

**El Lugar de las Competencias Ciudadanas en las Instituciones Públicas el Páramo y
República de Francia del Departamento de Cundinamarca**

Luz Dary Caro Arias

Leonardo Antonio Gutiérrez Céspedes

**Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Departamento de
Psicopedagogía Bogotá DC**

2025

Mg. Carlos Enrique Cogollo Romero Bogotá, Colombia

28 de Abril de 2025

**El Lugar de las Competencias Ciudadanas en las Instituciones Públicas el Páramo y
República de Francia del Departamento de Cundinamarca**

Luz Dary Caro Arias

Leonardo Antonio Gutiérrez Céspedes

Tutor: Carlos Enrique Cogollo Romero

Trabajo de Grado Para Optar por el Título de Licenciado en Educación Básica Primaria

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá DC, 2025

Agradecimientos

Nuestros más sinceros agradecimientos a todas aquellas personas que de una u otra forma nos apoyaron y contribuyeron para hacer posible la construcción de nuevos saberes a partir de la investigación. En primer lugar, damos infinitos gracias a Dios, por ofrecernos a diario la oportunidad de seguir adelante, superar dificultades, pero sobre todo permitimos nuevos conocimientos. A nuestras familias, por habernos proporcionado la mejor educación y lecciones de vida, por apoyarnos en cada decisión y generalmente por habernos enseñado que con esfuerzo, trabajo y constancia todo se consigue y se obtienen hermosos resultados para nuestras vidas con grandes aprendizajes.

A la Universidad Pedagógica Nacional por haberme brindado la oportunidad de estudiar en esta prestigiosa institución. Durante este tiempo hemos tenido la fortuna de recibir una educación de alta calidad en donde hemos crecido no solo intelectualmente, sino también personalmente. Hemos tenido la oportunidad de explorar nuestros intereses, desarrollar nuestras habilidades.

Al profe Carlos Enrique Cogollo Romero quién nos transmitió de manera especial sus conocimientos además nos fortaleció siempre con sus palabras motivantes lo cual han influido en nosotros para seguir adelante con el reto de culminar este proyecto con éxito y no solamente quedarnos en ese peldaño sino seguir escalando cada día más, también agradecemos por su paciencia, dedicación y empeño en cada una de las tutorías en donde nos brindó de su tiempo para asesorarnos en este proyecto de investigación. Por la oportunidad que nos ofreció de aprender cosas nuevas y así formarnos como excelentes profesionales para desempeñar nuestra labor de la mejor manera.

A las profesoras de las dos escuelas rurales que participaron en este proyecto acompañado de una actitud de cálida bienvenida en cada uno de los aportes realizados.

Dedicatoria

Dedico este proyecto primeramente a Dios por haberme dado la vida y permitirme el haber llegado hasta este momento tan importante de mi formación profesional. A mis hijos que son el motor más importante para seguir adelante, por tanta paciencia y comprensión de parte de ellos, por darme la fuerza de no decaer pese a las circunstancias y ser un ejemplo para ellos demostrándoles que con esfuerzo y amor las metas y sueños se pueden alcanzar.

A mi madre por ser el pilar más importante y por demostrarme siempre cariño y apoyo incondicional. A mi padre que siempre me ha apoyado, aconsejado en cada momento importante de mi vida.

A mi hermano, sobrinos y mi familia Arias Caro por su compañía incondicional llena de amor y comprensión.

Luz Dary Caro Arias

Dedico este trabajo de grado a mi familia, quienes han sido mi fuente de inspiración y motivación a lo largo de esta mis estudios de pregrado. A mi esposa, Sandra, por su amor, apoyo incondicional y sacrificio. Su presencia en mi vida ha sido fundamental para alcanzar este logro.

A mis hijos, Sergio, Maria Paula, Alejandro y Andrés, por ser mi razón de ser y mi mayor motivación. Su amor y apoyo me han impulsado a seguir adelante en los momentos más desafiantes. A mi nieto, Ian, por ser la alegría y la luz que ilumina mi vida. Su presencia me recuerda la importancia de dejar un legado positivo para las futuras generaciones.

Gracias a todos ustedes por ser mi fuerza y mi inspiración. Este logro no solo es mío, sino también de cada uno de ustedes, quienes han estado presentes en este camino. Con todo mi amor y agradecimiento.

Leonardo Antonio Gutiérrez Céspedes

Nota del Jurado

JURADO 1

JURADO 2

Tabla de Contenido

1. Descripción del Problema	8
1.1 Configuración del Problema.....	8
2. Objetivos	12
2.1 Objetivo General	12
2.2 Objetivos Específicos	12
3. Antecedentes	13
3.1 Marco Histórico	13
3.2 Desarrollo Integral a Través de Competencias Ciudadanas.....	17
3.3 Estado del Arte	19
4. Metodología	21
5. Referentes Conceptuales	26
5.1 Las Competencias Ciudadanas.....	26
5.2 El Papel de la Educación en el Desarrollo de Competencias	30
5.3 Evaluación de las Competencias Ciudadanas	35
6. Análisis	40
6.1 La Brecha Entre los Estándares Nacionales y las Posibilidades Reales de Implementación.....	41
7. Conclusión	46
8. Referencias	53
9. Anexos	59

1. Descripción del Problema

1.1 Configuración del Problema

En un país como Colombia, donde las heridas de la violencia y la desigualdad aún sangran en los territorios, las competencias ciudadanas emergen no como un simple contenido curricular, sino como un salvavidas ético para las nuevas generaciones. ¿Por qué importan tanto? Porque en las aulas de El Páramo y República de Francia - donde los niños crecen viendo cómo sus padres son explotados en cultivos de flores o cómo los conflictos por la tierra fracturan a sus comunidades -, aprender matemáticas o lengua castellana no es suficiente. Se vuelve urgente enseñar a convivir, a resolver conflictos sin puños, a participar incluso cuando el sistema les ha dicho que su voz no cuenta.

Los planes de desarrollo son una apuesta del gobierno nacional para erradicar las disparidades que se presentan en el contexto educativo de los niños, niñas y jóvenes, los cuales se enfocan en mejorar las condiciones educativas, ofreciéndoles una educación competitiva, que contribuya al cierre de brechas de inequidad y al mejoramiento de las instituciones educativas con la participación de toda la sociedad (Mineducación, 2013). Sin embargo, no siempre las políticas públicas y los intereses grupales e individuales coinciden con los de los demás, lo que genera tensiones que dificultan la convivencia, impidiendo a los individuos el desarrollo de competencias ciudadanas para la vida (Mockus y Corzo, 2003).

La escuela, ese primer espacio público donde muchos niños experimentan lo colectivo, tiene una deuda histórica: dejar de tratar las competencias ciudadanas como un tema más del plan de estudios para convertirlas en el corazón mismo de su proyecto educativo. Cuando una niña de quinto grado prefiere callar ante el abuso porque "aquí las cosas siempre han sido así", o cuando un adolescente justifica la corrupción porque "es la única forma de que nos hagan caso", queda claro que algo está fallando. Las docentes entrevistadas lo saben bien: en sus

escuelas, estas competencias son armas de construcción masiva contra el fatalismo.

Esto se debe a factores como: la violencia, la pobreza y el acceso, calidad, y cobertura educativa, los cuales impiden los procesos de fortalecimiento de las competencias ciudadanas.

Se tiene entonces, que el verdadero desafío no es solo enseñar qué dice el artículo 11 de la Constitución, sino cómo hacerlo vida en un contexto donde la ley parece una promesa lejana. ¿De qué sirve hablar de participación democrática si en las reuniones del gobierno escolar los estudiantes solo firman actas? ¿Cómo pedirles que valoren la pluralidad si en sus veredas ser diferente sigue siendo un riesgo? Esta es la paradoja que enfrentamos: formar ciudadanos críticos en un sistema que a menudo reproduce las mismas desigualdades que debería combatir.

