

**Ciudadanías críticas: Un breve análisis sobre el modelo de formación ciudadana en Colombia y algunos pasos iniciales hacia su innovación curricular**

Anderson Javier González Guzmán

**Código estudiantil:** 2016160032

Trabajo de grado para optar por el Título de Licenciado en Ciencias Sociales

Línea de Proyecto Pedagógico Formación Política y Memoria Social

Tutor: Jorge Aponte.

Universidad Pedagógica Nacional

2023

Agradecimientos.

A mí familia por brindarme a lo largo de mi vida el apoyo moral y material para la realización de mis sueños.

A la Escuela Popular Antorcha Educativa por permitirme ingresar a la Universidad pública y poder dar mis primeros pasos como educador.

## ÍNDICE

<b>1. Introducción</b> .....	5
<b>2. Capítulo 1: El modelo de formación ciudadana en Colombia</b> .....	8
• 1.1 Ciudadanía y formación ciudadana en la historia de Colombia.....	8
• 1.2 El carácter neoliberal de la constitución de 1991.....	10
• 1.3 La formación ciudadana en las reformas educativas de los 90.....	11
• 1.4 La ciudadanía y el modelo de competencias.....	16
• 1.5 Fundamentos metodológicos de los EBCC.....	20
• 1.6 Generalidades sobre los EBCC.....	22
• 1.7 Críticas y debates a la propuesta oficial.....	27
• 1.8 Conclusiones preliminares.....	32
<b>3. Capítulo 2: Formación política y pedagogías crítica</b> .....	34
• 2.1 Formación política, proyecto pedagógico y práctica pedagógica.....	34
• 2.2 Pedagogías críticas.....	47
• 2.2.1 Paulo Freire y la educación problematizadora.....	48
• 2.2.2 Peter McLaren y la pedagogía crítica revolucionaria.....	58
• 2.2.3 La educación problematizadora y la pedagogía crítica revolucionaria, elementos comunes.....	67
<b>4. Capítulo 3: Ciudadanías críticas</b> .....	69
• 3.1 Escuela de Frankfurt, teorías críticas y pensamiento crítico.....	70
• 3.2 Pedagogías críticas y educación popular.....	73
• 3.3 Interculturalidad y justicia social.....	75
• 3.4 Investigación Acción Educativa.....	79
• 3.5 Problemas de investigación y propuestas educativas desarrolladas desde las ciudadanías críticas.....	81
• 3.5.1 Ciudadanía y análisis crítico de los medios de comunicación.....	82
• 3.5.2 Ciudadanía crítica y enseñanza de la historia.....	84
• 3.5.3 Ciudadanía, multiculturalidad, interculturalidad crítica y luchas contra el racismo.....	88

• 3.5.4 Ciudadanías críticas: Elementos y características principales.....	92
• 3.6 ¿Qué son entonces las ciudadanías críticas?.....	98
<b>5. Capítulo 4: Desarrollo de nuestra práctica pedagógica.....</b>	<b>102</b>
• 4.1 Caracterización del entorno educativo.....	102
• 4.1.1 IPN: Breve historia, trayectoria educativa y relaciones con la UPN.	103
• 4.1.2 Caracterización del grupo 1101.....	105
• 4.1.2.1 Caracterización institucional del grupo 1101.....	106
• 4.1.2.2 Caracterización socioeconómica del grupo 1101.....	108
• 4.1.3 Conclusiones respecto a la caracterización del entorno educativo...	111
• 4.2 Acercamientos iniciales al escenario de la práctica.....	114
• 4.2.1 Propuesta ajustada de formación en ciudadanías críticas y desarrollo en aula.....	116
• 4.2.2 Ejes de la propuesta.....	117
• 4.2.3 Actividades grupales y autónomas.....	118
• 4.2.4 Desarrollo de las sesiones.....	120
• 4.3 Balance general de la práctica.....	126
• 4.4 Análisis de la práctica desde las categorías propuestas en el marco teórico...	129
• 4.4.1 Formación política, historia reciente y memoria social.....	130
• 4.4.2 Pedagogía crítica revolucionaria y la educación problematizadora..	132
• 4.4.3 Ciudadanías críticas.....	135
<b>6. Conclusiones.....</b>	<b>137</b>
<b>7. Referencias.....</b>	<b>141</b>
<b>8. Anexo: Encuesta de caracterización sociodemográfica curso 1101.....</b>	<b>147</b>

## Introducción

Nos gustaría introducir este proyecto pedagógico con una breve exposición de los sucesos que conllevaron al planteamiento y ejecución de una propuesta educativa orientada hacia la formación ciudadana y sustentada en una perspectiva crítica, los cuales se remontan a los años transcurridos entre 2017 y 2022, en los cuales tuve la oportunidad de desempeñarme junto a otros compañeros como tallerista de ciencias sociales en el Preuniversitario Popular Antorcha Educativa, radicado en la localidad de Techotiba (mal llamada Kennedy). Durante estos años surgieron de manera espontánea algunas discusiones respecto a los contenidos y la manera en qué debíamos abordar el componente de Competencias Ciudadanas del examen de Estado Saber 11°, dando lugar a lo que denominamos como el área de Ciencias Sociales y Ciudadanías Críticas, con la que buscamos fortalecer las habilidades necesarias por parte de los educandos para presentar los exámenes estandarizados para el ingreso a las diferentes universidades públicas de Bogotá, pero también para el desarrollo de actividades que conllevaran a una incipiente concientización política y social (sin que ello recayera en un ejercicio de adoctrinamiento).

En esa medida, y con el paso del tiempo, se evidencia la necesidad de profundizar teórica y conceptualmente la categoría de “ciudadanías críticas” con el fin de dar paso a procesos de innovación y renovación curricular en términos de formación ciudadana, los cuales puedan lograr constituirse con el paso del tiempo en una alternativa viable al actual modelo de formación ciudadana en Colombia, el cual se basa en la idea de competencias educativas, lo cual se plasma en normativas educativas como los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas y los Lineamientos Curriculares de Constitución Política y Democracia. Cabe añadir que, a pesar de su ejecución final en un escenario escolar e institucional, el planteamiento del presente Proyecto estuvo diseñado originalmente para ser implementado en un escenario popular y comunitario, lo cual no pudo realizarse finalmente por cuestiones logísticas; consideramos pertinente aclarar esto, ya que puede evidenciarse cierto desfase entre las fases de planteamiento (correspondientes a los tres primeros capítulos) y la manera en que se terminó desarrollando la práctica (cuarto capítulo).

Por otra parte, cabe aclarar que comprendemos la magnitud de dicha empresa y la imposibilidad de culminarla en este trabajo, sin embargo, nos proponemos dar una serie de

pasos iniciales que (tal vez y sólo tal vez) conlleven con el paso del tiempo a su consecución como meta educativa. Con base en lo anterior, surge el presente proyecto pedagógico, el cual pretende, a lo largo de cuatro capítulos, explorar las relaciones entre educación, pensamiento crítico, ciudadanía y enseñanza de la historia, las cuales, a pesar de no estar constituídas aún como una corriente de pensamiento con referentes comunes, si han dado lugar a unas bases conceptuales, metodológicas y teóricas a lo largo de las dos últimas décadas.

Así, en el primer capítulo se elabora un ensayo en el que se analiza la constitución política de 1991 y la normativa educativa resultante en términos de formación ciudadana, evidenciando la contradicción entre la apertura democrática y la imposición del modelo económico neoliberal, resaltando la revitalización del debate sobre formación ciudadana en las instituciones educativas colombianas en las décadas de 1990 y 2000, que llevó a prácticas autónomas y democratizadoras. Sin embargo, se critica la predominancia del discurso competencial y la evaluación estandarizada, que no considera las complejidades de un país marcado por décadas de conflicto armado.

Ahora bien, a lo largo de los capítulos 2 y 3 desarrollamos el marco teórico que sustenta conceptual y metodológicamente el planteamiento de nuestro proyecto pedagógico y su posterior ejecución en la fase de práctica, el cual se realiza a partir de la lectura y análisis bibliográfico de múltiples fuentes, las cuales nos permitieron comprender con mayor lucidez el tema en cuestión. Por ejemplo, a lo largo del segundo capítulo nos enfocamos en la dimensión pedagógica del Proyecto a partir de dos grupos de fuentes, por un lado, se abordan las categorías y orientaciones metodológicas realizadas por la Línea de Proyecto Pedagógico Formación Política y Memoria Social a través de los conceptos de formación política, memoria social, proyecto pedagógico, práctica pedagógica, subjetividad política, memoria social, investigación social de segundo orden, entre otros. Posteriormente, en la segunda parte de este capítulo se exponen algunos elementos generales de la Educación Problematicadora y la Pedagogía Crítica Revolucionaria como corrientes educativas revolucionarias y alternativas capaces de brindarnos orientaciones y directrices metodológicas para el desarrollo de nuestra práctica pedagógica.

Posteriormente, en el tercer capítulo se realiza un breve estado del arte, en el que se analiza bibliográficamente un compendio de 18 documentos de diferente índole en los que se aborda la categoría de ciudadanías críticas desde diferentes ángulos y perspectivas como propuesta educativa orientada hacia la transformación social. Finalmente, en el cuarto capítulo desarrollamos una descripción detallada de los diferentes momentos a través de los que se desarrolló nuestra práctica pedagógica con los estudiantes del grupo 1101 del Instituto Pedagógico Nacional, exponiendo la manera en que las categorías, conceptos y orientaciones metodológicas desarrolladas en los dos capítulos anteriores sirvieron para el diseño y ejecución de actividades volcadas hacia el análisis coyuntural de las elecciones legislativa y presidenciales del año 2022, así como un análisis histórico de la evolución de la participación política y democrática del Estado colombiano en diferentes momentos de su Historia.

## **Capítulo 1- El modelo de formación ciudadana en Colombia**

En consonancia con los objetivos trazados por la Línea de Proyecto Pedagógico Formación Política y Memoria Social, el objetivo del presente capítulo consiste en realizar la construcción analítica de una problemática en el currículo de las ciencias sociales (Rodríguez, 2012), motivo que nos impulsa a explorar (de manera amplia y general) lo relacionado al ámbito de la formación ciudadana en Colombia. Para ello apelaremos a las definiciones de formación política planteada por Mendoza y Rodríguez (2007), quienes la caracterizan como un “conjunto de acciones colectivas de reflexión, análisis y discusión permanente, orientado a la construcción y reelaboración de las posturas que asumen los sujetos frente a las condiciones históricas en las cuales se produce su experiencia social e individual” (Pág. 78); y a la definición de formación ciudadana brindada por Santa Cruz, quien la caracteriza como “una acción concertada e intencional para enseñar y aprender los valores sociales que permitan a los sujetos actuar responsablemente en la vida pública” (Citado por Figueroa, 2016. Pág. 23).

Partiendo de lo anterior, procederemos a realizar una breve reseña histórica sobre el ejercicio de la ciudadanía y la formación ciudadana en Colombia, resaltando a la constitución política de 1991 y la oleada de reformas educativas de la década de 1990 como sucesos clave que condujeron a la revitalización del debate sobre la importancia de la formación ciudadana en el sistema educativo colombiano. Posteriormente, abordaremos algunos aspectos generales de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas y los Lineamientos curriculares de formación política y democracia como figuras normativas clave en la configuración de los actuales procesos de formación ciudadana que se llevan a cabo en las Instituciones Educativas de nuestro país. Finalmente, expondremos algunas críticas realizadas por diferentes autores a dicho modelo de formación política y ciudadana.

### **1.1 Ciudadanía y formación ciudadana en la historia de Colombia.**

El concepto de ciudadanía ha pasado por un extenso proceso de configuración histórica que se remonta a la antigüedad, siendo objeto de múltiples revisiones y replanteamientos que obedecen a las particularidades políticas, culturales e históricas de las diferentes sociedades y estructuras de organización política en las que dicho concepto ha sido

influyente, lo que hace imposible establecer una definición única y universal de ciudadanía. En lo referente al caso colombiano, las nociones de ciudadanía serían introducidas a mediados del siglo XIX con la consolidación de un proyecto de Estado-Nación de corte republicano, basado en las corrientes liberales y contractualistas nacidas en Europa durante los siglos XVII y XVIII, en las que se proclama la figura de un Estado de derecho limitado a garantizar los derechos individuales de primera generación, entre los que la propiedad ocupa un lugar central y predominante.

Según Pinilla (2000), durante los siglos XIX y XX se implementó en Colombia un proyecto de Estado completamente alejado de las realidades, necesidades e intereses de las clases populares (fundamentalmente campesinas), dando lugar al establecimiento de unos ideales de ciudadanía ajenos a los ciudadanos (Pinilla, 2000). En consonancia, durante la mayor parte de este período, el ejercicio de la ciudadanía se limitó a reducidos grupos con poder económico y político que terminaban por acaparar el control de las instituciones estatales.

Esto puede vislumbrarse en las dinámicas electorales que se dieron en Colombia a partir de 1830, década en la que tienen lugar los primeros comicios electorales de la historia colombiana, derecho que durante mucho tiempo estuvo restringido por una serie de requisitos ampliamente excluyentes tales como ser hombre, titular de propiedades, usufructuario de rentas elevadas, el cumplimiento de idoneidades morales (como estar casado y gozar de buena reputación social), estar alfabetizado (en un país marcado por el analfabetismo), entre otros requisitos que fueron comunes hasta bien avanzado el siglo XX (recordemos que la introducción del voto femenino no se daría sino hasta el año de 1954).

En lo referente a los procesos de formación ciudadana, no sería sino hasta la década de 1940 que estos empezarán a llevarse a cabo en las instituciones educativas colombianas, ya que es en este período en el que empezarán a darse los primeros procesos de curricularización de la ciudadanía en Colombia, según Pinilla este proceso se caracterizaría por el estímulo (y reducción) de la participación política a través del voto, la exaltación de una pluralidad dentro de la perspectiva del Estado colombiano y la reproducción de las lógicas verticales de las grandes instituciones del Estado en escenarios comunes y cotidianos (como la escuela, por ejemplo) (Pinilla, 2000). A partir de este precedente, se irían introduciendo nuevos elementos con el paso de los años, los cuales

estarían caracterizados por la consolidación de un ideal cívico basado en virtudes semireligiosas y en la dupla deberes-derechos.

Dicha situación permanecería relativamente invariable hasta la década de 1990 con la proclamación de la constitución de 1991 y la introducción del Estado social de derecho (en el marco de unas políticas de Estado profundamente neoliberales); ya que entre las transformaciones suscitadas a partir de este proceso se daría lugar a la generalización de un interés renovado por la formación de ciudadanías en las instituciones educativas; elementos plasmados en los artículos 41 y 67 de dicha constitución, en los que se establece de manera obligatoria el estudio de la constitución y la formación de una cultura democrática. Sin embargo, a pesar de la relevancia ganada por una cuestión históricamente relegada a un segundo plano, esta se encontraría permeada de una lógica profundamente neoliberal, que según Pinilla y Torres estaría “centrada en la evaluación mediante el diseño y la aplicación de pruebas masivas dirigidas a medir el nivel de formación cívica y política de los niños y jóvenes” (Pinilla y Torres, 2005. Pág. 47). En consonancia con estos autores, dicho proceso de estandarización y evaluación basado en criterios puede observarse a partir de 1996, con la medición del “grado” de cultura e instrucción cívica en el contexto escolar. En el siguiente apartado realizaremos un breve rastreo de las normativas y reformas educativas planteadas en la década de los 90 por medio del cual pretendemos vislumbrar este proceso de curricularización neoliberal de los procesos de formación ciudadana.

## **1.2 El carácter neoliberal de la constitución de 1991**

Para entender a cabalidad la orientación de las transformaciones políticas e institucionales ocurridas en Colombia a partir de la constitución política de 1991, incluida la reconfiguración del sistema educativo colombiano y la introducción de un modelo basado en competencias, es necesario reconocer el carácter ambiguo y contradictorio de algunos elementos introducidos en dicha constitución. Por una parte, el reconocimiento de Colombia como un Estado Social de derecho, da lugar a la adopción del respeto a los derechos humanos, las garantías de participación política y la ampliación de los derechos colectivos como pilares fundamentales de la legitimidad estatal; dando lugar (en teoría) a una apertura democrática y optimización en los niveles de vida en un país marcado por la guerra, el autoritarismo político y la precaria situación de derechos humanos.

Sin embargo, a pesar de estos avances en materia de bienestar social, la constitución también alberga en su seno una serie de políticas estatales de corte económico, orientadas hacia la implementación y consolidación de un modelo neoliberal, según Ahumada, esto puede observarse en diferentes elementos de dicha constitución, tales como la consagración de la privatización del patrimonio público (Art. 333, 336 y 365); la apertura financiera y mercantil (Capítulo 8, Título VI), la flexibilización laboral y la conversión de derechos fundamentales en servicios públicos con función social (Ahumada, 2011). Como podemos observar, el espíritu de la constitución del 91 se encuentra profundamente imbuido por una serie de contradicciones que terminaron materializándose en una serie de políticas estatales de marcada tendencia neoliberal, camuflándose bajo un manto de superficialidad democrática a través de una retórica abstracta e idealista; que en la práctica da lugar a un conjunto de leyes y disposiciones legales basadas en elementos irreales y distantes de la realidad.

Consecuentemente, las reglamentaciones y normativas educativas orientadas a la implementación de procesos de formación ciudadana en la escuela (nacidas a partir de las reformas educativas de los 90) no escapan al alcance de dichas lógicas neoliberales, por el contrario, se encuentran profundamente influidas por ellas y tal vez sea uno de los campos institucionales en los que es más visible esta tendencia neoliberalizante disfrazada de reforma democrática. Es por ello por lo que consideramos oportuno realizar una breve exposición, desglose y análisis de las diferentes dimensiones de la legislación educativa colombiana referente a los procesos de formación ciudadana en la escuela durante las reformas educativas llevadas a cabo entre finales de los 90 y principios de los 2000, buscando visibilizar en ella la forma en que se manifiesta este carácter ambiguo y contradictorio.

### **1.3 La formación ciudadana en las reformas educativas de los 90**

Como mencionamos anteriormente, la constitución política de 1991 introduce un conjunto de disposiciones educativas orientadas a reconfigurar varias dimensiones del sistema educativo, entre las que resalta un renovado interés por generalizar y cualificar los procesos de formación ciudadana al interior de las instituciones educativas. Por ejemplo, el artículo 41 de la constitución plantea que:

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. (Const. 1991, artículo 41.)

Posteriormente, en el artículo 67 se proclama la educación como un derecho y servicio con función social, estableciendo como uno de sus principales deberes el formar a los colombianos en “el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia” (Const. 1991, artículo 67). De esta manera y a partir de las premisas y disposiciones planteadas en estos dos artículos, la formación de ciudadanías en las instituciones educativas pasaría a ser un elemento central en la legislación educativa producida entre la década de los 90 y principios de los 2000, develando la necesidad de formar sujetos en la escuela que fuesen capaces de legitimar al Estado colombiano mediante el conocimiento de sus dinámicas institucionales y el ejercicio de sus derechos y deberes ciudadanos (principalmente el ejercicio del derecho al voto).

Con el planteamiento de estos dictámenes constitucionales de carácter educativo, en los que se le atribuyen a las instituciones educativas una serie de responsabilidades en torno a la construcción de una cultura para la democracia y la legitimación de las instituciones públicas; desde una óptica en la que se establece la educación como un servicio y que relega la responsabilidad de construir una cultura para la democracia a la escuela y los ciudadanos (sin hacer ningún tipo de mención a las altas esferas del estado colombiano) se empiezan a gestar una serie de reformas educativas orientadas a reestructurar dichas instituciones acorde a la nueva realidad política, económica y social del país.

En ese contexto, se promulga en el año de 1994 la ley general de educación (115 de 1994) a través de la que se reestructuran y reforman los niveles básicos y medios de educación acorde a las disposiciones emanadas de la constitución. En ella se plantean una serie de elementos y mecanismos dirigidos al fortalecimiento de los procesos de formación para la democracia y la ciudadanía en las instituciones educativas, entre los que podemos resaltar la conformación del gobierno escolar como un organismo con poder de decisión en las determinaciones institucionales y conformado por representantes de los diferentes sectores que conforman la comunidad educativa; adicional a ello, se reglamenta la obligatoriedad

del estudio, comprensión y práctica de la constitución, estableciendo para ello el área de constitución política y democracia como un área obligatoria y fundamental en los currículos y planes de estudio institucional (PEI).

Ahora bien, más allá de los planteamientos explícitos y las alusiones directas a los mecanismos implementados para reforzar la formación de ciudadanías en las instituciones educativas, es necesario preguntarse ¿de qué manera concreta se estimulan y construyen estos procesos de construcción de cultura ciudadana y democrática en las escuelas de un país marcado por el conflicto armado?, en esa medida se vuelve necesario indagar en los contenidos curriculares establecidos para llevar a cabo dichos propósitos y las bases del sistema evaluativo que establecen si dichos procesos de aprendizaje se dieron de manera efectiva; ya que son estos dos elementos los que determinan las estructuras y dinámicas que asumen estos procesos en la escuela y develan el tipo de ciudadano que se pretende formar en las instituciones educativas.

En esa medida, y retomando lo establecido en la ley general de educación, podemos afirmar que en ella no hay un planteamiento ni desglose extensivo de dichos aspectos; en su lugar se establecen una serie de criterios generales para su posterior desarrollo por parte del MEN en otras normativas y resoluciones. Por ejemplo, se plantea que “El Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y (...) establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos” (MEN, 1994, Pág. 17); obligando a las instituciones educativas a fijar en su PEI “objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración.” (MEN, 1994, Pág. 17). Como podemos observar, en estos apartados se empiezan a sentar las bases de un sistema educativo que gira en torno a la evaluación y los contenidos, donde los procesos no tienen peso por sí mismos y son estructurados en función de la evaluación.

Por otra parte, en lo referente al sistema de evaluación, podemos observar una predominancia de terminología económica que hace énfasis en aspectos como la eficiencia, la eficacia y la calidad del servicio:

Art. 80 El Ministerio de Educación Nacional (...) establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas

del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo. El Sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio. (MEN, 1994, Pág. 18).

A partir de dichas determinaciones y del cumplimiento de las responsabilidades asignadas por dicha ley, el MEN continuó profundizando y estructurando las características de estos incipientes planteamientos a partir de un proceso de estructuración y cualificación legal, que con el paso del tiempo daría lugar a la aparición de categorías clave como “Estándares básicos” y “lineamientos curriculares”, pilares fundamentales que establecen qué se enseña, cómo se enseña, cuándo se enseña y de qué manera se evalúa. Dicho proceso puede vislumbrarse a partir del decreto 1860 de 1994 y la resolución 2343 de 1996.

Por ejemplo, en el decreto 1860, “por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales” (MEN, 1994, pág. 1). Se establece la obligatoriedad de incluir en los planes de estudio institucionales (PEI) los procedimientos de evaluación de los logros de los estudiantes “entendido como el conjunto de juicios sobre el avance en la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los educandos, atribuibles al proceso pedagógico.” (MEN, 1994, Pág. 17), acto seguido se establece que dicho proceso evaluativo se realizará a partir de una comparación del estado del desarrollo cognitivo y formativo del alumno con los indicadores de logro propuestos en el currículo. Según Restrepo (2006), esta propuesta basada en el cumplimiento de logros por grados, áreas y niveles, constituye el punto nodal de la propuesta educativa implantada en Colombia, dando lugar a un sistema de evaluación por competencias.

Por otra parte, con la resolución 2343 de 1996, se concreta por parte del MEN la idea de lineamientos curriculares, planteada por primera vez en la ley general de educación, definiéndola como las “*orientaciones para que las instituciones educativas del país ejerzan autonomía para adelantar el trabajo permanente en torno a los procesos curriculares y*

*mejoramiento de la calidad de la educación*” (MEN, 1996). En esa medida, encontramos en los lineamientos una propuesta educativa de carácter no prescriptivo que otorgan un margen de acción autónomo a las instituciones y los docentes para establecer sus contenidos, metodologías y propuestas.

Una vez consolidadas estas reformas iniciales, que establecieron la estructura de un sistema educativo basado en criterios evaluativos, pero que a su vez permite a las instituciones y docentes obrar con cierto grado de autonomía; se procedería a establecer el contenido curricular de las diferentes áreas obligatorias y fundamentales establecidas en la ley general de educación mediante la figura de los lineamientos curriculares (que serían publicados entre 1998 y 2002); consecuentemente, una vez definidos y estructurados estos contenidos curriculares, se establecerían los estándares básicos de cada área, los cuales fijan una serie de objetivos, logros e indicadores orientados a evaluar los aprendizajes de los estudiantes. Con el fin de evitar confusiones, definiremos a los lineamientos como las directrices y orientaciones brindadas por el MEN a las instituciones educativas sobre los contenidos curriculares que estas pueden abordar y adoptar acorde a sus intereses y necesidades educativas: por su parte, los estándares son las metas que se deben alcanzar y los indicadores a través de los que se mide el cumplimiento de dichas metas.

En síntesis, podemos observar como el carácter contradictorio de la constitución política se refleja en la política educativa promulgada a partir de las reformas de la década de 1990, las cuales, permitieron a los docentes e instituciones definir de manera autónoma el desarrollo de sus metodologías y contenidos curriculares acorde a unos lineamientos generales no prescriptivos; al mismo tiempo, dichas normativas establecieron unos estándares que fijan metas, objetivos y logros que deben ser implementados en todas las instituciones educativas a nivel nacional para la evaluación de sus estudiantes; sin tomar en cuenta las particularidades sociales y culturales que abundan en un país como el nuestro. Por otra parte, podemos vislumbrar como los pilares de dicha política educativa se encuentran en el establecimiento de criterios y logros predeterminados que toman como referentes teóricos y conceptuales una serie de elementos provenientes de la terminología empresarial, los cuales no toman en cuenta la infinidad de particularidades políticas, sociales, económicas y culturales presentes en nuestro país.

#### 1.4 La ciudadanía y el modelo de competencias

Las obras “La formación de competencias ciudadanas” (Chaux y Silva, 2005) y “Competencias ciudadanas: de los estándares al aula.” (Chaux et. al, 2012) son dos trabajos fundamentales para entender la propuesta oficial de formación ciudadana en Colombia a partir del modelo de competencias, puesto que en ellas se plantean los fundamentos teóricos y pedagógicos que sustentan los aspectos generales de las competencias educativas, su respectivo planteamiento en el marco del sistema educativo colombiano y el desarrollo de propuestas metodológicas para su implementación en el aula.

Para los autores, la Constitución del 91 provee una serie de orientaciones, mecanismos y procedimientos para la construcción de un sistema y cultura para la democracia, en esa medida, la escuela tiene el deber de establecer las condiciones para el ejercicio y práctica de sus principios, normas y disposiciones, planteando la necesidad de ejecutar procesos de *formación ciudadana* en la escuela, entendida esta como el reflejo en las prácticas educativas del espíritu y contenido de la constitución, con el fin de educar a los niños y jóvenes para la democracia (Chaux y Silva, 2005). A partir de lo anterior, se plantean tres ejes de formación ciudadana, propuestos por primera vez en los lineamientos curriculares en constitución política y democrática de 1998, estos son:

- A) Desarrollo de una subjetividad para la democracia.
- B) Construcción de una cultura política para la democracia.
- C) Conocimiento de las instituciones y la dinámica política

En base a estos ejes transversales de formación ciudadana, se propugna porque esta se efectúe en la escuela a partir de dos niveles paralelos y complementarios, la educación cívica y la educación ciudadana. “La primera, corresponde al aprendizaje de la estructura y funcionamiento de las instituciones, los procedimientos de la vida política y el cumplimiento de los pactos sociales” (Chaux y Silva, 2005, pg. 18); en otras palabras, las habilidades y conocimientos básicos necesarios para “acatar” la ciudadanía y la interiorización de las normas. Por su parte, la educación ciudadana debe estar orientada a “propiciar la reflexión intencional sobre las finalidades y límites de la esfera política” (Chaux y Silva, 2005, pg. 19), es decir, al desarrollo de habilidades y actitudes deliberativas

y participativas, que lleven a los ciudadanos a tomar posición y responsabilidad en lo referente a los procesos políticos y sociales de su comunidad y su país.

Por otra parte, se define a la ciudadanía como “la racionalidad ética y política orientada hacia la constitución y el cumplimiento de la norma”, entendida esta última como el “fundamento de la vida social y de la idea de comunidad cívica” (Chaux y Silva, 2005, pg. 12). En esa medida, afirman que las instituciones educativas deben formar a los estudiantes para la comprensión e interiorización de las normas, mediante el desarrollo del pensamiento crítico y el criterio moral para la búsqueda y consolidación de una autoridad basada en el “mejor argumento”. En esa medida, abogan por la instauración en la escuela de una autoridad basada en el acatamiento voluntario de las normas, que excluyan cualquier tipo de autoritarismo.

Una vez planteados estos elementos generales, los autores empiezan a desarrollar la categoría de competencias como fundamento central de su propuesta. Para empezar, realizan una breve reconstrucción de la evolución de la categoría, remontándose a los planteamientos de Chomsky (1978) quien fuera uno de los primeros autores en desarrollar este concepto a partir de la lingüística con el objetivo de comprender las relaciones entre lenguaje y procesos cognitivos, en esa medida plantea la competencia lingüística como “el proceso mental expresado en el uso de un número finito de reglas para disponer de un sistema infinito de oraciones”, (Chaux y Silva, 2005, pg. 28).

Sin embargo, según los autores dicho concepto no permitía establecer una conexión sustancial entre comunicación y lenguaje, además de ser profundamente cognitivista. En esa medida, Hymes (1996) profundiza el carácter comunicativo de las competencias, estableciendo una relación bilateral entre los procesos de aprendizaje que se desprenden de los actos del lenguaje y la manera en que estos aprendizajes responden a las necesidades impuestas por el contexto. En consonancia, Habermas (2000) establece que las competencias comunicativas (transcendiendo lo meramente lingüístico) resuelven los interrogantes relacionados con las condiciones requeridas para propiciar el entendimiento entre los hablantes. De esta manera, una vez finalizado este breve recuento conceptual, los autores plantean las competencias como una serie de habilidades y conocimientos que, acorde a las necesidades concretas y contextuales del individuo, dan lugar a una

realizaciones determinadas, es decir, a unas materializaciones concretas de estas competencias; por ejemplo, podemos definir a la empatía como una competencia emocional que da lugar a realizaciones como socorrer a un familiar o amigo después de haber sufrido una calamidad. A partir de lo anterior, los autores definen cinco tipos de competencias:

- A) Competencias cognitivas: “Las competencias cognitivas son las capacidades para realizar diversos procesos mentales. En este caso, capacidades para llevar a cabo procesos que favorecen el ejercicio de la ciudadanía.”(Chaux y Silva, 2005, pg. 32).
- B) Competencias comunicativas: “Capacidad del sujeto de acceder a una realidad simbólica compartida, esto es, de actuar socialmente, de participar en sistemas de interacción y de enfrentar y solucionar problemas interpersonales” (Chaux y Silva, 2005, pg. 36).
- C) Competencias emocionales: “Capacidades necesarias para identificar las emociones propias y las de los otros y responder a ellas de forma constructiva.” (Chaux y Silva, 2005, pg. 40).
- D) Conocimientos: “Se refieren a la comprensión de información, procedimientos, estrategias y contenidos que necesitan las personas para el ejercicio de la ciudadanía.” (Chaux y Silva, 2005, pg. 42).
- E) Competencias integradoras: “Las competencias integradoras son aquellas competencias más amplias y abarcadoras que, en la práctica, articulan los conocimientos y las competencias cognitivas, emocionales y comunicativas.” (Chaux y Silva, 2005, pg. 45).

En consecuencia, los autores definen a las competencias ciudadanas “como el conjunto de capacidades, habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas relacionadas con conocimientos básicos que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana” (Chaux y Silva, 2005, pg. 32). En otras palabras, las competencias ciudadanas son un conjunto de habilidades y destrezas que, en articulación con un grupo de conocimientos básicos (el conocimiento de la estructura y funcionamiento del Estado colombiano, por ejemplo), definen y orientan nuestro actuar como ciudadanos y ciudadanas en la cotidianidad; es decir, la manera es que discutimos y deliberamos decisiones importantes en nuestras comunidades, cómo asumimos nuestros derechos y deberes, cómo hacemos uso de

las garantías constitucionales cuando estos son vulnerados, entre otros escenarios. De esta manera, se establecen tres ejes a partir de los cuales se deben agrupar y formar dichas competencias a través de los diferentes ciclos y niveles escolares de manera transversal, estos son:

- 1) *Convivencia y Paz*, cuyo principal objetivo es formar a los ciudadanos para una convivencia pacífica y una resolución constructiva de conflictos.
- 2) *Participación y responsabilidad democrática*, que busca formar a los ciudadanos para que asuman un papel activo y participativo en lo referente a la toma de decisiones y determinaciones políticas en los diferentes niveles territoriales que existen a nivel nacional.
- 3) *Pluralidad y valoración de la diferencia*, cuyo objetivo es “el desarrollo de competencias ciudadanas en pluralidad, identidad y valoración de las diferencias busca promover en la escuela y en la sociedad en general el respeto y reconocimiento de las diferencias y evitar cualquier tipo de discriminación.” (Chaux y Silva, 2005, pg. 63)

Finalmente, podemos afirmar que en esta obra se encuentran los planteamientos pedagógicos y teóricos estructurales de lo que en la actualidad continúan siendo las bases de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, puesto que en ella se dilucidan aspectos claves de los mismos, tales como la definición macro de los aspectos constituyentes y centrales de la formación ciudadana, la introducción de las competencias como categoría pedagógica central y el establecimiento de unos ejes transversales de formación ciudadana. Cabe resaltar que la implementación de dichos estándares ha otorgado a la formación ciudadana un papel importante en los currículos de las escuelas colombianas durante los últimos 17 años mediante su estipulación en las directrices educativas impartidas por el MEN, lo que a su vez ha permitido superar la llamada “instrucción cívica”, predominante durante la mayor parte del siglo XX la cual, según Mesa, se orientaba hacia la interiorización de las instituciones estatales y su legitimación mediante el sufragio (Mesa, 2008); dando lugar a una renovación teórica y pedagógica que concibe al ciudadano desde una perspectiva mucho más autónoma y extiende los alcances de la democracia más allá de los límites institucionales.

## **1.5 Fundamentos metodológicos de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas**

Sobre los fundamentos teóricos y pedagógicos planteados con anterioridad (y que a su vez constituyen el núcleo conceptual en el que se basan los EBCC); los autores plantean una serie de directrices y propuestas metodológicas para la formación de competencias ciudadanas en las diferentes dimensiones en las que se desarrolla la vida escolar, dando lugar a una serie de estrategias para el desarrollo de las áreas académicas, las dinámicas del aula y las estrategias institucionales.

Para empezar, los autores proceden a señalar una serie de limitaciones de enfoques y errores comunes que se cometen en los procesos de formación ciudadana llevados a cabo en las instituciones educativas, tales como la delegación de los procesos de formación ciudadana a los límites del currículo oculto, la reducción de la formación ciudadana a una sola asignatura (como constitución y democracia o ética y ciudadanía) y el gran énfasis dado a la transmisión, tanto de conocimientos como de valores. En contraste, los autores resaltan la importancia de desarrollar procesos de formación ciudadana explícitos y conscientes que abarquen de manera transversal todas las asignaturas y espacios de la vida institucional; mediante escenarios que permitan poner en práctica dichas competencias.

En base a lo anterior, se plantea una propuesta de integración ciudadana basada en cinco principios tendientes al establecimiento de propuestas educativas para la formación ciudadana que trasciendan estos errores y limitaciones. Estos son:

- Principio 1: Trabajar todas las competencias necesarias para la acción.
- Principio 2: Brindar múltiples oportunidades para la práctica de las competencias.
- Principio 3: Integrar la formación ciudadana de manera transversal en las áreas académicas.
- Principio 4: Involucrar a toda la comunidad académica.
- Principio 5: Evaluar el impacto del proceso formativo, principalmente a través de pruebas estandarizadas como el ICFES.

Una vez establecidos estas generalidades y preceptos metodológicos, los autores proceden a desarrollar una serie de estrategias educativas enfocadas en diferentes niveles de la vida institucional, las dinámicas de aula, las estrategias institucionales y las diferentes áreas educativas (más allá del área específica de constitución política y democracia). En lo referente a los dos primeros niveles, los autores sugieren una serie de estrategias orientadas al establecimiento de una serie de ambientes y dinámicas de aprendizaje en las que sea posible desarrollar prácticas democráticas en los que se yuxtapongan y reflejen los diferentes tipos de competencias

Por ejemplo, se plantean a las “Aulas en paz”, como la constitución del salón de clase como un “ambiente seguro en donde los estudiantes no solo pueden llevar a cabo sus procesos de aprendizaje sino que también pueden desarrollarse plenamente con un alto grado de bienestar” (Chaux et al, 2012. Pág. 30). En otras palabras, las aulas de paz son escenarios en la cotidianidad de las instituciones educativas en los que es posible poner en práctica las competencias ciudadanas, mediante el establecimiento de ambientes democráticos en los que prime la participación, el respeto y la diversidad; dando lugar a la solución pacífica y constructiva de conflictos, el establecimiento de acuerdos y la toma de decisiones. Otra característica fundamental de las aulas de paz, es su transversalidad a todos los espacios escolares, en los que las relaciones de cuidado, la disciplina positiva, la prevención del matoneo y el rol ejemplar del maestro son elementos formativos siempre presentes. Para los autores, esta estrategia tiene una serie de ventajas tales como la creación de ambientes propicios para el aprendizaje académico, la trascendencia de las competencias a otros escenarios y contextos, además de una serie de beneficios a largo plazo; sin embargo, resaltan riesgos y limitaciones, como el descuido de la dinámica académica, el tamaño y densidad de los grupos además de que no soluciona los problemas estructurales de la institución.

Posteriormente, los autores plantean una serie de preceptos metodológicos orientados al abordaje y puesta en marcha de procesos de formación en competencias ciudadanas en las diferentes áreas del currículo escolar (ciencias naturales, ciencias sociales, educación artística, educación física, informática, lenguaje y matemáticas) haciendo énfasis en las particularidades y posibilidades que ofrecen cada una de ellas en términos educativos y de

contenido, por ejemplo se profundiza en las posibilidades que ofrecen áreas como lenguaje y formación artística en lo referente a la formación de competencias comunicativas. Adicional a ello, se propone que estos ejercicios y puentes interdisciplinarios se desarrollen por medio de dinámicas y actividades basadas en las preguntas problematizadoras, entendidas como aquellas que llevan al estudiante a indagar por la necesidad de estudiar un tema determinado. Por ejemplo, en lo referente al área de ciencias sociales se plantea una actividad dirigida a los grados de 9° a 11°, cuyo objetivo es el desarrollo del pensamiento crítico y la toma de perspectiva mediante el uso y análisis crítico de fuentes (Ver “Actividad 2: Las diferentes versiones sobre las elecciones al congreso en 1947”; paginas 123-124).

### **1.6 Generalidades sobre los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas**

Una vez concluida esta revisión documental, se vuelve indispensable exponer los elementos generales de los EBCC con el fin de vislumbrar cómo se reflejan en ellos los fundamentos teóricos, pedagógicos y metodológicos descritos con anterioridad. Para empezar, y de manera similar a los dos trabajos anteriores, el documento se encuentra estructurado en dos partes; una teórica-conceptual y otra práctica y concreta. En la primera se realiza la exposición de la propuesta de formación ciudadana de los EBCC, estableciendo una serie objetivos educativos y definiciones conceptuales. Posteriormente, en la segunda parte; se desarrollan los estándares, clasificándolos en torno a grupos de grados, grupos de estándares, tipos de estándares y grados de complejidad.

Con el fin de generar transformaciones culturales orientadas a la construcción de una sociedad más democrática, pacífica, justa e incluyente; los EBCC se basan en la necesidad de construir procesos de formación ciudadana en el seno de nuestras instituciones educativas, estableciendo para ello una serie de metas e indicadores cuyo objetivo es orientar a los docentes sobre la forma en que deberían educar a los jóvenes para vivir en sociedad, “teniendo claras las características de los ciudadanos y ciudadanas que deseamos que participen en la construcción de nuestra sociedad” (Chaux, 2004; pág. 149). Ahora bien, ¿Cuáles son dichas características?, para responder a este interrogante, los EBCC desarrollan en su propuesta una concepción de ciudadanía basada en la naturaleza social del ser humano, quien necesita de las relaciones sociales para vivir y darle sentido a su existencia; sin embargo, de manera ambivalente, la diversidad y contraposición de intereses

individuales dan lugar a tensiones sociales que complejizan la vida en sociedad, en esa medida se vuelve menester edificar procesos de formación en competencias ciudadanas, en los que se desarrollen aspectos como la construcción de relaciones sociales y el fomento de la participación política activa en la construcción de la sociedad mediante la formación de competencias ciudadanas.

Con base a lo anterior, la concepción de ciudadanía presente en los EBCC retoma los tres principios habermasianos de la ética del discurso como guía en torno al tipo de educación que se pretende alcanzar; estos son: Primero, “Obligar a todos los participantes a adoptar la perspectiva de los demás con el fin de equilibrar los intereses”; segundo, “solamente pueden pretender tener validez aquellas normas que tengan o puedan tener la aprobación de todos los afectados en su condición de participantes en un discurso práctico” y tercero, “el consenso sólo puede obtenerse si todos los participantes participan libremente”. (Chaux, 2004; pág. 150).