En relación con la violencia los informes anuales publicados por Medicina Legal indican que los años de vida potencialmente perdidos (AVPP) del periodo 2014 – 2018, en promedio los colombianos perdieron 197.427 años de vida que equivale a una pérdida de día y medio de expectativa de vida. Dicha pérdida asciende a casi 335 mil millones de pesos, por lo que, bajo esta aproximación de rentas laborales no percibidas, la pérdida de capacidad productiva anual es de casi 1,5 billones de pesos, equivalentes a casi dos veces el presupuesto de una ciudad colombiana (Ossa, 2020).

Las repercusiones de la violencia también se manifiestan en la drogadicción, la presencia de grupos armados, la inseguridad, el matoneo escolar, el riesgo de reclutamiento (Cobo et al., 2023), la pérdida de confianza institucional, menor rendimiento escolar y en las afectaciones al tejido social, que acrecentarían el problema por suscitar.

Aquí, el ejercicio de problematizar las competencias ciudadanas implica preguntarnos si nuestras escuelas están preparadas para ser territorios de paz donde los estudiantes no solo aprendan sobre democracia, sino que la ejerzan hasta en los detalles más cotidianos - desde

cómo distribuyen el agua del bebedero hasta cómo defienden a ese compañero al que siempre excluyen nuevos hechos violentos (Flores, 2007).

Respecto a la calidad, y la cobertura educativa, las cifras de la más reciente Encuesta Nacional de Calidad de Vida -ECV del DANE para el año 2022, señalan que de las 39'839.574 millones de personas de 15 años o más que residen en Colombia en los entornos rurales y urbanos solo el 95,9% saben leer y escribir. De estas el 27% vive en áreas rurales donde el 9,2% es analfabeta (LEE, 2023). Por otro lado, el nivel educativo de la población urbana y rural difiere fuertemente: Por ejemplo, el 11,8% de la población urbana contaba con un título universitario como máximo nivel educativo, frente al 1,8% de los habitantes de las zonas rurales (Dane, 2023).

Así mismo, el reciente informe del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, o informe PISA, realizado por la OCDE, cuya prueba mide la competencia de los jóvenes hasta los 15 años en capacidad de lectura, matemáticas y ciencias, con el fin de identificar qué tan preparados están para su participación y pleno desarrollo en la sociedad, arrojaron una baja en las tres competencias frente a 2018. En ese año los resultados fueron: matemáticas 391, lectura 412 y ciencias 413, mientras que en 2023 fueron 383, 409 y 411 puntos respectivamente (Mosquera, 2024).

Por consiguiente, la reprobación, la ausencia de grado undécimo en las instituciones educativas, la falta de profesores, las distancias respecto a los colegios y las condiciones precarias de las instalaciones físicas educativas están relacionados con mayores tasas de deserción (Bayona-Rodríguez & López León, 2018; Estrada Gómez, 2012; Malagón Oviedo et al., 2010).

A partir de estas consideraciones, se evidencia la necesidad de identificar situaciones integrales que aborden de manera efectiva las competencias ciudadanas, buscando oportunidades equitativas para el desarrollo académico y personal y para fomentar el diálogo entre docentes, educandos y padres de familia, a través de la gestión del conocimiento como

herramienta para contrarrestar fenómenos como la deserción escolar y la pobreza que con la educación pueden mitigar las desigualdades persistentes de estos territorios, mejorando las condiciones de vida de las futuras generaciones que los habitan.

La pregunta orientadora de esta monografía se dirige a identificar ¿Cuál es el lugar que tiene la formación en competencias ciudadanas en dos instituciones públicas rurales El Páramo y República de Francia del Departamento de Cundinamarca para maestros?

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

Analizar la implementación de las competencias ciudadanas en las instituciones públicas rurales El Páramo y República de Francia (Cundinamarca), mediante la comparación entre los instrumentos de evaluación del ICFES y las percepciones docentes, para identificar brechas y oportunidades de mejora en su formación.

2.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar las percepciones de los docentes de las Instituciones educativas el Páramo y República de Francia en torno al concepto de competencias ciudadanas.
- Reconocer cómo se vienen trabajando las competencias ciudadanas en el aula de clase.
- Comprender el papel transformador que atribuyen los docentes a las competencias ciudadanas frente a las condiciones estructurales de sus estudiantes, analizando su articulación con los estándares nacionales.

3. Antecedentes

3.1 Marco Histórico

En Colombia durante los años cuarenta, los procesos de formación ciudadana se oficializaron en las instituciones educativas, a través del desarrollo de currículos ciudadanos. En 1991, luego de la participación entre diversos representantes de organizaciones sociales y civiles y de fuerzas políticas, se logró un acuerdo jurídico en el que tanto los Derechos Humanos como los marcos legales internacionales se acogieron en un solo documento para la creación de la Constitución Política de Colombia, una guía por excelencia para el conocimiento y abordaje de los derechos y deberes de todos los ciudadanos colombianos (MEN, 2006, p. 152). Su principal finalidad formar desde temprana edad agentes activos y responsables en los ámbitos social y político.

Así fue como, con la proclamación de la Constitución política y el desarrollo del Estado social de derecho, el estudio de la constitución era una norma de obligatorio cumplimiento para el desarrollo de una cultura ciudadana (González, 2023). Con el pasar del tiempo el Ministerio de Educación Nacional definió como mecanismo de enseñanza la evaluación de estos aspectos, mediante la aplicación de exámenes de formación cívica y política tanto en los niños, niñas como en los adolescentes de la época (Pinilla y Torres, 2005, p. 47).

Con la Ley 115 de febrero 8 de 1994 se expidió la Ley General de Educación, contemplada en el artículo primero de la constitución que señala que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Congreso de la República, 1994).

En la transición de los años 90 a la década del 2000, la formación de ciudadanías fue un elemento trascendental, que además de estar contemplado en la norma colombiana, también se visibilizó en los currículos de las instituciones educativas.

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” (...) las instituciones educativas deberán establecer en sus Planes Educativos Institucionales los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración (MEN, 1994, p. 17).

En ese sentido, las instituciones académicas debían incorporar las competencias en sus distintos Proyectos Educativos Institucionales, como una forma de desarrollar en los estudiantes su capacidad para tomar decisiones, trabajar en equipo, comprometerse con sus responsabilidades públicas y privadas, hacer una adecuada gestión del tiempo libre, y manejar los conflictos, poniendo en práctica sus habilidades de comunicación, negociación y participación (Const, 1991, art 148).

En el año 2004, la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade) fue la entidad encargada por el Ministerio de Educación Nacional para consolidar los Estándares básicos de las competencias ciudadanas. Tras varias reuniones sostenidas con diversas organizaciones educativas, se logró la unificación del proyecto de competencias que partió de considerar que la educación es “uno de los caminos que hace posible la paz en nuestro territorio” (Mieles, Alvarado, 2008, p. 64).

Por consiguiente, el objetivo de las competencias se centró en desarrollar y fomentar en los estudiantes, además de sus habilidades técnicas básicas en matemáticas, lenguaje, ciencias y civismo, la capacidad para hacerle frente a las exigencias del mercado capitalista, ejerciendo sus derechos y deberes, sin desconocer su compromiso con el bienestar común (MEN, 2004, p. 8).

Desde entonces, las instancias gubernamentales en cabeza del Ministerio de educación buscan que la población educativa colombiana cuente con la capacidad de saber hacer y pensar de forma autónoma, abordando los problemas de una forma equitativa, orientada a los consensos y a la benevolencia y comprensión de las diferencias, exponiendo sus puntos de

vista con respeto por las normas y abordando sus pensamientos, sentimientos y expresiones de forma abierta y sin prejuicios.