Así mismo se introducen una serie de elementos complementarios referentes a la resolución pacífica de conflictos, tales como el reconocimiento del marco normativo en el que se desarrolla el conflicto, tener presente que todos somos garantes de los mismos derechos y deberes e identificar el rol del Estado. En conclusión, se afirma que el núcleo central de la condición de ciudadanía es el reconocimiento mutuo de todos los miembros de la sociedad como garantes de derechos y actores políticos, desde una perspectiva amplia que abarca a todos los miembros de la sociedad sin limitarse a los miembros del círculo íntimo (familia, amigos, compañeros, etc.), incluyendo a los “otros” más distantes, remotos y opuestos entre los que también se incluyen aquellas personas que piensan distinto a nosotros, dando cabida al pluralismo en la búsqueda por el bien común.

Ahora bien, en dicha concepción se establecen dos dimensiones de la ciudadanía, la pública y la privada. La primera se da por medio de ámbitos como la relación de los integrantes de la sociedad con el Estado, la exigibilidad y ejercicio de los derechos humanos y constitucionales, y la acción del ciudadano en la vida pública; en dicha dimensión, el ciudadano puede defender sus intereses individuales mediante su conversión en un interés común; trabajando para que este sea asequible a todos los miembros de la sociedad. Complementariamente, el ámbito privado de la ciudadanía abarca las relaciones

personales que sostienen entre sí los seres humanos, tales como la familia y otras relaciones afectivas desde las que también se construye sociedad mediante la resolución pacífica de conflictos y el cuidado del otro. Para los autores, el ámbito privado y el público se entremezclan constante y difusamente, lo que no permite establecer una frontera tácita y marcada entre los dos, al respecto, el equipo de Nuevas Voces Ciudadanas (citado por Chaux, 2004, pág. 151) afirma que estas dimensiones se entremezclan, “lo público generando contextos colectivos en los que se desarrollan las vidas privadas, y lo privado brindando formas individuales de relacionarse con lo público y de generar transformaciones sobre él”.

Una vez planteada y profundizada esta concepción de ciudadanía, junto al planteamiento de un marco teórico basado en la Constitución política de 1991 y la Declaración Universal de los Derechos Humanos, los autores proceden a plantear su propuesta de formación ciudadana basada en el “desarrollo de las competencias y los conocimientos que necesitan niños, niñas y jóvenes para desempeñarse como agentes activos y de manera constructiva en la sociedad” (Chaux, 2004, pág.154), trascendiendo de esta manera las tradicionales propuestas de formación cívica basadas en la simple transmisión de conocimientos, dando lugar a un proceso que reclama su lugar y espacio en la cotidianidad. En conclusión, la formación de competencias constituye el eje central de esta propuesta de formación ciudadana orientada al desarrollo moral entendido este como:

El avance cognitivo y emocional que permite a las personas tomar decisiones cada vez más autónomas considerando el punto de vista de los otros, con el fin de realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y el bien común (Chaux, 2004).

En lo referente a su implementación, los Estándares establecen una serie de condiciones y orientaciones metodológicas orientadas a la construcción y establecimiento de espacios y lugares destinados a la formación y desarrollo de competencias ciudadanas. En primer lugar, se resalta la necesidad de construir ambientes democráticos y pacíficos que permitan poner en práctica las competencias ciudadanas, partiendo de la premisa de que la acción ciudadana se da en un contexto que puede favorecer u obstaculizar el desarrollo de estas competencias; dichos espacios pueden darse en diversos escenarios como el hogar (en los que se puede hacer partícipes a los más pequeños de las tomas de decisiones familiares) y

la escuela (en los que se faciliten espacios de diálogo, discusión y toma de decisiones). En consonancia, y de manera mucho más específica en la escuela, también se plantea la necesidad de abordar la formación de competencias ciudadanas como un elemento transversal a todas las áreas del currículo escolar, en las que se puedan desarrollar discusiones que resulten pertinentes para el desarrollo de competencias ciudadanas desde las posibilidades y particularidades de cada área; así mismo plantea la necesidad de desarrollar espacios específicos dedicados exclusivamente a la formación de competencias ciudadanas.

Una vez concluida la exposición de la propuesta de formación ciudadana, los autores proceden a formular y estructurar los Estándares propiamente dichos, los cuales son definidos como una serie de “criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad de la educación ciudadana a los que tienen derecho los niños, niñas y jóvenes de todas las regiones de nuestro país.” (Chaux, 2004, pág. 165), estableciendo para ello una serie de conocimientos y competencias (cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras) que deben ser desarrolladas por las y los estudiantes de todas las instituciones educativas del país en unos tiempos determinados. Para empezar, los estándares se encuentran estructurados en grados de complejidad progresiva que van avanzando acorde al desarrollo cognitivo y socio-emocional de los niños y niñas; tomando como base de aquella estructura los ciclos escolares (Primero a tercero, cuarto a quinto, sexto a séptimo, séptimo a octavo, noveno a décimo y décimo a undécimo); por otra parte, los estándares se encuentran divididos en tres grupos de competencias que abarcan diferentes dimensiones para el ejercicio de la ciudadanía, estos son:

- Responsabilidad y participación democrática.
- Pluralidad, identidad y valoración de diferencias.
- Convivencia y paz.

En cada uno de estos grupos se plantea un estándar general que define la meta máxima que debe ser alcanzada por los estudiantes al final del ciclo correspondiente, por ejemplo, al finalizar el ciclo de primero a tercero los estudiantes deben participar, en su contexto

cercano (con mi familia y compañeros), en la construcción de acuerdos básicos sobre normas para el logro de metas comunes y su cumplimiento (MEN, 2003); para ello se establecen una serie de estándares específicos que establecen el conjunto de competencias que es necesario desarrollar para alcanzar dicha meta. Al respecto, los EBCC reiteran la importancia de llevar a cabo procesos de evaluación rigurosos por parte de las instituciones educativas que tomen como punto de referencia a los Estándares, destacando la importancia de mecanismos como las Pruebas Saber 11.

### *Estándares generales de Competencias Ciudadanas*

Grupo de competencias	Grados	Estándar general de competencia ciudadana
Convivencia y paz	Primero a tercero	Comprendo la importancia de valores básicos de la convivencia ciudadana como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por mí mismo y por los demás, y los practico en mi contexto cercano (hogar, salón de clase, recreo, etc.).
	Cuarto a quinto	Asumo, de manera pacífica y constructiva, los conflictos cotidianos en mi vida escolar y familiar y contribuyo a la protección de los derechos de las niñas y los niños.
	Sexto a séptimo	Contribuyo, de manera constructiva, a la convivencia en mi medio escolar y en mi comunidad (barrio o vereda).
	Octavo a noveno	Construyo relaciones pacíficas que contribuyen a la convivencia cotidiana en mi comunidad y municipio.
	Décimo a undécimo	Participo constructivamente en iniciativas o proyectos a favor de la no-violencia en el nivel local o global.
Participación y responsabilidad democrática	Primero a tercero	Participo en mi contexto cercano (con mi familia y compañeros), en la construcción de acuerdos básicos sobre normas para el logro de metas comunes y las cumplo.
	Cuarto a quinto	Participo constructivamente en procesos democráticos en mi salón y en el medio escolar.
	Sexto a séptimo	Identifico y rechazo las situaciones en las que se vulneran los derechos fundamentales y utilizo formas y mecanismos de participación democrática en mi medio escolar.
	Octavo a noveno	Participo o lidero iniciativas democráticas en mi medio escolar o en mi comunidad, con criterios de justicia, solidaridad y equidad, y en defensa de los derechos civiles y políticos.
	Décimo a undécimo	Conozco y sé usar los mecanismos constitucionales de participación que permiten expresar mis opiniones y participar en la toma de decisiones políticas tanto a nivel local como a nivel nacional.
Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias	Primero a tercero	Identifico y respeto las diferencias y semejanzas entre los demás y yo, y rechazo situaciones de exclusión o discriminación en mi familia, con mis amigas y amigos y en mi salón.
	Cuarto a quinto	Reconozco y rechazo las situaciones de exclusión o discriminación en mi medio escolar.
	Sexto a séptimo	Identifico y rechazo las diversas formas de discriminación en mi medio escolar y en mi comunidad, y analizo críticamente las razones que pueden favorecer estas discriminaciones.
	Octavo a noveno	Rechazo las situaciones de discriminación y exclusión social en el país; comprendo sus posibles causas y las consecuencias negativas para la sociedad.
	Décimo a undécimo	Expreso rechazo ante toda forma de discriminación o exclusión social y hago uso de los mecanismos democráticos para la superación de la discriminación y el respeto a la diversidad.

**Tomado de:** Murillo y Castañeda, 2007; pág. 8.

A modo de conclusión, podemos afirmar que la propuesta de formación ciudadana de los EBCC introdujo en el seno del Sistema Educativo Colombiano una preocupación e interés sin precedentes por el papel de la formación de ciudadana al interior en las instituciones educativas de nuestro país; dándole un papel central a una dimensión educativa que hasta el momento había sido abordada de manera marginal y paupérrima en la escuela. Por otra parte, en lo referente a los contenidos y estructura de la propuesta, cabe resaltar una serie de elementos innovadores de esta tales como la superación de los enfoques cognitivistas

basados en la transmisión de conocimientos de las tradicionales propuestas de formación cívica, dando lugar a una perspectiva holística e integral que recoge elementos de educación emocional, comunicativa e integradoras que pretenden ser puestas en práctica en la cotidianidad; la introducción de una concepción de ciudadanía activa y participativa y la estructuración de una propuesta de formación ciudadana transversal a todas las áreas y grados del proceso educativo, dando pie a una serie de novedades educativas que replantearon el papel de la formación ciudadana en la escuela.

### **1.7 Críticas y debates a la propuesta oficial**

Con el paso de los años, varios autores y autoras han llevado a cabo múltiples revisiones y análisis críticos de los documentos oficiales en los que se encuentran plasmados los elementos teóricos y prácticos de la propuesta de formación ciudadana (lineamientos, estándares, guías, pruebas, textos con marco teórico, entre otros), dando lugar a múltiples críticas y debates en los que se abordan diferentes aspectos de dicha propuesta, tales como las implicaciones conceptuales y prácticas del modelo de competencias y estándares; los debates sobre las nociones de ciudadanía y democracia presentes en la propuesta, y los vacíos e insuficiencias teóricas de la misma. En este apartado hemos agrupado los trabajos, aportes y conclusiones de varios autores en torno a estos dos aspectos.

En primer lugar, autores como Avendaño et. Al (2015), Restrepo (2006), Mielles y Alvarado (2012); han analizado en profundidad los fundamentos teóricos del modelo de competencias y estándares y las implicaciones prácticas que este ha tenido en las instituciones educativas colombianas. Para Avendaño et. Al (2015) (quienes retoman las investigaciones de Foucault, sobre el origen del neoliberalismo desde la biopolítica) el neoliberalismo está en una búsqueda constante de establecer un ejercicio del poder en base a los principios del libre mercado, estableciendo la competencia como principio regulador de las relaciones sociales. En esa medida, se da una irrupción en los gobiernos estatales de los principios de la teoría del capital humano en los campos de la salud y la educación, a fin de hacer a los sujetos empresarios y gestores de sus habilidades físicas y cognitivas como fuentes de ingresos en un constante esfuerzo de auto-capitalización. En consonancia, los autores exponen el peso fundamental que han desempeñado organismos multilaterales como el Banco Mundial (BD), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la OCDE

para la implementación del modelo de competencias como paradigma educativo no sólo en Colombia sino en todos los países en los que estos organismos han impuesto sus condiciones socio-económicas, esto es fácilmente evidenciable a través de la implementación de las pruebas PISA y el proyecto de Definición de Selección de Competencias. En base a lo anterior, los autores exponen cómo el MEN establece que “todas las acciones educativas intencionales deben estar dirigidas al desarrollo de una serie de habilidades cognitivas, técnicas y comportamentales que permitan a los estudiantes realizar acciones productivas, que aporten al desarrollo de la sociedad” (Avendaño ed. al, 2015. Pág. 21).

Por su parte, Restrepo quien define las competencias como “la capacidad real y efectiva de obtener un resultado idóneo en diferentes y variados contextos, con base en estándares fijados de modo anticipado; de desarrollar, eficaz y eficientemente, una labor determinada, medible, cuantificable.” (Restrepo, 2006), expone cómo esta noción de competencia se encuentra permeada de lógicas laborales centradas en el desempeño pragmático e instrumental de los individuos, quienes son constantemente evaluados a partir de estándares que los cuantifican, miden y ponderan; esto, si bien permite desarrollar una autonomía relativa, tiende a homogeneizar y coartar las particularidades educativas tanto de los individuos como de la escuela, en otras palabras “En esta caracterización se parte de percibir, desde la definición de competencias ciudadanas, un modelo economicista, mecanicista e instrumental del sujeto político.” (Restrepo, 2006, pág. 168).

Por su parte, Mieles y Alvarado (2012) recalcan la importancia de que se realice una revisión profunda de las competencias desde la perspectiva de la construcción de subjetividades políticas, entendidas como “la expresión de aquellos sentidos y acciones propias que construye cada individuo sobre su ser y estar en el mundo, a partir de las interacciones con otros, en contextos sociohistóricos particulares (Cf. Alvarado et al., 2008; Berger y Luckmann, 1983; citados en Alvarado y Mieles, 2012, pág.67).

Ahora, en lo referente a las nociones de ciudadanía y democracia presentes en los EBCC, autores y autoras como Avendaño et. Al (2015), Restrepo (2006), Mejía y Perafán (2006), entre otros han planteado algunas críticas y debates referentes a diversos aspectos discursivos y prácticos de la conceptualización política que define y orienta los deberes,

propósitos y objetivos de la propuesta oficial de formación ciudadana en los que la categoría de “ciudadanía” ocupa un lugar central. Dichos autores señalan diversos vacíos, insuficiencias y contradicciones que en la práctica, dan lugar a una serie de implicaciones que impiden el desarrollo y consolidación de procesos educativos que formen realmente para la democracia. Según Restrepo, “La forma en que pensamos el ser ciudadano se vincula a una visión particular de lo que es la política, del tipo de sociedad que deseamos y de la comunidad política en la cual estamos interesados en vivir” (Restrepo, 2006; pág. 138).

Por ejemplo Mejía y Perafan (2006), realizan una revisión crítica de diversos documentos relacionados con la propuesta oficial de formación ciudadana (los EBCC, pruebas, textos con marco teórico, entre otros), afirmando que en dicha propuesta se plantea como objetivo el alcance de una democracia ideal, al mismo tiempo que es planteada como un requisito para ser puesta en la práctica, lo cual es vislumbrado por los autores a partir de cinco supuestos (implícitos y explícitos) que rigen aspectos centrales de las competencias ciudadanas:

- La trivialización y reduccionismo conceptual de diversos aspectos referentes a la ciudadanía que son planteados de manera superficial, tales como acuerdo, maltrato, discriminación, entre otros que son meramente enunciados sin ningún tipo de profundización.
- La creencia implícita de que los mecanismos institucionales para modificar las normas son expeditos y siguen criterios racionales, sacralizando la autoridad de la norma por encima de su contenido.
- Pretender que existe una disposición generalizada al dialogo y las competencias comunicativas, desconociendo los múltiples desequilibrios y asimetría de poderes que se dan en la acción de la sociedad.
- La reducción de las relaciones sociales a nivel macro con la simple suma de las relaciones sociales a nivel micro; equiparando las relaciones sociales con las interpersonales, presentándose un gran desequilibrio en las pruebas y los estándares entre lo micro y lo macro.

-La definición del pensamiento crítico como una simple competencia cognitiva, evidenciado la ausencia de una progresión en la profundidad de la comprensión de los conceptos de la ciudadanía y la existencia de competencias adoctrinadoras.

Adicional a lo anterior, Mejía y Perafan (2006) señalan que es común que el discurso democrático de las competencias y los estándares no se refleje en las prácticas autoritarias que se dan en diferentes escenarios tales como las instituciones educativas, la familia, los medios, el barrio, entre otros. Al respecto, plantean que para superar estas condiciones es necesario asimilar que la democracia ideal es inalcanzable y reconocer las profundas dificultades que debemos afrontar para acercarnos al ideal de sociedad democrática; postulando para ello tres principios que permitan una reformulación crítica de los estándares y competencias:

Que las competencias ciudadanas estén menos basadas en la adopción por parte de los estudiantes de normas generales éticas, o ciudadanas, y más basadas en el desarrollo por parte de ellos de maneras de analizar situaciones y de actuar consecuentemente. [...]

La necesidad de que los estudiantes desarrollen un conocimiento profundo acerca de las características particulares de comunidades y grupos sociales a que pertenecen, desde las que definen los niveles micro hasta las que definen los niveles macro.

[...]Incluir dentro de la educación ciudadana una educación política que abarque no sólo la normatividad para la práctica de la política, sino la práctica misma. (Mejía y Perafan, 2006, pág. 32-33).

Por otra parte, en lo referente al concepto ciudadanía presente en la propuesta oficial, autores como Restrepo (2006) y Avendaño et al (2015) plantean una serie de debates y críticas teóricas. Por ejemplo, Restrepo afirma que es por ello por lo que realiza un análisis crítico del discurso oficial sobre la formación ciudadana en Colombia dividido en tres ejes: Un rastreo sobre la discusión conceptual sobre la ciudadanía; una profundización académica en el problema de las competencias y un análisis final que recoge a los dos anteriores mediante el análisis del concepto de competencias ciudadanas.

Frente al rastreo conceptual de la ciudadanía; el autor aborda y contrasta los aspectos generales de tres diferentes concepciones teóricas de dicho concepto, la ciudadanía liberal,

la ciudadanía comunitarista y la ciudadanía democrática radical. Por el momento solo abordaremos en detalle la ciudadanía liberal, que según el autor es el modelo al que más se aproximan los estándares y la legislación colombiana en general. Según Restrepo, en la modernidad se erige la figura de un individuo que desenvuelve paralelamente en dos ámbitos, el privado movido por sus creencias e intereses particulares en torno a las que desarrolla sus relaciones filiales y afectivas; y el político en el que el sujeto se desprende de su carácter de individuo para participar en el pacto social y reclamar sus derechos, convirtiéndose así en un sujeto que, ejerciendo sus facultades cognitivas, políticas y deliberativas; reclama su lugar en la política, dando lugar al surgimiento del ciudadano como sujeto público que participa políticamente en el marco de una sociedad organizada políticamente (en el espectro ideológico del liberalismo y el Estado de derecho) y el reconocimiento de los demás como sujetos libres y autónomos; según Restrepo “El ciudadano se piensa anterior a la constitución social y política; se proyecta en la perspectiva ciudadana como el eje y el epicentro de la sociedad política” (2006, pág. 141).

Una vez concluido este rastreo conceptual sobre la ciudadanía, el autor profundiza en como la noción de ciudadanía presentes en la constitución del 91 y la legislación educativa en general se encuentra profundamente imbuida de una retórica liberal, abstracta y homogeneizante que tiende a invisibilizar las particularidades sociales, económicas y culturales que abundan en nuestro país; sobreponiendo al individuo a las complejidades de su contexto social. En concordancia con Restrepo, Avendaño et. Al (2015) señalan en su texto el carácter abstracto y homogeneizante de la concepción de ciudadanía presente en los EBCC y la clara ausencia de menciones directa por parte de los Estándares (y la documentación en general) a la grave situación de derechos humanos en Colombia, lo que a la larga, nos permite comprender que el objetivo de estas orientaciones educativas es la formación de ciudadanos pasivos, productivos y consumidores. Ahora, en términos prácticos, los autores señalan que los escenarios dispuestos por los EBCC para la formación ciudadana (gestión institucional, instancias de participación, proyectos pedagógicos, aula de clase y tiempo libre) terminan siendo espacios en los que se reproducen las lógicas pasivas de la democracia representativa en Colombia.

## **1.8 Conclusiones preliminares**

Con el fin de concluir este capítulo, nos gustaría traer a colación la perspectiva de ciudadanía propuesta por Giroux (citado por Mora, 2012), quien resalta que a pesar de que la ciudadanía ha sido utilizada a lo largo de la historia para reproducir ordenes sociales excluyentes y desiguales, también ha impulsado el surgimiento y consolidación de múltiples luchas emancipatorias que han permitido el alcance de diferentes conquistas sociales y políticas. En nuestro concepto, la constitución política de 1991 y la normativa educativa en formación ciudadana que surge a partir de su promulgación, refleja una contradicción de esta naturaleza, ya que en ellas confluyen esfuerzos tendientes tanto a la apertura democrática del Estado como a la imposición de un modelo económico neoliberal.

Por un lado, consideramos necesario resaltar la manera en que la coyuntura política de las décadas de 1990 y los 2000 dio paso a una revitalización y ampliación del debate en torno a la relevancia e importancia de la formación ciudadana en las instituciones educativas colombianas, dando lugar a una propuesta amplia, holística, integral e interdisciplinaria en el que se brinda un amplio grado de autonomía escolar (tanto a docentes como instituciones) para el planteamiento, proyección y desarrollo de prácticas escolares y curriculares tendientes a la construcción de cultura para la paz y la democracia, brindando además orientaciones metodológicas concretas y prácticas. Posibilitando de esta manera una serie de avances sustanciales en lo referente a la democratización de los escenarios escolares de nuestro país.

Sin embargo, se evidencia también una predominancia del discurso competencial, lo que se manifiesta en un sistema educativo basado en la evaluación estandarizada, en el que se imponen una serie de objetivos que no toman en cuenta la infinidad de particularidades sociales, educativas y políticas de un país fragmentado por casi seis décadas de conflicto armado, lo cual se evidencia en el establecimiento de estándares y competencias que deben ser alcanzados de manera simultánea por las diferentes formas en las que se vive la infancia y la juventud en nuestro país, coartando de esta manera las potencialidades de la escuela en tanto escenario para el ejercicio de la democracia y que se fundamenta (Según Restrepo) en una perspectiva instrumental del sujeto político (2006).

En esa medida, consideramos que existe la necesidad de trascender a nuevos modelos de formación ciudadana que retomem esta perspectiva autónoma, holística, integral e

interdisciplinar que existe en la actual propuesta oficial de formación ciudadana, pero que no se orienten a la persecución de objetivos y competencias prefijadas fuera del contexto educativo, y que en su lugar, los objetivos de dichos procesos de formación ciudadana se basen en la progresiva democratización de las instituciones educativas y en la lectura e intervención en la comunidad por parte de la escuela. Al respecto, nos gustaría traer a colación la idea de “Educación ciudadana máxima” propuesta por DeJaeghere, quien la utiliza para describir a aquellos procesos de formación ciudadana que desarrollan “valores, actitudes y comportamientos relacionados con una mayor participación en la democracia y la vida cívica en todos sus niveles, impulsando la identidad ciudadana mediante debates y redefiniciones permanentes” (DeJaeghere, 2009.Pág 229).

## **Capítulo 2- Formación política y pedagogías críticas**

Prosiguiendo con la construcción de nuestro Proyecto Pedagógico y con los elementos desarrollados en el primer capítulo, en el que abordamos algunas generalidades sobre la propuesta oficial de formación ciudadana en nuestro país y en el que planteamos además la necesidad de trascender el discurso competencial que en ella predomina, procederemos a lo largo de este capítulo a exponer las bases teóricas y metodológicas que sustentarán la construcción de nuestra propuesta pedagógica, las cuales provienen de los preceptos desarrollados por la Línea de Proyecto Pedagógico Formación Política y Memoria Social, además de las obras de autores como Paulo Freire y Peter McLaren, quienes han realizado aportes sustanciales al ámbito de la educación desde corrientes como la pedagogía crítica y la educación popular.

Con relación a lo anterior, consideramos que existen diferentes puntos de convergencia entre los elementos conceptuales y metodológicos elaborados por la Línea de Formación Política y Memoria Social con algunos aspectos claves de los corpus teóricos propuestos por Freire y McLaren, los cuales (en nuestro concepto) pueden articularse sinérgicamente en una propuesta de formación ciudadana coherente con estos elementos. Para empezar, se plantea como uno de los objetivos de la Línea el desarrollo e impulso de procesos de formación política basados en el análisis, discusión y reflexión colectiva (Rodríguez, 2012), orientando de esta manera la elaboración permanente de posturas fundamentadas que posibiliten la lectura e incidencia sobre la realidad política y social por parte de educandos y educadores.

En consonancia, tanto la pedagogía problematizadora de Freire como la Pedagogía Crítica Revolucionaria de McLaren nos brindan un panorama amplio con orientaciones metodológicas generales para el impulso de procesos educativos emancipadores abocados hacia una transformación radical de la sociedad, apelando para ello a la dimensión colectiva de la naturaleza humana y de los procesos educativos; lo cual resulta de gran utilidad para el planteamiento y fundamentación de procesos de formación ciudadana desde una perspectiva crítica.

Partiendo de lo anterior, el presente capítulo se dividirá en dos partes, en la primera abordaremos una serie de generalidades conceptuales y metodológicas que serán utilizadas para la fundamentación teórica de nuestro proyecto pedagógico, las cuales se basan en los

documentos oficiales de la Línea de Proyecto Pedagógico, los cuales nos brindaron los insumos conceptuales y metodológicos necesarios para poder plantear y estructurar nuestra propuesta educativa. En la segunda parte, reseñaremos las obras “La Pedagogía del Oprimido” del educador brasileño Paulo Freire, y las obras “La vida en las escuelas” y “La Pedagogía Crítica Revolucionaria” del educador norteamericano Henry Giroux, esto con el fin de identificar elementos metodológicos que nos permitan nutrir nuestra propuesta educativa.

## **2.1 Formación política, proyecto pedagógico y práctica pedagógica.**

La presente propuesta educativa se formula, plantea y desarrolla en el marco de la Línea de Proyecto Pedagógico Formación Política y Memoria Social, la cual es una de las cinco Líneas de Proyecto Pedagógico de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, siendo este el escenario académico en el que se nos proporcionan las herramientas conceptuales necesarias para la fundamentación teórica y metodológica de nuestro *Proyecto Pedagógico*, siendo además la intermediaria a través de la cual se realizaron las gestiones necesarias para su implementación, la cual se llevó a cabo en el Instituto Pedagógico Nacional. Tomando en cuenta lo anterior, el objetivo del presente apartado consiste en presentar y exponer algunos conceptos centrales para la fundamentación del marco teórico, los cuales son producto de la amplia trayectoria educativa y académica protagonizada por esta Línea de Proyecto Pedagógico. Según Rodríguez et al., las producciones teóricas y conceptuales elaboradas en ella han permitido la sustentación y desarrollo de:

Múltiples propuestas pedagógicas que han enriquecido la experiencia de la enseñanza de la historia reciente y de la historia del tiempo presente, los problemas sociales de relevancia ética que permiten la construcción de acciones y toma de posturas políticas, el restablecimiento de la importancia de la transmisión intergeneracional de la experiencia social y la participación en el análisis histórico y social de diferentes actores sociales y políticos. (Rodríguez, 2012, como se cita en Rodríguez et. al, 2022. Pág.135).

En concordancia con esta autora, la Línea de Formación Política y Memoria Social se conforma en el año 2004 con el fin de agrupar el trabajo de docentes y estudiantes respecto al análisis y reflexión teórica sobre las ciencias sociales escolares en los contextos en que estas se desarrollan, más concretamente con lo relacionado a aspectos tales como la

subjetividad, la memoria y la historia reciente, dando lugar al abordaje de contenidos controversiales que permiten cuestionar el currículo oficial y la manera en que este se implementa en la escuela, posibilitando de esta manera el desarrollo de más de 230 trabajos de grado, en los que se han abordado problemáticas educativas como “las relaciones entre memoria y conflicto armado; debates sobre conmemoraciones, lugares de memoria y marcas territoriales; análisis sobre movimientos y organizaciones sociales y la configuración de procesos de identidad y subjetividad política en procesos educativos” (Rodríguez et al, 2022. Pág. 134). De igual manera, el planteamiento y desarrollo de estos trabajos de grado han permitido el diseño e implementación de recursos, medios y materiales didácticos que “articulan las elaboraciones conceptuales de las problemáticas sociales trabajadas por los maestros en formación con expresiones culturales como el cine, la literatura, la pintura, la música y la fotografía”. (Aponte, Ospina y Acosta, 2020, como se cita en Rodríguez et al, 2022. Pág. 135).

En consecuencia, uno de los principales objetivos de la Línea de Formación Política y Memoria Social consiste, según Aponte, Mendoza y Rodríguez, en “*contribuir con procesos de formación política de los profesionales de la enseñanza de las ciencias sociales en escenarios escolares y organizativos*” (Aponte, Mendoza y Rodríguez, 2014. Pág.3). Es decir, se busca que los docentes formados en el marco de esta Línea potencien procesos de *formación política* mediante aspectos como la *memoria social*, la historia reciente y el análisis de contextos sociales, permitiendo el abordaje pedagógico y didáctico de problemáticas como el conflicto armado y otras temáticas del pasado reciente, tanto en instituciones educativas como en organizaciones sociales, dando como resultado la construcción de *proyectos pedagógicos*, cuya fase práctica se desarrolla en estos escenarios educativos.

Partiendo de lo anterior, consideramos que las posibilidades conceptuales, metodológicas y educativas ofrecidas por la Línea de Formación Política y Memoria Social son las que más se ajustan a nuestros intereses educativos, los cuales se orientan a cuestionar la propuesta oficial de formación ciudadana (abordada en el primer capítulo) y a potenciar procesos de *formación política* que permitan a los estudiantes realizar análisis contextuales, discusiones, debates y creaciones estéticas que les permitan discutir, debatir y reflexionar

sobre su escuela, comunidad, entorno y país, generando procesos que impulsen a los educandos a construir lecturas políticas y sociales propias, que partan de sus experiencias y los contextos que habitan, dando paso a posicionamientos políticos significativos, producto de la reflexión sobre sus vivencias y entornos.

Llegados a este punto, en el que hemos clarificados algunos aspectos básicos en torno a la trayectoria de la Línea de Formación política y Memoria Social, además de presentar someramente sus principales objetivos, procederemos a exponer brevemente algunas de las elaboraciones conceptuales que han sido construidas por la Línea a lo largo de sus 19 años de trayectoria académica y educativa, las cuales han servido como fundamento conceptual y metodológico a los trabajos de grado que en ella se han desarrollado. Al respecto, resaltan algunas categorías centrales, como *Proyecto Pedagógico*, *Práctica Pedagógica*, *Formación Política*, *Subjetividad política*, *Memoria Social*, *Investigación Social de Segundo Orden*, entre otros.

En primer lugar, acorde a lo planteado y desarrollado por Rodríguez, podemos definir al *Proyecto Pedagógico* como la fase de la formación docente en la que se articulan la investigación y la *práctica pedagógica*, constituyéndose como un ciclo de profundización de la Licenciatura en el que se busca que los maestros y maestras en formación identifiquen una situación problemática en un contexto institucional y/o comunitario específico, con base a la cual se pueda desarrollar un trabajo de grado en el que se integren estas dos aristas de la profesión docente (Rodríguez, 2012). Como se puede observar a través de esta categoría, la Universidad, la Licenciatura y la Línea propenden por la formación de docentes investigadores que cuenten con las habilidades necesarias para la identificación de problemáticas educativas en el marco de su *práctica pedagógica*, frente a las cuales puedan desarrollar procesos investigativos, los cuales pueden tener lugar tanto en escenarios institucionales como sociocomunitarios.

Con relación a estas características planteadas por Rodríguez, nos gustaría resaltar la manera en que el *Proyecto Pedagógico* se sustenta en la praxis docente, concretamente en cómo se asume que la identificación de problemáticas educativas solamente es posible a través de la práctica educativa y la lectura del contexto en la que ésta se desarrolla, dando lugar a una relación dialéctica entre *práctica pedagógica* y teorización educativa, la cual

solamente es posible a través de un contacto estrecho con la realidad educativa y escolar. Por esta razón, resulta fundamental consolidar y potenciar procesos de formación profesional en los que los docentes puedan desarrollar y afianzar estas habilidades investigativas, de manera que se asuman como una dimensión fundamental de la profesión docente.

Partiendo de lo anterior Aponte, Mendoza y Rodríguez plantean que el *Proyecto Pedagógico* se desenvuelve a través de cuatro fases: “*Caracterización institucional, formulación propuesta pedagógica, desarrollo propuesta pedagógica, formulación propuesta pedagógica y sistematización de la experiencia*” (Aponte, Mendoza y Rodríguez, 2014. Pág. 169). En el primer momento, el maestro en formación debe realizar la lectura de un conjunto de artículos y documentos producidos por la Línea, con el fin de que este se familiarice con las categorías y conceptos centrales que han sido desarrollados teórica y metodológicamente por la Línea en torno a la *Formación Política* y la *Memoria Social*. Ahora bien, el segundo momento se da manera paralela a este proceso de lectura y fundamentación conceptual, en él, el maestro en formación debe construir analíticamente una problemática poco explorada en el currículo de las ciencias sociales escolares, proceso que se logra a través de la elaboración de reseñas críticas con la que los estudiantes y tutores identifican categorías centrales, con base a las cuales se debe construir un ensayo (Rodríguez, 2012). De esta manera, el ensayo resultante de estos dos primeros momentos de fundamentación conceptual y construcción analítica, se convierte en el insumo principal a partir del cual el maestro en formación procede a elaborar contenidos y construir material didáctico para la puesta en práctica de su propuesta educativa, dando paso al tercer y cuarto momento del Proyecto Pedagógico, en los cuales se plantea y desarrolla la *Práctica Pedagógica* respectivamente (Rodríguez, 2012).

Ahora bien, ya que hemos caracterizado de manera general al *Proyecto Pedagógico* como un ciclo de profundización de la Licenciatura en Ciencias Sociales, en el que se pretende fortalecer las habilidades investigativas del maestro en formación, procederemos a definir los aspectos más importantes de la *práctica pedagógica*, que como ya vimos, constituyen el tercer y cuarto momento del *Proyecto Pedagógico*. En primer lugar, nos gustaría aclarar que en las fuentes consultadas se utilizan los términos *práctica pedagógica*

y *práctica docente*, los cuales, a pesar de ser muy similares, albergan diferenciados matices. Por ejemplo, Rodríguez define a la *práctica docente* como el “*ámbito de la formación en el cual se aproximan a los estudiantes de la Licenciatura al espacio escolar, para presenciar, apoyar o asumir las condiciones del ejercicio profesional, articulando teoría y práctica durante la formación docente y vinculando la universidad con las instituciones escolares*” (Rodríguez, 2003. Pág. 87). Complementariamente, se define a la *práctica pedagógica* como el:

Momento de la formación profesional en el cual las discusiones académicas sustentan el análisis permanente y sistemático de los supuestos que se ponen en juego en los procesos educativos y en la configuración de sentidos en torno al ser educador en las condiciones actuales, mediante la producción de una propuesta de formación dirigida a los estudiantes que se encuentran en el ciclo de profundización de la LEBECS (Mendoza y Rodríguez, 2007. Pág. 78).

Como se puede observar, la *práctica docente* hace referencia a la dimensión de la formación profesional en la que se manifiesta y solventa la necesidad de acercar a los maestros en formación al espacio escolar, con el fin de que participen en el planteamiento, desarrollo y apoyo de procesos educativos en su ejercicio profesional, lo que a su vez implica un ejercicio de teorización de la práctica y desarrollo empírico de la teoría en el marco de la praxis educativa, impulsando a la Universidad a establecer vínculos con instituciones educativas y organizaciones sociales. Por otra parte, la *práctica pedagógica* hace referencia a una fase específica del ciclo de profundización del *Proyecto Pedagógico* de la Licenciatura en Ciencias Sociales, en el que dicho acercamiento se materializa a través de la elaboración de una propuesta educativa, por esta razón emplearemos solamente el término *práctica pedagógica* de ahora en adelante.

Sin embargo, antes de proseguir con la definición de las demás categorías, consideramos necesario abordar brevemente algunas discusiones y problematizaciones planteadas por Rodríguez (a lo largo de diversos textos) en torno a la dimensión práctica de la profesión docente y la *práctica pedagógica* como fase de su formación profesional. En primer lugar y acorde a esta autora, la docencia se ha configurado históricamente como una actividad burocrática que responde más a problemáticas relacionadas con los proyectos de Estado que con los que se derivan de la academia o la investigación, lo cual se refleja en una serie de

prescripciones que recibe el maestro sobre su desempeño, lo que se puede evidenciar en numerosas regulaciones y normativas legales (como los estándares básicos o los lineamientos curriculares), los cuales instan al docente a comportarse como un empleado que cumple de manera rutinaria una serie de obligaciones asignadas (Rodríguez, 2003).

Tomando en cuenta lo anterior, y en relación a la manera en que normativas educativas como los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas y los Lineamientos curriculares de constitución política y democracia se fundamentan en preceptos teóricos elaborados fuera de la escuela y que se basan en responder a las necesidades económicas de la globalización, sin tomar en cuenta la infinidad de particularidades sociales y culturales que poseen las diferentes instituciones educativas a lo largo y ancho del territorio nacional, consideramos legítima la necesidad de reivindicar la figura del docente autónomo e investigador y la importancia de construir procesos educativos de formación política y ciudadana que se desarrollen en base a las características y necesidades de los contextos en los que estos se desarrollan.

Por otra parte, en lo concerniente al escenario de la práctica pedagógica, esta autora problematiza algunos supuestos que tienden a asumirse erróneamente por parte de estudiantes y tutores en esta fase de la formación docente, tales como el hecho de que los estudiantes suponen que la universidad los provee de elementos para llegar con la preparación adecuada a enfrentar el ejercicio de la práctica; de igual forma, los docentes suponen que una vez llegados a semestres avanzados, los estudiantes pueden adelantar un proceso de intervención en el aula con propiedad y profesionalismo (Rodríguez, 2003). Según esta autora, esto conlleva a que los estudiantes se enfrenten con una realidad sobre la cual habían discutido durante muchos semestres, pero a la que no se habían enfrentado y para la que tienen pocas herramientas suministradas por la Universidad para afrontar, adicionalmente, se suma a lo anterior problemas como la concepción de la práctica sólo como un requisito de grado (ya que no se entiende la formación como un proceso permanente) y una prevalencia de lo disciplinar sobre lo pedagógico (Rodríguez, 2003).

Como consecuencia de lo anterior, consideramos necesario brindar un mayor peso e importancia a la dimensión de la *práctica pedagógica* en la formación de maestros, los cuales deberían (en nuestro concepto) tener un acercamiento más temprano y constante con

escenarios como las instituciones educativas y las organizaciones sociales, aportando desde su praxis y de manera activa a la construcción y consolidación de procesos de formación política y ciudadana desde las fases iniciales de la formación docente, contribuyendo de esta manera al desarrollo de propuestas educativas innovadoras y persistentes en el tiempo, encontrándose estas en sintonía con los procesos educativos que son llevados a cabo por los maestros, educandos y demás protagonistas de estos escenarios educativos.

Culminado lo anterior, procederemos a caracterizar brevemente los planteamientos conceptuales en torno a la *formación política* desarrollados y asumidos por la Línea. Para empezar, Mendoza y Rodríguez definen a la *formación política* como el “conjunto de acciones colectivas de reflexión, análisis y discusión permanente, orientado a la construcción y reelaboración de las posturas que asumen los sujetos frente a las condiciones sociales en las cuales se produce su experiencia social e individual” (Mendoza y Rodríguez, 2007. Pág. 78). Complementariamente, Rodríguez define tres dimensiones a través de las que se despliegan los procesos basados en la *formación política*:

“Distanciarse del rol y potenciar al sujeto (Zemelman, 2002), desnaturalizar los supuestos acerca de la profesión docente y abordar las acciones colectivas excluidas de la memoria oficial” (Rodríguez, 2012. Pág. 168), lo anterior con el fin de desarrollar junto a los educandos las capacidades necesarias para el análisis de los “contextos de acción cotidiana con un sentido crítico desde el cual fuera posible proyectar acciones de transformación de la realidad social.” (Zemelman, 2001; Citado por Aponte et al, 2012. Pág. 168).

Ahora bien, dada la amplitud teórica y la complejidad conceptual que demanda el hecho de impulsar procesos de enseñanza aprendizaje orientados a fundamentar en los educandos un sentido crítico que les permita realizar y sustentar lecturas agudas en torno a sus experiencias y los contextos en los que estas se desenvuelven, es necesario profundizar en los matices conceptuales que implica el abordaje educativo de los procesos de subjetividad y socialización política. Acorde a Mouffe, consideramos necesario caracterizar a “lo político” como el:

Espacio de conflictividad inherente a las relaciones entre seres humanos, donde éstos en lugar de enemigos, pueden llegar a considerarse adversarios con legitimidad para controvertir posturas, con posibilidad de actuar

sobre las cuestiones en disputa y renegociar los acuerdos sociales en el contexto de una diversidad que no debe desaparecer.” (Mouffe, 2007, Citada por Duque et al, 2016. Pág. 141).

Ahora, en consonancia con Perafán, quién señala como los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas y los Lineamientos de Constitución Política se sustentan erróneamente en una idea de democracia ausente de conflictos (que no existe en este país ni en ninguno), planteando en consecuencia la necesidad de apoyarnos en una idea de “democracia imperfecta”, que reconoce la existencia de asimetrías de poder y los límites de sus mecanismos (Perafán, 2006); consideramos que esta concepción de lo *político* asume de una manera objetiva la naturaleza conflictiva de la convivencia humana, sin negar por ello el poder creador del diálogo y la discusión. En esa medida, uno de los principios orientadores más importantes de los procesos educativos de *formación política*, es la de formar personas políticamente maduras, capaces de enfrentar, problematizar y analizar críticamente perspectivas diferentes y contrarias a las propias. Para cumplir con este deber, se hace necesaria la creación y consolidación de escenarios y procesos de *socialización política*, los cuales son, según Duque et al., aquellos que se componen de:

Diferentes escenarios y experiencias formadoras de la subjetividad política, en las que circulan sentimientos, valores, creencias, conocimientos y capacidades relativas a la vida política, a través de contenidos políticos explícitos, pero también de la vivencia de prácticas y modos de relación. (Duque et al., 2016. Pág. 146.)

Como se puede observar, los procesos de socialización política no sólo deben abarcar contenidos y discusiones políticas controversiales de manera explícita, además de eso, debe fomentar actitudes, conductas y predisposiciones que orienten al educando a vivir la política de una manera asertiva y constructiva, estableciendo el respeto y el diálogo como valores fundamentales sobre los que se negocian y superan las diferencias políticas. De esta manera, los procesos educativos orientados hacia la *formación política* deben concebirse y diseñarse de una manera holística e integral, en la que, adicional a los contenidos, se tomen en cuenta dimensiones subjetivas, afectivas, actitudinales y comunicativas, las cuales deben traducirse en principios didácticos y metodológicos que sean coherentes con dichas consideraciones (lo anterior siendo un aspecto destacable).

Ahora bien, ¿qué se entiende por *subjetividad política* y qué papel juega en los procesos educativos orientados hacia la *formación política*?, acorde a Duque et al., se define a la *subjetividad política* como aquella que permite la:

Construcción de sentidos subjetivos relativos a lo público, espacio de relaciones políticas orientadas a la disputa y negociación que suscita la vida común y que envuelve la tramitación de conflictos surgidos entre posturas, intereses y necesidades diferentes. Estas relaciones políticas se producen en medio de condiciones sociohistóricas, ejercicios de poder y formas instituidas de ordenamiento social que atraviesan a los sujetos, desarrollándose en medio de tensiones entre las tendencias subjetivas instituidas e instituyentes. (Duque et al., 2016, Pág. 145).

En otras palabras, estos autores caracterizan a la subjetividad política como una matriz de sentidos subjetivos, a través de la que los sujetos en comunidad se interconectan, desarrollan y expresan de múltiples formas, siendo “*lo político*” el escenario en el que opera dicha matriz. Ahora, como se puede observar en la cita anterior, los autores son enfáticos en señalar que estas relaciones se desenvuelven en medio de condiciones sociohistóricas, relaciones de poder y estructuras sociales, las cuales producen tensiones que influyen ampliamente en la forma en que los sujetos desarrollan esta matriz y la manera en que actúan con base a ella. Frente a este punto, consideramos que las instituciones educativas y las organizaciones sociales poseen un potencial gigantesco en lo que respecta a las posibilidades de estos procesos de configuración de la subjetivación política, más concretamente en lo que estos autores denominan como los *procesos agenciantes* *subjetivación política*, siendo aquellos que posibilitan, “*experiencias, acontecimientos y condiciones socio-históricas que movilizan la capacidad política del sujeto y por tanto agencian la configuración de subjetividades políticas*”. (Duque et al., 2016. Pág. 146).

Acorde a estos autores, estos *procesos agenciantes de la subjetividad política* dan como resultado (con el transcurso del tiempo) a *procesos organizativos de acción política y social*, los cuales permiten “*la formación, transformación, afirmación y expresión de subjetividades políticas, al crearse compromisos colectivos en torno a reivindicaciones políticas (por ejemplo, los Movimientos Sociales)*” (Duque et al., 2016. Pág. 146). Así mismo, otra de las cualidades de la subjetividad política identificadas por estos autores es su carácter potencialmente subversivo y transformador, dada la imposibilidad de controlarla de manera absoluta, en consecuencia, estos autores afirman que:

Los procesos de socialización política direccionados desde instituciones como la escuela y la universidad tendrían que promover procesos cotidianos de vivencia de lo público, de educación en y para la democracia participativa y desde la reivindicación de derechos, elementos que pueden generar rupturas en las formas de dominación instauradas en estos mismos escenarios y que no se reduzcan a la transmisión de conocimientos sobre el sistema político o el desarrollo de competencias individuales para la convivencia. (Duque et al., 2016. Pág. 140).

Con miras a cumplir este objetivo, consideramos que los procesos de socialización política y formación de subjetividades deben fundamentarse en elementos metodológicos y didácticos que fomenten la *reflexividad* y la *acción política* en los estudiantes, con miras a que estos se desarrollen plenamente como *sujetos políticos*, entendidos estos últimos como aquellos que procuran una transformación de la forma dominante de funcionamiento de la sociedad, quienes preocupados por el devenir de la humanidad ayudan en la formulación y concreción de proyectos cada vez más humanizantes, comunes y alternos a los dominantes (Duque et al., 2016). En esa medida, consideramos que estas dos dimensiones orientadoras de los procesos de formación política deben impulsar procesos de introspección subjetiva en torno a la memoria, con el fin de pensar y reinterpretarse a nivel personal (*Reflexividad*); así mismo, estos procesos también deben dar paso a la materialización y concreción de posicionamientos subjetivos que incidan y transformen la realidad (*acción política*).

A modo de conclusión preliminar, en lo concerniente a los aspectos de la *formación política* abordados en estos párrafos, nos gustaría resaltar algunos aportes significativos a los procesos de formación política que han sido posibles gracias a los trabajos de grado desarrollados en el marco de la Línea de Formación Política y Memoria Social, ya que según Rodríguez, estos trabajos hicieron aportes concretos en dos ámbitos: La formación de maestros y la formación en organizaciones sociales. Respecto al primer ámbito, Rodríguez afirma que los estudiantes en práctica produjeron “*textos narrativos en los cuales muestran la manera como su experiencia en dichos espacios reconfigura sus maneras de entender el Estado, la participación democrática, los Derechos Humanos y el conflicto armado en relación con la responsabilidad social de los educadores*” (Rodríguez, 2012. Pág. 179). Por su parte, en lo referente a la formación en organizaciones sociales, esta autora afirma que estos trabajos evidencian la manera en que estas se construyen colectivamente en torno a un propósito político, contribuyendo de esta manera a su teorización.

Ahora bien, prosiguiendo con la caracterización de las principales categorías de la Línea, Mendoza y Rodríguez proponen dos ejes articuladores a través de los cuales es posible desarrollar procesos de *formación política*: La *memoria social* y la *investigación social de segundo orden*. Para empezar, se caracteriza al primer eje (la *memoria social*) como un campo de lucha política por el control del pasado, en el que diferentes actores sociales se disputan el dominio y orientación de las prácticas de rememoración y olvido, particularmente las que están relacionadas a eventos y procesos controversiales del pasado reciente (conflicto armado, desaparición forzada, guerra sucia, dictaduras, entre otros) (Rodríguez, 2012).

En esa medida, Rodríguez (basándose en los aportes de Jelin) identifica tres ámbitos en los que se desarrolla dicha batalla por la memoria: “*Los procesos subjetivos (marcas simbólicas y físicas de las memorias individuales), las disputas por la memoria (proyectos de sociedad enfrentados) y el devenir histórico de las memorias (transformaciones históricas de los sentidos del pasado)*” (Rodríguez, 2012). Teniendo esto en cuenta, los procesos educativos orientados hacia la *formación política* deben considerar estos tres ámbitos, lo que se traduce en el abordaje de ciertos contenidos y en la incorporación de ciertos principios metodológicos, tales como el abordaje explícito de temas controversiales sobre el pasado reciente, mediante el debate abierto y la cualificación del criterio de los estudiantes, lo anterior con miras a desarrollar las habilidades necesarias para que estos puedan identificar posturas políticas implícitas en torno a las lecturas del pasado reciente, conduciendo de esta manera a posicionamientos concretos a favor de las víctimas.

Al respecto, Aguilar plantea dos términos de gran utilidad para el abordaje de estas luchas en torno al pasado a través de la memoria, estas son, las *políticas de la memoria* y las *memorias de la política*. En lo que concierne a la primera, se define como “*Aquellas iniciativas de carácter público destinadas a difundir o consolidar una determinada interpretación de algún acontecimiento del pasado de gran relevancia para determinados grupos sociales o políticos o para el conjunto de un país*” (Aguilar, 2008. Pág. 2), en esa medida, un ejercicio de suma importancia para el abordaje de la memoria social es el análisis en el aula de las políticas de la memoria (como la existencia del Centro Nacional de Memoria Histórica, por ejemplo), con el fin de develar los proyectos políticos y las

interpretaciones del pasado que en ellas subyacen. Ahora, en lo relacionado a las *memorias de la política*, estas se definen como las memorias que construyen los individuos a partir de la interacción y recepción que realizan de las memorias mayoritarias, siendo muy susceptibles de modificación y conflicto (Aguilar, 2008), por ende, se puede afirmar que las *memorias de la política* se convierten entonces en el campo de batalla en el cual se confrontan y reflexionan las lecturas del pasado reciente, especialmente los relacionados a eventos y procesos controversiales y violentos.

Con base en lo anterior, se vuelve indispensable el abordaje en clase de múltiples fuentes y materiales en los que se expongan estas memorias de la política, tales como entrevistas a víctimas sobrevivientes de procesos violentos del pasado reciente (como el conflicto armado, piezas artísticas, artículos académicos y periodísticos, entre otros. De esta manera, se puede potenciar en los estudiantes procesos de empatía con las víctimas, al tiempo que se fundamenta su criterio y bagaje conceptual, permitiéndoles realizar lecturas más complejas y profundas sobre estos procesos controversiales del pasado reciente. Por esta y otras razones, se caracteriza a la memoria social como un eje fundamental en los procesos de *formación política*.

Ahora bien, prosiguiendo con el segundo eje articulador para la *formación política*, se caracteriza a la *investigación social de segundo orden* como un ámbito de la formación investigativa diseñada para “*analizar la producción de conocimientos en el ámbito de la enseñanza, problematizar la coexistencia de otras prácticas intelectuales y validar la experiencia de los participantes en la formación*” (Mendoza y Rodríguez, 2007. Pág. 80), esto con el fin de articular reflexiones epistemológicas, metodológicas y ontológicas que permitan la validación de conocimientos a la luz de las luchas políticas. En esa medida, la investigación social de segundo orden se da en dos distintos niveles de investigación: La objetivación de la producción académica docente y la reflexión de la experiencia personal sobre los distintos planos de la formación docente, constituyendo de esta manera un esquema de investigación reflexiva.

Para sintetizar, en el primer capítulo de este proyecto de grado realizamos una breve lectura de la normativa educativa que ha sido elaborada en torno a la formación ciudadana, en la cual identificamos algunos preceptos problemáticos tales como la elaboración de

modelos educativos abstractos que no se corresponden con las múltiples realidades de nuestro país, o la pretensión de hacer que los estudiantes sigan e interioricen una serie de competencias individuales (cognitivas, convivenciales y comunicativas), aun cuando las dinámicas, estructuras y prácticas escolares (como el gobierno escolar, por ejemplo) se encuentran profundamente permeadas por valores verticales y antidemocráticos. En esa medida, sentimos la necesidad de formular una propuesta educativa en la que se fomentarán procesos de formación ciudadana basados en el diálogo horizontal y en la posibilidad de brindar un espacio a los jóvenes para expresar sus puntos de vista y lecturas sobre la realidad social de su entorno inmediato y país.

Con base a lo anterior, decidimos plantear el presente *Proyecto Pedagógico*, el cual se sustenta en las categorías y elaboraciones conceptuales anteriormente expuestas (*Proyecto Pedagógico, Práctica Pedagógica, Formación Política, Subjetividad política, Memoria Social, Investigación Social de Segundo Orden*, entre otros), las cuales nos brindan la fundamentación conceptual necesaria para impulsar proyectos de enseñanza-aprendizaje, orientados a potenciar y cualificar el criterio político de los estudiantes, con el objetivo de consolidar sus capacidades como sujetos y actores políticos en sus comunidades. Por esta razón, consideramos necesario realizar una breve exposición de estos conceptos y la manera en que pueden contribuir a la fundamentación conceptual de esta propuesta educativa. Finalmente, retomando la definición de docente en formación esbozada por Rodríguez, quien lo caracteriza como un “*gestor de proyectos pedagógicos capaz de animar procesos de creación cultural y realizar acciones educativas que transformen los contextos en los que actúa*” (Lebecs, 2007; citada en Rodríguez, 2012. Pág. 167), consideramos que otra de las posibilidades más relevantes de este bagaje conceptual es su orientación hacia la transformación social.

Ahora, ya que hemos finalizado la exposición de las categorías y elementos conceptuales elaboradas por la Línea de Proyecto Pedagógico de Formación política y memoria social, consideramos necesario profundizar en los fundamentos teóricos de las pedagogías críticas como corriente educativa, ya que acorde a Aponte, Ospina y Acosta: “*Los proyectos pedagógicos y recursos didácticos han sido fundamentados desde enfoques como las pedagogías críticas, la educación popular, el aprendizaje basado en problemas y las*

*didácticas críticas*”. (Aponte, Ospina y Acosta, 2020; como se cita en Rodríguez, Acosta y Aponte, 2022. Pág. 135). A lo largo del siguiente apartado procederemos a desglosar algunos elementos generales de las pedagogías críticas, principalmente en los aportes de Paulo Freire y Peter McLaren.

## **2.2 Pedagogías críticas**

En palabras de McLaren, podríamos definir a las pedagogías críticas como una corriente epistemológica de la educación que abarca diversas teorías sobre la escuela a partir de su hechura social y política (McLaren, 2005). En esa medida, los educadores comprometidos con dicha corriente, involucran en sus teorizaciones y prácticas pedagógicas un conjunto de compromisos éticos, políticos, ideológicos y sociales, que se reflejan en sus entramados epistemológicos y conceptuales, con los que se busca hacer de la educación un campo de lucha política y social; permitiendo a su vez explorar una serie de horizontes investigativos en el campo de la educación, el currículo y la didáctica, tales como la formación de subjetividades políticas, el desarrollo de procesos democráticos en las escuelas, la construcción colectiva de conocimiento, las posibilidades de la educación como gestora de cambios sociales, entre otros.

En nuestra América, las pedagogías críticas han ocupado un lugar fundamental en la investigación educativa, curricular, didáctica y pedagógica desde las décadas de 1970 y 1980, período en el que emergen con fuerza en el continente una serie de prácticas educativas que buscaban distanciarse de aspectos tradicionales como la transmisión unilateral de conocimiento (sintetizada perfectamente en el concepto freiriano de “Educación bancaria”) o la reproducción de los órdenes sociales hegemónicos en la escuela; y que a su vez se fundamentaban en una serie de principios éticos y políticos como la democracia, la solidaridad, la horizontalidad, la colectividad, la diversidad cultural, entre otros. Al respecto resaltan el trabajo de Paulo Freire y los movimientos de educación popular en América Latina, y en Norteamérica la obra de autores como McLaren, Apple y Giroux, a continuación procederemos a realizar una breve caracterización de algunos de los aportes teórico-metodológicos de estos autores y la manera en que estos ampliaron los horizontes de la investigación educativa, más concretamente a partir de los elementos presentes en las obras “La pedagogía del oprimido” de Freire y los libros “La vida en las

escuelas” y “La pedagogía crítica norteamericana” de McLaren, todo esto con el objetivo de fundamentar nuestro proyecto pedagógico en elementos conceptuales y metodológicos que nos permitirían desarrollar profundamente nuestras concepciones educativas y pedagógicas.

### **2.2.1 Paulo Freire y la educación problematizadora**

Nos gustaría empezar exponiendo algunos elementos centrales de “La pedagogía del oprimido”, obra cumbre del educador brasileño Paulo Freire en la que se desarrolla una lectura filosófica de los procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo en la escuela tradicional, dando como resultado el desarrollo teórico de diferentes elementos conceptuales que posibilitaron el análisis holístico e integral de dichos procesos educativos, permitiendo cuestionar así la manera en que estos reproducen las estructuras sociales de dominación y desigualdad social. Sin embargo, Freire no se limita únicamente en esta obra a realizar una lectura crítica de la escuela tradicional, ya que a través de la misma, aporta una serie de elementos metodológicos para el impulso de procesos educativos democráticos, revolucionarios y emancipadores.

Partiendo de lo anterior, el objetivo del presente subtítulo consiste en exponer brevemente las críticas realizadas por Freire a la “*educación bancaria*”, categoría que utiliza para agrupar y sintetizar un conjunto de prácticas educativas que, en su criterio, contribuyen a reproducir el orden social y económico capitalista. Así mismo, se busca exponer brevemente algunos elementos generales de lo que este autor denomina como “*educación problematizadora*”, entendida esta como una propuesta alternativa a la “*educación bancaria*”, y cuyo objetivo consiste en sentar las bases de procesos educativos emancipadores, que tomen como base las necesidades educativas y experiencias de los educandos.

En primer lugar, nos gustaría traer a colación algunos aspectos planteados por Silva en torno a los pilares de esta propuesta educativa, ya que según este autor, Freire construye su marco analítico y metodológico nutriéndose de múltiples fuentes, tales como la dialéctica hegeliana de la relación siervo-esclavo, el marxismo humanista, la teoría crítica decolonial, la fenomenología existencialista, la sociología educativa, entre otros (Silva, 2001). En esa

medida, consideramos pertinente realizar esta observación ya que nos permite observar la riqueza teórica de las múltiples fuentes a partir de las que Freire construye su obra cumbre, y la manera en la que estas evidencian un profundo interés por la liberación y la solidaridad como dimensiones de la naturaleza humana

Considerando lo anterior, Freire inicia esta obra exponiendo la existencia de una contradicción latente entre opresores y oprimidos, que se da en el marco de una estructura social dominada por los opresores, así pues, dicha contradicción conlleva a que los oprimidos naturalicen la posición estructural de dominio precedida por los opresores, con quienes llegan a identificarse en desprecio de sí mismo y sus semejantes, lo que a su vez les impulsa a adaptarse a dicha estructura social opresiva, mediante el desempeño de posiciones sociales funcionales a la misma, contribuyendo de esta manera a la reproducción de los órdenes sociales de explotación, desigualdad y dominación, *“De ahí esta casi aberración: uno de los polos de la contradicción pretende, en vez de la liberación, la identificación con su contrario”* (Freire, 2011. Pg. 43).

Con base en lo anterior, Freire plantea que los procesos educativos en la escuela tradicional replican y reproducen esta contradicción a través de lo que denomina como *educación bancaria*, por medio de la cual se concibe a la educación como un acto paternalista, a través del cual se “depositan” conocimientos de manera unilateral en los educandos, a quienes se concibe como seres asistidos y patológicos, cuya mentalidad debe ser ajustada a las necesidades de la estructura social imperante (Freire, 2011). De este modo, se plantea a la *educación bancaria* (o la educación como práctica de dominación), como aquella que:

Expresa una visión epistemológica que concibe el conocimiento como constituido por informaciones y datos a ser simplemente transferidos del profesor hacia el alumno. El conocimiento se confunde con un acto de depósito bancario. En esa concepción, el conocimiento es algo que existe por fuera e independientemente de las personas vinculadas en el acto pedagógico. Reflejando aquí la crítica más científicista vinculada a la “ideología del desarrollo”, tanto como las críticas a la escuela tradicional hecha por los ideólogos de la “Escuela Nueva”, Freire ataca el carácter verbalista, narrativo, discursivo del currículo tradicional. En su énfasis excesivo en un verbalismo vacío, hueco, el conocimiento expresado en el currículo tradicional está profundamente desvinculado de la situación existencial de las personas involucradas en el acto de conocer. (Silva, 2001. pg.70)

Por lo tanto, la categoría de *educación bancaria* permite realizar una crítica amplia y distendida a las concepciones y prácticas educativas tradicionales basadas en la transmisión de datos y “conocimientos” por parte del educador al educando, señalando tanto sus falencias en términos prácticos, como la poca eficacia que conlleva el transmitir conocimientos descontextualizados, de manera verbalista y sin guardar relación con la realidad del educando; pero también a la manera en que esta concepción de la educación refleja y reproduce un orden social determinado:

En la visión "bancaria" de la educación, el "saber", el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro (...) En la concepción bancaria que estamos criticando, para la cual la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse esta superación. Por el contrario, al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la cultura del silencio. (Freire, 2011. Pg. 79)

Sintetizando, la concepción bancaria de la educación tiene como objetivo principal la reproducción de los órdenes sociales al servicio de la dominación, apelando para ello a unas determinadas concepciones de los educandos y los educadores, en la que estos últimos son concebidos como poseedores depositarios del conocimiento y cuyo deber consiste en ajustar la mentalidad de los educandos a las necesidades de este orden social, razón por la cual, los educadores desempeñan de manera exclusiva el papel activo en los procesos educativos. Así mismo, se concibe al educando como un ser vacío y desajustado que desempeña un papel meramente pasivo en los procesos educativos, de los cuales se espera su receptividad pasiva, adaptación y acople social.

De este modo, en lo que concierne a los elementos metodológicos en los que se sustentan los procesos educativos basados en la concepción bancaria, a la que Freire cataloga como *acción cultural antidialógica*, se resaltan elementos como el papel activo del educador, el papel pasivo de los educandos, el verbalismo de los contenidos, el desprecio por los conocimientos previos de los educandos, la descontextualización de los contenidos educativos y la transmisión de los mismos en un marco narrativo, con el cual se pretende caracterizar a la realidad social como algo dado y estático, que sencillamente debe ser

interiorizado y naturalizado de manera acrítica por parte de los educandos. Según Freire (2011):

Cuanto más analizamos las relaciones educador-educando dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella), más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante -el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora. (...) Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto -el que narra- y objetos pacientes, oyentes-los educandos. (Pág.77)

Ahora, como mencionamos anteriormente, Freire no se limita únicamente a realizar una lectura crítica de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en la escuela tradicional. Partiendo de esta serie de críticas a la *educación bancaria*, tanto a sus elementos prácticos como a sus preceptos filosóficos, y aunando lo anterior a un conjunto de principios ético-políticos tales como la dialogicidad, la colectividad, la cooperación, la solidaridad, la liberación, entre otros; Freire plantea a la “*Educación problematizadora*” como alternativa capaz de trascender los estrechos límites de la *Educación bancaria*, a través de una propuesta educativa de bases colectivistas que reconoce y legitima los saberes previos de los educandos, estableciéndolos como punto de partida de los procesos educativos. Según Mirabal:

La pedagogía problematizadora de Freire, plantea el diálogo y la investigación como soportes fundamentales del proceso educativo. En su obra se destacan las características de la autonomía, la esperanza, la ética y la estética como elementos clave de los procesos de enseñanza. Freire a través de su propuesta de pedagogía crítica, invita a los actores del proceso educativo a formar sujetos críticos y reflexivos, con conciencia colectiva de cambio, de transformación; a que se parta de su práctica concreta, se vaya a la teoría y se vuelva a la práctica transformada (Mirabal, 2008; como se citó en Quiceno ed. al, 2017. Pág. 3).

Por esta razón, Freire formula una serie de preceptos conceptuales y metodológicos para el impulso y consolidación de la educación como práctica de liberación, cuyo objetivo consiste en que los educandos incidan conscientemente en procesos de transformación social, ya que según Freire “*Para la educación problematizadora, en tanto que hacer humanista y liberador, la importancia radica en que los hombres sometidos a la dominación luchan por su emancipación.*” (Freire, 2011. Pág. 100).

Algunos de estos preceptos son la dialogicidad, la práctica-teoría-práctica, el educador-educando, el educando-educador, entre otros, los cuales se basan en una concepción del conocimiento como fruto de la acción intersubjetiva, que se construye mediante el diálogo horizontal entre educandos y educadores, permitiéndonos trascender a perspectivas educativas mucho más amplias y complejas en las que, opuestamente a las basadas en la *educación bancaria*, se deja de concebir a los actores educativos como simples “transmisores” o “receptores” de conocimiento, para dar paso a una concepción mucho más rica y compleja en la que este se construye a partir de la mediación cognoscente del mundo que se da entre dos o más sujetos a través del diálogo, ya que según Silva “*el acto de conocer no es para Freire un acto aislado, individual. Conocer incluye intercomunicación, intersubjetividad (...) Es a través de esa intercomunicación que los hombres se educan mutuamente, intermediados por el mundo cognoscible.*” (Silva, 2001. Pág. 72).

Por tanto, en la educación problematizadora, se concibe al educando como sujeto protagónico del proceso educativo y con el deber de participar activamente en su configuración, aportando aspectos como su cosmovisión, saberes, experiencias, intereses y preguntas sobre el mundo. Complementariamente, se concibe al educador como un sujeto mediador que debe orientar procesos investigativos basados en el diálogo reflexivo y respetuoso, los cuales deben fundamentarse en las experiencias y conocimientos previos de los educandos, con el fin de decodificar sus saberes y experiencias previas a través de un proceso de objetivación y reflexión, permitiendo de esta manera su consolidación como conocimiento científico.

A continuación procederemos a realizar una breve y somera caracterización de los elementos conceptuales y metodológicos anteriormente expuestos (dialogicidad, práctica-teoría-práctica, concepción del educador y concepción del educando) con el fin de resaltar aquellos aspectos de la teoría freiriana que consideramos pertinentes para la fundamentación conceptual de nuestro proyecto pedagógico, ya que permiten el planteamiento y desarrollo de metodologías investigativas dialógicas (basadas en la reflexión y acción colectiva) con el fin de descubrir, explorar y concertar junto a los educandos contenidos significativos para la orientación de la labor educativa.

Para empezar, en la Pedagogía del Oprimido, Freire retoma el concepto *situaciones límites*, el cual, aunque es originalmente propuesto por el psiquiatra existencialista Karl Jaspers (una de las principales influencias de la teoría freiriana), sería posteriormente desarrollado y resignificado por el filósofo brasileño Vieira Pinto, quien enfoca las oportunidades en materia de trascendencia humana que este concepto ofrece. Así pues, las *situaciones límites* son el conjunto estructural de condiciones y circunstancias que pueden parecer definitivas, infranqueables e ineludibles para el conjunto de la humanidad, tales como el subdesarrollo, la opresión y/o la desigualdad. Acorde al enfoque brindado por los brasileños a este concepto, las *situaciones límite* no deben comprenderse como absolutos inevitables de la realidad, ya que esto contribuye a su perpetuación como parte del orden social opresivo, sino que deben concebirse como oportunidades colectivas para la liberación y trascendencia humana:

El profesor Álvaro Vieira Pinto analiza, con bastante lucidez el problema de las “situaciones límites” cuyo concepto aprovecha vaciándolo de la dimensión pesimista que se encuentra originalmente en Jaspers. Para Vieira Pinto, las “situaciones límites” no son “el contorno infranqueable donde terminan las posibilidades, sino el margen real donde empiezan todas las posibilidades”; no son “la frontera entre el ser y la nada, sino la frontera entre el ser y el ser más (más ser)”. (Vieira Pinto, 1900; citado en Freire 2011. Pág.121).

Tomando como base a lo anterior, Freire plantea las bases metodológicas para la puesta en práctica de procesos de investigación dialógica con el objetivo de plantear y poner en marcha prácticas y procesos educativos basados en las necesidades y la realidad de los educandos, en esa medida, propone los *temas generadores* como la oportunidad de abordar pedagógica y reflexivamente las *situaciones límites* latentes en la cotidianidad del educando, mediante el análisis de diferentes dimensiones significativas de su realidad y entorno social. Sin embargo, cabe aclarar que, más allá de tomar y moldear como contenidos educativos fenómenos sociales presentes en la cotidianidad del educando, el concepto “*temas generadores*” implica realizar una investigación curricular que no se limita únicamente a buscar contenidos educativos, al mismo tiempo esta debe explorar y reivindicar el universo de significados presente en el lenguaje de los educandos, el cual alberga la manera en que estos interpretan el mundo:

Mientras en la práctica “bancaria” de la educación, antidialógica por esencia y, por ende, no comunicativa, el educador deposita en el educando el contenido programático de la educación, que él mismo elabora o

elaboran para él, en la práctica problematizadora, dialógica por excelencia, este contenido, que jamás es “depositado”, se organiza y se constituye en la visión del mundo de los educandos, en la que se encuentran sus “temas generadores”. Por esta razón, el contenido ha de estar siempre renovándose y ampliándose. La tarea del educador dialógico es, trabajando en equipo interdisciplinario este universo temático recogido en la investigación, devolverlo no como disertación sino como problema a los hombres de quienes lo recibió. (Freire, 2011. Pg.93)

Ahora bien, otro objetivo de dicha investigación curricular dialógica, consiste en el “desborde” de dichos *temas generadores* en diferentes temáticas y contenidos que el educador puede y debe utilizar para orientar los procesos educativos, los cuales deben irse planteando en la práctica educativa acorde a las necesidades y contextos de los educandos. Adicionalmente, se plantean los *temas bisagra* como aquellos contenidos y temáticas curriculares que no surgen del diálogo con los educandos, sino que son propuestos por el educador con el fin de complementar y viabilizar el abordaje holístico de los temas generadores. Finalmente se plantea al *Universo temático* como el conjunto de *temas generadores* en interacción, es decir, al conjunto de análisis de las diferentes dimensiones de la realidad en su totalidad e integridad.

Sintetizando lo anterior, se puede afirmar que la metodología de investigación dialógica tiene como objetivo la organización estructurada de los intereses, experiencias y conocimientos de los educandos, de tal manera que los saberes que le fueron suministrados al educando de manera escueta y desorganizada, sean devueltos a los educandos y sus comunidades como conocimientos científicos consolidados; al respecto Freire afirma:

Para el educador-educando, dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición -un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos-, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entrego en forma inestructurada. (Freire, 2011. Pág. 76)

Ahora, ya caracterizados de manera somera algunos elementos conceptuales y metodológicos referentes al papel de la dialogicidad en la educación problematizadora (y la manera en que esta se desglosa en varios conceptos), procederemos a concluir este apartado abordando algunos aspectos concernientes a la praxis, dimensión que se encuentra elocuentemente expresada en el principio metodológico de la práctica-teoría-práctica; y,

finalmente, abordaremos las características de los educandos y educadores en la concepción problematizadora de la educación.

Nos gustaría iniciar resaltando la manera en que el principio de la práctica-teoría-práctica se encuentra estrechamente ligado con la investigación dialógica y la construcción del universo temático, ya que de manera armónica, todas estas dimensiones de la investigación educativa propuestas por Freire implican un contacto estrecho con la cotidianidad educativa y la realidad de los educandos, lo que a su vez supone la presencia, contacto y diálogo constante del educador con el contexto de la práctica educativa.

Por lo tanto, el planteamiento de una relación dialéctica entre práctica y teoría da como resultado la consolidación de diferentes características en los procesos educativos, tales como su construcción en la acción y la retroalimentación dialéctica constante entre estas dos dimensiones de la práctica pedagógica, tomando como insumos la cotidianidad educativa y las vivencias de los educandos, lo que ocasiona a su vez un constante replanteamiento y reelaboración de los constructos teóricos, metodológicos y prácticos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, haciendo de cada experiencia educativa algo único, particular e irrepetible. Así mismo, el desarrollo de este principio descarta por completo la aplicación de fórmulas educativas prefabricadas o la imposición de contenidos por parte del educador, forzándolo a tener un contacto estrecho con el contexto y carácter situacional de la práctica pedagógica, los cuales ocupan un lugar central. Al respecto, Ortega afirma qué:

Asuntos como la relación práctica-teoría-práctica se convierte en construcción y confrontación permanente en cada uno de los escenarios en donde se actúa. (...) La pedagogía para Freire consiste, ante todo, en una reflexión acerca de la práctica y del contexto desde unas opciones emancipadoras para favorecer la construcción de un sujeto social protagónico que toma su especificidad de acuerdo con contextos muy definidos y con historias de sus colectividades. (Ortega, 2009. Pág. 27)

En consonancia, autoras como Mirabal resaltan el dinamismo del principio de la práctica-teoría-práctica y su coherencia con otros principios de la educación problematizadora tales como la concepción colectiva del conocimiento, el respeto y valoración de los saberes populares, el análisis de los procesos educativos desde la práctica,

el respeto a la identidad cultural, la horizontalidad, entre otros (Mirabal, 2008). Aspectos que pueden contribuir de manera sustancial en el desarrollo de nuestra práctica educativa.

Finalmente, nos gustaría puntualizar sucintamente algunas características del papel desempeñado por los educadores y los educandos en la educación problematizadora, por ejemplo, según Mirabal, en esta perspectiva de la educación se concibe al educador como un agente social revolucionario y asertivo, capaz de viabilizar procesos educativos en los que los sujetos en colectividad puedan oír su voz, participar, buscar soluciones, leer contextos, entre otros (Mirabal, 2008), lo que, según esta autora, conlleva el crear e implementar un conjunto de preceptos metodológicos sintetizados en lo que denomina *sujetos emirec*, es decir, sujetos que son emisores y receptores al mismo tiempo; deslindándose completamente de la dinámica unilateral y depositaria en la que se basa la educación bancaria.

Por otra parte, se concibe al educando como un ser con protagonismo social y experiencias personales fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje, de las cuales se desprenden conocimientos válidos que pueden y deben ser compartidos en el escenario educativo, materializando de esta manera las dinámicas y metodologías dialógicas que la educación problematizadora implica. En consonancia, Sánchez ed. al., citando a Freire (y retomando el concepto de situaciones límite), caracterizan al educando como *“un agente autotransformador de sus realidades, en un cruzador de fronteras” debido a que constantemente debe ingresar y salir de los límites construidos en la concepción dialógica de la escuela y en general la educación como una práctica política y sociocultural*” (Freire, 2005; en Quiceno ed. al, 2017).

En resumen, nos gustaría finalizar este apartado trayendo a colación lo propuesto por Silva, quien resalta la existencia en la obra freiriana de elementos que trascienden la rigidez racionalista y objetiva de la tradición sociológica y educativa europea; dando lugar al desarrollo teórico y metodológico de elementos esperanzadores y optimistas, tales como el “amor”, “la fé en la humanidad”, la “humildad”, entre otros aspectos que, pese a su carácter poco convencional, son abordados con seriedad y de manera íntegra a lo largo de toda su obra (Silva, 2001). Por otra parte, consideramos necesario también mencionar la gigantesca influencia de Freire en diferentes campos de la educación y las ciencias sociales tales como

la educación popular, la epistemología de las ciencias sociales, la sociología educativa, las políticas educativas en diferentes partes del mundo, entre otros; haciendo de este autor un paso obligado en el planteamiento de propuestas educativas de carácter democrático, transformador y revolucionario.

Finalmente, consideramos que los aportes realizados por Freire en torno a la educación problematizadora son de gran utilidad para la fundamentación de nuestro proyecto pedagógico, ya que encontramos en dicha concepción educativa herramientas concretas para el impulso de procesos educativos dialógicos y significativos que propendan por analizar críticamente la realidad en la que se desenvuelven educadores y educandos, en esa medida, consideramos que aspectos como la investigación dialógica, la práctica-teoría-práctica y las concepciones en torno a los educadores y educandos son de gran ayuda para la orientación de nuestro proyecto pedagógico.

### **2.2.2 Peter McLaren y la pedagogía crítica revolucionaria**

Según Silva, entre finales de la década de 1960 y principios de 1970, surgen a nivel global múltiples perspectivas educativas y curriculares impulsadas por el deseo y la necesidad de transformar radicalmente la realidad escolar y educativa, las cuales se encontraban completamente permeadas por las prácticas y teorizaciones tradicionales de la educación, la escuela y el currículo. De este modo, surgen a nivel global múltiples movimientos y corrientes educativas tales como la Nueva Sociología de la Educación en el Reino Unido; los análisis sociológicos y filosóficos sobre la escuela realizados por autores como Bourdieu y Althusser en Francia; los movimientos de Educación Popular basados en la teoría freiriana en América Latina, y el movimiento de reconceptualización educativa en Norteamérica (Silva, 2001). Este último movimiento en particular, sería el escenario en el que surgirían las primeras conceptualizaciones propiamente dichas en torno a la pedagogía crítica, a partir de la obra de autores como Apple, Giroux, Kemmis, McLaren, entre otros.

Ahora bien, partiendo de la necesidad fundamental de aclarar los matices conceptuales, resulta pertinente enunciar cuales son las diferencias sustanciales entre pedagogías críticas (en sentido plural) y la pedagogía crítica revolucionaria propuesta por McLaren. En primer lugar, y como su nombre lo indica, las “*pedagogías críticas*”, son un conjunto de corrientes

educativas heterogéneas que, aunque comparten una serie de características comunes (algunas de ellas nombradas por Ortega), como la puesta en marcha de prácticas educativas basadas en proyectos ético-políticos de transformación social y la formación de subjetividades (Ortega, 2009), estas son fundamentalmente híbridas; ya que se nutren de diversos referentes intelectuales y epistemológicos que varían acorde a cada autor y/o corriente.

Al respecto, Silva nos permite observar con mayor nitidez esta situación en los orígenes mismos de las pedagogías críticas, más concretamente en el seno del movimiento de reconceptualización, ya que para este autor, dicho movimiento fue producto de un descontento generalizado por parte de los educadores norteamericanos hacia la predominancia de las teorizaciones tradicionales de la educación y el currículo en el sistema educativo, más concretamente a la hegemonía de los modelos curriculares de Bobbit y Tyler (Silva, 2001).

Según este autor, el movimiento de reconceptualización permitió la organización y movilización de la crítica educativa en Norteamérica en torno a dos vertientes: La primera, de inspiración fenomenológica y existencialista, que pretendía cuestionar la cotidianidad escolar y desafiar los modelos técnicos imperantes “*desde los significados subjetivos que las personas dan a sus experiencias pedagógicas y curriculares*” (Silva, 2001. Pág. 18), apelando para ello a los aportes de autores como Husserl, Heidegger y Merleau-Ponty. Por su parte, la segunda corriente, de inspiración marxista y basada principalmente en los aportes de la Escuela de Frankfurt y Antonio Gramsci, buscaba criticar a la escuela y el currículo existentes con análisis que “*enfaticaban el papel de las estructuras económicas y políticas en la reproducción cultural y social a través de la educación y el currículo*” (Silva, 2001. Pág 18).

En relación a esta última vertiente, resaltan autores anteriormente mencionados como Apple, Giroux y McLaren, siendo este último quien proporciona algunos elementos conceptuales clave para la formulación de nuestro proyecto pedagógico, a través de lo que denomina como *pedagogía crítica revolucionaria*, la cual puede ser definida como una corriente pedagógica de bases marxistas que “*busca articular la teoría educativa con un proyecto político de transformación para enfrentar al capitalismo*” (McLaren, 2012).

Pág.9). A continuación procederemos a realizar una breve caracterización de los aspectos más importantes de la *pedagogía crítica revolucionaria*, tales como sus principales influencias, conceptos centrales y algunos de sus aportes a nivel metodológico en investigación curricular y educativa.

Nos gustaría empezar nombrando algunas de las principales influencias de esta perspectiva educativa, las cuales se caracterizan por su amplitud epistemológica y por extenderse más allá de los límites de la academia. En primer lugar, las obras de McLaren consultadas para este trabajo, constantemente recopilan, articulan y armonizan (en el marco conceptual de un marxismo humanista) elementos pertenecientes a diversas discusiones y debates que abarcan desde la primera mitad del siglo XX (incluyendo aspectos provenientes del pragmatismo de Dewey y los aportes a la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt) hasta los debates contemporáneos en torno el posestructuralismo, la identidad, la interculturalidad, entre otros. Así mismo, se apela constantemente en estas obras a diferentes tradiciones de lucha política y social norteamericana, tales como la lucha por los derechos civiles, el pensamiento de Malcolm X y Marthin Luther King, la lucha antiimperialista, los movimientos feministas y obreros en Estados Unidos, el antirracismo, entre otros (McLaren, 2005 y McLaren 2011).

Partiendo de estos referentes teóricos y tradiciones de lucha, McLaren realiza una lectura de la escuela norteamericana con el fin de gestionar su transformación radical, de esta manera, e influido visiblemente por la obra de Paulo Freire (la cual fue abordada en el título anterior), McLaren parte por realizar una lectura aguda y profunda de las prácticas tradicionales imperantes en la escuela, a las cuales podemos englobar en el término de educación burguesa, para ello incorpora y analiza aspectos como:

La lucha de clases y su relación con el resto de los antagonismos (de raza, de género, etcétera); el análisis de la resistencia cotidiana por parte de docentes y estudiantes a la imposición cultural en las instituciones escolares; el estudio de los rituales como elementos de hegemonía y contrahegemonía; la crítica al multiculturalismo como cosificación de la raza, que impide entender la relación entre las relaciones de producción y el complejo proceso histórico de racialización (McLaren, 2011. Pág. 10)

En consonancia con lo anterior y según la presentación del libro “la pedagogía crítica revolucionaria” (escrito por Cortantese), el fin de la educación burguesa consiste en

*“socializar a las nuevas generaciones de manera netamente conservadora, estableciendo una garantía de reproducción de las relaciones capitalistas de producción”* (McLaren, 2012. Pág. 9). Conforme a esto, McLaren afirma que la escuela tradicional norteamericana reproduce la predominancia de ciertas estructuras y roles sociales a través de prácticas rituales implícitas en la cotidianidad escolar, el currículo formal y el currículo oculto, consolidando lo que McLaren denomina como “hegemonía ideológica”:

Las costumbres, los rituales, las creencias y los valores suelen generar en los individuos concepciones distorsionadas de su ubicación en el orden sociocultural y por tanto sirven para reconciliarlos con tal ubicación y para disfrazar las relaciones injustas de poder y privilegio; esto es lo que algunas veces es llamado "hegemonía ideológica". (McLaren, 2005. Pg. 79).