En ese sentido, el concepto de ciudadanía cobra relevancia, como señala Antanas Mockus.

La ciudadanía es un mínimo de humanidad compartida. Cuando decimos que alguien es ciudadano, pensamos en aquel que respeta unos mínimos, que genera una confianza básica. Ser ciudadano es respetar los derechos de los demás. El núcleo central para ser ciudadano es, entonces, pensar en el otro (...) pero el ciudadano también se define por su relación con el Estado. Uno es ciudadano de un país específico con unas normas establecidas por un Estado específico. Cuando se habla de las consecuencias, un ciudadano no sólo mira las consecuencias para unos, sino para todos (2004).

Al respecto, el Consejo de Europa y la Comisión Europea, determinaron que la ciudadanía moderna adquiere dos dimensiones: una activa que implica trabajar hacia el desarrollo de la comunidad a través de la participación para mejorar la calidad de vida de todos los miembros de la comunidad; y una democrática que hace hincapié en la creencia de que la ciudadanía debe basarse en principios y valores democráticos como el pluralismo, el respeto de la dignidad humana y el imperio de la ley (Consejo de Europa y Comisión Europea, 2003).

En Colombia este concepto ha sido delimitado por el departamento administrativo de la Función Pública como una condición que tienen las personas como habitantes del país, en donde obtienen una serie de derechos civiles, políticos y sociales junto con unas obligaciones (FP, 2020). Estos aspectos constituyen el principio de la ciudadanía, en donde el otro se entiende como un ser autónomo que vale al igual que uno mismo (MEN, 2004).

Por consiguiente, para garantizar la implementación y el desarrollo de las competencias, es necesario que los docentes desarrollen las competencias de los estudiantes, bajo la premisa de considerarlos ciudadanos sujetos de derechos y deberes. Por eso, la pregunta de esta propuesta de formación no es la transmisión de valores ni de conocimientos, sino el desarrollo de competencias, lo que incluye el desarrollo de posturas valorativas y de conocimientos a partir de un enfoque más activo y reflexivo por parte de los niños, niñas y jóvenes.

“Sin duda alguna, estos derechos civiles y políticos definen al niño como un agente activo, capaz de ejercer sus derechos, y no simplemente como el beneficiario de una atención protectora” (MEN, 2006, p. 6). En síntesis, las competencias ciudadanas son un conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, que deben ser desarrolladas desde la primera infancia en los niños y niñas para enseñarlos a convivir de manera productiva y favorable en sociedad (MEN, 2004, p. 8).

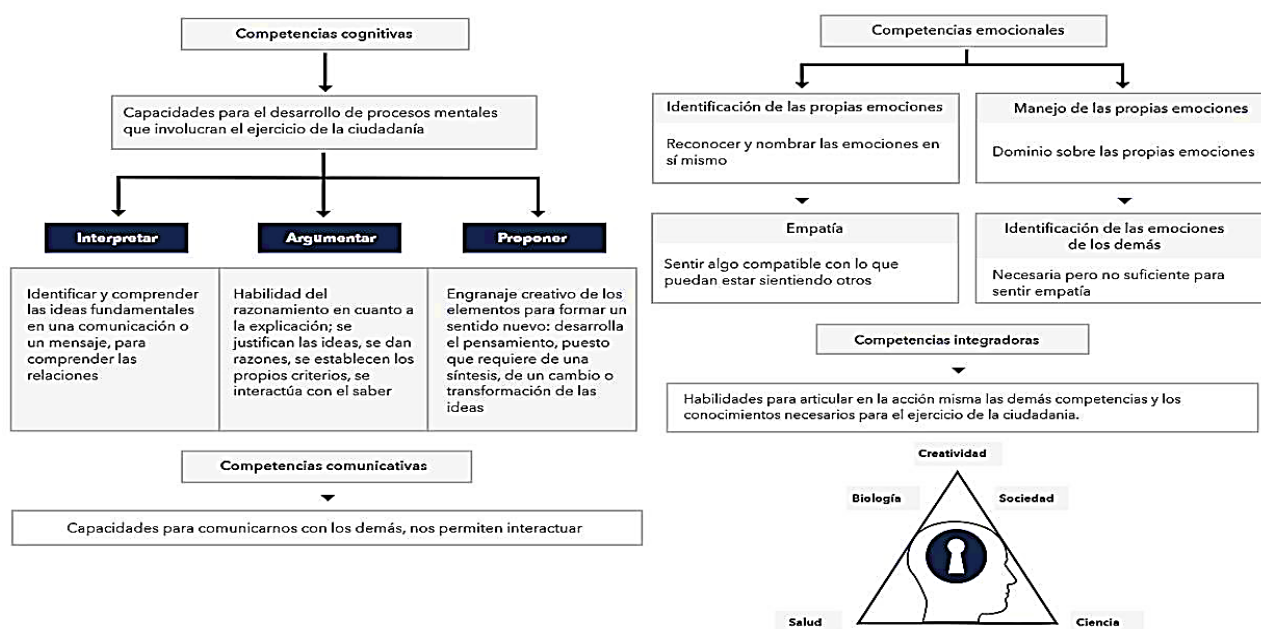
Según Rodríguez (et. al., 2007, p. 147) las competencias ciudadanas propenden a fomento de una cultura cívica y democrática para lograr así una formación humana en unos individuos que actúen de manera constructiva y responsable en una sociedad de individuos que contribuyan a la convivencia pacífica y respetuosos de las diferencias en cualquier contexto.

Para autores como, Pruzzo y Zeraoui (2002) las competencias son necesarias debido a la necesidad que implica educar personas activas en la sociedad actual. Por este motivo, la formación ciudadana no se da solo en un aula de clase, sino en cada una de las interacciones con otros, lo que implica un conjunto articulado de competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras que permiten una relación consensuada con los demás miembros de la sociedad (MEN, 2006, p. 155).

3.2 Desarrollo Integral a Través de Competencias Ciudadanas.

El progreso moral es una consecuencia del desarrollo integral que parte de la adquisición de unas competencias, lo cual implica que los niños, niñas y jóvenes se involucren en sus procesos de aprendizaje, al adquirir habilidades, actitudes y conocimientos, valiosos para la vida cotidiana en los ámbitos comunicativo, integrativo, emocional y cognitivo.

Gráfica 1: Tipos de Competencias Ciudadanas. Fuente Aldana, 2017, pp. 32-36



aspectos. Las competencias emocionales permiten la identificación y el manejo de las propias emociones y la empatía para comprender los sentimientos de los demás y ponerse en sus zapatos; las competencias comunicativas permiten el diálogo constructivo, a través, la escucha activa, la asertividad y la argumentación; y finalmente, las competencias integradoras que articulan las demás competencias con elementos como: la creatividad, la biología, la ciencia y la salud al ejercicio de la ciudadanía (Aldana, 2017, p. 32-36).

Los medios para evaluar las competencias suponen nuevas formas de valorar y experimentar cualidades, para analizar y percibir los actos observados, difundir los mensajes con soluciones en medio de los conflictos que se puedan presentar (Aldana, 2017).

Tabla 1. Técnicas e instrumentos para evaluar competencias. Fuente: Aldana (2017).

Técnicas	Instrumentos
Observación	Exposiciones orales, lista de cotejos, registro anecdótico y descriptivo, diario de clase y guía de observación.
Análisis de producción de los alumnos	Escala de estimación, lista de cotejos, registro anecdótico y descriptivo, diario de clase y guía de observación.
Intercambios orales, puestas en común, debates	Escala de estimación, lista de cotejos, registro anecdótico y descriptivo, diario de clase y cuestionario.
Pruebas	Pruebas objetivas, pruebas tipo de ensayo y pruebas mixtas.
Sociometría	Diario de clase, escala de actitud, portafolio.

Para el Ministerio de Educación Nacional es indispensable que las instituciones educativas desarrollen las competencias, a través de tres núcleos temáticos:

- a) La convivencia y la paz, cuya base fundamental es la consideración de los demás y, especialmente, la consideración de cada persona como ser humano; b) la participación y la responsabilidad democrática, que se orienta hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las normas, las leyes y la constitución que rigen la vida en comunidad; c) la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias, que parten del reconocimiento y el disfrute de la enorme diversidad humana, y tienen, a la vez como límite, los derechos de los demás.

3.3 Estado del Arte

Algunos casos de éxito se observan en sectores rurales de Colombia, en los que se han diseñado estrategias didácticas para la construcción de competencias ciudadanas mediante el uso de TIC's y de los saberes intergeneracionales (Parra et al., 2023) y los programas que fomentan el dialogo y la resolución de conflictos, un ejemplo de ello es el Programa Aulas en Paz que tiene como objetivo prevenir agresiones y promover relaciones pacíficas en las niñas y los niños de segundo a quinto de primaria en instituciones rurales de Colombia (Chaux, 2007).

Uno de los estudios más significativos es el realizado por Luz Ángel y Álvaro Moreno del grupo de investigación socio jurídica de Unicoc que tenía como principal objetivo, involucrar a la comunidad e interaccionar con la misma, con el fin de demostrar a partir del estudio de caso, la importancia de la capacitación de líderes comunitarios, para promover las competencias ciudadanas y la participación democrática.

Para lograr el objetivo principal, se dispuso inicialmente la transmisión de la información por parte de los integrantes del grupo de investigación –docentes y estudiantes-, sobre participación democrática y competencias ciudadanas, a un grupo de líderes comunitarios del Municipio de Zipaquirá Cundinamarca, con el fin último, que estos replicaran en su comunidad y de este modo aportar al desarrollo del territorio (Angel, Moreno, 2020, p. 216).

Por otra parte, el estudio desarrollado visibilizó el impacto de la Propuesta Pedagógica del Buen Uso del Tiempo Libre para el Mejoramiento de las Competencias Ciudadanas de los Estudiantes del Grado Sexto en la Institución Educativa Escipión Jaramillo, para lo cual se evidenció el Desarrollo de habilidades sociales, el Aprendizaje activo y experiencial, la Promoción de valores ciudadanos, la Construcción de ciudadanía activa, Mejoramiento del clima escolar, Transferencia a la vida cotidiana. En resumen, la presente propuesta y su impacto en el desarrollo de habilidades ciudadanas a través de juegos cooperativos en estudiantes no solo fomenta habilidades sociales y ciudadanas importantes, sino que también

contribuye a formar ciudadanos comprometidos, activos y responsables en su comunidad y sociedad en general (Mosquera, 2023, p. 103).

Uno de los estudios más relevantes fue el realizado por Parra (et. al, 2023) denominado: Estrategia didáctica para la construcción de competencias ciudadanas mediante el uso de las TIC y de los saberes intergeneracionales. La finalidad del estudio consistió en aplicar diversas estrategias didácticas para fortalecer las competencias ciudadanas en estudiantes de dos escuelas del departamento de Santander. Para ello se identificaron los saberes intergeneracionales, con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación.

Incentivar en los estudiantes el uso educativo de los dispositivos móviles representó una desconstrucción de pensamientos sobre el uso habitual de las cosas hacia un uso práctico y más interactivo en el manejo de los celulares; la situación problema reflejó las dificultades de adaptación en muchos estudiantes que pese a ser nativos digitales, no contaban con estos dispositivos para poner en práctica sus conocimientos, como sucedió con los grados noveno grado, tercer grado de primaria y el aula de pos-primaria. Sin embargo, se observa que la realización de tareas mediante estos dispositivos de consulta, no les llamó la atención. El aporte como señalan los autores consistió en convertirse en una actividad familiar que se podía hacer con el celular. El trabajo en las habilidades digitales se dio en cuarto paso de la estrategia, cuando los estudiantes recibieron capacitación sobre manejo de aplicaciones para editar audio y video (Parra, et, al, 2023)

Como conclusión de este estudio se observa que el intercambio de conocimientos, a través de la experiencia pedagógica de los docentes, los saberes de los familiares, la creatividad, y la alegría y el deseo de aprender, facilitó el fortalecimiento de las comunicaciones con pares y familiares, bajo la correcta utilización de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones.

Por otra parte, el estudio denominado *Tras las huellas de la formación ciudadana en el contexto de Colombia*, pretende mostrar los resultados de una revisión sobre las perspectivas

de formación ciudadana que se presentan en el contexto escolar en las formaciones de básica primaria y media vocacional en Colombia, para lo cual los autores Herrera, Tabares y Benjumea realizan un recuento de los hitos históricos que han causado impacto en el escenario escolar en los últimos años, mediante una metodología descriptiva que evidenció como resultados, una amplia gama de investigaciones en torno a la problemática abordada, cobrando vigencia en el contexto político actual en Colombia.

4. Metodología

El presente trabajo de investigación consta de un ejercicio de análisis y contrastación de datos respecto a la realización de unas entrevistas de campo realizadas a docentes en de instituciones educativas rurales, para lo cual se desarrolló un ejercicio de recolección de la bibliografía respecto a la educación de competencias ciudadanas en el contexto colombiano, esto con el fin de dar cuenta de cómo dichas competencias son concebidas en el ejercicio docente en el contexto rural.

De tal forma, se emplea un análisis que contrasta datos disponibles en los repositorios de entidades gubernamentales y la comprensión del ejercicio educativos rurales. Así, la presente metodología se enfoca sus esfuerzos en poder comprender los puntos de vista de las docentes entrevistadas, con el objetivo de obtener una comprensión sobre las perspectivas en su quehacer pedagógico (Del canto y silva, 2013) y la forma en como dichas perspectivas reflejan la información disponible por entidades gubernamentales del orden educativo como el ICFES.

Así, la investigación en específico busca entender cómo aspectos relevantes en la enseñanza de competencias ciudadanas, reflejan que tan útil resulta un análisis de información cualitativa recolectadas en instrumentos investigativos como las entrevistas. De esta manera, el enfoque de análisis de datos cualitativos ayuda en la interpretación de los datos permite a los investigadores obtener una comprensión más profunda de las experiencias de los docentes en

sus procesos de enseñanzas y de las barreras que enfrentan rol docente, frente a la enseñanza y fortalecimiento de las competencias ciudadanas en el contexto rural. (Canto y Silva, 2013).

Además, la investigación cualitativa permite a los investigadores explorar las perspectivas de los maestros y así entender lo que puede ayudar a identificar las mejores prácticas en el aula.

La interpretación de datos cualitativos en el quehacer pedagógico se convierte en un valioso insumo para estudiar los fenómenos sociales y educativos, y es especialmente útil en el estudio de la enseñanza de competencias ciudadanas, ya que permite a los investigadores obtener una comprensión profunda y detallada de las experiencias de los estudiantes y de las perspectivas de que los docentes tienen presentadas respecto a esta enseñanza y de la gestión educativa en general (Del Canto y Silva, 2013).

Por lo tanto, se presenta la oportunidad de iniciar y gestionar la investigación de archivo, esta revisión teórica se vuelve documental gracias a la exigencia de los objetivos planteados.

Por ello, la escogencia de un método investigativo no es cosa de tomar a la ligera, así. Del canto y Silva (2013) citando a Mendoza hace referencia a que los métodos cuantitativos surgen en los siglos XVI y XVII, como elementos dentro del capitalismo, para analizar los conflictos sociales y económicos como un todo complejo (pág. 27). Aquí, hacemos hincapié en que la recopilación de datos cuantitativos va a ser insumo estructurante que posibilita la contrastación de información en el ejercicio de análisis.