Por esta razón, McLaren plantea y promulga una serie de propuestas pedagógicas con el fin de transformar radicalmente la escuela y hacer de la educación *“un medio para promover el socialismo, o sea, para lograr un mundo que esté fuera del proceso de valorización del capital o, en otras palabras, fuera de la forma valor del trabajo.”* (McLaren, 2011. Pg.67) y de esta manera dar paso a una *“erradicación total de la sociedad de clases en todas sus dimensiones incapacitantes”* (McLaren. 2011. pg. 34), ya que para este autor la *“pedagogía revolucionaria alude a tomar parte activa en una revolución social total, una en la que la acción y el conocimiento están fundidas indeleblemente, tanto que el objeto de conocimiento es conformado irrevocablemente por el acto mismo de ser contemplado.”* (McLaren. 2011. pg. 34). En síntesis McLaren propone una pedagogía de la lucha de clases involucrada activamente en la construcción de una alternativa social, económica, política y humana al capitalismo.

Adicional a lo anterior, y en coherencia con el carácter interseccional de su propuesta ética, política y pedagógica, se plantea la necesidad de una pedagogía crítica anticapitalista y descolonizadora que se manifieste en acciones concretas como:

La reducción del tamaño de los cursos; la reducción del impacto ambiental de los establecimientos escolares; terminar con el school traking [sistema de división del alumnado en grupos por niveles de aptitud]; la creación de escuelas a escala humana en las comunidades o tan cercanas a éstas como sea posible; la cooperación entre las escuelas y las autoridades locales en lugar de la competencia en el mercado; un fuerte aumento del presupuesto educativo; dar más poder a las autoridades locales para redistribuir los recursos y participar en el desarrollo de políticas y prácticas antirracistas, antisexistas y antihomofóbicas, y políticas igualitarias

destinadas a ayudar a lograr resultados educativos más iguales, independientemente de la clase social, el género, la raza, la orientación sexual o discapacidad; y un plan de estudios orientado a la cooperación socialista y la justicia ecológica. (McLaren, 2011. Págs. 73-74)

Respecto a estos objetivos de la pedagogía crítica anticapitalista y descolonizadora, McLaren también resalta la importancia de crear un nuevo lenguaje educativo crítico que sea capaz de desnaturalizar y desafiar la creciente concentración de poder estatal y corporativo, tanto en el nivel local como en el internacional (McLaren, 2011). Para cumplir con estos objetivos es necesario trascender los moldes de la educación basada en la contemplación de conceptos abstractos, para dar paso a procesos y actividades que, partiendo de la realidad concreta de los estudiantes, socaven las bases del orden social existente de manera activa y consistente.

Así mismo, y de manera similar a Freire, McLaren también resalta el papel central que tiene la participación de los estudiantes en la transformación de la realidad social, escolar y educativa, en esa medida, plantea la necesidad y el deber de *“crear espacios en los que los estudiantes puedan imaginar un mundo diferente por fuera de la ley capitalista del valor, en los que se puedan discutir y debatir las alternativas al capitalismo y sus instituciones”* (McLaren, 2011. Pg. 45). Complementariamente, propone que los espacios educativos al interior de la escuela brinden a los estudiantes elementos de análisis social, tanto cualitativos como cuantitativos, con el fin de que estos tengan elementos para realizar análisis y proyectos en sus propios barrios y comunidades (McLaren, 2011). Ahora bien, antes de avanzar, consideramos pertinente resaltar la notable influencia de la obra de Dewey y el movimiento de Pedagogía Progresista estadounidense de la primera mitad del siglo XX (abordados y desarrollados por Apple y Beane), quienes insistían en el papel central de la escuela (y sus actores educativos) en lo referente a la identificación, caracterización y solución de los problemas de las comunidades a las que estas pertenecen. (Apple y Beane, 2012).

Ahora, ya sintetizadas y expuestas algunas características centrales de las obras de McLaren consultadas para la fundamentación de nuestro proyecto pedagógico, nos gustaría acotar las concepciones de la escuela, los maestros y los estudiantes presentes en dichas obras como escenario y actores educativos respectivamente. Para empezar, en lo concerniente a la caracterización de la escuela como escenario educativo, podemos afirmar que esta se concibe como un escenario dialéctico y contradictorio que continuamente

fluctúa entre el papel que desempeña como medio reproductor de la estructura social y económica capitalista, que sirve como una “*especie de "pre-disposición" o "pupa" que nutre la fuerza de trabajo*” (McLaren, 2011. Pág. 44) y la escuela como escenario de lucha y resistencia que debe ser concebido “*como medio para dar poder a los estudiantes en torno a cuestiones de justicia social.*” (McLaren, 2005. Pg. 265).

Como se puede observar, la pedagogía crítica revolucionaria concibe a las escuelas como espacios de lucha y disputa en los que confluyen, conviven y se enfrentan dinámicas de dominación y liberación. De esta manera, a pesar de que las escuelas han sido y continúan siendo instituciones fundamentales para la reproducción intergeneracional de la mano de obra; también son escenarios de disputa cultural que pueden ser puestos al servicio de la democracia y las luchas sociales; respecto a lo que McLaren plantea:

¿Queremos que nuestras escuelas creen una ciudadanía pasiva y apática o una ciudadanía politizada, capaz de luchar por las diferentes formas de vida pública y comprometida con la igualdad y la justicia social? ¿Queremos adaptar a los estudiantes a la división capitalista del trabajo haciendo que sean meramente funcionales dentro de él, o queremos hacer que los estudiantes se sientan incómodos en una sociedad que explota a los trabajadores, que sataniza a la gente de color, que abusa de la mujer, que privilegia a los ricos, que comete actos de agresión imperialista contra otros países, que coloniza el espíritu y que arranca totalmente el alma nacional de la conciencia social colectiva? ¿O tal vez queremos crear esferas de libertad en nuestras aulas e invitar a los estudiantes a convertirse en agentes de transformación y esperanza? (McLaren, 2005. Pg. 254)

En esa medida, se vuelve necesario que los educadores críticos sentemos las bases de procesos educativos emancipadores y democráticos en las escuelas, en los que el estudiantado tenga una participación activa y relevante; sentando discusiones y debates en torno a la explotación de clase, el racismo, el machismo, el imperialismo y otros tópicos que son usualmente excluidos de los currículos escolares, apelando para ello a métodos y modelos educativos basados en el diálogo y análisis del medio social en el que viven y se desenvuelven los actores educativos. Así pues, uno de los más importantes deberes del educador crítico, consiste en politizar las aulas escolares a través de su praxis educativa, brindando elementos de análisis a los estudiantes para analizar su realidad social: “Los educadores críticos pueden proporcionar conceptos científicos a partir del vasto léxico de la teoría

marxista y dar ciertas indicaciones sobre cómo aplicarlas para analizar la educación escolar.”  
(McLaren, 2005. Pág. 56)

Para cumplir con estos objetivos y conseguir de manera exitosa la participación activa de los estudiantes en procesos educativos liberadores, McLaren plantea la necesidad de una pedagogía significativa que parta de las experiencias de los estudiantes y que permita al educador analizar las formas de conocimiento que entre ellos predominan, es decir, la manera en que estos aprenden y se desenvuelven en su medio social, con el fin de afirmar y resignificar tanto sus experiencias como identidades (McLaren, 2005). Sin embargo, lo anterior no significa legitimar ciega e irreflexivamente todas las posiciones y creencias de los estudiantes, ya que estas pueden fundamentarse en prejuicios racistas, machistas y homofóbicos, más bien, dicho proceso de resignificación debe dar lugar a un cuestionamiento de dichas experiencias a partir del diálogo reflexivo y respetuoso con los estudiantes, para que sean ellos mismos quienes replanteen sus ideas desde sus propios posicionamientos y formas de conocimiento.

En función de lo anterior, McLaren retoma el concepto de *voz* (planteado por Giroux), con el que se pretende reivindicar el carácter humano de los procesos educativos, el cual (según estos autores) ha sido progresivamente vapuleado por corrientes educativas neoliberales que desplazan a maestros y estudiantes del centro de la acción educativa (McLaren, 2005). Según Giroux, (citado por McLaren) una pedagogía crítica *"tiene que ser construida con las historias que la gente cuenta, las formas en las que los estudiantes y los maestros asignan significados y las posibilidades que subyacen en las experiencias que moldean sus voces."* (Giroux, 1986; como se citó en McLaren, 2005. Pág. 325). Como se puede observar, la *voz*, como herramienta conceptual, permite realizar una lectura de las condiciones sociales estructurales que moldean las identidades de las personas desde las particularidades sociales e históricas en las que éstas viven y se desarrollan, permitiéndonos contemplar la manera en que los sujetos se posicionan frente a las mismas. Acorde a estos autores:

El concepto de voz de Giroux se refiere al conjunto de significados multifacéticos y articulados con los cuales los estudiantes y los maestros se enfrentan activamente en diálogo uno con otro. La voz es un concepto pedagógico importante porque alerta a los maestros del hecho de que todo discurso está situado históricamente y mediado culturalmente, y que deriva parte de su significado de la interacción con los demás. (McLaren, 2005. Pág. 325).

Tomando como base este concepto, Giroux (expuesto y desarrollado por McLaren) caracteriza tres tipos diferentes de *voces* que confluyen de manera diferenciada en el escenario escolar, las cuales pueden derivar en la resignificación crítica y liberadora de la experiencia estudiantil, o, por el contrario, pueden ser dispuestas con el fin de silenciar, anular o deslegitimar la vida y experiencia de los estudiantes. McLaren (citando constantemente a Giroux a lo largo de este apartado), empieza afirmando que “*las escuelas no permiten a los estudiantes provenientes de grupos en desventaja y subordinados afirmar sus voces individuales y colectivas*” (McLaren, 2005. Pág 325) y que los maestros (ya sea consciente o inconscientemente) han contribuido de manera activa a este silenciamiento.

Para estos autores, la *voz estudiantil* es un reflejo de las fuerzas constitutivas que median y dan forma (de manera no determinante) a las vidas y experiencias de los estudiantes, quienes se desenvuelven en condiciones históricas y relaciones de poder particulares. En consonancia, el análisis de la *voz estudiantil* permitiría al educador descubrir cuáles son los medios sociales y culturales que los estudiantes disponen para “*hacerse "oír" y definirse como participantes activos en el mundo*” (McLaren, 2005. Pág. 325), develando el lenguaje a través del cual *codifican* e interpretan su realidad. En esa medida, resulta indispensable generar espacios y procesos educativos en los que se exploren los fundamentos de dichas voces, para que estas sean resignificadas y reformuladas desde sus propias bases.

Sin embargo, es posible que, a pesar de las intenciones críticas y liberadoras de algunos maestros, estos puedan llegar a invalidar las experiencias de los estudiantes, coartando la expresión de su *voz*, en esa medida, se vuelve necesario analizar y cuestionar las voces provenientes de las demás esferas y escenarios escolares, tales como la *voz escolar* y la *voz del maestro*, con el fin de revelar los motivos que impulsan el silenciamiento de la *voz estudiantil*. Respecto a la primera, *la voz escolar*, el autor la define como todas las normas, reglas e imperativos que configuran los tiempos, espacios y contenidos de las instituciones escolares, cuya lectura crítica nos permitiría descubrir cuáles son los principios ideológicos que estructuran la cotidianidad escolar (McLaren, 2005).

Por su parte, *la voz del maestro* hace referencia a los valores y principios ideológicos que orientan la manera en que el maestro comprende y actúa frente a las creencias culturales y las subjetividades de los estudiantes. Dicha voz posee la particularidad de tener un poder

autoritario, que puede desarrollarse de manera opresiva o liberadora; ya sea utilizando su posición de autoridad para negar las experiencias y creencias de los estudiantes a través de la violencia simbólica, o aceptando y afirmando las experiencias de sus estudiantes con miras a analizarlas críticamente (McLaren, 2005), es decir, puede contribuir a legitimar los aspectos ideológicos represivos de la *voz escolar* o, por el contrario, cuestionarlos y desafiarlos:

Debemos tomar las experiencias y las voces de los estudiantes mismos como punto de partida. Debemos confirmar y legitimar los conocimientos y experiencias mediante las cuales los estudiantes dan significado a su vida diaria. Tales experiencias, no obstante, no deben ser aprobadas sin reservas. Debemos estar atentos a su naturaleza contradictoria y establecer espacios donde estas experiencias puedan ser cuestionadas y analizadas tanto en su fortaleza como en su debilidad. (McLaren, 2005. Pg. 332).

En síntesis (de manera similar a Freire) McLaren y Giroux reivindican el poder educativo del diálogo horizontal que toma como fundamento el universo de significados presente en el lenguaje de los estudiantes, el cual es construido a partir de sus vivencias, experiencias, creencias y valores; y en base al cual interpretan el mundo y actúan en él. En esa medida, la labor del educador crítico consiste en adentrarse en los límites de dicho lenguaje y construir procesos educativos desde los mismos, brindando a los educandos las herramientas de análisis necesarias para emprender procesos de transformación social en sus escuelas y comunidades.

En conclusión, consideramos que como corriente educativa, la pedagogía crítica revolucionaria nos brinda diferentes elementos conceptuales y metodológicos que pueden fundamentar y enriquecer el marco conceptual de nuestro proyecto pedagógico, puesto que sus elaboraciones conceptuales y metodológicas se fundamentan en un proyecto ético-político revolucionario y emancipatorio, que se alinea con nuestras concepciones e intenciones pedagógicas, proveyéndoles a su vez sustento teórico. Concretamente, la pedagogía crítica revolucionaria se fundamenta en un proyecto general de transformación social que busca hacer de la educación un campo de lucha política y cultural de orientación marxista, que busca traducir los postulados de dicha corriente filosófica y económica en prácticas educativas basadas en la liberación, la solidaridad, la cooperación, la diversidad, entre otros valores de corte colectivista.

Así pues, la pedagogía crítica revolucionaria da lugar a diferentes elementos teóricos pertinentes para la comprensión y transformación radical de la realidad educativa contemporánea, tales como la concepción de las escuelas como escenarios de lucha cultural, el planteamiento de procesos educativos de bases dialógicas (que partan de las vivencias e intereses de los educandos), el desarrollo de contenidos ligados a la cotidianidad y realidad de los estudiantes, la reducción del impacto ambiental de los centros educativos, el análisis en las aulas escolares de la explotación y las opresiones basadas en clase, raza, género, orientación sexual y otros tipos de discriminaciones, entre otros elementos de análisis y acción pedagógica. Por estos motivos, consideramos pertinente el estudio, análisis e incorporación teórica de la pedagogía crítica revolucionaria en este y otros proyectos pedagógicos.

### **2.2.3 La educación problematizadora y la pedagogía crítica revolucionaria: Elementos comunes**

Nos gustaría empezar abordando las influencias teóricas y filosóficas de las que se nutren estos educadores, así como el contexto global que posibilita el surgimiento y consolidación de sus propuestas educativas. En esa medida, el primer elemento en común que salta a la vista entre estas dos propuestas es su posicionamiento como teorías de la educación alineadas con el marxismo humanista, desde el cual se sustentan como proyectos educativos revolucionarios, que abogan por la educación como un frente de lucha política y de emancipación, siendo un claro reflejo de las oleadas de lucha política, social y educativa que caracterizaron a las décadas en que fueron concebidas, formuladas y desarrolladas.

Así mismo, tanto la *educación problematizadora* como la *pedagogía crítica revolucionaria*, comparten otros referentes tales como los aportes de la Escuela de Frankfurt y sus aportes a la teoría cultural, la teoría crítica decolonial, la sociología educativa entre otros. Así mismo, también resulta pertinente resaltar la manera en que la obra de estos dos autores refleja una serie de tradiciones de lucha política, social y educativa a través de sus entramados conceptuales, epistemológicos y metodológicos, ya que como mencionamos anteriormente, las influencias y motivaciones de estos autores se extienden más allá de los límites de la academia, puesto que se nutren ávidamente de

múltiples tradiciones de lucha social y educativa, lo que se refleja en un corpus teórico, metodológico y conceptual impulsado por el deseo consciente de transformación social.

Ahora bien, otra característica en común que comparten estas dos propuestas educativas es la lectura crítica que realizan en torno a la escuela y las prácticas educativas tradicionales, dando lugar a conceptos como *educación bancaria* o *educación burguesa*, a través de los cuales realizan una crítica global a las prácticas y sistemas educativos basados en la reproducción del orden social capitalista. Sin embargo, a pesar de realizar esta caracterización de la escuela y la educación, los autores no caen en un pesimismo teórico y/o determinista, por el contrario, dan lugar a una perspectiva optimista al señalar a la escuela como un espacio de disputa cultural en el que confluyen prácticas educativas proclives tanto a la dominación como la liberación, siendo responsabilidad de los educadores politizar su praxis en el aula.

En relación con lo anterior, se desprenden otras dos características compartidas por estas dos propuestas, como el planteamiento de alternativas educativas revolucionarias, posicionadas en principios éticos-políticos y, consecuentemente, la reivindicación del lenguaje de los educandos como universo de significados que debe ser considerado por el educador en el marco de sus procesos de investigación educativa. Este último punto en particular se puede evidenciar en el papel central que ocupa el diálogo en elementos conceptuales como *la investigación dialógica*, *los temas curriculares* y *el universo temático* en la obra de Freire; y en lo que respecta a McLaren, la manera en que retoma el concepto de *voz* de la obra de Giroux o la forma en que postula que las escuelas deben ser escenarios para que los estudiantes imaginen y propongan un mundo diferente.

Adicionalmente, nos gustaría recalcar algunos aspectos y formulaciones de estos autores en lo referente a las funciones, actitudes, comportamientos y papeles que deberían desempeñar tanto educandos como educadores en el marco de procesos educativos horizontales y emancipadores. Para empezar, ambas corrientes educativas plantean la necesidad de que los estudiantes participen en la construcción de las propuestas educativas planteando sus necesidades, puntos de vista y maneras de interpretar del mundo manifiestas en su lenguaje; desempeñando un papel activo en el proceso de construcción del proceso

educativo, lo que se evidencia a través de conceptos como la *voz estudiantil* en McLaren o la *investigación dialógica* en Freire.

Por su parte, en lo referente al rol del maestro, ambos autores concuerdan con que el maestro debe ser un actor social revolucionario y asertivo, cuyo papel consiste en orientar y estructurar procesos educativos a partir de las necesidades y aportes de los educandos. En esa medida, resulta necesario que el educador se adentre en el universo de significados de los educandos y en su realidad cotidiana. Así mismo, en el marco de dichos procesos, el educador debe brindar herramientas de análisis social que permitan la resignificación y consolidación del saber de los educandos como conocimientos científicos. En síntesis, consideramos necesario recapitular todos estos elementos teóricos con miras a desarrollar aspectos que guíen el desarrollo de nuestra práctica pedagógica.

### **Capítulo 3: Ciudadanías críticas**

A lo largo del capítulo anterior abordamos algunas generalidades en torno a los conceptos de *formación política* (con base a los documentos de fundamentación de la Línea de Formación Política y Memoria Social) y las *pedagogías críticas* (con base a la

obra de Paulo Freire y Peter McLaren), con el fin de abordar y exponer el marco teórico en el que se sustenta nuestro Proyecto Pedagógico. Coherentemente, el objetivo del presente capítulo consiste en exponer algunas generalidades en torno al concepto de *Ciudadanías Críticas*, las cuales han sido identificadas a partir de la lectura de 18 documentos en los que se desarrollan propuestas educativas y/o académicas basadas en la formación de ciudadanías críticas, entre los que se incluyen artículos académicos, capítulos de libros, tesis de maestría y una conferencia.

A continuación, procederemos a socializar los resultados de nuestro análisis bibliográfico, el cual se realizó mediante la tabulación del contenido de estos documentos en una matriz de análisis conceptual y teórico, la cual nos permitió identificar aspectos como los problemas y metodologías de investigación, los referentes teóricos, los resultados y las conclusiones de estos ejercicios de investigación educativa basados en ciudadanías críticas. Sustentándonos en lo anterior, expondremos brevemente aspectos como las corrientes teóricas de las que se nutren las *ciudadanías críticas*, los problemas investigativos que se han abordado a partir de dicho concepto y las propuestas educativas que se han elaborado a partir de él, para ello agruparemos todos los documentos, acorde a sus características y los reseñaremos brevemente.

En los siguientes subtítulos abordaremos algunas de las corrientes teóricas de las que se han nutrido las diferentes propuestas académicas y educativas elaboradas en torno a las *ciudadanías críticas*, las cuales han sido identificadas a partir de su constante presencia (en forma de citas y/o referencias) en la bibliografía consultada para este trabajo. Al respecto, nos gustaría resaltar la diversidad de las raíces teóricas de esta categoría, la cual se nutre de diferentes campos y corrientes del conocimiento social y educativo, las cuales denotan además una estrecha relación con las discusiones epistemológicas en torno a la investigación social y educativa. A continuación, procederemos a exponer las fuentes más relevantes, las cuales han sido seleccionadas debido a su constante aparición en las fuentes consultadas, lo cual no significa que sean los únicos elementos teóricos de los que se han nutrido estas propuestas.

### **3.1 Escuela de Frankfurt, teorías críticas y pensamiento crítico**

Nos gustaría empezar este apartado trayendo a colación lo planteado por Pla, quien afirma que la formación ciudadana ha sido una constante en la enseñanza de la historia y los estudios sociales de los sistemas educativos de Latinoamérica a lo largo de su historia republicana, adquiriendo diversas formas y siendo ampliamente influenciada por los “New Social Studies” norteamericanos y sus prácticas educativas; posteriormente, caracteriza a la *ciudadanía crítica* como un ideal educativo en el que convergen y disputan dos grandes corpus teóricos y conceptuales, estos son: La Escuela de Frankfurt (a partir de los aportes de autores como Adorno, Horkheimer, Marcuse, Habermas, entre otros) y el pensamiento crítico kantiano, los cuales han moldeado los contenidos y objetivos fijados para esta área del conocimiento escolar en los sistemas educativos de Latinoamérica (Pla, 2020).

En relación a los aportes a la formación ciudadana basados en los planteamientos de la Escuela de Frankfurt, este autor plantea una propuesta general basada en el establecimiento de una relación dialéctica entre pensamiento crítico y acción política crítica, dando lugar a un análisis científico y exhaustivo de la realidad, lo que a su vez conllevaría a los seres humanos a cuestionarse las formas de dominación presentes en la sociedad contemporánea y criticando la racionalidad instrumental en las sociedades capitalistas, lo cual, incorporado a las propuestas de formación ciudadana, permitiría la consolidación de “*una idea de ciudadanía transformativa que busca combatir las raíces sociales, políticas y económicas de la desigualdad*” (Pla, 2020. Pág. 5).

En contraposición, encontramos las propuestas de formación ciudadana basadas en el pensamiento crítico kantiano, las cuales (según Pla) predominan actualmente en los programas de estudio, propuestas didácticas, evaluaciones internacionales y otros escenarios educativos que responden a las exigencias formativas de los grandes capitales a través de los sistemas educativos nacionales (Pla, 2020). Acorde a este autor, las propuestas de ciudadanía crítica basadas en estos preceptos se limitan al fortalecimiento de las capacidades cognitivas orientadas al análisis de fuentes de información, en torno a las que el ser humano genera opiniones razonadas, de las cuales se desliga la acción ciudadana y el compromiso con la sociedad (de manera unidireccional e individual), dando paso a un ideal de ciudadanía afirmativa:

La ciudadanía crítica basada en el análisis de las fuentes de información se ha imbricado con el sujeto psicológico y con el discurso hegemónico de esta disciplina. Para esta, incluso en miradas más socio culturales heredadas del pensamiento vygotskiano, niños, niñas o jóvenes son sujetos universales con estadios de desarrollo. La función de la educación es desarrollar dichos niveles y habilidades cognitivas que permitan aprender las competencias analíticas requeridas por la ciudadanía en el mundo liberal. En cierta medida, se refiere a un sujeto universal que se desenvuelve en contextos específicos. La imbricación entre metodología del conocimiento social, psicología cognitiva y democracia liberal basada en una ciudadanía analítico-crítica sostienen que la pertinencia de los contenidos depende más de la edad y de los niveles de desarrollo que de cualquier otro factor. La visión lineal y nacional de muchos planes de estudio es muestra de lo anterior. (Pla, 2020. Págs. 11-12)

Con base en estas dos concepciones de la *ciudadanía crítica* como ideal de formación ciudadana, Pla contrasta la idea de un plan de estudios basado en un sujeto universal y psicológico, al que se le educa para el simple análisis de fuentes información mediante el desarrollo de competencias cognitivas; y una visión sociocultural más compleja que reconoce la existencia de diversas infancias y juventudes en diferentes contextos socioculturales y socioeconómicos, planteando que la pertinencia de los contenidos y objetivos no puede estar dada por un programa de estudios único, homogéneo y “universal”, resaltando el papel del maestro como sujeto conocedor de los contextos específicos de su aula para definir pertinencia y relevancia (Pla, 2020). Con base a esta última parte (y de manera similar a Rodríguez) este autor contrasta las concepciones del maestro como intelectual orgánico e investigador y el maestro como funcionario subordinado a proyectos políticos y económicos contruidos fuera de la realidad educativa.

Ahora bien, otra referencia constante en la bibliografía consultada y que denota una amplia influencia de la escuela de Frankfurt en los fundamentos de las propuestas educativas basadas en la *ciudadanía crítica*, es la teoría de la acción comunicativa planteada por Habermas, la cual, según Gimeno y Henríquez, brinda una “*centralidad de la persona en los cambios sociales y el valor de la acción comunicativa para la construcción de lo que la persona puede llegar a ser y para las acciones de emancipación*” (Gimeno y Henríquez, 2001. Pág. 54), acorde a estas autoras, las estrategias de diálogo, discernimiento, crítica y consenso basadas en estos planteamientos son elementos

sustantivos de una propuesta de formación crítica que abren al sujeto al diálogo con lo diferente, al pluralismo y a una construcción democrática.

De manera muy similar, Ciges también reivindica la importancia fundamental del papel de la acción comunicativa en torno a la creación de “liderazgos de cambio”, los cuales son definidos por esta autora como:

Un liderazgo que nace del empoderamiento de la comunidad y que, por tanto, debe ser compartido, inclusivo. Parte de lo que a cada cual le interpela como ciudadano, madre o padre y profesional. De lo que le mueve a la acción, de lo que le emociona y apasiona, del deseo de estar y compartir. Genera un sentimiento de pertenencia, de soberanía y co-responsabilidad. (Ciges, 2012. Pág. 59)

Con base en lo anterior, se plantea que la construcción colectiva de vías dialógicas a través de la búsqueda de consensos y la aceptación respetuosa del conflicto permiten sentar las bases de comunidades dialógicas y democráticas. Ahora bien, un tercer elemento de influencia considerable en las teorizaciones sobre las ciudadanías críticas y cuyos orígenes se encuentran en la escuela de Frankfurt (y más concretamente con la obra de Habermas) es el concepto “*Usos de la historia*”, el cual es definido por Banderas como un grupo de “*códigos referidos a la utilidad otorgada por los docentes al pensamiento histórico, las finalidades de la historia escolar y la formación política en esta materia.*” (Banderas, 2020. Pág. 216). Este concepto en particular ha sido utilizado por autores como Banderas (2020) y Rivière (2020), quienes desarrollan proyectos educativos e investigativos que exploran las relaciones entre ciudadanías críticas y enseñanza de la historia. Por último, cabe destacar el uso constante del término “pensamiento crítico” en gran parte de las obras consultadas.

En síntesis, la amplia influencia de la obra de la Escuela de Frankfurt y la teoría crítica en las diferentes propuestas que han sido desarrolladas en torno a la ciudadanía crítica, denota un amplio y extendido interés por la posibilidad de generar cambios y transformaciones sociales a partir de la acción ciudadana, el análisis científico de la realidad social y la generación de cambios sociales desde el diálogo, razón por lo que se apela constantemente a los aportes de estas teorías con el fin de fundamentar conceptualmente dichos procesos. Por otra parte, también se evidencia la predominancia de

un fuerte componente ético y político como resultado de su alineamiento con los principios subyacentes a esta corriente de pensamiento social.

### 3.2 Pedagogías críticas y educación popular

Ahora bien, en coherencia con el marco teórico de este proyecto pedagógico y de la Línea en general, tanto las pedagogías críticas como la educación popular son referencias constantes en los documentos consultados, en los que constantemente se cita y apela a los aportes de autores como Freire, McLaren, Apple y Giroux, así mismo, se resalta la obra de algunos referentes latinoamericanos en el ámbito de la educación popular, como Núñez, Jara, Leis, Mejía y Brandao (Gimeno y Henríquez, 2001). Por otra parte, cabe resaltar que la obra de autores como Dewey, Kemmis y Carr (más concretamente con su obra *“Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado”*) son lugares comunes que son constantemente citados en estos ejercicios investigativos, constituyéndose como referentes teóricos clave en la formulación de las *ciudadanías críticas*, la cual puede catalogarse como una categoría que articula la teorización ciudadana, la formación ciudadana y la didáctica de las ciencias sociales en una propuesta holística e integral.

Respecto a lo anterior, vale la pena destacar el artículo de Gimeno y Henríquez, en el cual se articulan los postulados de varios de los autores anteriormente mencionados, con base a los cuales se construye una propuesta educativa basada en *ciudadanías críticas* y enfocada en Derechos Humanos, la cual se encuentra compuesta por cuatro módulos: *“Derechos humanos y derechos de los pueblos”*, *“Derechos humanos y construcción de conocimientos significativos en la escuela”*, *“Innovaciones en la práctica. Gestión participativa del conocimiento y organización de la escuela”*, *“Derechos Humanos, ciudadanía e identidad”* (Gimeno y Henríquez, 2001). En dicho artículo, se retoman múltiples elementos educativos provenientes de la educación popular y la pedagogía crítica como:

La importancia de los sujetos, que hacen relación a los proyectos, a las intencionalidades, subjetividad, la autonomía, la identidad y las culturas diversas de un mismo país.

La centralidad de la práctica como fuente de conocimiento y de transformación de la realidad y de la práctica social realizada con otros y otras de manera organizada (...) El conocimiento como poder,

las consideraciones sobre el valor y uso del mismo, el diálogo de saberes como fuente de negociación cultural y de reconocimiento social en igualdad, la construcción de conocimiento como proceso de reflexión crítica “conocer para transformar, transformar para conocer”. (Gimeno y Henríquez, 2001. Pág. 52).

Ahora, en consonancia con lo anterior, con las propuestas de Freire y McLaren (abordadas en el segundo capítulo) y con los objetivos generales de nuestra propuesta educativa, Siderac y Páez reivindican el valor que brindan estas corrientes educativas a aspectos como “*el rescate de vivencias y el análisis reflexivo de la sociedad en que se vive*” (Siderac y Páez, 2013. Pág 1), planteando que la articulación de estas herramientas educativas con las propuestas oficiales educativas ofrece la posibilidad real de construir autonomía, aprendizajes relevantes y fortalecer la identidad de los estudiantes, permitiendo (al mismo tiempo) la profesionalización del rol del maestro, al brindarle el deber y la oportunidad de leer, analizar e investigar junto a los educandos el contexto en el que se desarrolla su práctica pedagógica.

Adicionalmente, Gil y Sánchez retoman los postulados freirianos que abogan por un conocimiento construido desde una subjetividad que le permita al individuo edificar de su manera de vivir e incidir en su entorno social a través de la ciudadanía, la cual debe ser concebida como un campo de disputa y acción política. En esa medida, caracterizan a la ciudadanía crítica como aquella que es ejercida desde la hermenéutica y la interpretación, de las cuales se desprenden “*acciones de resistencia frente a gobernabilidades que son y/o buscan la sujeción de la diversidad de saberes no sujetos a poderes, sino a estar en relación a la dignificación de las condiciones de vida*” (Gil y Sánchez, 2019. Pág. 48). Partiendo de lo anterior, estas autoras señalan la importancia de brindar acompañamiento pedagógico a la ciudadanía, de establecer diálogo entre los saberes académicos y los no académicos, y de construir escenarios en el que exista pluralidad de pensamientos, opiniones y propuestas, dando paso a una pedagogía del retorno a lo vivencial, comprometida con “*la dignificación de la vida y la transformación de condiciones de vida que se opongan a la reivindicación de dicha dignificación*” (Gil y Sánchez, 2019. Pág. 48)

Como se puede observar, las propuestas educativas basadas en *ciudadanías críticas* retoman varios ideales, propuestas y principios orientadores originados tanto en la educación popular como en las pedagogías críticas, en tanto corrientes y prácticas

educativas basadas en la solidaridad, la revolución y la liberación, tales como el diálogo, la educación significativa y experiencial, la democracia, la diversidad social y cultural; la reivindicación del maestro como intelectual orgánico e investigador, entre otras prácticas y principios basados en concepción de la educación como proceso creador de sujetos autónomos y abocados al análisis científico para la transformación social.

### 3.3 Interculturalidad y justicia social

Un tercer elemento que ha ejercido una notable influencia en la construcción conceptual de las *ciudadanías críticas* han sido una serie de debates en torno a las múltiples teorizaciones que se han dado sobre la justicia social y la interculturalidad, lo que a su vez se traduce en la elaboración de propuestas educativas coherentes con los resultados de dichas discusiones. Ahora bien, debido a los límites de este ejercicio monográfico, no consideramos posible ni necesario esbozar un rastreo riguroso y extensivo de estos debates, sin embargo, sí consideramos pertinente exponer dos propuestas de formación ciudadana basadas en ciudadanías críticas en las que se abordan la justicia social y la interculturalidad respectivamente.

En primer lugar, Pla trae a colación la idea tripartita de justicia social y derechos humanos planteada por Nancy Fraser, quien formula un baremo para el cuestionamiento y diagnóstico de la desigualdad y ausencia de democracia en una sociedad y momento determinados, basándose en parámetros de redistribución, representación y reconocimiento. Con base a este baremo, Pla cuestiona el papel de los estudios sociales y la formación ciudadana, planteando una serie de preguntas basadas en estos tres parámetros, con el fin de determinar en qué medida la formación ciudadana y los estudios sociales en la escuela responden a las necesidades sociales y democráticas de la sociedad. Algunas de estas preguntas desde sus respectivos ejes son:

**-Redistribución:** “*¿Cuáles son las características económicas de nuestra sociedad y qué posición deben tomar los estudios sociales frente a ellas? En otras palabras: ¿Qué estudios sociales y para que ciudadanía crítica en el marco del capitalismo latinoamericano contemporáneo?*” (Pla, 2020. Pág. 7).

**-Representación:**

¿Se respetan los derechos políticos de toda la población?, ¿se respetan los derechos humanos?, ¿hay representación política de todos los sectores sociales? O más importante aún: ¿la participación política de todos los sectores sociales se da en paridad de condiciones entre ellos? Digámoslo de otra manera: ¿los ateos tienen el mismo derecho a opinar sobre la enseñanza religiosa que los evangélicos o la iglesia católica?, ¿los obreros tienen derecho de picaporte en la oficina presidencial como la tienen los empresarios?, ¿cómo afecta la violencia según género y clase social? En fin, ¿cómo los estudios sociales pueden aportar a la paridad participativa dentro de una sociedad? (Pla, 2020. Pág. 7).

### **-Reconocimiento:**

Nuestras prácticas culturales fomentan la igualdad entre el hombre y la mujer y tratan de combatir al patriarcado?, ¿se reconoce el derecho a la diversidad sexual y al derecho de la mujer a decidir sobre su propio cuerpo? Los grupos minoritarios, ¿son reconocidos en su derecho a la identidad y la lengua?, ¿la naturaleza y la diversidad de seres vivos son reconocidos en su derecho inalienable a la vida o promovemos sociedades basadas en el especismo?, ¿mantenemos el imperialismo cultural, la colonialidad, dirían en Latinoamérica o se fomenta la diversidad epistemológica? En fin, ¿los estudios sociales ayudan a reconocer la diversidad y a promover su conocimiento, su respeto y su tolerancia?, ¿favorecemos la pluralidad epistemológica? (Pla, 2020. Pág. 7).

De esta manera, Pla adapta el baremo de justicia social formulado por Nancy Fraser para la orientación el accionar educativo de los estudios sociales y la formación ciudadana, transmutándolo en una matriz de análisis y diagnóstico educativo que puede ser aplicada versátilmente en una infinidad de contextos sociales, permitiendo de esta manera identificar sus particularidades y necesidades educativas, sentando bases para el impulso de procesos de formación ciudadana desde los estudios sociales, brindando a los educandos herramientas de análisis y acción social que, con el tiempo, pueden dar paso a procesos de transformación social que atenúen problemáticas referentes a las desigualdades económicas, falta de representación democrática y diversidad social.

En nuestro concepto, esta matriz constituye una herramienta valiosa para la acción educativa desde la formación ciudadana, puesto que se parte del principio de diagnosticar y atender a las necesidades educativas de una sociedad desde los tres parámetros mencionados anteriormente, lo cual choca directamente con las tendencias curriculares oficiales basadas en sujetos universales que deben alcanzar de manera estandarizada un conjunto de competencias cognitivas, con independencia de las particularidades y

características de su entorno social, político y cultural. Así mismo, esta herramienta brinda a los educadores la oportunidad, deber y necesidad de acercarse desde una perspectiva investigativa y analítica a los contextos en los que se desarrolla su práctica educativa, fortaleciendo su carácter como profesional autónomo e investigador.

En segundo lugar, nos gustaría abordar brevemente la propuesta de formación ciudadana planteada por DeJaeghere desde la interculturalidad crítica, la cual parte de la importancia central de la escuela en la formación de ciudadanos activos e involucrados políticamente en el devenir de sus comunidades, otorgando a los maestros una importancia central en estos procesos de formación ciudadana. En esa medida, la autora apela a múltiples referentes teóricos y disciplinas académicas del conocimiento social para la fundamentación conceptual de esta propuesta, tales como los estudios migratorios, las discusiones conceptuales sobre la identidad, el carácter psicosocial y afectivo de la ciudadanía, las discusiones y debates de carácter cultural, la teoría decolonial, entre otros, permitiendo a esta autora realizar una lectura holística e integral de la ciudadanía y su abordaje desde el ámbito de la educación (DeJaeghere, 2009).

Con base en estos preceptos, la educadora propone el concepto de *educación ciudadana crítica* como un “*marco de trabajo emergente que sugiere estrategias de enseñanza de los jóvenes por los objetivos democráticos de igualdad y justicia en sociedades multiculturales*” (DeJaeghere & Tudball de 2007, Johnson & Morris, 2009; citados en DeJaeghere, 2009. Pág. 228). Como se puede observar, esta autora aporta considerablemente a la conceptualización general de las ciudadanía crítica en el ámbito educativo, lo cual constituye un aporte de importancia central en la elaboración de nuestro Proyecto Pedagógico al brindarnos una serie de orientaciones generales y aspectos a tomar en cuenta.

Adicionalmente, DeJaeghere identifica dos formas en las que pueden darse los procesos de educación ciudadana acorde a sus niveles de profundidad y alcance en términos de formación democrática. En primer lugar, identifica como “*Educación ciudadana mínima*” a aquellos procesos de formación ciudadana centrados en ideas normativas como la “*atribución jurídica de una identidad ciudadana, los derechos y los deberes cívicos; enfatizando en los derechos y la igualdad de todos en una democracia, sin tomar en cuenta la diversidad de*

*experiencias de nuestras sociedades multiculturales para ejercer dichos derechos” (DeJaeghere, 2009. Pág. 228); en contraste, caracteriza a la “educación ciudadana máxima” como aquella que es capaz de desarrollar “valores, actitudes y comportamientos relacionados con una mayor participación en la democracia y la vida cívica en todos sus niveles, impulsando la identidad ciudadana mediante debates y redefiniciones permanentes” (DeJaeghere, 2009. Pág. 229).*

Tomando en cuenta esta clasificación de la formación ciudadana, la autora propone cuatro enfoques para la educación ciudadana crítica, con miras a establecer procesos educativos que logren alcanzar el estatus de educación ciudadana máxima. Estos enfoques son: La inclusión de los conocimientos y voces marginales en el currículo con el fin de criticar las comprensiones predominantes de ciudadanía y construir formas de ciudadanía alternativas; el desarrollo del experiencias de aprendizaje y entendimiento intercultural; el desarrollo de una “doble consciencia” que permita un análisis de las perspectivas propias sobre la ciudadanía, pero que también aprecie las complejidades de las identidades ciudadanas afectadas por la opresión y la utilización de estrategias de acción colectiva basadas en el involucramiento activo de estudiantes, profesores, escuelas y comunidades.

Por último, consideramos necesario resaltar que autores como Mora (2012) y Morales (2012) establecen como objetivo la descolonización del pensamiento mediante una formación ciudadana crítica para la emancipación, la cual (Según Morales) es posible mediante la inclusión reflexiva de su dimensión cultural, implicando el reconocimiento tanto de la comunidad:

Como la subjetividad de la persona, rescatar, valorar y conservar pensamientos, usos y costumbres que cimentan la identidad del grupo, lo mismo que permitir el reconocimiento y diálogo con otras culturas, las reformulaciones y adecuaciones propias de la evolución, en igualdad de condiciones, con justicia, equidad e igualdad; además de la posibilidad de disidencia individual, con base en el criterio de libertad, y la adscripción voluntaria a los principios y preceptos con los que se tiene mayor afinidad en el plano racional, afectivo y volitivo (reflexiones con base en Calderón, Alarcón, Aramayo, Pareja y otras/os, 2008 – 2012; Gimeno, 2002: 150 – 209; como cita en Morales, 2012. Pág. 131).