La temática de la investigación toma gran parte de la habilidad que tienen las ciencias sociales para el análisis en este ejercicio de investigación, pues ella según Cook y Reichardt citado por Del canto y Silva “En su larga historia, las relaciones entre las perspectivas cualitativas y cuantitativas en la investigación social suelen ser abordadas en las ciencias sociales desde los puntos de vista técnico-instrumental, metodológico y/o paradigmático” (2013, pág. 26).

Esto es, porque las ciencias sociales se urgen de la figura del observador. Quien es el determinante para lograr el punto de objetividad, y facilitar así el camino de análisis propuesto

en esta investigación, Hurtado y Toro citado Del Canto y Silva (2013) “afirman que el sujeto investigador es concebido como una persona capaz de despojarse de sus emociones y sentimientos. Estudia el objeto a partir de una perspectiva desde afuera, sin involucrarse. Atribuye la objetividad en la investigación. Por lo tanto, su relación es independiente uno del otro” (pág.27-28)

En el análisis se tiene en cuenta que “para abordar el objeto de estudio en la investigación en las ciencias sociales, pueden utilizarse diferentes métodos, entendiendo por esto la lógica de investigación que legitima y estructura un conjunto de decisiones y actividades planificadas bajo un proceso integrador, con el objeto de establecer enunciados más veraces sobre la realidad social estudiada” (Del Canto, Silva: 2013, pág. 32). El método al que recurre esta investigación, que implica la recolección y análisis de datos en formas distintas, como la investigación bibliográfica y las entrevistas, lo que logra una mayor comprensión o inferencia del fenómeno estudiado “en este sentido, ambos métodos son complementarios y a su vez integradores, en la búsqueda de acercamiento al objeto de estudio en una determinada realidad” (2013).

Para ello, se hace una juiciosa recopilación de datos que nos hablen de la formación en competencias ciudadanas y cómo aquellas son catalizadores de procesos de las relaciones que se establecen entre la familia y la escuela. Se busca delimitar una región específica para concretar un análisis más acertado y se buscará en la generalización de los retos más predominantes para el caso de Cundinamarca.

Los métodos cualitativos ofrecen las mejores herramientas para estos efectos, pero no está de menos mencionar que se buscará argumentos que logren explicar de manera detallada el resultado obtenido, a través de instrumentos de recolección de información que sirvan de guía para clasificar palabras y argumentos clave.

Para realizar esta investigación se ha seleccionado unas entrevistas a 2 docentes rurales participantes de las instituciones República de Francia y Institución Educativa Rural

Mercadillo, docentes activas del colegio. Los participantes se han elegido por su accesibilidad y su contacto diario con alumnos escolarizados en centros públicos rurales El Páramo y República de Francia del Departamento de Cundinamarca.

Se ha considerado que cada uno de los participantes representan al cuerpo docente de la institución educativa. Esta selección permite abordar la investigación desde una perspectiva integral, incluyendo las opiniones y perspectivas de dichos actores involucrados en el proceso educativo.

Se plantea el trabajar una perspectiva integral para obtener una visión más completa de la realidad educativa desde la visión de los docentes frente la importancia de la enseñanza en competencias ciudadanas, lo que a su vez facilita la identificación de los problemas y la búsqueda de perspectivas sobre la enseñanza de dichas competencias.

Por ejemplo, al tener en cuenta las perspectivas de los docentes, se pueden identificar los retos que implican una enseñanza efectiva dentro del proceso educativo y buscar estrategias para superarlas. De igual manera, al incluir la perspectiva del equipo directivo, se puede obtener una visión más clara de los retos que enfrenta el centro educativo en su conjunto y buscar soluciones que involucren a todos los actores.

En cada entrevista se han realizado preguntas abiertas (ver anexos) que permitieron profundizar en diferentes aspectos de la enseñanza en competencias ciudadanas y sus retos. La duración de cada entrevista ha sido de entre 15 y 20 minutos aproximadamente dependiendo de las respuestas de los entrevistados.

Una vez concluidas las entrevistas, se ha de llevar a cabo un ejercicio de análisis y contrastación de la información recopilada para dar cuenta de las categorías principales de análisis, de las cuales se extraerán puntos específicos que remitan a la experiencia del docente, sus puntos de vista o perspectivas y evaluación.

A partir de las categorías analizadas se pretende realizar el trabajo de comparación y contrastación la información con el material bibliográfico obtenida a través de diferentes fuentes

y participantes, con el objetivo de obtener una visión más completa y fiable del tema investigado.

La hoja de ruta para el presente trabajo procede con la recolección de información, literatura, biografía referente al tema y cuadros estadísticos, que esté relacionada con el rendimiento académico de los estudiantes y las percepciones que se pueden tener en relación con la influencia familiar frente a las competencias ciudadanas y su enseñanza en el aula. Para ello se acceden a fuentes de información, que ayudarán a clasificar la información en pertinencia y delimitación del fenómeno que se está estudiando.

La información que se ha de buscar será pertinente y relación a la enseñanza de las competencias ciudadanas en el aula de clase en los institutos de educación colombianos, que generan brinden información de escuelas frente al rendimiento de los estudiantes. También ha de ser pertinente toda aquella información que ayude a esclarecer los retos asociados con la enseñanza en competencias ciudadanas, con el fin de que el análisis no pase por alto aspectos como las condiciones socioeconómicas y de ubicación de las instituciones educativas.

5. Referentes Conceptuales

5.1 Las Competencias Ciudadanas

El presente apartado aborda sustento teórico de la investigación, integrando los principales referentes conceptuales sobre competencias ciudadanas en el contexto educativo colombiano y la información disponible. Aquí se sistematizan las perspectivas académicas, normativas y pedagógicas que permiten comprender el desarrollo de estas competencias como un proceso multidimensional, que trasciende la mera transmisión de conocimientos para convertirse en una práctica social transformadora.

El análisis se estructura en tres ejes fundamentales: primero, la evolución histórica y conceptual de las competencias ciudadanas en Colombia, desde su institucionalización hasta su incorporación en los estándares educativos; segundo, los enfoques teóricos que explican su impacto en la formación integral de los estudiantes, con especial atención al trabajo de autores abordados como Chauv, Mockus y el MEN; y tercero, los instrumentos de evaluación y análisis diseñados por el ICFES, que ofrecen una mirada cuantitativa y cualitativa sobre su implementación en las aulas.

Estos referentes no solo proporcionan el sustento académico para el estudio, sino que establecen un diálogo crítico con las realidades documentadas en las entrevistas a docentes rurales.

“Las competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Retomando el concepto de competencia como saber hacer, se trata de ofrecer a los niños las herramientas necesarias para relacionarse con otros de una manera cada vez más comprensiva y justa y para que sean capaces de resolver problemas cotidianos. Las competencias ciudadanas permiten que cada persona contribuya a la convivencia pacífica, participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respete y valore la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano, como en su comunidad, en su país o en otros países” (MEN, 2004)

En este entendido, se comprende que Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en su meta 4.7, no solo promueven el acceso a la educación, sino que enfatizan la necesidad de desarrollar competencias ciudadanas para la sostenibilidad - esas habilidades que permiten a los estudiantes entender problemas globales desde su contexto local y actuar colectivamente para transformarlos.

En Colombia, este llamado se materializa cuando las instituciones educativas rurales como El Páramo y República de Francia convierten sus aulas en laboratorios vivos de ciudadanía: allí, los niños no memorizan artículos constitucionales, sino que ejercitan la participación democrática al organizar asambleas para gestionar el agua de su vereda, practican la empatía y resolución de conflictos al mediar en disputas familiares por la tierra, y demuestran pensamiento crítico al cuestionar por qué sus padres trabajan 12 horas en cultivos de flores sin garantías laborales.