Como se puede observar, las ciudadanía crítica en tanto propuesta educativa han permitido la elaboración de herramientas educativas coherentes con los corpus teóricos, conceptuales y metodológicos de los que se ha nutrido, los cuales, al tener sus raíces en múltiples luchas sociales, resaltan la importancia de aspectos como la colectividad, la praxis, la interseccionalidad, el diálogo, el análisis social, entre otros aspectos que traducen estos principios en herramientas metodológicas a partir de las cuales es posible construir estrategias de aprendizaje, materiales didácticos, propuestas de sistematización e investigación educativa entre otros. En esa medida, y atendiendo a las necesidades de nuestras sociedades multiculturales y diversas, se han establecido puentes entre la formación ciudadana y la interculturalidad crítica en el marco de estas propuestas educativas

### **3.4 Investigación Acción Educativa**

Finalmente, nos gustaría finalizar esta sección resaltando la tesis de maestría de Figueroa y el artículo de Ciges, quienes aplican los principios de la Investigación Acción Educativa (IAE) a una estrategia e intervención pedagógica respectivamente, las cuales se desarrollaron a través de fases y ciclos que permitieron una constante retroalimentación y replanteamiento de estos ejercicios investigativos a partir de las condiciones y características de los contextos educativos en los que se desarrollaron, permitiendo el diagnóstico de problemáticas concretas y el desarrollo de acciones específicas.

En primer lugar, encontramos la obra de Figueroa, quien desarrolla su tesis de maestría con el objetivo de fortalecer las habilidades de pensamiento crítico y formación ciudadana en un grupo focal de 70 estudiantes pertenecientes al ciclo IV (801, 802, 901 y 902) de la IED Floridablanca, más concretamente en lo relacionado al análisis de la información difundida a través de los medios de comunicación. Cabe aclarar que si bien no encontramos una presencia constante de este modelo investigativo en la bibliografía consultada, si nos parece relevante resaltar las posibilidades a nivel investigativo que esta ofrece, las cuales son notablemente expuestas por esta autora en su tesis de maestría.

De esta manera, la autora retoma lo preceptos de la IAE formulados por Elliot (2000) como la identificación de estrategias de acción sometidas a ciclos constantes de

observación, reflexión y cambio, permitiendo de esta manera la elaboración de instrumentos para el cambio social y la creación de conocimiento educativo, lo que a su vez proporciona a los maestros un sin fin de posibilidades en términos de autonomía, poder, profesionalización y dignificación de su oficio (Figuroa, 2016). Adicionalmente, la autora también se apoya en los principios de las pedagogías críticas (principalmente en los aportes de Apple), las ideas de escuela democrática de Dewey y las categorías conceptuales en torno al pensamiento crítico propuestas por Facione, Saiz y Nieto.

Con base en estos fundamentos, la autora despliega una estrategia de aprendizaje orientada al desarrollo de habilidades en los estudiantes participantes, tales como análisis, evaluación, inferencia, argumentación y explicación de la información presente en múltiples medios de comunicación como la televisión, la radio, los periódicos y las redes sociales. De esta manera, la autora propone una idea en torno a la enseñanza de las ciencias sociales, *“cuyo ejercicio promueva las habilidades de pensamiento necesarias para el ejercicio de una ciudadanía crítica y comprometida con la construcción de una cultura cada vez más democrática”* (Figuroa, 2016. Pág. 2).

Ahora bien, otro motivo por el cual consideramos pertinente destacar este trabajo es su cercanía con las características en las que estamos formulando y desarrollando nuestro trabajo de grado, siendo (de toda la bibliografía consultada) el trabajo que guarda mayores similitudes en relación con las características de la población, el contexto escolar, el contexto histórico (marcado por la importancia central de los medios de comunicación) y los objetivos de dicha intervención pedagógica, sirviendo como modelo para el planteamiento de este y futuros proyectos de grado.

Por su parte, Ciges desarrolla una estrategia de intervención y asesoramiento educativo cuyo eje central es la Investigación Acción Educativa orientada hacia la transformación escolar en centros y comunidades educativas con un fuerte carácter democrático, intercultural e inclusivo, mediante la paulatina apertura de espacios participativos y de toma de decisiones en los que todos los actores de dicha comunidad puedan aportar en su construcción (Ciges, 2012). De esta manera y basándose en los preceptos desarrollados por Elliot en torno a la IAE como metodología y estrategia educativa, esta autora (junto a un equipo de asesoramiento pedagógico) despliega en un centro educativo una intervención

pedagógica dividida en cuatro fases: Arranque, *“fase de sensibilización, a la que se invita a familias y representantes del alumnado, en la que se debate sobre las necesidades de cambio y el enfoque que se le quiere dar.”*(Ciges, 2012. Pág. 56). Una vez concluida la fase de arranque, se da paso a la Autoevaluación escolar, fase en la que se da una exploración inicial de la realidad de cada centro por parte de asesores externos (pertenecientes al grupo de asesoría pedagógica) a partir del uso de instrumentos de reflexión para recoger las opiniones de la comunidad, la elaboración de informes de autoevaluación y gestión de la información sensible; posteriormente se desarrolla la fase de Toma de Decisiones mediante la conformación de la comisión APRO (Análisis y propuestas) conformada por profesores, familias y alumnado con el fin de analizar los temas relevantes que cada colectivo resalta en sus valoraciones y la priorización de cambios a corto, mediano y largo plazo. Finalmente, se concluye con la fase de Institucionalización de la cultura de cambio, en la que se realiza una revisión y análisis de las acciones desarrolladas y el cierre del ciclo anual con el enunciado de propuestas a futuro, logrando de esta manera que el cambio se haga constante y pase a formar parte del propio proceso de desarrollo profesional, institucional y comunitario. Al respecto, la autora señala algunos indicadores de institucionalización del cambio como el inicio auto gestionado de nuevos ciclos de Investigación-Acción, la divulgación y la construcción de redes colaborativas (Ciges, 2012).

Para concluir, consideramos que a pesar de no encontrar en la bibliografía consultada un uso extensivo de esta estrategia investigativa, la IAE alberga un universo de posibilidades en lo referente al impulso de procesos de transformación social y educativa que pueden enriquecer y ampliar el alcance de las ciudadanías críticas, dando como resultado una relación conceptual y metodológica que puede ser aplicada con éxito en una infinidad de contextos sociales y educativos.

### **3.5 Problemas de investigación y propuestas educativas desarrolladas desde las ciudadanías críticas.**

A lo largo del anterior apartado expusimos brevemente algunas de las corrientes teóricas y conceptuales del conocimiento social y educativo que han nutrido e influenciado la construcción conceptual de las ciudadanías críticas como categoría que vincula aspectos

como la educación, la teoría crítica, la teoría ciudadana, la interculturalidad, la teorización en torno a la justicia social, la metodología investigativa, entre otros. En consonancia, procederemos a caracterizar y sintetizar brevemente las líneas de investigación que se han desarrollado en torno a las ciudadanías críticas presentes en la bibliografía consultada, para ello hemos agrupado las obras consultadas en cuatro ítems diferentes: Ciudadanía y análisis crítico de los medios de comunicación, ciudadanía crítica y enseñanza de la historia; ciudadanía, multiculturalidad, interculturalidad crítica y luchas contra el racismo, y ciudadanías críticas: elementos y características principales. A continuación procederemos a exponer algunas generalidades en torno a cada ítem mediante la elaboración de reseñas sobre el material consultado.

### **3.5.1 Ciudadanía y análisis crítico de los medios de comunicación.**

Nos gustaría empezar por la obra de Segovia (2003) y Figueroa (2016), autores que a pesar de guardar una considerable distancia en términos contextuales y temporales, comparten el mérito de haber desarrollado una serie de reflexiones y propuestas en las que se enlazan la formación ciudadana y el análisis crítico de los medios de comunicación, dando como resultado una serie de pautas y orientaciones para el impulso de procesos de formación ciudadana y el fortalecimiento de habilidades relacionadas al pensamiento crítico, situando al educando como un sujeto hermenéutico que desempeña un papel activo en lo referente al análisis de la información presente en los medios de comunicación. En nuestro concepto, consideramos que estos aportes educativos son de fundamental importancia, ya que hacen frente a la creciente influencia de los medios de comunicación e información en lo referente a la formación del criterio político y social de las personas, más aún cuando la escuela continúa (a día de hoy) sin ofrecer herramientas concretas a los estudiantes para el análisis crítico de la información y la lectura de los medios, evidenciando un notable rezago de la escuela en este aspecto.

Frente a esta problemática, Segovia parte de la necesidad de posicionarse críticamente frente a los medios de comunicación, exhortando a los maestros a denunciar los efectos nocivos que estos pueden llegar a tener cuando no son analizados críticamente. En esa medida, plantea la necesidad de alfabetizar a los estudiantes en los lenguajes de los medios, sus usos e implicaciones, proponiendo para ello una integración curricular de los medios de

información y comunicación en la escuela, permitiendo de esta manera el desarrollo de reflexiones profundas en torno a los medios y su impacto social, acorde a este autor *“Los medios -en la escuela y en la sociedad- son una oportunidad única para educar a las nuevas generaciones como ciudadanos libres y capaces de participar activamente en la construcción del futuro.”* (Segovia, 2003. Pág 102).

Con base en lo anterior, este autor postula la necesidad de que dicha integración curricular abarque los tres ambientes de aprendizaje del individuo, es decir: La familia, la escuela y los medios de comunicación, en el marco de un proceso democrático, concientizador, emancipador y respetuoso con la idiosincrasia local, dando lugar a una comunidad de aprendizaje con estas características, y en la que sea posible discutir, debatir, polemizar, experimentar y crear en torno a aspectos como el lenguaje, los formatos, las intencionalidades y las relaciones de poder subyacentes a los medios de comunicación. Ahora bien, para que esto sea posible, el autor caracteriza una serie de condiciones concretas como infraestructura, el desarrollo de dinámicas y metodologías basadas en la tríada acción-manipulación-creación; integración curricular transversal e interdisciplinar, valoración didáctica recurrente y un dominio conceptual riguroso (Segovia, 2003).

Por su parte, en una línea de investigación paralela que se desarrolla con un amplio margen de diferencia temporal, Figueroa aterriza algunos de los puntos desarrollados previamente por Segovia en una estrategia educativa orientada hacia el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes mediante el análisis de medios de comunicación. En esa medida, consideramos que la obra de Figueroa resulta de gran importancia al brindarnos un modelo de referencia bastante completo al desarrollar una intervención pedagógica en la que se pueden observar con claridad fases diferenciadas de acercamiento al contexto educativo, diagnóstico, sondeo y diseño educativo, todo esto en el marco de una propuesta para la enseñanza de las ciencias sociales y el fortalecimiento de la ciudadanía crítica en un contexto marcado por la predominancia de los medios de comunicación como referente para la formación del criterio político y la acción ciudadana.

Como resultado de lo anterior, la autora establece una serie de habilidades clave que pueden y deben ser desarrolladas en el aula con miras a fortalecer el criterio político de los estudiantes, en esa medida, la autora integra habilidades como el análisis, la evaluación, la

inferencia y la explicación en una propuesta general de pensamiento crítico, el cual define como *“un tipo de actitud o disposición frente a la realidad social y como una condición para el ejercicio de una ciudadanía que sea coherente con la vida en una sociedad democrática”* (Figuroa, 2016. Pág. 14). En nuestro concepto, esta relación entre actitud, habilidades de pensamiento crítico y ciudadanía posee una relevancia educativa impresionante, porque si bien es cierto que se han elaborado un sin fin de propuestas educativas en torno al análisis crítico de los medios, muy pocas toman en cuenta la dimensión ciudadana de dicho ejercicio.

Finalmente, la autora concluye que, aunque existen notables falencias en los procesos básicos de lectura comprensiva, de pensamiento crítico y de expresión en público llevados a cabo por los estudiantes; también es posible desarrollar en las aulas procesos que les permitan abordar la información de manera crítica, permitiéndoles desarrollar aspectos como la configuración de un juicio propio, mayor interés por las problemáticas analizadas, comprensión de las problemáticas, fortalecimiento de las responsabilidades ciudadanas y (por sobre todas las cosas), su identificación como agente social transformador; dando paso a posicionamientos frente a los medios de comunicación, identificándose como actores sociales y económicos guiados por intereses concretos.

En suma, consideramos que, a pesar de la importancia progresiva de los medios de comunicación como campo de disputa política a lo largo de los últimos años, se han explorado muy poco las relaciones y posibilidades que entrañan los procesos de formación ciudadana a partir del análisis de los medios de comunicación, siendo una necesidad latente en estos tiempos marcados por fenómenos como la posverdad, la desinformación y la cada vez más difusa línea entre lo “real” y lo “falso” de los contenidos circundantes en las redes sociales.

### **3.5.2 Ciudadanía crítica y enseñanza de la historia**

En lo concerniente a las propuestas de enseñanza de la historia basadas en la formación de ciudadanía crítica, nos gustaría resaltar la amplitud y diversidad temática presente en las obras consultadas, en las que se explora desde diferentes ángulos las posibilidades de la relación entre educación, ciudadanía e historia, dando lugar a múltiples propuestas

educativas y académicas en las que se exploran aspectos como la orientación de la formación crítica y los aportes que pueden realizarse desde la enseñanza de la historia (Neira, 2017), el cuestionamiento por la falta de enfoques de formación en práctica de la democracia y que reproducen narrativas históricas “neutrales” (Banderas, 2020); la transferencia de los conceptos de la historia al ámbito de la enseñanza para la formación de ciudadanías críticas (Rivière, 2020) y la enseñanza del inglés desde materiales didácticos basados en la historia e identidad local (Siderac y Páez, 2013). A continuación procederemos a reseñar brevemente el contenido de estas propuestas.

Nos gustaría empezar por Neira (2017), quien recoge una serie de reflexiones y discusiones llevadas a cabo por múltiples maestros y académicos en las III jornadas internacionales de la didáctica de la historia (Organizadas por la Universidad de Murcia), evento en el que se discutieron una serie de métodos, estrategias y contenidos para la formación de ciudadanías críticas, aglutinando de esta manera las perspectivas y experiencias de múltiples voces docentes con experiencia e interés en el campo de la formación ciudadana. Como resultado, Neira plantea en su trabajo un conjunto de propuestas teóricas en cuanto a contenidos (entre los que propone el análisis de fenómenos históricos contemporáneos), estrategias (entre las que se contemplan algunas como el planteamiento de situaciones problemas y el fortalecimiento de las habilidades comunicativas) y el método de enseñanza y aprendizaje (proponiendo el modelo de simulación del oficio del historiador), (Neira, 2017).

Por su parte, Banderas elabora una reflexión *“acerca del potencial formador en materia política del conocimiento histórico, dado que este tiene un protagonismo esencial en la esfera pública, de acuerdo con las propuestas de Habermas sobre los usos públicos de la Historia”* (Banderas, 2020. Pág 207), para ello, examina los usos de la historia en un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) ubicado en la provincia de Valencia (España), recurriendo a herramientas como entrevistas semiestructuradas, cuestionarios y narrativas tanto a docentes como alumnos. Con base en lo anterior, el autor aborda problemáticas como la reproducción de identidades colectivas a través de la Historia, la historia desde los discursos competenciales (y su incapacidad para desarrollar reflexiones históricas profunda), así como el potencial transformador de la historia en tanto

herramienta educativa que permite la comprensión de los rasgos económicos, sociales y culturales de una sociedad.

Ahora bien, de manera similar a Banderas, Rivière propone la formación de autoconciencia política en los jóvenes a partir de su formación en el análisis crítico de conceptos y discursos, razón por la que propone un proyecto de innovación docente basado en la transferencia de la Historia de los conceptos al ámbito de la enseñanza. Con base en lo anterior y apoyándose en los aportes historiográficos de Koselleck, la escuela de Cambridge y Habermas (más concretamente con el concepto de “usos de la historia”), esta autora propone cinco parámetros metodológicos para el análisis, historización y deconstrucción de los conceptos en el aula de clases, permitiendo a los estudiantes adquirir herramientas concretas para el análisis discursivo, estos parámetros son:

-Contextualización: “*Situación del concepto en el marco social, político y lingüístico de la época en que surge y se utiliza en relación a una situación histórica concreta.*” (Rivière, 2020. Pág. 182).

-Historización: “*Adoptar una mirada diacrónica para captar la evolución en los usos y significados del concepto a lo largo del tiempo, aplicando la perspectiva braudeliana de la larga duración.*” (Rivière, 2020. Pág. 182).

-Comparación: “*De conceptos y contextos, puesto que como indica Traverso comparar una idea es un medio indispensable para establecerla, conocerla y utilizarla.*” (Rivière, 2020. Pág. 182).

-Contraposición: “*Momento de gestación de la significación del concepto, en contraste y oposición a contextos anteriores y a otros conceptos.*” (Rivière, 2020. Pág. 182).

-Conceptualización: “*Desde el presente, para aprehender la realidad a la que hacemos referencia, sin olvidar jamás, como dice Traverso “que la historia real no coincide con sus representaciones abstractas.*” (Traverso, 2016. Pág. 26; citado en Rivière, 2020. Pág. 182).

En síntesis, Rivière propone estos cinco parámetros metodológicos para el análisis y enseñanza de los conceptos sociales y políticos en el aula, permitiendo a los estudiantes su

comprensión profunda y el desarrollo de un criterio amplio que pueden aplicar al uso que se hace de los conceptos en discursos políticos, sociales e históricos circundantes a través de múltiples medios y plataformas.

Finalmente, nos gustaría cerrar este apartado con el trabajo de Siderac y Páez (2013), quienes desarrollan una propuesta educativa novedosa en la que se integran múltiples aspectos como la enseñanza del inglés, el aprendizaje significativo, la reivindicación de la tradición obrera del barrio Los Hornos (Santa Rosa, Argentina), la historia local y la lucha por la autonomía docente en torno a la elaboración de materiales didácticos que sean coherentes con la realidad y necesidades de los educandos. De esta manera, las autoras desarrollan un proyecto investigativo en una escuela primaria del barrio Los Hornos en la ciudad de Santa Rosa, según ellas:

Los libros de texto para la enseñanza de inglés muestran una realidad política y social muy diferente a la que viven lxs alumnx, destinatarios de materiales cuyo contenido no guarda relación con sus experiencias; consecuentemente, el aprendizaje se torna sin sentido ni motivación. (Siderac y Páez, 2013. Pág. 1)

Partiendo de esta problemática, las autoras emprenden un proyecto de investigación con el objetivo de “*desarrollar distintos grados de autonomía docente respecto de la prescripción oficial y de las propuestas editoriales al tiempo que se promueve la construcción de ciudadanía crítica en los estudiantes.*” (Siderac y Páez, 2013. Pág. 1). Para cumplir dicho objetivo, las autoras diseñan, implementan y evalúan un conjunto de unidades didácticas para la enseñanza del inglés en el sexto año de la escuela primaria del barrio Los Hornos, el cual se caracteriza históricamente por tener una economía basada en la fabricación de ladrillos, razón por la que deciden apelar a la tradición e identidad obrera del barrio como tema generador para la elaboración de materiales didácticos significativos

En nuestro concepto, el trabajo de Siderac y Paz alberga una riqueza educativa formidable en términos de innovación, ya que trabaja transversalmente aspectos como la identidad del barrios Los Hornos, la cultura experiencial como puente a la cultura crítica, las clases de inglés como espacio de construcción ciudadana, la construcción de historia a partir de entrevistas con habitantes del barrio y padres de familia, entre otros aspectos; dando lugar a una experiencia de formación ciudadana que logra escapar a los rígidos

límites de los currículos oficiales, sentando las bases para futuros proyectos interdisciplinarios capaces de integrar campos del conocimiento que (a simple) vista podrían parecer dispares.

Para concluir, podemos observar que desde distintos contextos, ámbitos y problemáticas se han desarrollado reflexiones académicas y propuestas educativas en las que se aborda la relación entre educación, pensamiento crítico, ciudadanía y enseñanza de la historia, dando lugar a múltiples orientaciones metodológicas y didácticas que, si bien no han sido desarrolladas en su totalidad ni se han constituido aún como una corriente de pensamiento educativo con referentes definidos, si se ha avanzado de manera consistente en la elaboración de unas bases conceptuales, metodológicas y teóricas a lo largo de las últimas dos décadas, poniendo en relieve la necesidad de sistematizar y condensar todos estos aportes en un marco teórico y conceptual coherente que permita su consolidación como problemática educativa de interés generalizado.

### **3.5.3 Ciudadanía, multiculturalidad, interculturalidad crítica y luchas contra el racismo**

Para empezar esta sección, nos gustaría resaltar que dentro de las temáticas presentes en la bibliografía consultada, se evidencia un amplio interés por las relaciones entre ciudadanía e interculturalidad, además de sus posibilidades en sociedades multiculturales, siendo uno de los ámbitos que mayores contribuciones ha realizado a la construcción de las ciudadanías críticas como categoría educativa. Adicionalmente, consideramos pertinente resaltar la obra de Constandius, siendo una de las autoras que, con mayor rigurosidad, ha aportado a su construcción conceptual. En esa medida, el objetivo del presente apartado consiste en reseñar brevemente los aportes de autoras como Constandius, DeJaeghere, Ciges y Mata a las ciudadanías críticas en tanto propuesta educativa y académica que asume epistemológicamente a la interculturalidad.

En primer lugar, tenemos la obra de Constandius, autora sudafricana que, con el apoyo de múltiples colegas y equipos interdisciplinarios, ha elaborado una serie de trabajos orientados a la fundamentación conceptual de las ciudadanías críticas, con un particular énfasis en la lucha contra las desigualdades e injusticias basadas en raza y etnia que

perviven en el entorno de la Stellenbosch University como herencia del Apartheid, siendo uno de los centros académicos más importantes para su formulación como proyecto político y colonial. Según esta autora, la reproducción de esta herencia cultural racista en el ámbito de la educación superior se puede evidenciar en aspectos como una calidad educativa diferenciada en las universidades con población predominantemente negra, la persistencia del estatus de “minoría” de la población negra en cuanto ingreso y permanencia en la educación superior sudafricana, cuando compone el 80% de la población según datos de la BBC (2021), y la predominancia del afrikáner como lengua oficial de los claustros universitarios (estando por encima del inglés o lenguas nativas como el zulú o el xhosa, entre otros). Por ejemplo, la autora resalta como el 60% de la población estudiantil universitaria es blanca, aun cuando esta abarca solamente el 8.6% de la población sudafricana (Constandius, 2015).

Con base a esta problemática, la autora desarrolla diferentes propuestas investigativas y conceptuales tendientes a la caracterización de las ciudadanías críticas como una categoría educativa orientada al desmonte y transformación progresiva de estas problemáticas culturales y educativas ligadas a las discriminaciones basadas en etnia y raza. Por ejemplo, en su trabajo *“Stumbling over the First Hurdle? Exploring Notions of Critical Citizenship”*, la autora (con apoyo de un grupo de docentes y activistas) socializa y discute con estudiantes de la Stellenbosch University sus perspectivas en torno a la ciudadanía crítica, a la que define como el:

Fomento de un conjunto de valores compartidos como la tolerancia, diversidad, democracia y derechos humanos; en tanto pedagogía educativa, alienta la reflexión crítica sobre el pasado y la proyección de posibles futuros moldeados por la justicia social, con el fin de preparar a la gente para vivir juntos y en armonía en el seno de una sociedad diversa. En consecuencia, este concepto es claramente dependiente del desarrollo, discernimiento, reflexión y crítica constructiva; lo que se da mediante el pensamiento crítico y abordaje de problemáticas sociales, tanto en contextos locales como globales; exhortando de esta manera a fortalecer los componentes éticos, reflexivos y morales de la educación. En esa medida, se interpela como "ideal a ser alcanzado" el crecimiento y desarrollo intelectual y moral de los individuos en una institución educativa. (Constandius, 2015. Pág 547; traducido del inglés).

Con base en esta definición y los resultados de este ejercicio investigativo, Constandius desarrolla en un segundo trabajo una serie de elementos teóricos y metodológicos provenientes de diversas corrientes de aprendizaje con el fin de enriquecer el currículo universitario, de tal modo que puedan desarrollarse en la cotidianidad universitaria discusiones en torno a la ciudadanía crítica. De esta manera, caracteriza cuatro corrientes educativas a través de la que es posible el impulso de procesos educativos basados en las ciudadanías críticas, tomando en cuenta aspectos cognitivos, emocionales, sociales y culturales, estas corrientes son: la psicosocial, la transformacional, la sociopolítica y la multicultural; como resultado, retoma elementos de cada una de ellas para la elaboración de una propuesta de currículo integral.

Ahora bien, prosiguiendo con los demás trabajos, consideramos que otro aporte significativo realizado a la fundamentación conceptual de las ciudadanías críticas desde discusiones en torno la interculturalidad es el realizado por DeJaeghere, quien propone el concepto de *Educación Ciudadana Crítica* como una propuesta de educación alternativa basada en el rescate de la experiencia de docentes y estudiantes, con miras a generar procesos formativos que involucren a los sujetos en la transformación de sus comunidades. Acorde a esta autora la *Educación Ciudadana Crítica* se compone de cuatro enfoques de los que se pueden derivar estrategias y metodologías educativas basadas en estos objetivos.

Estos cuatro enfoques consisten en: La inclusión de las voces marginales en el currículum para la construcción de formas alternativas de ciudadanía y la validación de sus conocimientos como críticas válidas a los modelos y concepciones predominantes de ciudadanía; el desarrollo de experiencias interculturales a través de experiencias interculturales que impliquen el acercamiento de los estudiantes a espacios y relaciones ciudadanas diversas, el desarrollo de una “doble consciencia” que permita un análisis de las perspectivas propias sobre la ciudadanía, pero que también aprecie las complejidades de las identidades ciudadanas afectadas por la opresión y la utilización de estrategias de acción colectiva basadas en el involucramiento activo de estudiantes, profesores, escuelas y comunidades (DeJaeghere, 2009).

Por otra parte, en el trabajo de Mata et al., encontramos un mapa de discursos y experiencias en torno al significado y la práctica de ciudadanía mediante una serie de

entrevistas a 14 participantes con trayectoria e implicaciones sociales en el ámbito educativo y comunitario, contribuyendo “*a la concepción de la ciudadanía como práctica y la formulación de propuestas educativas para su construcción desde un enfoque intercultural*”. En esa medida y con base en este mapa, la autora explora una serie de problemas investigativos en torno a la formación ciudadana, tales como los medios, recursos y habilidades necesarias para el aprendizaje de la ciudadanía; la enseñanza de la ciudadanía a través de la participación, el papel de la educación formal en la enseñanza de la ciudadanía y el papel de la participación y el diálogo como bases de la educación ciudadana. (Mata et. al, 2012).

Finalmente, en el trabajo de Ciges se socializa una experiencia de intervención educativa a una escuela de la comunidad de Valencia (España) por parte del grupo de trabajo y asesoramiento educativo MEICRI, la cual estuvo basada en referentes como la Investigación Acción Educativa, la interculturalidad, la inclusión y la participación comunitaria en la escuela, apuntando a un replanteamiento de la misma como comunidad en la que es posible gestionar cambios y transformaciones institucionales a partir del diálogo amplio y mecanismos democráticos. Como resultado de dicha intervención, compuesta por varios ciclos de Investigación-Acción, se logra la creación de espacios asamblearios y de decisión compuestos por estudiantes, maestros y familias, quienes concertaron una serie de cambios que fueron posteriormente institucionalizados por la escuela. (Ciges, 2012).

A modo de conclusión, podemos afirmar que los trabajos que exploran las posibilidades educativas de las ciudadanías críticas como categoría capaz de generar respuestas a las problemáticas presentes en sociedades multiculturales y desiguales, han llevado a cabo una valiosa labor de caracterización epistemológica, conceptual y metodológica en torno las ciudadanías críticas, brindado insumos valiosos para la elaboración de futuros trabajos en los que se pueda seguir avanzando en dicha materia y así incidir en transformaciones profundas de las prácticas escolares de formación política y ciudadana.

#### **3.5.4 Ciudadanías críticas: Elementos y características principales.**

A lo largo del presente apartado hemos reseñado brevemente diferentes trabajos elaborados en torno a la categoría de ciudadanías críticas, enfocándonos en propuestas teóricas específicas que han abordado con particular énfasis una o varias dimensiones de las ciudadanías críticas, sin embargo, también se han elaborado una serie de trabajos en los que se ha reflexionado sobre las generalidades y características educativas de las ciudadanías críticas, abordando aspectos como su surgimiento a partir de la evolución histórica y conceptual de la ciudadanía; las características, cualidades y capacidades de un ciudadano crítico, el papel de la ciudadanía crítica en organizaciones sociales, los retos y necesidades en materia educativa y ciudadana en un mundo globalizado, la construcción de democracia participativa en contextos escolares, entre otros. Tomando esto en cuenta, procederemos a exponer sucintamente las disertaciones esbozadas al respecto por varios autores a lo largo de seis artículos, en los que se teoriza sobre las generalidades de dicha categoría y sus posibilidades en materia educativa, dando pie al establecimiento de elementos, características y principios metodológicos concretos, para ello reseñaremos brevemente los trabajos de Pla (2020), Gimeno y Henríquez (2001), Mora (2012), Morales (2012), Coronel (2012), Gil y Sánchez (2019).

Nos gustaría empezar por la obra de Pla (2020), Gimeno y Henríquez (2001), obras que han sido mencionadas constantemente a lo largo de esta sección y que, en nuestro criterio, aportan de manera amplia y consistente un conjunto de elementos generales para la caracterización general e integral de las ciudadanías críticas, como una categoría y propuesta educativa dirigida a escenarios escolares y sociales, tanto en el ámbito de los estudios sociales escolares como la enseñanza de los derechos humanos respectivamente. Por ejemplo, y como mencionamos con anterioridad, Pla retoma los planteamientos de Fraser en torno al baremo de justicia social para la orientación de los estudios sociales escolares y la enseñanza de la historia con énfasis en la formación de ciudadanías críticas, identificando cinco dimensiones a considerar para la organización curricular de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se fundamentan en esta categoría: Diagnóstico sobre el presente, interpretación del pasado y mirada al futuro; las características del conocimiento social en la escuela, la relevancia del conocimiento social, la pertinencia del conocimiento social y la función docente (Pla, 2020).

Sobre estas cinco dimensiones, los maestros deben aplicar el baremo basado en la idea tripartita de justicia social formulada por Fraser (el cual fue mencionado y expuesto anteriormente), con el fin de identificar las necesidades sociales y democráticas de un contexto educativo específico, y así poder desplegar acciones y procesos educativos que estén en consonancia con las características de dicho contexto, en los cuales sus participantes deben participar activamente (Pla, 2020). Como mencionamos anteriormente, un componente de gran relevancia presente en esta propuesta y que consideramos que vale la pena resaltar, es la manera como ataja directamente la pretensión de los procesos de formación ciudadana basados en discursos competenciales, los cuales establecen una serie de objetivos específicos que deben ser alcanzados por todos los estudiantes e instituciones educativas.

Por su parte, Gimeno y Henríquez, desde su participación en el Centro Cultural Poveda (República Dominicana), emprenden a inicios de este milenio una de las propuestas más completas y profundas en torno al establecimiento de los principios epistemológicos, teóricos y metodológicos de las ciudadanías críticas, nutriéndose de múltiples y diversos campos del conocimiento como la sociología crítica, la psicología cognitiva, el constructivismo, las pedagogías críticas, la educación popular, la teoría de la acción comunicativa, entre otros. Partiendo de estos referentes teóricos, las autoras empiezan por plantear una serie de cuestiones y debates conceptuales sobre los sentidos y concepciones en torno a la ciudadanía y la democracia en un momento histórico caracterizado por la globalización y la predominancia del ciudadano como un “sujeto consumidor” (Gimeno y Henríquez, 2001).

Como resultado, las autoras identifican una serie de problemáticas sociales de alcance global, tales como las relaciones de género y el papel social de la mujer, la multiculturalidad y el pluralismo de nuestras sociedades, la necesidad de modelos sociales y económicos sustentables, la cultura política, entre otros problemas que requieren la organización de redes de acción civil que sean capaces de trascender los límites de las fronteras nacionales (Gimeno y Henríquez, 2001). En esa medida, las autoras caracterizan a la ciudadanía y la democracia como conceptos polisémicos y ambivalentes que pueden tener diversos significados y sentidos según el escenario y/o comunidad en el que se

utilicen; así mismo, dependiendo del sentido y significado que otorguemos a dichos conceptos, tendremos diferentes prácticas y concepciones para organizar nuestro mundo. En esa medida, y desde un enfoque de democracia radical, las autoras definen a la ciudadanía como:

Un proceso en construcción permanente de derechos y responsabilidades personales puestas en ejercicio en proyectos colectivos de bien común, contruidos desde la diferencia y el conflicto, con el respeto a la diferencia, en nuestras sociedades desiguales e injustamente divididas. Una ciudadanía inclusiva de la diferencia y denunciadora de cualquier tipo de exclusión. Fundamentada en la justicia y la equidad, pero sin olvidar la libertad. Fortalecedora de la identidad propia y abierta al diálogo con las otras identidades y culturas. Defensora de los derechos humanos no como formulación legal, sino como horizonte de humanización para las personas, los grupos, los pueblos y el planeta. Sostenida por el compromiso y la responsabilidad social en la transformación de la realidad y gestadora de un poder compartido y ejercido desde la lógica del servicio y no desde la concentración y centralización. (Gimeno y Henríquez, 2001. Pág 24-25)

Partiendo de estos supuestos, las autoras proceden a abordar diferentes elementos y principios para la construcción e impulso de procesos educativos orientados hacia la formación de ciudadanos críticos, a través de la formación en valores visibles en aspectos como actitudes, compromisos y comportamientos que evidencien apertura a la multiculturalidad, la responsabilidad, la solidaridad, la justicia; la dimensión política de los procesos de formación ciudadana a partir de la práctica y ejercicio de la democracia; y las potencialidades de la escuela como escenario democrático de socialización (Gimeno y Henríquez, 2001).

Ahora bien, otro conjunto de trabajos realizados en torno a las generalidades de la ciudadanía crítica y que vale la pena resaltar, son los elaborados por Mora, Morales y Coronel, los cuales fueron publicados en el quinto volumen del segundo número de la Revista Integra (2012), y que fueron elaborados en el marco del convenio Andrés Bello del Instituto Internacional de Integración (La Paz, Bolivia). En estos artículos se aborda desde diferentes énfasis y corrientes teóricas una serie de reflexiones y orientaciones en torno al potencial educativo de las ciudadanía críticas en lo referente a la construcción de una sociedad democrática y la formación de sujetos para la emancipación, denotando además la

adopción e integración de múltiples elementos provenientes de diferentes corrientes críticas y revolucionarias como el marxismo, el latinoamericanismo, la descolonización, la teoría y las pedagogías críticas, entre otras.

Por ejemplo, en el trabajo de Mora se parte de un interés en las potencialidades de la ciudadanía crítica en los contextos de Latinoamérica y el Caribe, posicionando a esta apuesta en el marco de una democracia revolucionaria y transformadora para la erradicación de situaciones de inequidad, exclusión y desigualdad. En esa medida, caracteriza a la democracia “*como fundamento y forma de vida para la construcción de la ciudadanía crítica y revolucionaria*” y a la institución escolar como “*epicentro de formación democrática*” (Mora, 2012. Pág. 11), proponiendo para ello la institucionalización de enfoques pedagógicos y didácticos democráticos.

Partiendo de estos preceptos, el autor empieza por abordar diferentes acepciones y nociones sobre la democracia como forma de gobierno ejercida en múltiples escalas y niveles, pero también como valor sociocultural que se manifiesta en prácticas y valores cotidianos. Al respecto, resalta el hecho de que en la actualidad se asume a la democracia como una forma de gobierno representativa que, en muchos aspectos, es contraria a todo lo que representa dicho concepto, llegando inclusive a ser un “*acaparamiento de la cosa pública mediante una sólida alianza entre la oligarquía económica y el Estado*” (Balibar, 2012; Citado en Mora, 2012. Pág. 15). Por esta razón, propone la resignificación de la escuela como una comunidad en la que sea posible cristalizar prácticas democráticas mediante el establecimiento de “*relaciones de vida prácticas centradas en la participación, cooperación y colaboración que permitan enfrentar mancomunadamente los problemas específicos de las respectivas comunidades, pero también los problemas globales que aquejan actualmente a nuestro planeta*” (Mora, 2012. Pág. 38).

Por su parte, Morales elabora en su trabajo una serie de “*reflexiones preliminares para la fundamentación de una ciudadanía crítica para la emancipación*” (Morales, 2012. Pág. 119), dando lugar a un conjunto de conclusiones tales como la necesidad de reconceptualizar la ciudadanía más allá de restricciones acríicas, lo cual requiere especificar con claridad cuáles son las características de un ciudadano crítico “*para que ejerzan activamente esa condición, en todas las comunidades de pertenencia con las que se*

*interrelacionan e interactúan cotidianamente, a través de las diferentes esferas de su vida y a lo largo de ella”* (Morales, 2012. Pág 120). En consonancia, propone hacer hincapié en la multidimensionalidad del concepto de ciudadanía con la intención de trascender la estricta visión política y social sobre la que históricamente se ha construido este concepto, cuyos criterios se han caracterizado por haber:

Sido restringidos y aún continúan siéndolo cuando formal y/o activamente se aceptan limitaciones que promueven privilegios, principalmente, hacia ciertos hombres dueños de medios de producción, detentores de poder económico político, que gozan más de derechos que deberes, frente a un gran número de mujeres y otros hombres que por condiciones étnicas, raciales, religiosas, de sexo, identidad sexual, edad, nacimiento, extranjería, presentan más obligaciones que privilegios y se les niega directa o indirectamente la cualidad y ventajas de aquella (Cheresky, 2006; Marshall y Bottomore, 1998; Costa, 2006; Pye, 1969; y Heater, 2007; citados en Mora, 2012. Pág 121).

Como resultado, propone una serie orientaciones para la puesta en práctica de procesos de formación de ciudadanía crítica y emancipadora, tales como asumir crítica y reflexivamente la dimensión cultural de la ciudadanía, desarrollar cualidades y capacidades para la participación ciudadana, y la descolonización del pensamiento ciudadano a través del diálogo de saberes. Ahora, por una línea de trabajo similar, encontramos el trabajo de Coronel (2012), quien realiza una lectura histórica de la evolución y las distintas transformaciones por las que ha atravesado el concepto de ciudadanía, abarcando desde sus orígenes en la antigua Roma hasta las diferentes nociones de constitucionalismo que han existido en Latinoamérica, resaltando las diferentes formas de exclusión que se han construido en torno a este término y la manera en que diferentes luchas sociales han incidido en una progresiva expansión del término en el ámbito formal. Posteriormente, expone que:

La concepción de ciudadanía crítica se fundamenta en aquella toma de conciencia, por parte de los ciudadanos, sobre las condiciones en las que de manera real ejercen sus derechos como ciudadanos de y en un determinado contexto, es poder manifestarse ante las leyes injustas que impiden el bienestar social, es garantizar las mejores condiciones posibles para las futuras generaciones. (Coronel, 2012. Pág.55).

Por último, nos gustaría cerrar este apartado con una breve exposición del trabajo de Gil y Sánchez, quienes exploran reflexivamente el entorno de desarrollo humano presente en dos organizaciones sociales y comunitarias que trabajan en la zona de la Ladera de la ciudad de Cali (más concretamente en las comunas 1, 2 y 18), zona caracterizada tanto por problemáticas agudas de violencia como por la presencia de organizaciones sociales como “Arriba el talón” (con enfoque en teatro vecinal) y el Equipo Comunitario de la Ladera por la Promoción de la Vida y la Salud (Ecolprovys), (Gil y Sánchez, 2019).

Como resultado, estas autoras aportan varios elementos éticos y epistémicos para el fortalecimiento de gobernabilidades autogestionarias, tales como la descripción de elementos para el fortalecimiento de procesos de autogestión comunitaria con enfoque en la construcción de una democracia dialógica y participativa; la elaboración de un enfoque metodológico cualitativo para el análisis de situaciones problema desde el análisis de sus múltiples expresiones y el desarrollo de estrategias inductivas y métodos etnográficos para la interpretación y reconstrucción de las realidades en que se desenvuelven estos procesos, *“De tal forma que permite a los conceptos planteados ser retroalimentados según el caso”* (Gil y Sánchez, 2019. Pág. 41).

A modo de síntesis, podemos observar que a lo largo de las dos últimas décadas se han realizado avances sustanciales en torno a la construcción de los fundamentos teóricos y los principios teleológicos de las ciudadanías críticas, en tanto apuesta amplia de formación ciudadana con énfasis en la construcción de escuelas y sociedades democráticas, la transformación social revolucionaria, la expansión a nivel internacional de las redes de acción ciudadana, la formación multidimensional e integral de ciudadanos con valores, actitudes y predisposiciones a la democracia, entre otros aspectos ligados a la formación ciudadana crítica. En nuestro concepto, consideramos necesaria la revisión y concentración de todos estos aportes en el marco de una teoría amplia, abriendo las posibilidades hacia una transformación radical de los marcos de referencia en los que se basan las actuales normativas y legislaciones que pautan las normas y orientaciones para la formación política y ciudadana en los sistemas educativos de nuestro continente, en los que predominan preceptos liberales, neoliberales, abstractos, individualistas y competenciales.

### **3.6 ¿Qué son entonces las ciudadanías críticas?**

Nos gustaría concluir este capítulo presentando cinco grandes características centrales sobre las propuestas educativas basadas en las ciudadanías críticas, las cuales (como hemos visto) se han desarrollado de múltiples y diversas formas a través de propuestas de integración curricular, intervenciones educativas basadas en la IAE, reflexiones metodológicas, etnografías educativas, procesos de revisión curricular, entre otros, a través de los que se han abordado diferentes aspectos como el papel y las responsabilidades de los maestros en la orientación de dichos procesos, las características de los ciudadanos a quienes se pretende formar, y los principios orientadores para la construcción democrática de escenarios y procesos educativos. Sin embargo, consideramos necesario resaltar que existen elementos y características transversales que se manifiestan de múltiples formas y en sentido amplio en cada una de estas dimensiones, tales como el principio de la praxis, la multidimensionalidad de la ciudadanía, la reivindicación de la experiencia en los procesos educativos, el poder creador del diálogo, entre otros.

**-La Ciudadanía Crítica como ideal educativo:** En primer lugar, y acorde con lo propuesto por Mata et. al (2012), consideramos pertinente definir a las ciudadanías críticas como un ideal educativo y ciudadano en proceso de construcción permanente, el cual es reflejo de lo que Giroux (citado por Mora), denomina como “perspectiva contradictoria de la ciudadanía”, en la que se afirma que *“El concepto de ciudadanía pasa a ser un discurso y una práctica que han sido utilizadas para reproducir el orden social, pero que también arrastran una larga tradición emancipatoria”* (Giroux, 1993; citado en Mora, 2012. Pág. 20); dando como resultado una progresiva democratización de dicho concepto en el ámbito formal como resultado de una tradición histórica de luchas políticas y sociales.

Con base en lo anterior, consideramos que los procesos educativos basados en esta categoría deben apuntar hacia la construcción de sentidos de responsabilidad, auto exigencia empatía y respeto a los derechos humanos en los educandos y educadores, lo cual se logra mediante proyectos educativos colectivos basados en el bienestar común, la lucha contra la desigualdad e injusticia social, la defensa de los derechos humanos, la transformación social y la creación de poder popular; así mismo, estos procesos educativos deben ser multidimensionales y posibilitar el desarrollo intelectual y moral de los individuos mediante acciones de resistencia y crítica a las comprensiones predominantes de

ciudadanía, permitiendo la construcción de formas de ciudadanía alternativas y la cristalización e institucionalización de cambios sociales.

**-La dimensión crítica:** En segundo lugar, y resaltando las raíces de esta propuesta en la teoría crítica y los postulados de la escuela de Frankfurt; consideramos necesario establecer como uno de sus principales objetivos la formación de ciudadanos escépticos, reflexivos, autocríticos, curiosos, sensibles, hermenéuticos y dados a la interpretación de la realidad, lo cual se logra mediante el fortalecimiento de las habilidades y actitudes ligadas al pensamiento crítico, el cual es caracterizado por Saiz y Nieto como un pensamiento “de orden superior, y como tal no es automático, sino que requiere autodeterminación, reflexión, esfuerzo, auto- control y metacognición.” (Saiz y Nieto, 2011; citados por Figueroa, 2016. Pág. 16).

En esa medida, se hace necesario el impulso de procesos educativos orientados hacia el cuestionamiento y análisis científico de la realidad social; permitiendo en los educandos procesos de discernimiento, reflexión y crítica constructiva, en torno a su contexto local, regional, nacional y global, tomando en cuenta para ello aspectos económicos, políticos, culturales y ambientales, dando como resultado la toma consciencia en torno a las múltiples problemáticas que en ellos convergen y generando posturas críticas al respecto. Por su parte, en lo referente al papel del maestro, se requiere que este desarrolle una praxis educativa contextualizada, que implique un análisis permanente de la realidad educativa en la que se desenvuelve, diagnosticando y atendiendo las necesidades educativas de la sociedad, y reconociendo la existencia de infancias y juventudes diversas con necesidades educativas diferenciadas.

**-La dimensión política:** En tercer lugar, en lo concerniente a las características políticas de los escenarios y dinámicas educativas que pretenden construirse a partir de esta categoría, encontramos un claro posicionamiento educativo con posturas democráticas, dialógicas, participativas y revolucionarias; apelando para ello a la concepción del ciudadano como un agente activo en la transformación de su entorno social, con liderazgo colectivo, imbuido por una cultura colaborativa, y con valores sustentados formas comunitarias de vivir. Así mismo, se apunta hacia una resignificación y reconceptualización de la escuela, con el fin de transformarla en una comunidad democrática en la que se lleven a cabo procesos de

participación activa y cotidiana en el marco de ejercicios del consenso, la toma colectiva de decisiones y la institucionalización de las transformaciones escolares surgidas a raíz de estos procesos.

**-La dimensión ética, moral y valorativa:** En cuarto lugar, otra dimensión educativa que ha sido abordada y teorizada significativamente por las propuestas de ciudadanías críticas, es la referente a la formación de valores, comportamientos, actitudes y predisposiciones en torno a múltiples aspectos como la vida, la justicia, la solidaridad, la generosidad, la participación, la inclusión, la transformación personal y colectiva, la equidad, la libertad, la autonomía, el bienestar común y social, la insumisión, la dignidad, la tolerancia, la diversidad, entre otros. En esa medida, se han realizado diferentes trabajos con énfasis en la construcción educativa de valores que conlleven a la asunción por parte de los educandos de compromisos personales y colectivos en ámbitos éticos y morales, dando lugar a la proyección de posibles futuros moldeados por la justicia social, en el que la gente pueda vivir de manera digna en el marco de sociedades orientadas por el bienestar y la diversidad social.

**-La dimensión intercultural, identitaria e internacional:** Por último, un quinto elemento que ha aportado significativamente a la teorización de las ciudadanías críticas como propuesta educativa y al establecimiento de un marco metodológico que la sustente, han sido una serie de debates en torno al papel de la identidad, la interculturalidad y la necesidad de una perspectiva global en el marco de dichos procesos educativos; dando lugar a múltiples orientaciones metodológicas y curriculares. En esa medida, se establece que los procesos de formación ciudadana fundamentados en esta categoría sean inclusivos, denunciadores de cualquier tipo de exclusión, fortalecedores de las identidades propias y colectivas, denunciadoras de cualquier tipo de exclusión, dados al diálogo intercultural, descolonizadores, con énfasis en las problemáticas de la globalización, diversos, generadores de cambios inclusivos en el ámbito escolar, antirracistas y fundamentados en la interacción intercultural y la descolonización del pensamiento.

En conclusión, consideramos necesario resaltar la manera como estos cinco grupos de características, junto al análisis de los trabajos consultados y expuestos a lo largo de este capítulo evidencian una intención generalizada por crear e impulsar procesos de cambios y

transformación social desde la educación, apelando para ello a múltiples herramientas capaces de sustentar teórica, epistemológica y conceptualmente múltiples tradiciones de lucha social que reclaman su papel en la escuela y los escenarios sociocomunitarios. Por ahora, sólo nos queda seguir avanzando en los esfuerzos que se han llevado a lo largo de las dos últimas décadas en torno a la construcción de esta categoría.

## Capítulo 4-Desarrollo de nuestra práctica pedagógica

### 4.1 Caracterización del entorno educativo

Como mencionamos al inicio de este trabajo, en la introducción general, la idea de generar un proyecto educativo en torno a una lectura crítica de lo que el sistema educativo colombiano ha denominado como “competencias ciudadanas” surge en el marco de mis actividades como tallerista de ciencias sociales en el Preuniversitario Popular Antorcha Educativa, proceso de educación popular radicado en la localidad de Kennedy en el que, a partir de una serie de discusiones y debates surgidos a partir de nuestra práctica educativa popular, optamos por abordar dichos contenidos desde una perspectiva crítica y alternativa que, no solamente les permitiera a los educandos adquirir los conocimientos y competencias necesarias para aprobar el examen de Estado Saber 11, sino que también nos permitiera desarrollar discusiones amplias sobre múltiples aspectos relacionados con la ciudadanía en Colombia.

En esa medida, el Preuniversitario fue en principio nuestra primera opción para el desarrollo de nuestra práctica educativa, sin embargo, debido a múltiples problemáticas internas del proceso, tales como la constante deserción de los educandos y la consecuente imposibilidad de consolidar un grupo de trabajo estable; sumadas al carácter informal del proceso, no fue posible desarrollar nuestra práctica en dicho escenario educativo. De esta manera, y gracias a la mediación administrativa de la Universidad (y en particular, del profesor Jorge Aponte), se realizaron las gestiones necesarias para llevar a cabo nuestra práctica educativa en el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), en el marco del convenio institucional “Maestros En Formación” (MEF), dando lugar a una serie de encuentros tutoriales que terminaron por ajustar los contenidos y orientaciones generales de nuestra práctica educativa.

A lo largo de la presente sección realizaremos una breve caracterización del IPN como escenario de nuestra práctica educativa, mediante una breve exposición de su trayectoria histórica como institución educativa, sus relaciones administrativas con la UPN y los compromisos educativos de esta institución con la sociedad colombiana, presentes en documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), su misión y visión, acuerdos institucionales, documentos de proyección, entre otros. Adicionalmente,

procederemos a caracterizar el perfil de los educandos del grupo 1101, quienes fueron partícipes y protagonistas de nuestra práctica pedagógica, mediante la exposición de algunas generalidades del énfasis crítico y social del que hacen parte como curso y las características socioeconómicas de sus núcleos familiares.

#### **4.1.1 IPN: Breve historia, trayectoria educativa y relaciones con la UPN.**

Desde su concepción en el congreso pedagógico colombiano de 1917 y su posterior fundación en 1927, el Instituto Pedagógico Nacional se ha caracterizado desde sus inicios por ser un centro educativo pionero, orientado por principios de innovación pedagógica, además de sus significativas contribuciones como institución a una serie de transformaciones educativas y sociales acontecidas en Colombia a lo largo del siglo XX. Según Prieto, el IPN nace en el marco de una serie de álgidas transformaciones políticas, económicas y culturales que tuvieron lugar durante la década de 1920, en la que se inicia la paulatina transición de una sociedad predominantemente rural a una urbana, lo cual se evidencia en el progresivo éxodo de la población campesina a centros urbanos como Bogotá, Barranquilla, Cali y Medellín, así como la ampliación y cualificación de la infraestructura industrial y de servicios públicos de dichas ciudades (Prieto, 1997).

Por su parte, en lo referente al ámbito educativo nacional, este autor plantea que el Estado colombiano empezó a promover durante esta década una serie de reformas educativas tendientes a ampliar la cobertura del sistema educativo, modificar los métodos de enseñanza, renovar los contenidos y la formación de profesores acorde a las nuevas necesidades y condiciones sociales del país. De esta manera, como resultado de esta serie de reformas y el diagnóstico evaluativo del sistema educativo realizado por la segunda misión pedagógica alemana, se funda en el año de 1927 el Instituto Pedagógico Nacional para señoritas en las actuales instalaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (en su sede de la Calle 72), bajo la dirección de la educadora alemana Franzisca Radke, contando con un grupo inicial de 69 estudiantes mujeres provenientes de diferentes regiones del país, con el fin de difundir a nivel nacional el alcance de dichas reformas educativas (IPN, 2019). Frente a este último aspecto, Prieto resalta el notable papel del IPN en lo concerniente a la apertura de la educación pública para las mujeres (de clase media) en un país y época en la que se relegaba a las mujeres a las labores domésticas, desempeñando como institución

educativa un papel pionero en la ruptura de las desigualdades educativas y laborales basadas en género (Prieto, 1997).

En esa medida, el Instituto Pedagógico Nacional desempeñó un papel sobresaliente en el rumbo adoptado por la educación pública en Colombia a lo largo de las siguientes décadas, mediante la incursión escolar y académica en campos educativos como la educación preescolar (en 1934), la formación universitaria de maestras (con la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional para señoritas en 1955), la formación de docentes normalistas (entre los años de 1962 y 1994), la apertura a una educación de carácter mixto y la creación de programas escolares de educación especial (en 1968), (IPN, 2019). Cabe resaltar que, hasta la irrupción del IPN en el panorama educativo nacional, la mayoría de estos campos e innovaciones en educación solamente habían tenido lugar en centros educativos privados y de élite tales como el Gimnasio Moderno, por citar un ejemplo (Prieto, 1997).

Como se puede observar, a lo largo de su historia el IPN ha sido la cuna en la que se han gestado una serie de innovaciones pedagógicas, didácticas, académicas y sociales que, a lo largo del siglo XX, tuvieron un profundo impacto en la historia educativa del país, además de realizar importantes contribuciones en lo referente a la incorporación de las mujeres al mundo educativo y laboral en Colombia. En la actualidad, la innovación continúa siendo uno de los principios orientadores del quehacer educativo e investigativo del IPN como institución escolar, siendo consagrada en su Proyecto Educativo Institucional de la siguiente manera: *“El IPN, siguiendo su legado histórico y al ser una dependencia de la UPN, ha de innovar pedagógicamente. Esto exige sistematizar el saber pedagógico que producen sus maestros para aportar desde allí a la labor formativa de la Universidad”* (IPN, 2019. Pág. 25). Como podemos apreciar, la innovación educativa constituye un importante eje dinamizador en lo referente a las relaciones entre el IPN y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), lo cual se manifiesta (entre otros aspectos), en la importancia recíproca del programa de Maestros en Formación (MEF) para ambas instituciones, siendo este programa el marco institucional en el que se desarrollaron las actividades que conformaron nuestra práctica pedagógica y con el cual ambas instituciones pretenden que los estudiantes de las licenciaturas de la UPN:

Conozcan, comprendan y actúen en las dinámicas del aula y de la vida escolar, una oportunidad para articular los conocimientos adquiridos en la universidad, a los saberes, las propuestas y las prácticas de sus maestros. La formación de licenciados implica un énfasis en la práctica educativa (...) Así, las prácticas enriquecen y a la vez interrogan los contenidos pedagógicos y disciplinares de la formación en las licenciaturas y los estudios posgraduales. Por ello el IPN le aporta a la universidad elementos que enriquecen el currículo de las licenciaturas en aspectos relacionados con la formación en pedagogía, las didácticas adecuadas a la escuela de hoy, y la formación disciplinar e investigativa propia de cada licenciatura. (IPN, 2019. Pág. 49).

En suma, consideramos necesario resaltar el carácter innovador y el énfasis investigativo del IPN como características primordiales para comprender la manera en que se desarrolló nuestra práctica pedagógica, siendo, en primer lugar, los elementos posibilitadores que nos permitieron desarrollar nuestra práctica en una institución educativa abierta a los esfuerzos académicos tendientes a construir conocimientos sobre educación, pedagogía, didáctica y la escuela en su generalidad. Por otra parte, también consideramos necesario destacar dichas características como aspectos particulares y diferenciadores del IPN en tanto escenario educativo, que no pueden ser generalizados como características del sistema educativo o de las escuelas colombianas en su conjunto, puesto que varios autores han señalado cómo las instituciones educativas en Colombia suelen ser reticentes a incorporar prácticas innovadoras o que trasciendan los marcos tradicionales de la cultura escolar. A continuación, procederemos a realizar una caracterización concreta y específica en la que se develen las principales características socioeconómicas y educativas del grupo 1101.

#### **4.1.2 Caracterización del grupo 1101**

Prosiguiendo con los planteamientos esbozados con anterioridad, el objetivo de esta sección consiste en realizar una breve caracterización del escenario educativo en el que desarrollamos nuestra práctica y de los educandos que participaron en ella; para ello consideramos necesario realizar una exposición de los fundamentos pedagógicos e institucionales que sustentaron y configuraron dicho escenario educativo, así como las características socioeconómicas y educativas del grupo 1101. Con base en lo anterior y con el fin de cumplir dichos objetivos, apelaremos a la lectura y exposición de dos fuentes de información con el fin de realizar una caracterización integral de los participantes de nuestra práctica y el escenario en la que esta se desarrolló; en primer lugar, realizaremos

una caracterización del escenario escolar mediante la lectura y exposición de algunos documentos institucionales, como el Proyecto Educativo Institucional y algunos acuerdos institucionales, con el fin de develar el enfoque pedagógico de la institución y los contenidos curriculares abordados en su proceso de escolarización; adicional a lo anterior, en lo concerniente a la caracterización socioeconómica de los educandos, presentaremos de manera sucinta los resultados de una encuesta aplicada a los estudiantes de este curso en la que se indagó por aspectos tales como las características socioeconómicas de su entorno familiar, su bagaje educativo, algunas generalidades de su proceso escolar, entre otros aspectos.

#### **4.1.2.1 Caracterización institucional del grupo 1101**

Para empezar, consideramos pertinente traer a colación el concepto “Proyectos Pedagógicos Integrados” (PPI), el cual desempeña un papel central en el componente pedagógico del PEI de la institución y es, a su vez, fruto de una amplia tradición de procesos escolares basados en los enfoques de Proyectos Pedagógicos fundamentados en los aportes teóricos de autores como Dewey, Kilpatrick, Freinet y Freire; en los que se procura dar lugar a la creación de proyectos educativos transversales en los que se sintetice un fuerte componente colectivo y teleológico (desarrollados anteriormente en esta institución en torno a los Proyectos Pedagógicos de Sentido) y el desarrollo de espacios orientados al abordaje riguroso de conocimientos científicos y disciplinares específicos (conocidos anteriormente como Espacios Disciplinares Específicos); los cuales han orientado la labor educativa del IPN a lo largo de una amplia tradición de procesos de aprendizaje basados en Proyectos Pedagógicos (IPN, 2019). En esa medida, a través de los PPI, la institución promulga la consolidación de procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento escolar a partir del desarrollo de proyectos educativos, basados en un marcado carácter comunitario, en los que se busca desarrollar los saberes disciplinares abordados en las aulas mediante núcleos problematizadores que permitan su contextualización social acorde a las vivencias, necesidades y expectativas de los educandos. Al respecto, el PEI de la institución plantea lo siguiente:

Los proyectos pedagógicos integrados son, entonces, una de las estrategias que articula el Plan de Estudios y toda la apuesta formativa del IPN. Se organizan por comunidades (grupos de grados) en

espacios académicos que pueden ocupar una cantidad de tiempo diferenciada para cada una de ellas. En cada comunidad concurren maestros de diferentes áreas y proyectan allí sus contenidos específicos alrededor de ejes problémicos que se van estructurando de acuerdo con los intereses de los estudiantes y los desafíos históricos de la sociedad que los maestros interpretan como necesarios de atender y que están en permanente construcción. (IPN, 2019. Pág. 35).

Como podemos observar, los PPI desempeñan un papel transversal que orienta y articula las diferentes apuestas formativas y pedagógica de la institución, dando lugar a la creación de espacios disciplinares para el abordaje riguroso de contenidos curriculares, en los que la construcción de comunidad escolar juega un papel fundamental y en los que se pretende la formación integral del educando en torno a cuatro campos de desarrollo: a. Corporal, b. Personal y social, c. expresivo y d. científico y lógico (IPN, 2019). Así mismo, otro aspecto a resaltar consiste en la organización de los ciclos escolares en torno a lo que la institución denomina como “comunidades”, es decir, grupos de grados en torno a los que se estructuran espacios educativos, actividades y contenidos curriculares que respondan de manera integral a los planteamientos de los PPI.

En consecuencia, nuestra práctica pedagógica se desarrolló en el marco de dicho enfoque pedagógico con el grupo 1101, perteneciente a la comunidad 6, la cual abarca a los grados correspondientes al ciclo de educación media, es decir décimo y undécimo. Ahora, como parte de este enfoque en Proyectos Pedagógicos Integrados, los estudiantes de esta comunidad son agrupados por cursos en torno a diferentes énfasis que responden a las particularidades formativas de los estudiantes y sus intereses académicos e intelectuales; constituyéndose así como una área complementaria establecida en el plan de estudios, en la que se fomenta la investigación escolar, el desarrollo del pensamiento crítico y la profundización en diferentes campos del saber, respondiendo a los planteamientos del artículo 30 de la ley general de educación. (IPN, 2021). En la actualidad existen cuatro diferentes énfasis en torno a los que se organiza a los estudiantes en cursos: a. Campo de lo vivo, b. Campo cultura artística, c. Matemáticas y tecnología y d. Social y crítico; siendo este último con quienes desarrollamos nuestra práctica educativa. Según un documento de proyección institucional, el educando perteneciente a este énfasis:

*“Comprende su realidad y la de su entorno, cuestionándola y transformándola para sí y para los otros a través de un proceso innovador; reconociéndose como un sujeto sensible, ético, estético, creativo, crítico, activo y propositivo”.* (IPN, 2021).

Partiendo de lo anterior, el área de Énfasis se compone de tres asignaturas diferentes (Seminarios proyecto, tópicos y electivas) con una intensidad horaria de diez horas semanales en las que, por semestres, se trabaja en torno a proyectos y contenidos en los que se acerca de manera integral al estudiante a líneas de investigación y discusión académica en las que se abordan desde las ciencias sociales problemas relacionados a la ciudadanía, el Estado, la globalización, el discurso y los conflictos sociales, entre otras temáticas.

Al respecto, cabe resaltar el amplio rango de autonomía que poseen los educandos de esta institución para labrar el camino de sus procesos de aprendizaje, mediante la elección de los contenidos curriculares y los proyectos educativos en los que este desarrolla su último ciclo de educación escolar. En suma, consideramos que el marco institucional del IPN posee una serie de características excepcionales y diferenciadoras que incidieron notablemente en la manera en que se desarrolló nuestra práctica educativa, siendo el amplio bagaje académico y disciplinar de los estudiantes un aspecto decisivo en la manera en que se desarrollaron las discusiones y talleres que desarrollamos con ellos, lo cual es fruto de un extenso proceso de aprendizaje caracterizado por el desarrollo de proyectos pedagógicos de amplia duración, el carácter profundamente comunitario de sus procesos educativos, la autonomía de los estudiantes frente a su proceso de aprendizaje y el contacto temprano con entornos académicos y universitarios.

#### **4.1.2.2 Caracterización socioeconómica del grupo 1101**

Prosiguiendo con la caracterización socioeconómica y educativa de los estudiantes del grupo 1101, procederemos a exponer los resultados de una encuesta aplicada a una muestra de doce estudiantes pertenecientes a dicho curso, los cuales corresponden al 52% de sus integrantes, quienes optaron por responder de manera autónoma a través de un formulario virtual de google. Frente a la estructura de la encuesta, se establecieron un total del veintitrés preguntas divididas por objetivos de la siguiente manera: Tres orientadas a establecer un perfil general de los estudiantes (edad, sexo y lugar de nacimiento); seis referentes a las características socioeconómicas del núcleo familiar del encuestado; cinco

destinadas a indagar por el bagaje educativo familiar del encuestado y, finalmente, ocho sobre algunas particularidades de sus procesos individuales de escolarización y expectativas personales. Cabe aclarar que el carácter de la encuesta fue completamente autónomo y anónimo, razón por la que se omitieron preguntas como el nombre de los participantes o demás datos sensibles (Véase adjunto #1).

Respecto al perfil general de los educandos, 7 de las encuestadas pertenecían al sexo femenino y 5 al sexo masculino, distribuyéndose por sexo entre un 58.3% y un 41.7% respectivamente; en relación con la edad, la encuesta refleja un rango etario que ubica a los participantes entre los 16 a 18 años, siendo de 16,9 años su promedio de edad; así mismo, todos manifestaron ser bogotanos de nacimiento. Ahora, en lo concerniente a la distribución de los encuestados por lugar de residencia y estrato socioeconómico, 10 afirmaron vivir en el área urbana de Bogotá y 2 en áreas rurales pertenecientes a municipios de la área metropolitana, de esta manera, entre los que residen en Bogotá, identificamos la siguiente distribución por localidades: 4 residentes en Usaquén, 3 en Suba y 3 en Chapinero, Fontibón y Kennedy respectivamente; por su parte, en lo que refiere al estrato socioeconómico de las viviendas (partiendo de la información presente en los recibos de servicios públicos) 6 de los encuestados afirmaron vivir en un lugar estrato 3, 4 en estrato 4 y 2 en estrato 2. Finalmente, frente a la disponibilidad de servicios públicos y privados, el 100% de los encuestados manifestaron contar en sus hogares con servicios de electricidad, alcantarillado, gas natural e internet; 11 afirmaron contar con servicios de acueducto y recolección de basuras, 10 con servicios de televisión por cable o plataformas de streaming y 9 con planes de datos y telefonía.

Por su parte, prosiguiendo con las características generales de los núcleos familiares descritas por los encuestados a través de sus respuestas, se observa una gran diversidad en su conformación y estructura, las cuales varían considerablemente de hogar a hogar; dentro de este marco, consideramos necesario exponer que el rango de integrantes por núcleo familiar de los encuestados varía de 2 a 6 personas, entre las que se incluyen padres de familia, cónyuges de padres de familias, hermanos, abuelos y tíos; así mismo cabe resaltar las dificultades de establecer generalidades respecto a la conformación de dichos núcleos familiares. En consonancia con lo anterior, también resultan bastante diversos los resultados

referentes al bagaje educativo de los padres de familia descritos por los participantes, entre los cuales el 75% manifestaron que sus madres contaban con títulos profesionales, los que en su gran mayoría corresponden a niveles posgraduales (41.7% correspondientes a maestría y 25% a especialización), así mismo, el 25% restante se distribuyó entre un 16.7% con títulos de bachillerato y un estudiante que manifestó desconocimiento al respecto; por su parte, el porcentaje de padres con títulos técnicos o profesionales se eleva al 41.7%; frente a un 25% que manifiesta desconocer esta información y un 33,3% que varía entre la básica media y el bachillerato.

Por último, consideramos que las preguntas referentes a las particularidades individuales del proceso de escolarización y las expectativas personales de los educandos, nos permitieron acceder a información que resulta pertinente y relevante para realizar una lectura más profunda del desempeño y disposición de los estudiantes frente a nuestra práctica. Partiendo de lo anterior, el 41.7% de los encuestados manifestaron haber desarrollado todo su proceso de escolarización en el IPN y un 16.7% más de 9 años, lo que equivale a un 58.4% de encuestados cuyo proceso de escolarización se ha desarrollado mayoritariamente en el IPN; por su parte, un 24.9% se ubicó en un rango de permanencia en la institución que varía de 4 a 8 años, y un 16.7% que afirmó llevar menos de un año en el Instituto. Por otra parte, en contraste con este amplio abanico de grados de antigüedad en la institución, el 100% de los encuestados manifestaron haber participado en actividades académicas de la UPN, tales como la cátedra “Colombia hoy” o el club de ajedrez, así mismo, cinco estudiantes, correspondientes al 41.7% de los encuestados, manifestaron haber participado en actividades extracurriculares propias de la institución o del gobierno escolar, tales como el PEDMUN (modelo de Naciones Unidas) o cátedras de democracia y derechos humanos. Finalmente, el 100% de los encuestados manifestó su interés por iniciar una carrera universitaria una vez culminaron sus estudios de bachillerato, decantándose la gran mayoría por carreras relacionadas a las artes y las ciencias humanas.

A modo de conclusión para esta sección, podemos caracterizar al grupo 1101 del IPN como un grupo mixto de adolescentes bogotanos residentes en el área metropolitana de la ciudad y sus alrededores, en sectores que varían entre los estratos socioeconómicos 2 y 4, en los que no se pueden identificar (o por lo menos no a través de los datos suministrados)

carencias o problemáticas sociales pronunciadas; perteneciendo todos a entornos familiares diversos, en los que es común la presencia de profesionales ligados a la docencia. Por otra parte, en lo relacionado a las particularidades educativas y escolares de este grupo, podemos identificar una inclinación e interés general de sus integrantes en torno a las ciencias humanas y las artes, las cuales son incentivadas por la institución mediante un PEI que asegura su abordaje en espacios disciplinares específicos, espacios de articulación con la Universidad, escenarios de gobierno escolar y espacios extracurriculares; dando lugar a un interés y proyección generalizada de ingreso a la Educación superior.

#### **4.1.3 Conclusiones respecto a la caracterización del entorno educativo**

A modo de conclusión general para este apartado, podemos afirmar que el Instituto Pedagógico Nacional y el curso 1101 como escenarios educativos en los que desarrollamos nuestra práctica, se constituyen como espacios excepcionales y privilegiados que reúnen una serie de características institucionales, educativas y sociales que no pueden ser generalizadas al conjunto del sistema educativo colombiano y por lo tanto deben ser resaltadas como aspectos que incidieron de manera sustancial en el desarrollo de nuestra práctica educativa, la cual se hubiera desarrollado de una manera considerablemente diferente en cualquier otra institución o escenario educativo. Lo anterior se refleja en aspectos como los amplios conocimientos previos de los estudiantes frente a los temas en cuestión y su disposición al debate, de igual manera, se resalta la voluntad institucional para la implementación de proyectos educativos de tendencia innovadora y su estrecha relación administrativa con una institución universitaria pública. A continuación procederemos a recapitular algunos elementos que, a nuestra consideración, resultan imprescindibles para comprender el desarrollo y balance final de nuestra práctica educativa.

En primer lugar, estimamos necesario subrayar la notable trayectoria histórica del IPN como un centro educativo con 95 años de trayectoria educativa y cuyos orígenes se remontan a más de un siglo atrás, lo que se constata en un proyecto educativo y curricular extenso que denota una amplia tradición educativa basada en referentes como los pedagogos clásicos, las pedagogías modernas, la escuela activa y la pedagogía por proyectos (IPN, 2019), las cuales han ido moldeando a través del tiempo su proyecto curricular y sus prácticas educativas. De igual manera, resulta indispensable resaltar el

papel central de la innovación y los procesos educativos basados en proyectos pedagógicos que continúan orientando las perspectivas y quehacer educativo de la institución; así como el valor curricular otorgado a la educación artística y estética, destinando considerables recursos y espacios escolares para el desarrollo educativo de las artes visuales, escénicas y musicales. Adicionalmente, resulta pertinente resaltar a nivel institucional la importancia recíproca de las relaciones administrativas entre el IPN y la UPN, lo que constituye una auténtica posición de privilegio respecto a la gran mayoría de instituciones educativas, si tomamos en cuenta a la UPN como institución universitaria comprometida con la formación de maestros y el carácter sinérgico de la investigación educativa llevada a cabo por ambas instituciones.

En segunda instancia, también estimamos necesario resaltar una serie de particularidades referentes a las características socioeconómicas y educativas del grupo 1101, siendo la extensión del grupo la más notoria de ellas, pues corresponde a tan solo 23 estudiantes, contrastando considerablemente con el promedio de estudiantes por aulas en el sector oficial que, según el Laboratorio de Economía de Educación de la Universidad Javeriana, es de “30 alumnos por aula en los colegios urbanos oficiales del país” (LEE, 2022. Párrafo 7).

De igual manera, otra particularidad que repercutió de manera decisiva en el desarrollo de nuestra Práctica Pedagógica corresponde al énfasis crítico y social del grupo, más concretamente a la intensidad horaria semanal que se destina curricularmente a fenómenos políticos y sociales contemporáneos desde las ciencias sociales, ya que, adicional a las 4 horas semanales que establece reglamentariamente el Plan de Estudios de la institución para las asignaturas de Ciencias Sociales, Ciencias Económicas y Ciencias Políticas (correspondientes al ciclo de educación media), los educandos pertenecientes a este énfasis destinan semanalmente un total de 10 horas adicionales a las asignaturas de:

-“Seminario Proyecto”, en la que se abordan líneas de investigación como “*Discurso, Sociedad y Poder, Estado y Conflicto, Globalización y Ciudadanía; y Crítica y creación conceptual.*” (IPN, 2021. Pág. 6).

-“Tópicos”, en la que se abordan contenidos referentes a la Historia comparada, Movimientos sociales, Análisis del discurso y Geopolítica. (IPN, 2021. Pág. 6).

-Y, finalmente, “Electivas”, las cuales pueden ser escogidas libremente por el estudiante acorde a sus intereses.

En comparativa, la intensidad horaria semanal destinada a los estudiantes de este Énfasis para el abordaje curricular de diferentes ámbitos de las ciencias sociales (desde una perspectiva crítica), contrasta significativamente con la que usualmente se destina en la generalidad de la educación media a nivel nacional, ya que según datos de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC) esta oscilaría a un promedio de 4,1 horas semanales destinadas al área de ciencias sociales, en las cuales se abordan difusamente contenidos pertenecientes a las áreas de historia, geografía, ciencias económicas, ciencias políticas, entre otras (CAEHC, 2022). Complementariamente, Arias afirma que la Ley de Educación General:

Organizó un compilado desarticulado de materias sin norte ni jerarquía alguna, haciendo que no sólo desaparecieran los postulados disciplinares, en aras de una supuesta interdisciplinariedad (Montenegro 1999; Sánchez 2013), sino que su tiempo escolar se comprimió al extremo de dejar un solo bloque académico en unas pocas horas a la semana (de 2 a 4 horas dependiendo de la institución). (Arias, 2014. Pág. 139)

Por último, en lo concerniente a las particularidades educativas del grupo 1101, cabe resaltar también algunos aspectos referentes al amplio grado de autonomía de los estudiantes respecto al direccionamiento de sus procesos de aprendizaje, lo cual se evidencia en múltiples aspectos, como las posibilidades que tienen los estudiantes para escoger semestralmente algunas asignaturas de su interés; el contacto constante con entornos universitarios y la formación de proyectos de vida que fomentan la formación profesional; la amplia oferta institucional y participación estudiantil en espacios extracurriculares, la presencia de un porcentaje significativo de estudiantes provenientes de familias con estudios profesionales ligados a la docencia y, como fruto de los elementos anteriormente mencionados, un amplio bagaje intelectual y académico manifiesto en constantes aportes que dinamizaron y enriquecieron el desarrollo de nuestra práctica educativa.

A modo de síntesis, reiteramos la necesidad de resaltar estas características socioeconómicas, educativas e institucionales con tres propósitos: Primero, brindar un

carácter explicativo más firme y conciso al balance final de la práctica educativa y las conclusiones de este ejercicio monográfico; segundo, señalar los límites objetivos de nuestra práctica educativa y la consecuente imposibilidad de establecer conclusiones que puedan ser generalizables al conjunto del Sistema Educativo Colombiano, resaltando a su vez la necesidad de llevar a cabo futuros ejercicios monográficos e investigativos en los que se exploren las posibilidades de los proyectos educativos enfocados en la formación de ciudadanías en escenarios educativos públicos, privados y comunitarios, tanto en entornos urbanos como rurales; y tercero, proponer al PEI y Plan de Estudios del IPN como un modelo de referencia capaz de brindar horizontes educativos en lo referente a la formación de ciudadanías críticas.

#### **4.2 Acercamientos iniciales al escenario de la práctica**

Entre los días 10 y 16 de marzo del 2022, tuvieron lugar en las instalaciones del Instituto Pedagógico Nacional (IPN) una serie de encuentros tutoriales entre el Profesor Jorge Aponte, la Profesora Blanca Pérez y yo, con el fin de definir y concretar algunos aspectos referentes al desarrollo de nuestra práctica educativa. De esta manera, y con el fin de adaptar nuestro Proyecto Pedagógico a las características, condiciones y necesidades del espacio educativo brindado por el IPN, se definieron algunos aspectos operativos referentes al espacio y los horarios en los que se desarrollaría la práctica, así como la realización de una reestructuración parcial de la propuesta original. A continuación, presentaremos una breve síntesis de las modificaciones realizadas a la propuesta inicial a partir de estos encuentros, así como un sucinto resumen de su puesta en práctica en el aula.

En primer lugar, los cambios más significativos consistieron en la modificación de los ejes temáticos, número de sesiones y actividades planteadas originalmente, con el fin de adaptarlos a las necesidades, tiempos y características logísticas del espacio educativo. En consecuencia, nuestra propuesta se redujo de dieciséis sesiones divididas en cinco ejes temáticos, a ocho sesiones divididas en dos ejes, uno coyuntural y otro histórico, a través de los cuales abordamos, desde una perspectiva integral y significativa, múltiples aspectos relacionados con la ciudadanía en Colombia, tales como la estructura y funcionamiento del Estado colombiano, la lectura y discusión de la constitución política, los derechos humanos y garantías constitucionales, las transformaciones históricas del país en términos políticos,

entre otros aspectos, en los que tratamos de apelar al máximo a las experiencias y conocimientos previos de los educandos.

En segundo lugar, en lo relativo a los aspectos más operativos y concretos, se estableció que la práctica se llevaría a cabo con el curso de 1101, grupo compuesto por 23 educandos pertenecientes al énfasis crítico y social establecido por el PEI de la institución; lo que nos permitió viabilizar el desarrollo de una Práctica Pedagógica dialógica, interactiva y participativa, nutrida por los constantes aportes cualificados de un grupo de educandos con amplios conocimientos en materia social, histórica y política. Por otra parte y como mencionamos con anterioridad, se estableció un número de ocho sesiones que se desarrollaron de manera semanal los jueves, en la franja horaria de una y media a tres de la tarde, lo que nos llevó a modificar parcialmente la estructura, contenidos y materiales educativos para las sesiones que habían sido planteadas originalmente.

En tercer lugar, se incorporó a la propuesta final algunos elementos propuestos por la profesora Blanca Pérez, quien sugirió el desarrollo de un conjunto de actividades grupales y autónomas por parte de los educandos, con el fin de reforzar los contenidos vistos en clase. De esta manera, se establecieron dos actividades grupales complementarias a los talleres desarrollados en clase. Para empezar, se estableció la elaboración de una exposición grupal por sesión, a la que denominamos como “exposición relámpago”, en la que los educandos debían exponer un material periodístico que nos permitiera profundizar y detallar aspectos relacionados con la temática vista en clase. Adicional a lo anterior, se planteó la elaboración de una pieza artística final en la que, por grupos, se abordaron de manera creativa y comunicativa algunas problemáticas relacionadas con la exclusión política y social en Colombia, tales como la violencia bipartidista, el conflicto armado, los falsos positivos y el paramilitarismo.

Finalmente, uno de los aspectos más importantes que fueron resultado de estos cambios iniciales, consistió en el desarrollo y establecimiento de una metodología evaluativa basada en los acuerdos del IPN, en el que en base a una metodología cualitativa y apreciativa, se evaluó y calificó al estudiante acorde a su cumplimiento en base a unos desempeños establecidos con anterioridad, así mismo el maestro debe argumentar sus determinaciones

frente al estudiante mediante la exposición de sus criterios evaluativos con el fin de retroalimentar los aspectos destacados y los puntos de mejora.

A modo de conclusión preliminar, podemos afirmar que estos encuentros iniciales fueron de importancia central para la concreción y orientación de nuestra propuesta educativa a partir de las necesidades y condiciones de un contexto escolar determinado, permitiéndonos pulir y cualificar varios aspectos de la propuesta inicial, así como su enriquecimiento y complementación en base a los aportes de la Profesora Blanca, a partir de su amplia experiencia como docente de Ciencias Sociales en el IPN. De esta forma, se sentaron las bases de nuestra práctica educativa, la cual se desarrolló entre los meses de marzo y junio del 2022. A continuación procederemos a exponer en detalle las características sociales y educativas del escenario de práctica, los ejes, actividades, materiales y cronograma de la propuesta ajustada.

#### **4.2.1 Propuesta ajustada de formación en ciudadanías críticas y desarrollo en aula**

A partir a los encuentros iniciales anteriormente descritos, en los que se establecieron un conjunto de condiciones referentes al desarrollo de nuestra práctica educativa, se modificó sustancialmente la propuesta inicial acorde a los requerimientos y características del espacio escolar, entre las que resaltan las dinámicas evaluativas del IPN, la duración efectiva de las sesiones (90 minutos aproximadamente), la reducción del número de sesiones originalmente previstas y la incorporación de un conjunto de actividades de carácter grupal. En esa medida, optamos por aglutinar en dos ejes, uno de análisis coyuntural y otro de discusión histórica, los contenidos originalmente propuestos, privilegiando elementos como el análisis de la coyuntura electoral del país, el abordaje de la estructura del Estado colombiano y el carácter histórico-didáctico de nuestra propuesta, con miras a desarrollar junto a los y las estudiantes, una lectura crítica sobre las relaciones entre la sociedad y el Estado colombiano, mediante la discusión de procesos sociales e históricos clave, en los que se hayan configurado rupturas y continuidades en las dinámicas de participación y/o exclusión política, las transformaciones y reestructuraciones del Estado colombiano, la identificación de actores políticos individuales y colectivos, entre otros aspectos referentes a la configuración histórica y social de la ciudadanía en Colombia.

Partiendo de lo anterior, el objetivo de este apartado consiste en exponer los elementos generales que orientaron y estructuraron nuestra Práctica Pedagógica. En primer lugar, realizaremos una breve presentación de los ejes que orientaron el contenido, las discusiones y el hilo conductor de las diferentes sesiones; exponiendo nuestras intencionalidades educativas y el tipo de discusiones que esperábamos desarrollar con los educandos a partir de ellas; en segundo lugar, procederemos a profundizar en el carácter, la metodología y los contenidos que se abordaron en las actividades grupales de carácter autónomo. Finalmente, una vez hayamos concluido con la presentación de los elementos generales de esta propuesta ajustada, procederemos a exponer el cronograma de sesiones y actividades constitutivas de nuestra práctica educativa.

#### **4.2.2 Ejes de la propuesta**

**A) Eje de análisis coyuntural:** El objetivo central de este eje consistió en desarrollar con los educandos una serie de discusiones de carácter analítico en torno a los comicios legislativos y presidenciales del año 2022, los cuales (en nuestra opinión) constituyeron una valiosa oportunidad para llevar a cabo debates de índole político que partieron de la cotidianidad y perspectivas de los estudiantes. Al respecto, consideramos fundamental retomar la definición de formación política propuesta por Rodríguez y Mendoza, quienes la plantean como el *“Conjunto de acciones colectivas de reflexión, análisis y discusión permanente, orientado a la construcción y reelaboración de las posturas que asumen los sujetos frente a las condiciones sociales en las cuales se produce su experiencia social e individual.”* (Rodríguez y Mendoza, 2007. Pág. 178; Rodríguez, 2012. Pág. 168).