La Ley 115 de 1994 lo anticipó al definir la educación como un proceso de formación integral - precisamente lo que ocurre cuando la profesora Liliana transforma su clase en un espacio donde los estudiantes aprenden matemáticas calculando el costo real de los pesticidas que enferman a sus familias, o ética al debatir cómo las decisiones del concejo municipal afectan sus cosechas. Así, las competencias ciudadanas dejan de ser un listado de estándares para convertirse en herramientas concretas de supervivencia y dignidad, demostrando que la calidad educativa que plantean los ODS se mide, en última instancia, por la capacidad de los estudiantes para leer su realidad y escribir, con sus acciones, un futuro más justo.

La definición de competencias ciudadanas es algo que se puede encontrar en el marco normativo dispuesto por las entidades competentes, no obstante, es imprescindible lograr contrastarlo con experiencias concretas de las instituciones visitadas para el desarrollo de la presente institución, a continuación de habla de la información que -sitúa las competencias en el contexto colombiano, como las potencialidades analíticas que puedan presentar las

tensiones entre la teoría y la práctica educativa en contextos rurales.

El concepto de ciudadanía que está en la base de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas parte de la premisa básica de que es característica de los seres humanos vivir en sociedad. Las relaciones humanas son necesarias para sobrevivir y para darle sentido a la existencia. Desde el momento mismo de su nacimiento, niños empiezan a aprender a relacionarse con otras personas y a entender qué significa vivir en sociedad. Este aprendizaje continúa toda la vida (MEN, 2006, p. 149).

Con el pasar de los años la sociedad ha experimentado un colapso civilizatorio por cuenta de la transición entre el viejo orden y el nuevo, manifestado por las crisis económicas y sociales, un desarrollo tecnológico sin precedentes con la inteligencia artificial, la robótica y la automatización como protagonistas, sumado a “una sensación de desencanto frente a las experiencias amorosas, expuestas a la fragilidad de las relaciones” (Camelo, 2020), y a un cambio climático que amenaza con poner en jaque a la supervivencia y al sostenimiento de cada una de las especies del planeta (Rlee, 2024)

Estos cambios hacen prever que la educación que presupone un conocimiento de lo que se considera debe ser cultivado en los educandos (Kittel, 1985), como “el desarrollo de sus facultades intelectuales, físicas, morales y sensitivas” (Espasa, 2001), está siendo menoscabado por la ausencia de valores, lo cual se debe a que, aunque la pluralidad de tendencias y personas son crecientes, eso no significa que los valores sean relativos. (Bernal, 2013).

De allí que sea fundamental desarrollar sentido de continuidad de uno mismo, por el que uno se reconoce como una persona singular (Cabanyes, J.; Del Pozo, A.; y Polaino, A., 2003), para tomar decisiones y ser responsable por las consecuencias de las mismas en el ejercicio de la interacción con los otros (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2020).

Si bien, como señala la Constitución Política de Colombia: todas las personas nacemos libres e iguales ante la ley, debemos recibir la misma protección y trato de las autoridades, y

gozamos de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica (Colombia, 1991, art. 13). Por lo tanto, el ejercicio de los derechos implica también el cumplimiento de los deberes como ciudadano.

Tabla 2: Deberes y Derechos Ciudadanos. Fuente: Elaboración Propia

<i>Derechos</i>	<i>Deberes</i>
Derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico.	Respetar los derechos ajenos y no abusar de los propios.
Garantizar la libertad de conciencia: nadie será molestado por razón de sus convicciones o creencias ni compelido a revelarlas ni obligado a actuar contra su conciencia.	Obrar conforme al principio de solidaridad social, respondiendo con acciones humanitarias ante situaciones que pongan en peligro la vida o la salud de las personas.
Que se garantice la libertad de cultos: toda persona tiene derecho a profesar libremente su religión y a difundirla en forma individual o colectiva y todas las confesiones religiosas e iglesias son igualmente libres ante la ley.	Respetar y apoyar a las autoridades democráticas legítimamente constituidas para mantener la independencia y la integridad nacionales.
Que se garantice a toda persona la libertad de expresar y difundir su pensamiento y opiniones, la de informar y recibir información veraz e	Defender y difundir los derechos humanos como fundamento de la convivencia pacífica.

imparcial, y la de fundar medios de comunicación

masiva sin que haya censura de esto.

Derecho a la honra y establece que la paz es un Participar en la vida política, cívica y

derecho y un deber de obligatorio cumplimiento. comunitaria del país.

5.2 El Papel de la Educación en el Desarrollo de Competencias

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) nos interpelan con un llamado urgente: "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad" (ONU, 2015). En el corazón de este mandato laten las competencias ciudadanas como ese puente entre las aulas y la vida, pues son ellas las que permiten traducir el conocimiento en acciones concretas para transformar realidades.

En Colombia, este sueño se ha ido tejiendo desde normas visionarias como la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que entendió la educación como un abrazo integral a la dignidad humana, donde derechos y deberes se entrelazan con los saberes culturales y sociales (Congreso de la República, 1994). La Constitución Política, por su parte, no solo consagró este derecho, sino que invitó a la comunidad educativa a ser artífice de su propio destino al participar activamente en la dirección de las instituciones (Art. 68, 1991).

Así, cuando los estudiantes de El Páramo debaten sobre el cuidado de su quebrada o cuando las niñas de República de Francia lideran proyectos contra el trabajo infantil, están haciendo realidad estos postulados: no son receptores pasivos, sino ciudadanos que ya están escribiendo, con sus acciones, el desarrollo sostenible de sus territorios.

Gráfica 2: Fines de la Educación. Elaboración Propia.



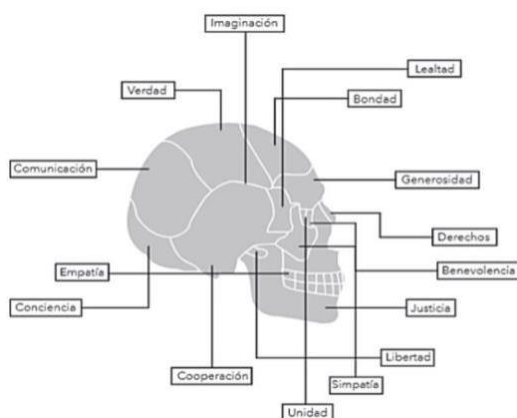
A partir de entonces las instituciones de educación en Colombia en el año 2003 expidieron entre sus planes de estudios y orientaciones pedagógicas los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. En el año 2010, se definieron los lineamientos para impartirlas y los tipos de competencias ciudadanas, fijando los métodos para su evaluación (Chaux, Velásquez, & Bouvier, 2004; Icfes, 2018b; Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006).

En ese contexto las competencias ciudadanas según el Ministerio de Educación Nacional son: una serie de conocimientos, actitudes y habilidades comunicativas, emocionales, cognitivas e integradoras que funcionan de manera articulada para que todas las personas seamos sujetos sociales activos de derechos, es decir, para que podamos ejercer plenamente la ciudadanía respetando, difundiendo, defendiendo, garantizando y restaurando nuestros derechos (...) le apuntan al desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial de las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas, y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación, que deben

estar explícitas en todo proyecto educativo institucional (...) están relacionadas con la capacidad de discernir, proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos (MEN, 2011).

De lo anterior se puede inferir que la formación ciudadana es fundamental para el desarrollo cognitivo, emocional y moral de los individuos que los motiva a aportar a la buena convivencia y a la resolución de conflictos, a través de comportamientos adecuados para vivir en paz.

Gráfica 3: Elementos de Intervención Para una Formación Integral.