En esa medida, más que limitarnos a replicar los ecos de los medios masivos de comunicación o realizar una presentación ramplona de las propuestas de X o Y candidato, el propósito de este eje consistió en facilitar ejercicios de análisis, reflexión y debate que nos permitieran construir desde el dialogo lecturas críticas y autónomas de aquel momento histórico particular del que los educandos fueron participes pasivos. En consecuencia y con el fin de facilitar la construcción de dichos puntos de vista, planteamos una unidad didáctica compuesta por cuatro talleres distribuidos en cinco sesiones, permitiendo a los educandos integrar elementos de análisis como conocimientos sobre la estructura y funcionamiento del Estado Colombiano, la socialización de conceptos sociales y políticos

básicos, balances sobre la gestión del Gobierno Duque (2018-2022), el señalamiento de rupturas y continuidades históricas en la jornada electoral, entre otros aspectos.

**B) Eje de discusión histórica:** Paralelo al desarrollo del eje de análisis coyuntural, consideramos necesario abordar las múltiples transformaciones históricas atravesadas por el Estado colombiano a lo largo de su historia, haciendo énfasis en sus conflictivas relaciones con la sociedad colombiana y su progresiva apertura democrática a partir de los procesos de movilización y lucha social. Al respecto, consideramos pertinentes los debates y discusiones en torno a la memoria social, entendida como el *“Campo de batalla por el control del pasado entre quienes se disputan el dominio y orientación de las sociedades mediante prácticas de rememoración y olvido”*. (Rodríguez y Mendoza, 2007. Pág 80); y la enseñanza de la historia reciente como *“Oportunidad de lucha política por debatir verdades oficiales, visibilización de actores y lecturas alternativas respecto a lo acontecido e incentivar en los escolares la toma de posición ético-política ante conflictos pretéritos y presentes de fuerzas alternativas que chocaron contra el poder hegemónico.”* (Arias, 2018. Pág 35)

A partir de lo anterior, diseñamos una unidad didáctica dividida en tres talleres distribuidos a lo largo de tres sesiones de clase, en las que abordamos aspectos como las diferentes constituciones que han regido al Estado colombiano, la violencia y el conflicto armado a lo largo de nuestra historia y las oleadas de movilización y lucha social que han precipitado transformaciones en el Estado colombiano.

#### **4.2.3 Actividades grupales y autónomas**

**A) Exposiciones relámpago:** Con el fin de que los educandos desarrollaran ejercicios de lectura autónoma, indagación y trabajo en equipo, se planteó un conjunto de exposiciones en las que los educandos debían exponer por grupos un material periodístico suministrado por el docente, en el que se abordara a profundidad un asunto relacionado con las temáticas y los objetivos de la sesión, dando lugar a un complemento informativo que resultará pertinente en la profundización del tema abordado en clase. Para el desarrollo de esta exposición se dispuso de los primeros diez minutos de cada clase, en los que los estudiantes debían desentrañar aspectos como la idea principal del autor, la problemática abordada por

el artículo y sus observaciones al respecto, las cuales pueden ser a favor o en disenso de la posición del autor y/o medio en cuestión.

Para la evaluación de la exposición relámpago se tomaron en cuenta aspectos como la demostración de una lectura detallada, visible en aspectos como la seguridad y la coherencia de las intervenciones, afirmaciones y paráfrasis realizadas por los estudiantes; la elaboración de materiales de apoyo como diapositivas, carteleras, volantes, folletos, fichas bibliográficas, entre otros; la participación equitativa y equilibrada de todos los integrantes del grupo y la estructuración de la exposición y otros aspectos que evidencian una preparación detallada.

**B) Elaboración de una pieza artística:** El objetivo esta actividad consistió en la creación de un producto artístico y comunicativo en el que se abordara de manera creativa alguna de las siguientes temáticas relacionadas con procesos de exclusión y represión por parte del Estado colombiano a lo largo de los siglos XX y XXI, con el fin de generar un posicionamiento ético por parte de los estudiantes a favor de las víctimas de dichos atropellos. Así mismo pretendimos que dichas piezas artísticas condensaran en sí mismas una lectura histórica profunda de dichos procesos de exclusión generalizada y que terminaron por recrudecer la violencia y el conflicto en nuestro país. Partiendo de lo anterior, se brindó a los estudiantes la posibilidad de escoger entre las siguientes temáticas:

- La violencia bipartidista.
- El conflicto armado.
- Los falsos positivos.
- El paramilitarismo.

Dicho insumo fue elaborado por grupos de tres personas con el fin de reforzar habilidades referentes a la coordinación y trabajo en equipo. Con base a lo anterior, y con el fin de indagar cuáles son los temas y contenidos que despiertan mayor interés y receptividad por parte de los estudiantes, permitimos que el tema en cuestión fuera de libre elección; al respecto, si bien algunos grupos se decantaron por temáticas como la violencia bipartidista y el conflicto armado, la gran mayoría de estudiantes optaron por abordar el tema de los

“falsos positivos”, a partir de los cuales elaboraron piezas artísticas y expresivas de corte pictórico y literario.

Ahora bien, en lo referente a la evaluación del insumo, se llevó a cabo una metodología cualitativa en la que tomamos en cuenta dos criterios: El primero, que se evaluaba la claridad y creatividad que el mensaje en el insumo fue capaz de transmitir por sí mismo mediante el uso de elementos visuales, literarios-ortográficos, narrativos, audiovisuales, entre otros; y el segundo criterio, que consistía en la evaluación de la exposición del insumo final, en la que los estudiantes debían socializar los significados e intenciones comunicativas de su pieza artística, para ello se tomaron en cuenta aspectos como la coordinación en la exposición, la participación de todos los integrantes, la elaboración de materiales de apoyo, entre otros aspectos.

Como se puede observar, el desarrollo de este trabajo en equipo se sustentó en los planteamientos descritos anteriormente en torno a la enseñanza del pasado reciente como escenario en el que se impulsa e incentiva el posicionamiento ético y político de los educandos frente a situaciones o procesos históricos en el que un grupo social determinado es objeto de persecución, asesinato y desaparición por parte del poder hegemónico, y a su vez, víctima de silenciamiento e invisibilización en el marco de procesos de olvido y exclusión de la memoria oficial.

#### **4.2.4 Desarrollo de las sesiones**

Partiendo de los elementos desarrollados en los subtítulos anteriores, se llevaron a cabo un total de 8 sesiones en las que llevamos a cabo diferentes talleres y actividades en los que planeamos abordar diversas temáticas y contenidos agrupados en los ejes de coyuntura política y discusión histórica. A continuación, procederemos a realizar una breve descripción de las sesiones que llevamos a cabo, los materiales que utilizamos para su desarrollo y la “exposición relámpago” correspondiente. Sin embargo, antes de continuar, consideramos pertinente aclarar que el desarrollo de las unidades didácticas descritas con anterioridad no se desarrollaron estrictamente de manera lineal; en esa medida, las sesiones #1, #2, #3, #4 y #7 corresponden al eje de análisis coyuntural y las sesiones #5, #6 y #8 corresponden al eje de discusión histórica; por otra parte, cabe mencionar que se presentaron algunas contingencias que ocasionaron algunas interrupciones de las sesiones

debidos a eventos externos (como la conmemoración del paro nacional) o internos (como la prolongación no prevista de sesiones) que extendieron el desarrollo originalmente previsto de nuestra práctica; lo que a su vez nos brindó la oportunidad de abordar temáticas no previstas inicialmente, como el análisis coyuntural de la primera vuelta presidencial.

**-Sesión #1-Análisis de coyuntura electoral, elecciones legislativas 13 de marzo:** Con el fin de desarrollar junto a los educandos un análisis profundo e integral que trascendiera los límites de la información periodística y oficial, llevamos a cabo en nuestra primera sesión un taller de análisis coyuntural que nos permitió reflexionar y discutir sobre diferentes aspectos referentes a las elecciones legislativas del día 13 de marzo del 2022, tales como las características del nuevo congreso electo, sus diferencias respecto al congreso anterior y la existencia de rupturas y continuidades históricas visibles en la conformación de dicho congreso electo. Con base a lo anterior, desarrollamos un taller compuesto por cinco preguntas problematizadoras con las que buscamos que los educandos analizaran la composición y características del congreso electo.

Sin embargo, antes de iniciar la actividad, consideramos fundamental realizar una presentación detallada de los objetivos, intencionalidades y actividades que conformaron y orientaron nuestra práctica educativa; invitándolos a apropiarse de ella y ser parte activa de las actividades y discusiones que buscamos desarrollar en este espacio, con el fin de sentar las bases de una práctica educativa respetuosa, dialógica, interactiva y democrática en la que se fomentó la participación e intervención de todas y todos los educandos.

**-Sesión #2- ¿Cómo funciona el congreso?:** En continuidad con los contenidos y actividades que fueron desarrollados en la primera sesión, decidimos profundizar en la estructura, configuración y dinámicas de funcionamiento del congreso colombiano, haciendo énfasis en las instituciones que lo componen, sus responsabilidades concretas, sus límites políticos y posibilidades de acción en base a la constitución de 1991; con este ejercicio pretendimos profundizar y cualificar el conocimiento que tienen los estudiantes sobre las instituciones legislativas, partiendo de la discusión y socialización de los preceptos constitucionales que los sustentan y legitiman, así como sus conocimientos previos.

Con base a lo anterior, diseñamos un mapa conceptual sobre la rama legislativa en Colombia a modo de rompecabezas, en el cual el educando debía ubicar los diferentes organismos e instituciones que conforman al congreso en Colombia, los cuales debían ser resueltos por el estudiante a la par de la explicación del maestro; así mismo, desarrollamos un ejercicio de lectura colectiva en el que los estudiantes abordaron pasajes concretos de la constitución, que plateaban aspectos concretos sobre la estructura y funcionamiento del Senado y la Cámara de Representantes, respecto a esta última parte, cabe resaltar el surgimiento de algunos debates y cuestionamientos en torno a temas como el centralismo, la concepción de democracia recogida en la constitución, la exclusión de grupos sociales de mecanismos como el derecho al voto (como los jóvenes por ejemplo), entre otros.

**-Sesión #3 y #4- Análisis coyuntural, candidatos presidenciales y sus propuestas:** El objetivo de este taller consistió en socializar con los estudiantes las propuestas y planes de gobierno de los diferentes candidatos presidenciales que se disputaron la primera vuelta presidencial el día 29 de mayo del 2022. Para el desarrollo de este taller, distribuimos entre los estudiantes una serie de síntesis (previamente elaboradas por el maestro) de los planes de gobierno o propuestas de los diferentes candidatos presidenciales, junto a una matriz de análisis en la que el estudiante debía recopilar las propuestas concretas de cada candidato en los siguientes ejes de análisis: Política Económica, Política Social, Educación, Medio Ambiente y Apertura Democrática.

Cabe aclarar que ante la imposibilidad de encontrar un medio periodístico o informativo que lograra realizar un balance completo, imparcial y objetivo de las propuestas de los diferentes candidatos presidenciales, optamos por remitirnos a fuentes directas como los planes de gobierno o las propuestas presentes en los sitios web oficiales de cada candidato. Por otra parte, debido a cuestiones como la extensión y densidad textual de las propuestas de los candidatos, sumadas a una inasistencia considerable de estudiantes en la sesión #4, nos vimos obligados a extender este ejercicio en dos sesiones de clase. Por otra parte, respecto al desarrollo del taller, cabe resaltar como varios estudiantes fueron capaces de identificar aspectos problemáticos en dichos documentos, tales como el desarrollo incoherente o sin sustento de propuestas y la existencia de elementos inconstitucionales.

**-Sesión #5- Taller línea del tiempo, la violencia en la historia de Colombia:** El objetivo de esta sesión consistió en realizar un breve recorrido histórico por algunos de los diferentes períodos de violencia política e inestabilidad social que han marcado la historia nacional colombiana, resaltando períodos como las guerras civiles del siglo XIX, la violencia bipartidista, el conflicto armado, el surgimiento del paramilitarismo, entre otros procesos históricos en el que una escalada violenta es consecuencia de un proceso generalizado de exclusión política y desigualdad social . Para ello diseñamos una línea del tiempo acompañada de íconos, fotografías e imágenes con los que pretendemos resaltar las causas, características y consecuencias de estos procesos históricos.

Partiendo de lo anterior, organizamos a los estudiantes en parejas a las que se le suministró un material textual referente a un proceso histórico específico y en base al cual debían responder una serie de preguntas cuyas respuestas debían ser socializadas en el marco de la elaboración de la línea temporal, contribuyendo a la elaboración de análisis y discusiones de carácter histórico. Respecto a esta sesión, es necesario aclarar que debido a la extensión de los talleres, no fue posible llevar a cabo la socialización de los hallazgos de los estudiantes y en consecuencia no pudimos elaborar la línea del tiempo, impidiéndonos concretar los objetivos propuestos para esta sesión, los cuales consistían elaborar, a partir de una discusión, un marco histórico general que resaltaré las problemáticas sociales y políticas de larga duración que han devenido en la configuración de fenómenos sociales violentos de amplia extensión como el conflicto armado, de esta manera, es necesario admitir que el balance de esta sesión fue negativo.

**-Sesión #6- Taller de fuentes, la regeneración y la Constitución de 1886:** Prosiguiendo con la dinámica de análisis y discusión histórica emprendida en la sesión anterior, realizamos un taller de análisis fuentes con el que pretendimos que los estudiantes llevaran a cabo una lectura crítica de algunos apartados extraídos de la constitución política de 1886, a partir de una serie de preguntas problematizadoras que les permitieran deducir las posibles consecuencias que dichos principios constitucionales tuvieron en la configuración y consolidación de un Estado autoritario, centralista, excluyente y confesional. Dichas preguntas problematizadoras estuvieron orientadas por tres aspectos:

-Relación Iglesia-Estado.

-Participación política.

-Condiciones para ocupar escaños públicos.

Respecto al desarrollo del taller, este se realizó en dos fases; la primera de carácter individual, en la que los estudiantes respondieron las preguntas problematizadoras en base a los fragmentos seleccionados de la constitución de 1886 y algunos datos históricos que facilitaron su contextualización; y la segunda de carácter colectivo, en la que, procedimos a socializar las respuestas de los estudiantes, quienes lograron identificar la existencia de exclusiones políticas generalizadas, mecanismos autoritarios, estructuras elitistas de poder e instituciones estatales de corte confesional. Respecto a este último apartado, consideramos necesario resaltar el desarrollo de debates en torno al carácter laico del Estado y el papel de la iglesia respecto al poder político.

**-Sesión #7- Taller de análisis coyuntural de la primera vuelta presidencial:** Aunque originalmente no teníamos previsto el desarrollo de este análisis coyuntural, debido a cuestiones de calendario, la extensión de algunas sesiones y la interrupción de la práctica debido a factores externos nos permitió alargar la práctica lo suficiente como para permitirnos realizar un análisis de la primera vuelta presidencial junto a los estudiantes, en base a la lectura crítica de algunos datos del preconteo publicados por la registraduría en su sitio web; en los que pudimos evidenciar las tendencias electorales en las diferentes regiones del país, la distribución y el número de votos por candidato, el panorama para la segunda vuelta presidencial y las perspectivas de los estudiantes en torno a las elecciones presidenciales.

Por otra parte, una vez finalizamos este taller, procedimos a conformar los grupos de estudiantes para la elaboración de la pieza artística y la designación de los temas; en esa medida y con el fin de indagar los intereses históricos de los estudiantes, propusimos cuatro temáticas de libre elección en base a las cuales debían elaborar su pieza artística y expresiva:

-La violencia bipartidista.

-El conflicto armado.

-Paramilitarismo.

-Falsos positivos.

En esa medida, se conformaron un total de nueve grupos compuestos entre dos o tres integrantes; de estos grupos, siete decidieron abordar los crímenes de Estado conocidos eufemísticamente como “Falsos positivos”; por su parte, los otros dos grupos optaron por abordar el fenómeno de la violencia bipartidista y el conflicto armado en Colombia (este último a partir de la “operación orión”). Una vez concluida la repartición de temas, se brindó a los educandos la instrucción de realizar un ejercicio de indagación grupal y autónoma que derivará en la elaboración de una pieza artística y comunicativa de libre elección. Como se puede observar, la mayoría del grupo manifestó un interés genuino por informarse y abordar creativamente las dimensiones, impactos y consecuencias sociales de los falsos positivos como episodio repudiable de nuestra historia reciente.

#### **-Sesión #8-Socialización de los insumos finales y cierre de la práctica:**

Una vez finalizado el ciclo de talleres y actividades planteados para el desarrollo de nuestra práctica, destinamos la última sesión para la socialización de las piezas artísticas y comunicativas elaboradas por los estudiantes en base a las temáticas seleccionadas en la sesión anterior. Para ello, se brindó a cada grupo un espacio de 7 minutos en el que cada grupo de estudiantes expuso a sus compañeros el tema que escogió, el medio expresivo que utilizó, la razón de su elección, los hallazgos de su ejercicio de indagación y el mensaje que querían expresar a través de su pieza.

Respecto al balance de esta actividad, consideramos que fue un ejercicio bastante fructífero y gratificante, en tanto los estudiantes demostraron tener un amplio grado de empatía social e interés por la historia reciente de Colombia; lo cual se compensa a su vez con un inmenso potencial creativo y comunicativo que se hizo latente en la elaboración de piezas artísticas de diferente índole como composiciones literarias, posters, piezas pictóricas y cartografías. Con base a lo anterior, podemos afirmar que la actividad logró consolidar en los estudiantes un posicionamiento ético a favor de las víctimas de la violencia y el conflicto en Colombia mediante el abordaje de un episodio de nuestra historia reciente.

### **4.3 Balance general de la práctica**

Para recapitular la planeación y desarrollo de la práctica educativa que hemos esbozado a lo largo de este apartado, y con el fin de clarificar un poco la manera en que esta fue llevada a cabo, consideramos pertinente realizar un breve resumen de nuestra experiencia en el marco de dicha práctica. Para empezar, la primera sesión tuvo lugar el día 17 de marzo del 2022, tan sólo tres días después de las elecciones legislativas y las consultas populares interpartidistas, marcando el inicio de una práctica educativa que se desarrollaría en medio de un polarizado y dinámico ambiente electoral, en el que las discusiones en torno a las instituciones, candidatos, propuestas, necesidades y desafíos gubernamentales del país, empezaron a resonar en los medios masivos de comunicación y (de una manera sin precedentes) en la cotidianidad de los hogares, trabajos, barrios, veredas y escuelas de nuestro país.

De este modo, desarrollamos nuestra práctica educativa en un bloque semanal de hora y media de clase los días jueves (con variaciones ocasionales), en el horario correspondiente a la asignatura de ciencias sociales, la cual se encontraba orientada por la profesora titular Blanca Pérez, sin embargo, resulta pertinente aclarar también que debido a coyunturas nacionales (como el paro nacional), actividades escolares del grupo y compromisos de orden personal, hubo algunas ligeras pausas en el desarrollo de la práctica educativa que extendieron su desarrollo hasta el día 16 de junio, día en el que llevamos a cabo la socialización de las piezas artísticas de los estudiantes y en el que salieron a vacaciones de mitad de año.

Por su parte, en lo relativo al desarrollo de los talleres y actividades con los estudiantes, podemos resaltar que fue una experiencia gratificante y enriquecedora debido a sus amplios conocimientos previos en materia política, social y económica; así como su previa participación en múltiples espacios académicos como foros y cátedras; ya que, como mencionamos en la caracterización del entorno educativo, los estudiantes del grupo 1101 pertenecen al énfasis social y crítico del IPN, lo que les ha permitido acceder a procesos y escenarios educativos en los que predominan curricularmente las ciencias sociales; lo cual se evidencia en la participación de los estudiantes en espacios académicos de la UPN (como la “Catedra Colombia Hoy”), actividades extracurriculares como los PEDMUN (Simulacro

de Naciones Unidas) y el gobierno escolar. En relación con lo anterior, consideramos importante resaltar dos situaciones en el aula que, en mi opinión, denotan el afianzamiento de una atmosfera dialógica y participativa en el ejercicio de nuestra práctica, en la que los estudiantes no se limitaron a ser receptores pasivos de información; lo cual se evidencia en la realización de diversos aportes que nutrieron y permitieron el desarrollo de las actividades, develando a su vez un considerable grado de interés por los contenidos y discusiones desarrollados en clase.

En primer lugar, el día 22 de marzo, en el que llevamos a cabo el taller conceptual sobre la estructura y funcionamiento del congreso; dos estudiantes realizaron preguntas que, debido a su nivel de especificidad, no pude responder de manera concluyente al momento de ser formuladas, dichas preguntas fueron las siguientes:

- “¿Por qué en el Senado no hay curules especiales para los afros?”

-“¿Cómo se eligen las 16 curules especiales para víctimas?”

Si bien es cierto que como maestro practicante no pude solventar esas dudas con precisión en el desarrollo de esa sesión, dichos cuestionamientos fueron retomados de manera informada en el desarrollo de la siguiente clase, lo que brindó a los estudiantes la sensación de ser escuchados activamente. Así mismo, otra situación en el aula que nos gustaría resaltar, tuvo lugar el día 7 de abril, día en el que llevamos a cabo la segunda jornada en torno al taller de análisis de las propuestas presidenciales; en dicha ocasión un grupo de tres estudiantes resaltó acertadamente el carácter inconstitucional de algunas de las propuestas presentadas por Rodolfo Hernández, así como la incoherencia de algunos apartados de su programa de gobierno. A su vez, otro grupo de estudiantes identificó que algunas de las propuestas presentadas por Federico Gutiérrez representarían en la práctica una invasión de las funciones de la rama judicial por parte de la ejecutiva. Cabe aclarar que estas no fueron las únicas intervenciones sobresalientes realizadas por los estudiantes, a lo largo de toda la práctica educativa los estudiantes constantemente realizaron aportes para el desarrollo de las clases, en los que se denotaba un amplio grado de familiaridad e interés por los temas y contenidos abordados.

Resumiendo, consideramos que el escenario de la práctica educativa (IPN) y la coyuntura política nacional en medio de la que esta se desarrolló, se caracterizaron por una serie de peculiaridades que imprimieron al desarrollo de nuestra práctica un carácter particular. En primer lugar, nos gustaría resaltar al IPN como un espacio educativo privilegiado en el que sus estudiantes tienen acceso a un proceso de formación integral y excepcional en el que se condensan los 95 años de trayectoria pedagógica, didáctica y curricular de una institución educativa distinguida por su carácter innovador y trasegar histórico-educativo; lo que se evidencia en el impulso institucional a los espacios pertenecientes al área de ciencias sociales y formación ciudadana; así como la existencia de recursos educativos y espacios extracurriculares orientados a enriquecer el proceso formativo de sus estudiantes.

Por otra parte, otro aspecto atípico que atravesó nuestra práctica educativa e incidió de manera fundamental en su desarrollo, fueron las elecciones presidenciales y legislativas del año 2022; las cuales, a su vez, se caracterizaron por una serie de particularidades que las diferenciaron de los demás procesos electorales en la historia de Colombia. Debido a lo anterior, optamos por dar un carácter prioritario a los contenidos, actividades y discusiones que facilitaran la lectura, análisis y discusión a profundidad de la coyuntura electoral, tales como la estructura del Estado, la mecánica de las elecciones, las propuestas de los candidatos, la lectura de los resultados de dichas jornadas electorales, entre otros.

Como consecuencia de lo anterior, optamos por privilegiar los contenidos y discusiones pertenecientes a los que anteriormente denominamos como “Eje de análisis coyuntural”, en el que nos enfocamos en desarrollar discusiones de carácter político que les permitiera leer, analizar y tomar posición respecto a las condiciones sociales, políticas y económicas en las que ellos desarrollan su experiencia personal y social; apelando para ello a las jornadas y dinámicas electorales como eje dinamizador de dichos análisis y discusiones; lo que nos llevó a ocupar un mayor tiempo de la práctica en este eje. Por otra parte, en lo referente al “Eje de discusión histórica”, en el agrupamos contenidos referentes a la historia reciente y la memoria social, podemos afirmar que logramos generar procesos de posicionamiento y empatía con grupos sociales que históricamente han sido víctimas de persecución, desplazamiento, tortura y asesinato por parte del poder hegemónico en Colombia

condensado en el Estado colombiano; sin embargo, también resulta necesario reconocer que este eje adoleció de una profundización y articulación conceptual más profunda, lo que devino en un abordaje poco estructurado de dichas discusiones y contenidos, lo que nos impidió abordar de manera amplia temáticas como el conflicto armado.

A modo de cierre, consideramos que en términos de formación política, memoria social e historia reciente, logramos generar en los estudiantes procesos de empatía y posicionamiento ético a favor de las víctimas de procesos históricos de despojo y silenciamiento; así como el desarrollo en clase de herramientas conceptuales y analíticas que les permitieran analizar y posicionarse frente a la realidad y entorno social que experimentan cotidianamente; utilizando para ello dinámicas y talleres basados en el diálogo y expresión de las perspectivas personales de los estudiantes en torno a la coyuntura política y la historia del país.

Sin embargo, debido a la corta duración de la práctica educativa, no pudimos abordar de manera extensa y rigurosa procesos históricos fundamentales para comprender la configuración de la ciudadanía en Colombia tales como el conflicto armado o las transformaciones constitucionales del Estado colombiano; deviniendo a su vez en una serie de irregularidades conceptuales que nos impidieron llevar a cabo un abordaje riguroso de los contenidos y discusiones planteados en torno a la memoria social y la historia reciente en Colombia. Ahora bien, partiendo del balance general desarrollado a lo largo de este apartado, procederemos a realizar un análisis más minucioso de los resultados de nuestra práctica educativa, partiendo de dimensiones conceptuales referentes a la formación política y ciudadana, la pedagogía crítica y revolucionaria, la educación problematizadora y las ciudadanías críticas.

#### **4.4 Análisis de la práctica desde las categorías propuestas en el marco teórico**

A lo largo de los capítulos dos y tres desglosamos una serie de conceptos y corrientes educativas con el fin de orientar el planteamiento de nuestro Proyecto Pedagógico y el desarrollo de nuestra Práctica Pedagógica. En esa medida, partiendo de dichos planteamientos, procederemos a realizar un breve análisis de las sesiones y los ejes de nuestra Práctica Pedagógica, esto con el fin de realizar una retroalimentación que nos permita observar, por un lado, en qué medida nuestra práctica pedagógica fue coherente con

los objetivos e intenciones propuestos en estos tres capítulos y; en segundo lugar, observar cuales de esos aspectos sobrepasan los límites y posibilidades de nuestro Proyecto Pedagógico, requiriendo para ello espacios de investigación educativa más rigurosos y consistentes en el tiempo.

#### **4.4.1 Formación política, historia reciente y memoria social**

Retomando algunos elementos característicos de los procesos de formación política y ciudadana que han sido propuestos por diferentes autores a lo largo de este trabajo, quienes enfatizan en la importancia de brindar a los estudiantes herramientas de análisis social que les permitan reflexionar de manera colectiva sobre su entorno social, nos gustaría resaltar que, a pesar del limitado número de sesiones en el que se desarrolló la práctica, fue posible desarrollar en estas procesos colectivos de análisis, reflexión y posicionamiento político que, dadas las circunstancias y la coyuntura electoral por la que estaba atravesando el país, se centraron en analizar el contenido de las propuestas y planes de gobierno de cada uno de los candidatos (con sus respectivas implicaciones), así como también se brindaron herramientas e insumos para realizar una lectura más profunda de los resultados de las jornadas electorales.

Lo anterior es particularmente visible en el eje de análisis coyuntural, el cual abarcó las sesiones #1, #2, #3, #4 y #7, en las cuales implementamos herramientas como talleres de análisis periodístico, matrices de análisis, análisis de fuentes (como los resultados y conteos de la registraduría), lectura de los artículos constitucionales referentes a la estructura del Estado colombiano, entre otros. Ahora bien, cabe aclarar que dichas herramientas y dinámicas de clase se desarrollaron desde un principio para incentivar y orientar la discusión colectiva, cada una de estas sesiones contó con un considerable espacio de retroalimentación en los que las intervenciones de los estudiantes tuvieron un lugar central, evitando a toda costa el que los estudiantes se limitaran a reproducir lo dicho por el docente, fomentando la elaboración de ideas, perspectivas y posicionamientos propios y autónomos.

Sin embargo, consideramos necesario aclarar que si bien es cierto que logramos llevar a cabo estos procesos de reflexión y análisis coyuntural, debido a los límites de nuestra

práctica pedagógica no fue posible llevar a cabo procesos de análisis social orientados a la lectura de las estructuras sociales amplias subyacentes al contexto y entorno social de los estudiantes, puesto que esto requeriría de procesos educativos más sólidos y consistentes en el tiempo, en los que el maestro pueda tener un contacto más estrecho y constante con la realidad de los estudiantes. En síntesis, consideramos que a pesar de los límites de nuestra práctica pedagógica, logramos desarrollar procesos de análisis político y social que permitieron a los estudiantes construir puntos de vista y perspectivas propias.

Ahora bien, en lo referente a aspectos como la historia reciente y la memoria social, entendidos estos como espacios de disputa política en los que se lucha por los sentidos del pasado y los proyectos políticos que se fundamentan en ellos, podemos observar que a través del eje de discusión histórica (que abarcó las sesiones #5, #6 y #8) se abordaron aspectos claves en la configuración del Estado colombiano como una maquinaria política autoritaria que, a lo largo de la historia, se ha fundamentado en prácticas y estructuras excluyentes que han dado paso a procesos históricos de opresión sistemática. En esa medida, llevamos a cabo procesos de enseñanza de la historia basados en el análisis de fuentes y la reflexión colectiva, en los que se buscó resaltar las catastróficas consecuencias de dichos procesos de exclusión y las necesidades históricas que impulsaron procesos de democratización del Estado colombiano.

Al respecto, nos gustaría resaltar la manera en que logramos desarrollar un abordaje de la historia como un campo del conocimiento social construido a partir del análisis de fuentes y el debate colectivo, simulando la labor detectivesca del historiador; así mismo, también se logró escapar a una visión objetivista y “neutral” de la historia, caracterizándola como un campo del conocimiento que requiere de lecturas profundas y posicionamientos firmes a favor de las víctimas de procesos históricos de represión y exclusión política. Este último punto en particular se pudo observar en la elaboración de piezas artísticas por parte de los estudiantes, en los que se articularon aspectos como el trabajo autónomo, el trabajo en grupo, la indagación histórica, la expresión estética, el abordaje y discusión de la historia reciente de Colombia, así como el posicionamiento de los estudiantes frente a fenómenos históricos como la violencia bipartidista o los falsos positivos.

A modo de conclusión, consideramos que a pesar del limitado alcance y tiempo de nuestra práctica pedagógica, logramos consolidar un balance positivo en lo referente a la implementación de procesos democráticos de formación política y memoria social, los cuales nos permitieron evidenciar el poder educativo del dialogo, exhortándonos a continuar profundizando y construyendo propuestas educativas de esta índole, en las que se exploten las posibilidades de la escuela como escenario para la construcción de democracia y para la reivindicación de la memoria histórica de las víctimas.

#### **4.4.2 Pedagogía crítica revolucionaria y la educación problematizadora.**

Además de los contenidos y resultados de las actividades desarrolladas, otro aspecto de nuestra práctica pedagógica que resulta necesario analizar es la coherencia metodológica con los principios de las pedagogías críticas, más concretamente con aquellos que provenientes de propuestas como la educación problematizadora y la pedagogía crítica revolucionaria (las cuales fueron abordadas en el segundo capítulo). Para empezar, y en concordancia con nuestra intención de desarrollar una propuesta alternativa de formación ciudadana, nos gustaría resaltar el hecho de que estas dos propuestas fueron construidas como proyectos educativos revolucionarios de amplio alcance, orientados hacia la catalización e impulso de transformaciones sociales desde el ámbito de la educación; dando paso a un conjunto de aportes conceptuales y metodológicos que han contribuido a la construcción de procesos educativos liberadores y democráticos. A continuación, procederemos a reseñar brevemente la manera en que dichos principios metodológicos se desarrollaron a lo largo de nuestra práctica

En primer lugar, nos gustaría retomar un conjunto de elementos metodológicos y conceptuales propuestos por Freire en el marco de la educación problematizadora, la cual (recordemos) se plantea como una alternativa a los procesos educativos autoritarios y basados en la imposición unilateral de conocimiento que caracterizan a la educación bancaria y tradicional. Entre estos elementos, encontramos aspectos como la dialogicidad, la investigación curricular dialógica, la práctica-teoría-práctica y las concepciones del educador-educando y el educando-educador, los cuales fueron utilizados como referentes para la planeación de los talleres y actividades que desarrollamos a lo largo de la práctica.

Un primer conjunto de elementos que nos gustaría abordar, es el referente a la dialogicidad y la manera en que este principio permea las concepciones sobre los educadores y los educandos. Para empezar, consideramos que a pesar del limitado tiempo y espacio de nuestra práctica pedagógica, fue posible desarrollar un ambiente dialógico y de comunicación amplia que se pudo evidenciar en el hecho de que hubieron espacios de retroalimentación y debate en la totalidad de sesiones desarrolladas, las cuales fueron complementadas con herramientas, materiales y contenidos que buscaban fortalecer los criterios y perspectivas de los estudiantes, esforzándonos activamente por evitar imponer o favorecer puntos de vista en particular. Por otra parte, podemos afirmar que logramos distanciarnos de la reproducción de los roles tradicionales de la escuela que ubican al educador por encima de los educandos, ya que desde la primera sesión se buscó activamente que los estudiantes expresarán constantemente sus conocimientos previos y puntos de vista.

Por otra parte, otro conjunto de elementos provenientes de la educación problematizadora y que sirvieron como referente para la planeación e implementación de las actividades y talleres de nuestra práctica consistió en las formulaciones de Freire sobre la praxis educativa (brillantemente expresadas en el principio de la práctica-teoría-práctica) y la investigación curricular democrática. Al respecto, cabe mencionar el carácter flexible de la práctica en torno a su planteamiento y planificación, la cual fue considerablemente modificada a partir de los primeros contactos con el escenario escolar y el desarrollo de las sesiones, lo cual se evidencia (por ejemplo) en el desarrollo de la séptima sesión, la cual no estaba prevista originalmente y que surge a raíz del alargamiento de la práctica debido a factores externos a la misma, permitiéndonos realizar un análisis de la primera vuelta presidencial.

Adicionalmente, en lo concerniente al ámbito de la investigación curricular democrática, consideramos necesario aclarar que no fue posible explorar en profundidad este aspecto metodológico debido al limitado tiempo y espacio de nuestra intervención pedagógica, impidiéndonos conocer de manera rigurosa los intereses y necesidades educativas de los estudiantes del IPN, requisito indispensable para un ejercicio democrático de investigación curricular acorde a los principios de la educación problematizadora. Sin embargo, a pesar

de estas limitaciones y en la medida de lo posible, se trató de apelar a temas que fueran de interés por parte de los educandos y que a su vez les brindará elementos para el análisis de su realidad política y social; al respecto consideramos que las elecciones legislativas y ejecutivas del año 2022 fueron un tema generador de amplio interés por parte de los estudiantes y que nos permitió el abordaje de aspectos como la estructura del Estado colombiano, el conflicto armado, los crímenes de Estado, las dinámicas y vicios electorales, entre otros.

Ahora bien, en lo referente a los elementos retomados de la pedagogía crítica revolucionaria propuesta por McLaren, consideramos que aquellos elementos que resultaron de mayor influencia son aquellos referidos a la necesidad de brindar elementos de análisis social que conlleven a una lectura crítica del entorno social por parte del educando, llevándolo a posicionarse a favor de la transformación democrática de la sociedad. Al respecto, nos gustaría resaltar como el desarrollo del material didáctico para los talleres estuvo orientado al análisis social de eventos coyunturales, procesos históricos, estructuras de organización estatal en Colombia, procesos de represión y persecución política, entre otros aspectos. Así mismo, y en concordancia con los principios de dialogicidad e investigación curricular democrática propuestos por Freire, consideramos que (en la medida de lo posible) se apeló al universo de significados de los estudiantes, lo cual se evidencia (por ejemplo) en la exposición de sus muestras artísticas, en las que se pudo apreciar un amplio entusiasmo tanto por las temáticas abordadas como por la creación artística en sí misma

A modo de conclusión, consideramos que para poder explorar a profundidad las posibilidades educativas e investigativas de las pedagogías críticas en el contexto escolar, resulta necesario llevar cabo intervenciones pedagógicas más amplias y consistentes en el tiempo, en las cuales se pueda llevar a cabo un afianzamiento de las relaciones entre escuela y comunidad mediante la práctica y ejercicio del dialogo y la democracia; así mismo, consideramos que gran parte del éxito que alcanzamos en torno a la consolidación de un ambiente propicio para el dialogo y la discusión se debió al proceso escolar previo de los estudiantes, desarrollado en el marco del énfasis social crítico del IPN. Sin embargo, hechas estas claridades, consideramos que nuestra intervención pedagógica contribuyó a la

consolidación y fortalecimiento de estas prácticas y valores educativos, fortaleciendo el criterio social de los estudiantes y sus habilidades para la construcción de conocimiento en colectividad.

#### **4.4.3 Ciudadanías críticas**

Nos gustaría iniciar el presente apartado apelando a la Ciudadanía Crítica como un ideal educativo en permanente construcción que es orientado e impulsado por un profundo deseo de transformación y democratización social, el cual impulsa tanto a educadores como a educandos a asumir el devenir de sus entornos y comunidades, involucrándose activamente en la resolución de sus problemas y necesidades, esto debido a que fue precisamente el carácter transformador de las Ciudadanías Críticas el que nos motivó a plantear y ejecutar un proyecto pedagógico basado en sus preceptos y principios educativos. Partiendo de lo anterior, consideramos que no es posible afirmar que nuestra intervención pedagógica haya dado paso a transformaciones sociales ni educativas, esto debido principalmente al corto tiempo y límite de nuestra práctica pedagógica; sin embargo, consideramos que en este limitado espacio de tiempo fue posible la instauración de un ambiente democrático de dialogo en el que se llevaron a cabo discusiones políticas con seriedad y madurez.

En primer lugar, consideramos que nuestra práctica pedagógica fue coherente con los objetivos y orientaciones establecidos por parte de las ciudadanías críticas en torno al pensamiento crítico y análisis de la sociedad, lo cual se evidencia (por ejemplo) en las exposiciones relámpago, en las que se analizó de manera crítica lo reportado por la prensa en torno a la coyuntura política de las elecciones del año 2022 a partir de ejercicios de exposición y discusión de lo expuesto. Así mismo, los talleres diseñados para el análisis de propuestas o resultados electorales demostraron el gran potencial de los estudiantes para identificar inconsistencias discursivas, conflictos de poder, dinámicas de poder regionales, entre otros aspectos referentes a las elecciones y la estructura del Estado colombiano, los cuales se realizaron en dinámicas basadas en la lectura crítica y el dialogo entre compañeros.

Ahora bien, a pesar de que logramos consolidar un ambiente de dialogo y discusión en el que la gran mayoría de los estudiantes se sintió lo suficientemente cómodo como para

participar y compartir sus conocimientos previos constantemente, consideramos que no es posible afirmar que nuestra intervención pedagógica incidió en la consolidación de prácticas democráticas en su cotidianidad escolar, ya que esto requeriría una intervención pedagógica e investigativa de amplia duración que, debido al carácter transitorio de la fase de práctica pedagógica, no fue posible llevar a cabo. Sin embargo, consideramos que aspectos como el posicionamiento político de los estudiantes a favor de las víctimas del conflicto y la violencia en Colombia, así como el análisis crítico de documentos escritos de diferente índole (como artículos o propuestas presidenciales) denotan un impacto positivo de nuestra intervención pedagógica en lo que concierne a la construcción de una cultura democrática basada en el debate y el análisis crítico.

Por otra parte, en lo concerniente a la enseñanza de la historia y su relación con la formación ciudadana en el marco de nuestro proyecto y práctica pedagógica, consideramos que llevamos a cabo de manera exitosa actividades y talleres orientados hacia el análisis de procesos históricos referentes a la consolidación del Estado colombiano como una maquinaria política autoritaria que a lo largo de su historia ha dado paso a procesos sistemáticos de exclusión y represión con miles de víctimas; pero que también ha dado paso a procesos de apertura democrática a partir de las luchas y conquistas sociales.

A modo de cierre, consideramos que nuestra intervención pedagógica demuestra las potencialidades del poder creador del diálogo y el debate, evidenciando la posibilidad de llevar a cabo procesos de socialización política con jóvenes que no se limiten a la reproducción de determinados puntos de vista, y que en su lugar potencien procesos de pensamiento crítico y autónomo, en el que se conciba al debate y la discusión como la posibilidad de nutrir y enriquecer nuestras perspectivas. Así mismo, consideramos que este proyecto pedagógico señala la necesidad de llevar a cabo procesos de investigación escolar y curricular en el que se exploren estas problemáticas en torno a la formación ciudadana de una manera más profunda y extensa, en los que se pueda analizar con mayor detalle los aspectos referentes a la construcción de actitudes, predisposiciones y valores para la democracia.