Según el Ministerio de educación de Colombia estas acciones implican una comunicación y un dialogo permanente para establecer balances justos y formas armonizables de para atender los diversos intereses involucrados (MEN, 2006, p. 8). Así mismo, señalan que estas acciones de corte pedagógico tienen implicaciones las cuales se pueden apreciar en el fortalecimiento y promoción de la inteligencia racional y emocional, y en el pleno desarrollo de la personalidad en un proceso de formación integral, caracterizado por la autonomía individual y colectiva, sin más limitaciones que las que anteponen los derechos de los demás (MEN, 2011, p. 35).

En ese sentido, las instituciones educativas juegan un papel fundamental porque

enfatan en el desarrollo de las competencias que se enfocan para transformar la acción diaria (MEN, 2006, p. 165). En síntesis; lograr una educación de calidad significa formar ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejerzan los derechos humanos, cumplan sus deberes sociales y convivan en paz. Este reto implica ofrecer una educación que genere oportunidades legítimas de progreso y prosperidad, que sea competitiva y contribuya a cerrar las brechas de inequidad. Una educación, centrada en la institución educativa, que permita y comprometa la participación de toda la sociedad en un contexto diverso, multiétnico y pluricultural (MEN, s, f).

Los ambientes educativos en la actualidad son escenarios llenos de diversidad, necesidades educativas específicas, problemas sociales y de contexto que suponen un reto para el docente en el aula de clase. Así, los ambientes educativos resultan ser pequeños laboratorios que representan la realidad de la sociedad adulta y profesional, así, la capacidad de los estudiantes para aceptar y respetar, o no, la diversidad de identidades y realidades en el aula , en contextos privados y sociales.

Los métodos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, en las etapas escolares, especialmente en la primaria, son determinantes para explorar las habilidades y competencias de un estudiante en determinadas áreas “estos incluyen las normas sociales, culturales y de género, que influyen en la forma en que las niñas y los niños son criados, aprenden e interactúan con sus padres, su familia, sus amigos, sus profesores y la comunidad y que conforman su identidad, sus creencias, su conducta y sus elecciones” (Unesco; pág. 12) Cuando la persona desarrolla sus gustos y preferencias, parece ser una etapa determinante para la aprensión y la perfecciones de sus habilidades cognitivas y sociales.

Este mismo trabajo es una muestra del esfuerzo en la educación superior en la preparación del profesional del quehacer pedagógico en el desarrollo de sus futuras clases donde tendrá en cuenta conocimientos propios del desarrollo social como lo son aquellos relacionados con las competencias ciudadanas, educando a futuras ciudadanas y propiciando

espacios que faciliten una sana convivencia y el respeto hacia el otro, reforzando valores y aptitudes en los estudiantes tales como: el respeto, la cooperación y el trabajo en equipo en la conservación de su ambiente escolar.

La educación trasciende su rol tradicional para convertirse en un espacio vivo donde se tejen los hilos de la convivencia y la transformación social, especialmente en contextos rurales como El Páramo y República de Francia. Aquí, las competencias ciudadanas no son solo un contenido que se enseña, sino una práctica que se respira en cada rincón del aula: cuando los estudiantes negocian turnos para la huerta escolar, cuando debaten sobre el cuidado del agua que escasea en su vereda, o cuando aprenden a nombrar sus emociones tras presenciar conflictos familiares.

Se entiende entonces el rol docente como artesanos de esta formación, quienes han demostrado que la verdadera ciudadanía se cultiva desde lo cotidiano, vinculando los estándares nacionales con las urgencias del territorio - ya sea mediante asambleas inspiradas en tradiciones campesinas o proyectos que enfrentan problemáticas reales como la desnutrición infantil.

Este proceso, sin embargo, requiere más que voluntad: exige que el sistema educativo reconozca que las competencias no se miden solo en pruebas escritas, sino en gestos concretos de solidaridad, en la capacidad de organizarse frente a la adversidad y en esa mirada crítica que los estudiantes empiezan a tener sobre su realidad. Como bien lo expresó una maestra: "Nuestros niños no necesitan sacar cien en un examen de civismo; necesitan herramientas para defender su derecho a crecer con dignidad en este campo que aman". Así, la educación se revela como ese puente entre el deber ser y el hacer diario, donde cada niño descubre que ser ciudadano no es un título, sino un compromiso con su comunidad y consigo mismo.

5.3 Evaluación de las Competencias Ciudadanas

Existe un cuestionario llamado “Cuestionario de Acciones y Actitudes Ciudadanas” el cual es el encargado del desarrollo de las competencias emocionales e integradas de los estudiantes (ICFES, 2016), evalúa las competencias ciudadanas a través de elementos como la capacidad de sentir empatía, una ciudadanía constructiva, acciones, actitudes y los estudiantes, además de examinar el ambiente escolar de las instituciones de educación.

Lo anterior puede ser un indicio de cómo se desarrolla el marco de la formación integral que el Estado Colombiano propone con el fin de promover en el sistema educativo colombiano una forma de evaluar las competencias ciudadanas, las cuales van mucho más allá de medir conocimientos teóricos. El objetivo consiste en entender cómo los estudiantes viven la ciudadanía en su día a día: cómo resuelven conflictos, participan en decisiones colectivas y enfrentan dilemas éticos.

Aquí se desarrolla un punto crucial para entender, tal vez, que es lo que requiere la enseñanza en competencias ciudadanas, y es el “cómo viven la ciudadanía en su día a día”, aspecto crucial e importante si queremos hablar de la formación en dichas competencias. Para su evaluación, el ICFES ha desarrollado herramientas como el Cuestionario de Acciones y Actitudes Ciudadanas, aplicado en las pruebas Saber de 3°, 5° y 9°, que nos permiten ver no solo lo que los estudiantes saben, sino cómo actúan y qué piensan sobre temas clave para la democracia (ICFES, 2016). No obstante, es importante tener en cuenta cuales, con las expectativas del contexto social, escolar, la de las familias, docentes y cuerpo directivos, pero por, sobre todo: la de los estudiantes.

El cuestionario se enfoca en tres grandes dimensiones: Convivencia y paz (cómo manejan conflictos y promueven el diálogo), pluralidad y valoración de las diferencias (respeto a la diversidad) y la participación y responsabilidad democrática (cómo se involucran en lo público); evaluando así dos tipos de competencias: Las emocionales e integradoras. Así, en un

ejemplo práctico no solamente evaluación su conocimiento sobre la Constitución Política del Colombia, sino también si la ven y entienden como algo que tiene que ver con su vida cotidiana (MEN, 2004). Esto es participación y responsabilidad democrática.

“En particular, este ámbito de la ciudadanía está asociado al desarrollo de competencias para la construcción democrática y colectiva de la acuerdos e iniciativas para la transformación del entorno escolar, la participación de decisiones colectivas, el análisis crítico de normas y leyes y el seguimiento a los representantes elegidos democráticamente (...) este tipo de competencias radica en la necesidad de contribuir a la formación de sujetos comprometidos en la construcción de una sociedad democrática y justa que vele por el respeto y la defensa de los derechos humanos” (ICFES; 2016, pág. 1)

En la Tabla 3, se muestran los indicadores que el ICFES dispone en el ámbito de la participación y responsabilidad democrática.