## 5. Conclusiones

El presente proyecto pedagógico nace de un profundo deseo e intención de generar transformaciones sociales y educativas desde el ámbito de la educación, buscando para ello impulsar procesos de enseñanza-aprendizaje desde una concepción crítica, democrática y dialógica de la ciudadanía. En esa medida, realizamos a lo largo de este proyecto pedagógico una lectura y análisis bibliográfico (relativamente extenso) en el que exploramos tanto las generalidades del modelo de formación ciudadana en Colombia, como las diferentes nociones de ciudadanía crítica que se han elaborado en diferentes partes del mundo a lo largo de los últimos 25 años, resaltando como en cada una de ellas se evidencia la misma intención de transformación social. Adicionalmente, se complementó esta búsqueda y análisis contextual con la exposición de las categorías conceptuales en torno a la formación política y memoria social, construidas por la línea de proyecto pedagógico en la cual se desarrolla este proyecto, así como algunos elementos provenientes de la educación problematizadora y la pedagogía crítica revolucionaria como corrientes pedagógicas.

En primer lugar, nos gustaría resaltar la manera en que la evolución de los modelos de formación ciudadana en Colombia ha sido también un reflejo de la manera en que se ha comprendido y ejercido la ciudadanía en el mismo, pasando de ser un ámbito con un espacio insignificante en el curriculum y permeado por concepciones religiosas en torno al deber del ciudadano, como resultado de un Estado autoritario, excluyente y confesional, para transformarse (durante las décadas de 1990 y los 2000) en una propuesta curricular amplia e integral con amplio espacio en la normativa educativa, la cual se fundamenta en la necesidad de desarrollar en los individuos competencias de diferente índole (cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras), basándose para ello en una noción amplia de la ciudadanía y la formación ciudadana, en el que estas se conciben como prácticas que abarcan diferentes aspectos de la vida política y pública.

Sin embargo, a pesar de estos sustanciales avances en torno a la conceptualización y legislación que rige y orienta los procesos de formación ciudadana en las instituciones educativas colombianas, así como la revitalización de los debates en torno a la importancia de este campo del conocimiento curricular, consideramos que al final termina

predominando en la propuesta competencial una serie de lógicas neoliberales que coartan las potencialidades de los procesos de formación ciudadana, siendo la más notoria de ellas la imposición de una serie de objetivos y estándares que deben ser alcanzados por todos los estudiantes del territorio nacional en los mismos ritmos y tiempos, indistintamente de las características y necesidades de sus contextos, a lo que se suma además la pretensión de los modelos competenciales de formar individuos instrumentales educados para seguir pautas y orientaciones impuestas (Avendaño et. al, 2015).

Con base en lo anterior, consideramos que existe la necesidad de llevar a cabo procesos de renovación e innovación curricular en el ámbito de la formación ciudadana, en los que se fortalezcan aspectos referentes a la práctica de la democracia, el impulso de transformaciones sociales, el respeto a los derechos humanos, la lucha contra la desigualdad e injusticia social, la creación de poder popular, la formación de sentidos de responsabilidad social y valores colectivos y solidarios, todo lo anterior bajo una perspectiva educativa que eluda los estándares preestablecidos, tomando como referencia las características y necesidades políticas de los contextos en lo que se desarrollan dichos procesos, impulsando y fortaleciendo las particularidades tanto de los estudiantes como de las instituciones educativas de nuestro extenso territorio nacional.

En esa medida, consideramos necesario el planteamiento y puesta en práctica de procesos de formación ciudadana orientados hacia la formación del pensamiento crítico en los estudiantes, contribuyendo a su formación como sujetos escépticos, reflexivos, autocríticos, curiosos, sensibles y dados a la interpretación científica de la realidad social, lo que implica la simulación de las labores y herramientas de los científicos sociales en las aulas, dando paso a procesos de discernimiento, reflexión y crítica constructiva, en los cuales se discutan y debatan problemáticas comunitarias, locales, regionales, nacionales e internacionales, dando un papel protagónico a la voz y perspectivas de los estudiantes; dejando de concebir al docente como alguien que impone conocimientos, y que en su lugar se dedica a orientar y fortalecer las perspectivas de los estudiantes.

Por otra parte, consideramos necesario también un amplio fortalecimiento de los escenarios y dinámicas para la práctica de la democracia en la escuela, en los que se estrechen los vínculos con las comunidades a las que estas pertenecen, mediante la lectura y

participación activa en la resolución de sus problemas, apelando para ello a la concepción de los estudiantes como ciudadanos y agentes activos en la transformación de su entorno social y con liderazgo comunitario, lo que implica a su vez la formación en valores democráticos, solidarios y colectivistas. Así mismo, también consideramos necesaria una ampliación y resignificación progresiva del concepto de ciudadanía que predomina en la actualidad, dando lugar a una nueva ciudadanía internacional e interculturalmente crítica, que parta por reconocer los desbalances y desigualdades sociales en los que se han fundamentado dicha noción a lo largo de nuestra historia latinoamericana, proceso en el que la escuela puede realizar aportes relevantes y significativos.

Finalmente, en lo concerniente al desarrollo de nuestra práctica pedagógica con el grupo 1101 del Instituto Pedagógico Nacimiento, consideramos que, debido al carácter efímero y temporal de la fase de práctica pedagógica, no fue posible explorar a profundidad las posibilidades de la ciudadanía crítica en lo referente a la práctica cotidiana y formación de valores para la democracia orientados a la transformación social revolucionaria del entorno escolar y su comunidad. Sin embargo, si consideramos que logramos desarrollar un proceso de formación ciudadana coherente con aquello que Freire denomina como “mediación cognoscente del mundo”, ya que logramos poner en marcha procesos colectivos de cuestionamiento, análisis y reflexión social, en los que (con mediación y orientación del maestro en formación) se cuestionaron tanto por el momento histórico que estaban atravesando como por las estructuras sociales y políticas de nuestro país. Así mismo, en lo concerniente al componente histórico de memoria social, también fue posible el desarrollo de ejercicios de simulación de la labor detectivesca del historiador, conllevando al posicionamiento de los estudiantes a favor de las víctimas de procesos de despojo y represión.

A modo de cierre, consideramos necesario el desarrollo de futuros procesos de investigación pedagógica, didáctica y curricular, en los que se profundice con mayor rigurosidad los aspectos que fueron brevemente esbozados en este proyecto pedagógico, tales como la evolución curricular de la formación ciudadana en la historia del sistema educativo colombiano, las posibilidades que abarca la institucionalización de las pedagogías críticas, las relaciones entre historia y formación ciudadana en nuestros

contextos escolares, el desarrollo de material didáctico para el análisis social por parte de los estudiantes, entre otros.

## Referencias

- Aguilar, P. Políticas de la memoria y memorias de la política. El caso español en perspectiva comparada. Madrid, Alianza, 2008.
- Ahumada, J. (2011). La constitución del 91 y la emboscada neoliberal. *Revista Deslinde*, (49),1-11. [https://cedetrabajo.org/wpcontent/uploads/2012/07/6Constitucion\\_DEFINITIVO.pdf](https://cedetrabajo.org/wpcontent/uploads/2012/07/6Constitucion_DEFINITIVO.pdf)
- Apple, M., & Beane, J. A. (2012). *Escuelas democráticas* (2012.a ed.). MORATA.
- Aponte Otálvaro, J. E., Mendoza Romero, N. C., & Rodríguez Ávila, S. P. (2014). Movimientos, organizaciones sociales y acciones colectivas en la formación de profesores. *Nómadas*, Universidad Central, 41, 167–18v3. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-75502014000200011&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-75502014000200011&script=sci_abstract&tlng=es)
- Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista De Estudios Sociales*, 1(52), 134–146. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.09>
- Arias, D. (2018). Abordajes escolares de la violencia política y el conflicto armado en Colombia. *Educación y ciudad*, (34), 25-38.
- Avendaño, E; Ed al. (2015) Otra ciudadanía es posible. Análisis crítico al programa de competencias ciudadanas propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (Tesis de maestría).Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Banderas Navarro, N. (2020). Educar para una ciudadanía crítica: una investigación a partir de los usos y finalidades de la historia escolar. *Panta Rei*. *Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 14(1), 205–237. <https://doi.org/10.6018/pantarei.444791>
- Castañeda N. Murillo G; (2007) Competencias ciudadanas y construcción de ciudadanía juvenil. *Revista del CLAD Reforma y Democracia* N°37. Caracas.
- Chaux, E. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas: formar para la ciudadanía ¡sí es posible!* Ministerio de Educación Nacional.

Chaux Torres, E; Silva, A. (2005) *La Formación de Competencias Ciudadanas*. Ascofade. Bogotá.

Chaux, E; Lleras, J; Velázquez A. M. (2012). *Competencias ciudadanas: De los Estándares al aula*. Universidad de los Andes. Bogotá.

Ciges, A. S. (2012). *Creando redes para una ciudadanía crítica desde la escuela cultura inclusiva*. *Revista Educación Inclusiva* , 5(1), 51–67.

Coronel, F. (2012). *Hacia la construcción crítica de ciudadanía*. *Integra Educativa*, 45–57.

Constandius, E., Blackie, M., Leibowitz, B., & Nell, I. (2015). *Stumbling over the First Hurdle? Exploring Notions of Critical Citizenship*. En M. Davies & R. Barnett (Eds.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. (pp. 545–558). Springer.

Costandius, E., & Blitzer, E. (2015). *Engaging Curricula Through Critical Citizenship Education*. En E. Costandius. (Ed.), *Engaging Higher Education Curricula - A critical citizenship perspective*. (pp. 55–72). Sun press.

Decreto 1860 de 1994. *Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. 5 de agosto de 1994.

DeJaeghere, J. G. (2009). *Educación ciudadana crítica para una sociedad multicultural*. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 2(2), 225–240.

Duque Monsalve, L. F., Patiño Gaviria, C. D., Muñoz Gaviria, D. A., Villa Holguín, E. E., & Cardona Estrada, J. J. (2016). *La subjetividad política en el contexto latinoamericano. Una revisión y una propuesta*. *CES Psicología*, 128–151.

<https://doi.org/10.21615/cesp.9.2.9>

Figuroa, N. (2016). *Ciencias sociales para una ciudadanía crítica propuesta pedagógica a partir de una lectura de los medios de comunicación para formar prácticas de ciudadanía crítica en los estudiantes del ciclo IV del colegio Floridablanca I.E.D. Universidad Distrital Francisco José de Caldas*.

Freire, P. (2011). *La Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.

Gil, M. F., & Sánchez, M. (2019). Desarrollo humano y pedagogía crítica. Exploración sobre ciudadanía crítica y organizaciones comunitarias. *Revista Venezolana de Gerencia*, 2( ),39-54.[fecha de Consulta 13 de Diciembre de 2022]. ISSN: 1315-9984. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29063446002>

Gimeno, C., & Henríquez, A. (2001). Hacia una conceptualización de ciudadanía crítica y su formación. *Anuario Pedagógico. Centro de Investigación Poveda*, 5, 13–58.

Instituto Pedagógico Nacional. (2019). Proyecto Educativo Institucional Instituto Pedagógico Nacional. Universidad Pedagógica Nacional. <http://www.ipn.edu.co/wp-content/uploads/2023/02/PEI-2019-21-08-20-1.pdf>

Instituto Pedagógico Nacional. (2021). Plan de Estudios Instituto Pedagógico Nacional. Universidad Pedagógica Nacional. [http://www.ipn.edu.co/wp-content/uploads/2023/02/7\\_-ACUERDO-No-07-del-12-DE-NOVIEMBRE-DE-2021-PLAN-DE-ESTUDIOS-REV-MBB.pdf](http://www.ipn.edu.co/wp-content/uploads/2023/02/7_-ACUERDO-No-07-del-12-DE-NOVIEMBRE-DE-2021-PLAN-DE-ESTUDIOS-REV-MBB.pdf)

Ley General de Educación [LGE]. 115 de 1994. 8 de febrero de 1994. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Mata Benito, P., Ballesteros Velázquez, B., & Padilla Carmona, M. T. (2012). Ciudadanía crítica, participativa y transformadora: Experiencias de aprendizaje. In *Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales* (2012), 131-138. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales: Díada.

McLaren, P. (2012). *La Pedagogía Crítica Revolucionaria*. Ediciones Herramienta.

McLaren, P. (2005). *LA VIDA EN LAS ESCUELAS*. Siglo XXI Editores.

Mendoza Romero, N. C., & Rodríguez Ávila, S. P. (2007). Subjetividad, formación política y construcción de memorias. *Pedagogía y Saberes*, 27, 77–85. <https://doi.org/10.17227/01212494.27pys77.85>

Mejía A, Perafán B. (2006) Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero: una mirada crítica a las competencias ciudadanas. *Revista de Estudios Sociales* N°23. Bogotá.

- Mesa Arango, A. D. J. (2008). La formación ciudadana en Colombia.
- Mieles Barrera, M. D., Tonon, G., & Alvarado Salgado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74), 195-225.
- Mirabal Patterson, Ania. *Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos*. En publicación: Paulo Freire. *Contribuciones para la pedagogía*. Moacir Gadotti, Margarita Victoria Gómez, Jason Mafra, Anderson Fernández de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008. ISBN 978-987-1183-81-4
- Mora, D. (2012). Formación democrática y escuelas democráticas para la construcción de ciudadanía crítica. *Revista Integra Educativa*, 5(2), 11-44.
- Morales, S. U. (2012). Algunas reflexiones preliminares para la formación de una ciudadanía crítica para la emancipación. *Integra Educativa*, 119–137.
- Murillo Castaño, G., & Castañeda Aponte, N. (2007). Competencias ciudadanas y construcción de ciudadanía juvenil. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (37), 1-17.
- Neira, J.M. Formar una ciudadanía crítica desde la enseñanza y el aprendizaje de la Historia: método, estrategias y contenidos clave. En: Gómez Carrasco, C. J., Rodríguez Pérez, R., & Miralles Martínez, P. (2017). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática*.
- Ortega Valencia, P., (2009). *La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos*. *Pedagogía y Saberes*, (31), 26-33.
- Pinilla, A. V. (2000). Sujetos y educación ciudadana: maestros, jóvenes y mujeres en la coyuntura. *Pedagogía y Saberes*, (15), 15-26.
- Pinilla A.V & Torres, J. C. (2005). Las vías de la educación ciudadana en Colombia. *Revista Folios*, (21), 47-64.
- Plá Pérez, S. (2020). Ciudadanía crítica y estudios sociales para el presente. *Perspectivas*, (20), 1-15. <https://doi.org/10.15359/rp.20.1>

Prieto, V.M. (1997). El Instituto Pedagógico Nacional y la educación de la mujer: 1927-1936. III Congreso iberoamericano de historia de la educación latinoamericana (1996)

Quiceno, E. G., & Muñoz, L. Y. A. (2017). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. Obtenido de: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p41.pdf>

Resolución 2343 de 1996. Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. 5 de junio de 1996.

Restrepo R, J C de J. (2006, junio). Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. Papel Político. Volumen 11. 137-17.

Rivière, A. (2020). La Historia de los conceptos para una ciudadanía crítica. Un proyecto de transferencia de la Begriffsgeschichte al ámbito educativo. Con-Ciencia Social (segunda época), 3, 175-184. DOI:10.7203/con-cienciasocial.3.16796

Rodríguez Ávila, S. P. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. Revista Colombiana de Educación, 62, 165–188. <https://doi.org/10.17227/01203916.1633>

Rodríguez Ávila, S. P. (2003). Los supuestos de la práctica en la formación docente. Conjeturas, 7, 87–99.

Rodríguez Ávila, S. P., Aponte Otálvaro, J. E., & Acosta Jiménez, W. A. (2022). Formalización de la didáctica de las ciencias sociales en la formación docente en Colombia. Con-Ciencia Social (segunda época), 5, 121–142. <https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.5.24269>

Rodríguez Ávila, S. P., & Sánchez Moncada, O. M. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: Trabajar con la memoria en un país en guerra. Reseñas, 7, 15–66. <http://revela.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3883>

Segovia, J. (2003). Educar ciudadanos críticos con los medios de comunicación. *Comunicar*, 21, 101–108.

Serie de recomendaciones educativas para el nuevo Gobierno. (25 de julio de 2022).

Laboratorio de Economía de la Educación (Universidad Javeriana).

[https://lee.javeriana.edu.co/-/noticia-prioridad-educativa#:~:text=En%20promedio%2C%20hay%2030%20alumnos,privado%20\(DANE%2C%202019\).](https://lee.javeriana.edu.co/-/noticia-prioridad-educativa#:~:text=En%20promedio%2C%20hay%2030%20alumnos,privado%20(DANE%2C%202019).)

Siderac, S., & Páez, A. C. (2013). Hacia la autonomía y la construcción crítica de la ciudadanía: Una experiencia en Santa Rosa, La Pampa. *Anuario Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de La Pampa*, 10(2), 1–12.

Silva, T. T. (2001). *Espacios de Identidad*. OCTAEDRO.

**Anexo- Encuesta de caracterización sociodemográfica curso 1101**

# Encuesta de caracterización sociodemográfica

12 respuestas

[Publicar datos de análisis](#)

## 1. Fecha de nacimiento

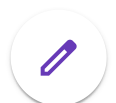
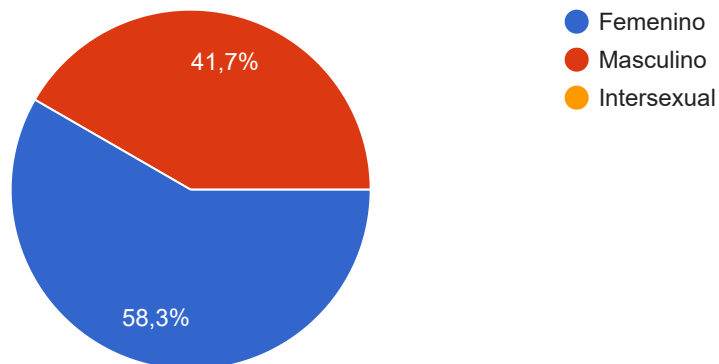
12 respuestas

jun 2004	3	
dic 2004	22	
abr 2005	16	
may 2005	11	
jul 2005	9	29
ago 2005	5	8
oct 2005	4	29
mar 2006	11	
abr 2006	24	

## 2. Sexo

[Copiar](#)

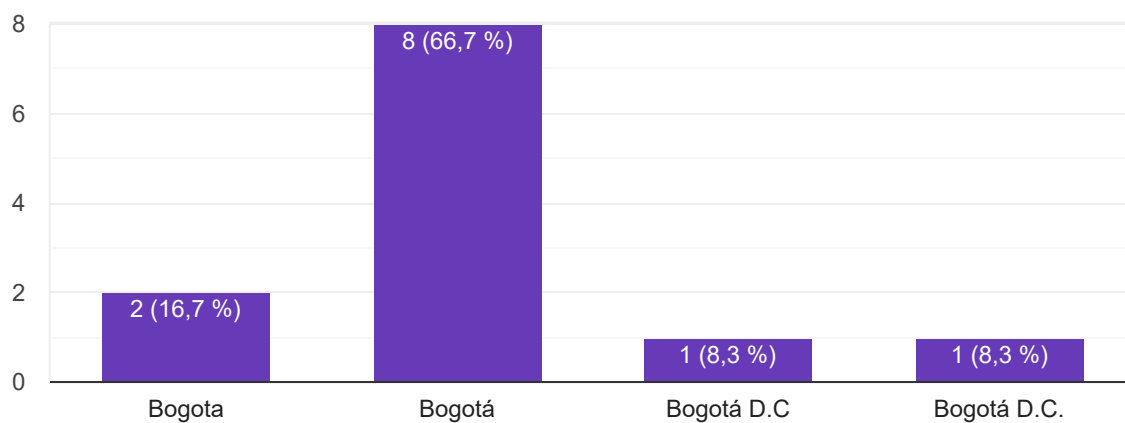
12 respuestas



### 3. Lugar de nacimiento

 Copiar

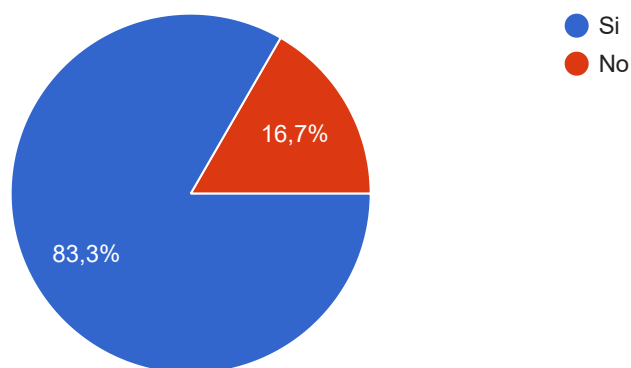
12 respuestas



### 4. ¿Resides en Bogotá D.C?

 Copiar

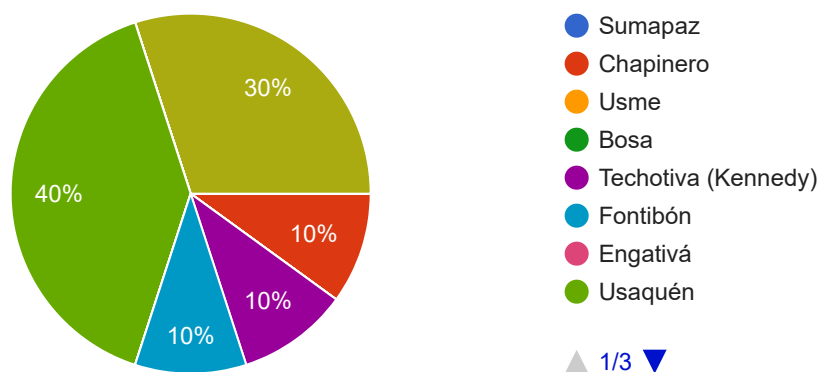
12 respuestas



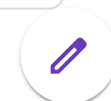
### 5. Si en la pregunta anterior respondiste sí, indica tu localidad de residencia.

 Copiar

10 respuestas



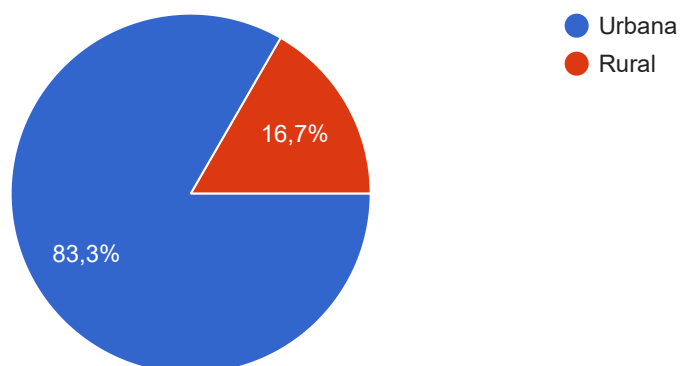
▲ 1/3 ▼



## 6. Zona de residencia

 Copiar

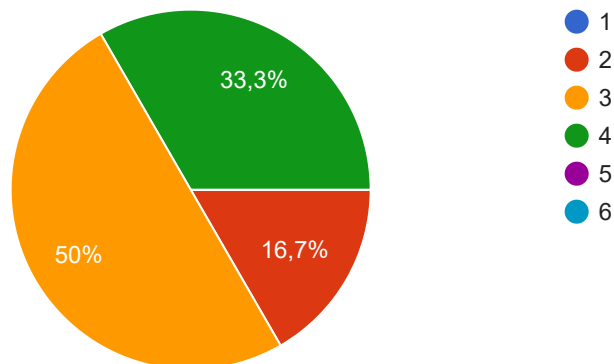
12 respuestas



## 7. Indica el estrato de tu lugar de residencia

 Copiar

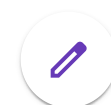
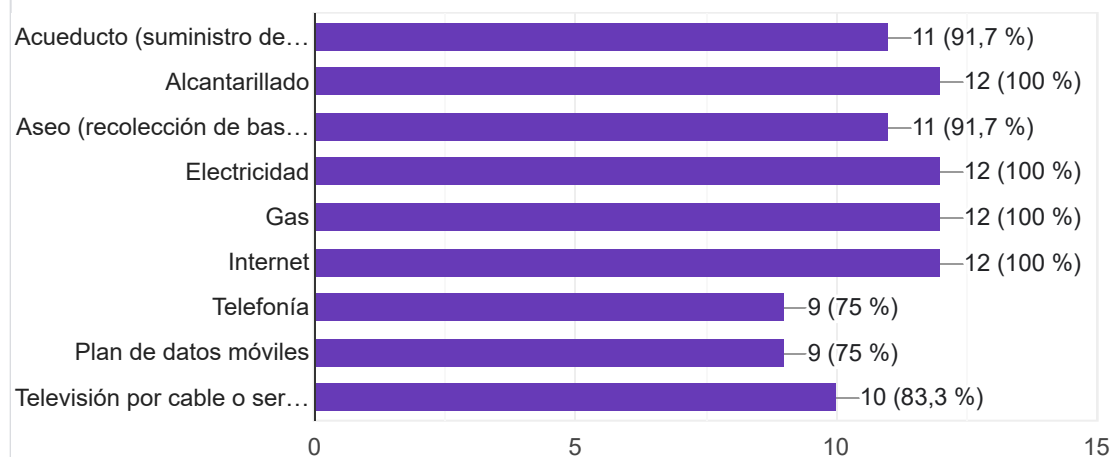
12 respuestas



## 8. ¿Con qué servicios públicos y privados cuentas en tu hogar?

 Copiar

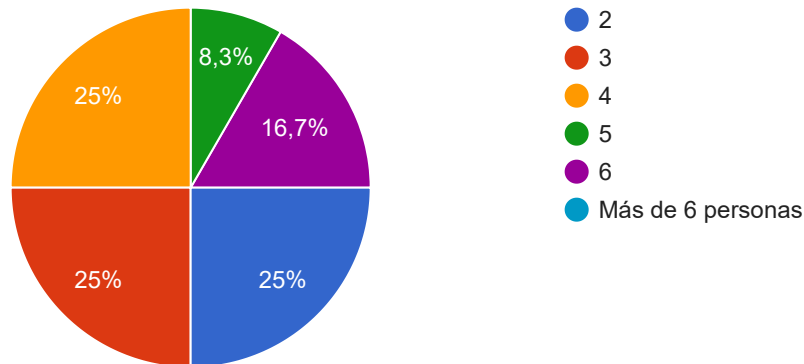
12 respuestas



9. Indica el número de personas que conforman tu núcleo familiar inmediato.

 Copiar

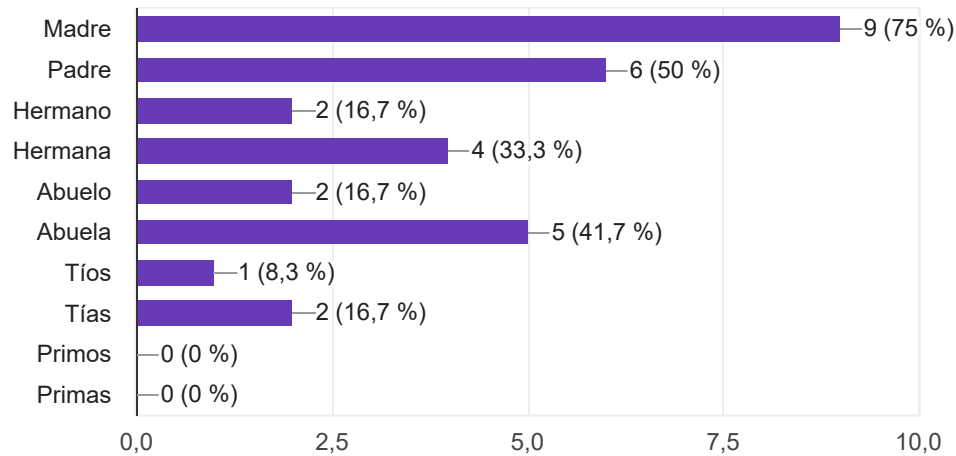
12 respuestas



10. Selecciona las personas que conforman tu núcleo familiar inmediato:

 Copiar

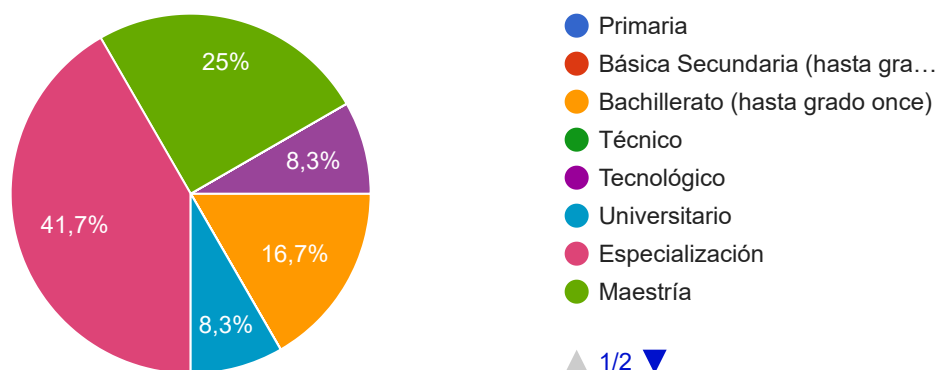
12 respuestas



11. Indica el máximo nivel educativo alcanzado por tu madre.

 Copiar

12 respuestas



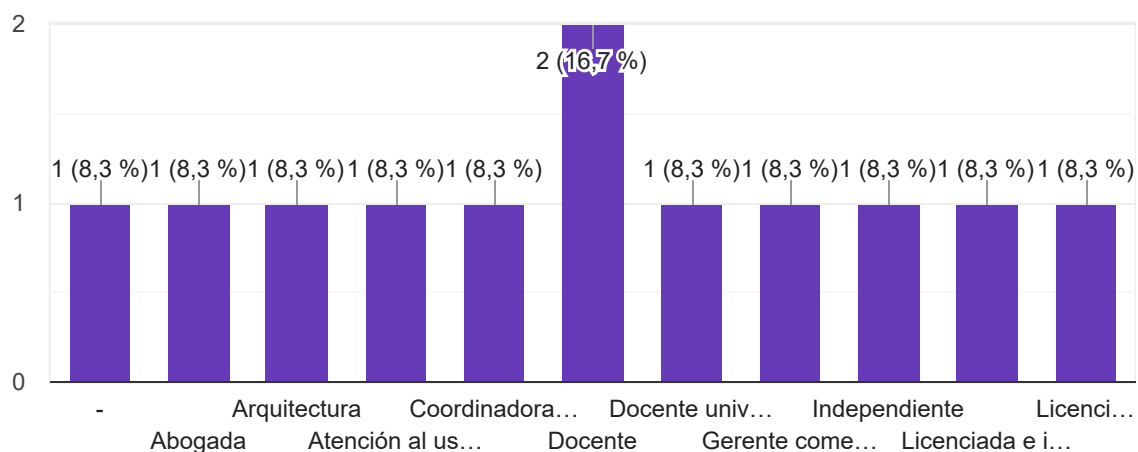
▲ 1/2 ▼



## 12. ¿Qué profesión u oficio desempeña tu madre?

 Copiar

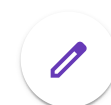
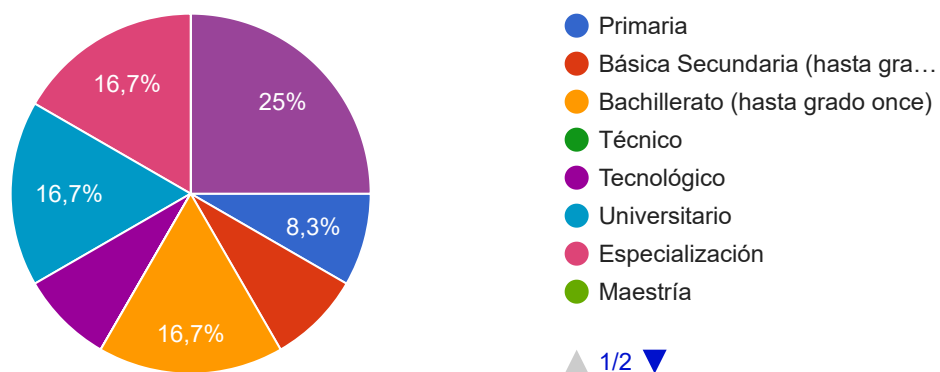
12 respuestas



## 13. Indica el máximo nivel educativo alcanzado por tu padre.

 Copiar

12 respuestas



#### 14. ¿Qué profesión u oficio desempeña tu padre?

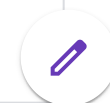
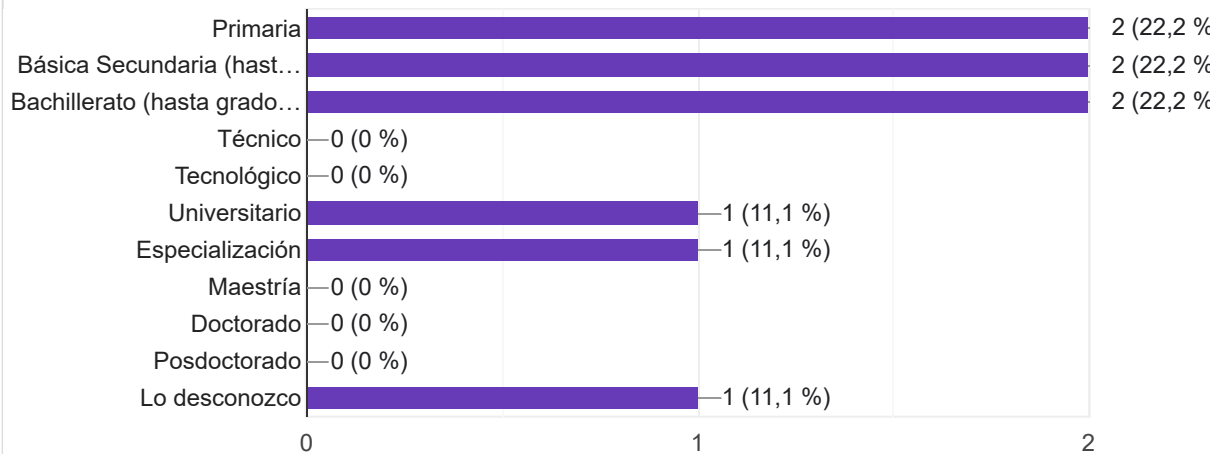
12 respuestas

- Comercial
- Conductor
- Docente
- No se
- Mecánico
- Gestor cultural
- Lo desconozco
- Docente de matemáticas
- .
- No se
- No aplica
- Abogado

#### 15. Indica el máximo nivel educativo alcanzado por tus hermanos o hermanas. (Si aplica)

 Copiar

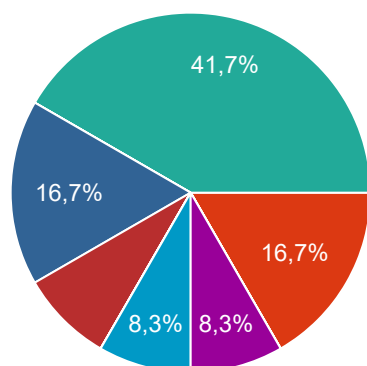
9 respuestas



### 16. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando en el IPN?

 Copiar

12 respuestas



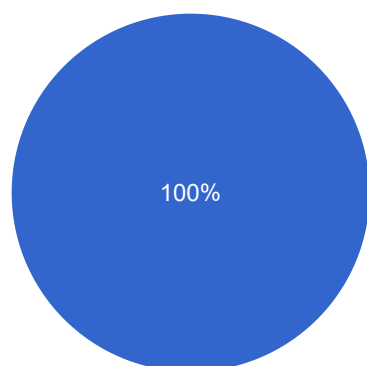
- Menos de un año
- Más de un año.
- Más de dos años.
- Más de tres años.
- Más de cuatro años.
- Más de cinco años.
- Más de seis años.
- Más de siete años.

▲ 1/2 ▼

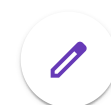
### 17. ¿Haz tenido la oportunidad de participar en actividades académicas o estudiantiles de la Universidad Pedagógica Nacional?

 Copiar

12 respuestas



- Sí
- No



### 18. En caso de que hayas respondido "Sí" a la pregunta anterior, ¿Cuales?

12 respuestas

Seminario Colombia hoy (Profe Adolfo)

Catedra, Colombia hoy

Colombia Hoy

ONU

Colombia hoy

"Seminario Colombia hoy"

Cátedra Colombia hoy

Cátedra Colombia Hoy y Club de Matemáticas de la UPN

Catedra Colombia boy

Cátedra del profesor Adolfo " Colombia hoy"

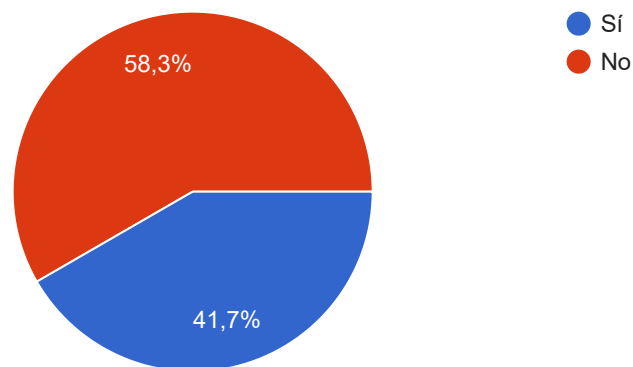
A la electiva del profesor aterthua

Seminario colombia hoy

### 19. ¿Haz tenido la oportunidad de participar en actividades extracurriculares o de gobierno escolar del IPN?

 Copiar

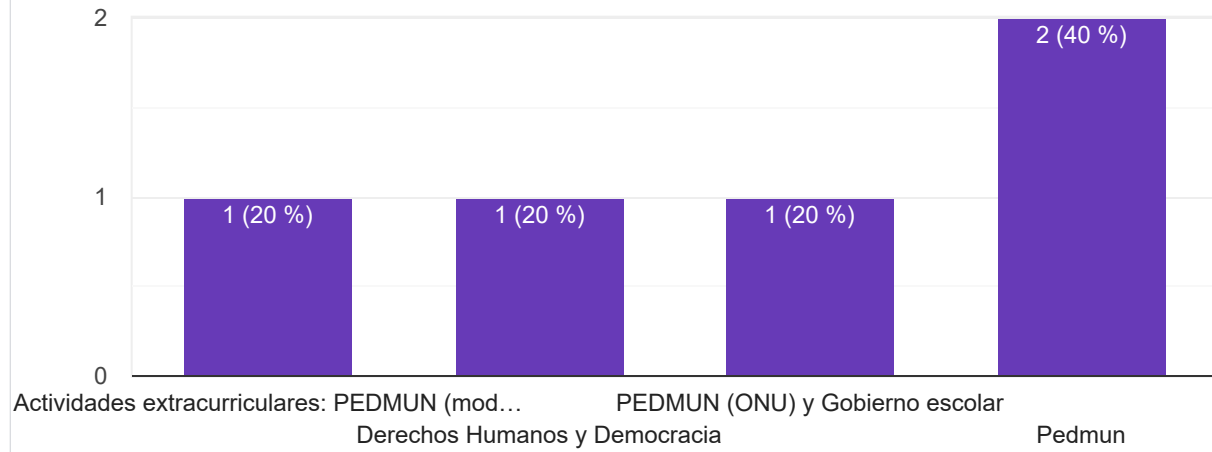
12 respuestas



20. En caso de que hayas respondido "Sí" a la pregunta anterior, ¿Cuales?

 Copiar

5 respuestas



21. ¿Qué te gusta hacer en tus tiempos libres?

12 respuestas

Leer, escuchar música y ver cine

Nada

Escucha música, jugar, ver películas

Danzar, leer, escribir

Leer, jugar videojuegos, jugar fútbol, caminar

Salir de la casa

Arte y música

Ver series y películas, leer, jugar juegos de mesa, ver redes sociales, salir con amigas y escuchar música.

Escuchar música y cantar, pintar, leer

Dibujar , bailar y dormir

Deporte

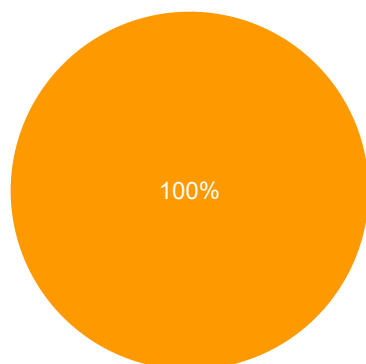
Descansar







22. ¿Qué te gustaría hacer después de finalizar el bachillerato?

 Copiar

12 respuestas

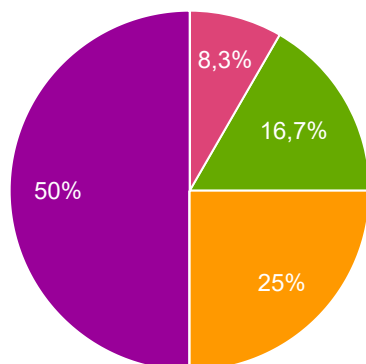










-  Dedicarme a estudiar un técnico
-  Dedicarme a estudiar un tecnólogo.
-  Dedicarme a estudiar una carrera universitaria.
-  Dedicarme a trabajar e insertarme en el mercado laboral.

23. ¿Qué tipo de carrera universitaria te gustaría cursar?

 Copiar

12 respuestas



-  Licenciaturas (docencia).
-  Ingenierías o Tecnologías.
-  Ciencias humanas.
-  Lenguas extranjeras o human...
-  Artes (Plásticas, danzarias, lit...
-  Ciencias exactas (Matemátic...
-  Ciencias Médicas (Medicina,...
-  Derecho o ciencias políticas.

▲ 1/2 ▼

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. [Notificar uso inadecuado](#) - [Términos del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

Google Formularios