Tabla 3 indicadores del ámbito de participación y responsabilidad democrática. Fuente: ICFES, (2016)

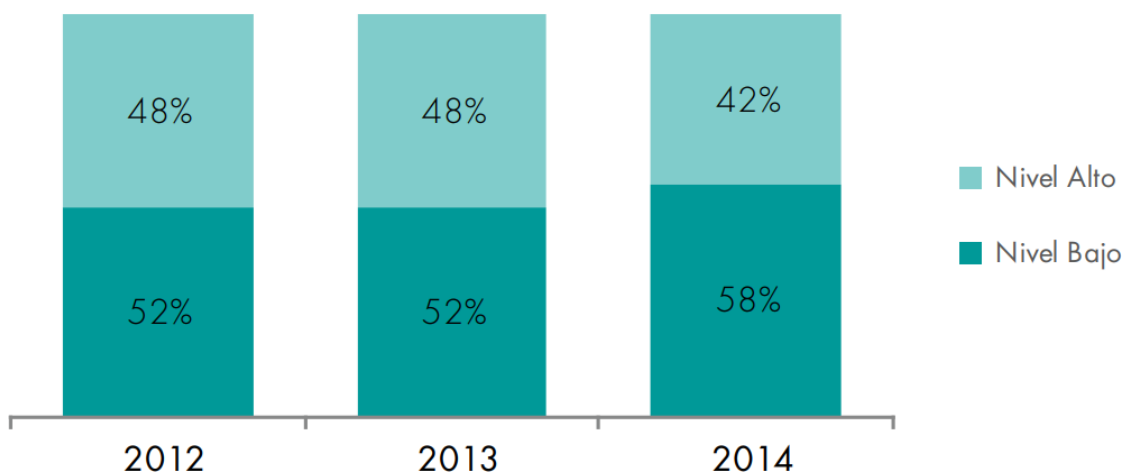
Indicador	¿Qué evaluamos?	Tipo de resultado
Oportunidades de participación en el colegio	Ambiente escolar	Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño
Actitudes hacia el gobierno escolar y la participación estudiantil	Competencias integradoras - Actitudes	Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño
Actitudes hacia la corrupción		
Actitudes hacia las amenazas a la democracia		
Actitudes hacia el incumplimiento de la ley		

Los indicadores que se ven en la tabla 3 pretenden evaluar no solo las actitudes y conocimientos de los estudiantes frente a las situaciones planteadas en las preguntas de los cuestionarios, sino que también buscan evaluar aspectos contextuales del colegio y las

posibilidades del ambiente escolar, para la participación democrática de los estudiantes y la comunidad educativa, en aspectos tales como la toma de decisiones que afectan directa e indirectamente el ambiente escolar de las instituciones

Frente a los resultados de este tipo de pruebas, el Boletín “Saber en breve” de septiembre del 2016, edición 10, el ICFES se basa en niveles de desempeño que van desde el nivel alto, hasta el bajo. En los cuales ubican a los estudiantes frente a la participación en la democracia de los estudiantes en sus colegios.

A continuación, se presentan algunos de los principales resultados, respecto a los indicadores expuestos en la tabla 3, basados en la lectura de la siguiente gráfica:



Gráfica 4: Porcentaje de estudiantes de noveno grado según niveles de desempeño en el indicador de Oportunidades de participación en el colegio. Fuente: ICFES; 2016

Los principales hallazgos que se lograron, respecto a cada uno de los indicadores, fueron:

- Participación en el colegio: Solo el 42% de los estudiantes de noveno en 2014 sentía que su opinión era tomada en cuenta para decisiones escolares (frente al 48% en 2012). Esto es preocupante porque, si desde el colegio no se fomenta la

participación, difícilmente estos jóvenes exigirán espacios democráticos más adelante (ICFES, 2016, Gráfica 1).

- Corrupción y cumplimiento de normas: Aquí hay un retroceso claro. Cada vez más estudiantes justifican acciones como dar sobornos o saltarse las reglas "por un buen fin". En 2014, el 56% estaba en el nivel bajo de rechazo a la corrupción (ICFES, 2016, Gráfica 3). Esto refleja una normalización de prácticas que después, como adultos, afectan la transparencia del país.
- Democracia vs. autoritarismo: Aquí hay una buena noticia: el 81% de los estudiantes rechaza ideas como "un dictador es aceptable si trae orden" (ICFES, 2016, Gráfica 4). Esto muestra que, pese a todo, hay una base sólida de aprecio por la democracia.

Los resultados de las pruebas del ICFES y las percepciones de las docentes entrevistadas coinciden en un punto clave: las competencias ciudadanas no pueden reducirse a un tema más del currículo. Como menciona la profesora Lelis Restrepo, en contextos rurales con dificultades económicas, estas competencias son herramientas para que los estudiantes transformen su realidad, ya sea participando en proyectos comunitarios o cuestionando prácticas injustas. Sin embargo, los datos nacionales muestran que aún faltan espacios escolares donde los jóvenes ejerciten esa participación de manera significativa —justo lo que la profesora Liliana Ibáñez intenta promover al integrar saberes locales en sus clases—.

Un segundo hallazgo relevante es la brecha entre teoría y práctica. Mientras el ICFES reporta un aumento en la tolerancia a la corrupción entre estudiantes, las docentes destacan cómo el contexto familiar y social influye en estas actitudes. Por ejemplo, en la escuela de El Páramo, donde las familias dependen de trabajos informales, los niños a veces normalizan "saltarse reglas" como estrategia de supervivencia. Esto refuerza la necesidad de que las competencias ciudadanas se trabajen desde casos concretos, vinculando el aula a

problemáticas reales de la comunidad, tal como proponen los estándares del MEN.

Finalmente, ambas fuentes —datos nacionales y voces docentes— señalan que la escuela puede ser un motor de cambio, pero requiere más apoyo. Las profesoras entrevistadas mencionan la falta de recursos y formación para abordar estos temas con profundidad, mientras los resultados del ICFES exigen políticas que fortalezcan la democracia escolar. Como sugieren las docentes, pequeñas acciones —como asambleas de aula o proyectos colaborativos— pueden sembrar habilidades ciudadanas, pero necesitan ser sistémicas y sostenibles. En última instancia, formar ciudadanos críticos y participativos no es solo un objetivo educativo: es una apuesta por reducir las desigualdades que, como evidencian ambos análisis, aún persisten en territorios rurales como Cundinamarca.

6. Análisis

Un profesional docente preparado en estas competencias es un motor de cambio en estos ambientes tradicionales que no admiten la diferencia y la diversificación de las prácticas pedagógicas. La cooperación entre iguales es el motor de los modelos educativos de la actualidad, por ello esta intervención tiene como fundamento pedagógico. Por ello, resulta importante recalcar que en la formación de un futuro profesional de la pedagogía debe tener claridad en las teorías y herramientas que fortalezcan los ambientes educativos diversos que conviven y actualmente, los centros educativos en Colombia:

Nos encontramos ante la necesidad de un cambio en el sistema educativo donde la educación debe adaptarse a la sociedad actual. Todo ello implica abandonar procesos de enseñanza tradicionales centrados en el docente, siendo el alumno el partícipe de su propio aprendizaje. No podemos olvidar, que en la actualidad las aulas acogen a niños muy diferentes; los contextos educativos, por tanto, son heterogéneos. (Cuellas de Lucas et al; 2015, pág. 259).

De la misma manera, el modo en como las instituciones y ambientes educativos, tanto el profesional docente como el cuerpo estudiantil interactúe, se relacione y se exprese en el aula, en procura de formar una generación de adultos maduras, capaces y capacitadas en competencias ciudadanas.

Razón por la cual la escuela debe preparar y educar a los estudiantes en el buen uso de dichas herramientas en configuración de la buena ciudadanía y el buen comportarse. Junto a ello, las universidades y centros de estudio para profesionales del quehacer pedagógico deben instruir a sus estudiantes en técnicas y métodos para educar a la población estudiantil en contextos donde la diversidad de contenidos es el paisaje que llena de color los ambientes escolares.

Así, la presente investigación es una oportunidad para explorar la integración de

metodologías innovadoras en la escuela como una oportunidad de renovar el campo de enseñanza, propiciando nuevos escenarios de aprendizaje para el estudiante en el campo de las competencias ciudadanas

El análisis de los datos recogidos –tanto de las pruebas estandarizadas como de las entrevistas a docentes– revela una tensión constante entre los marcos normativos que guían la formación ciudadana y las complejas realidades que enfrentan las instituciones educativas rurales. Este apartado busca tender puentes entre tres dimensiones clave: (1) las políticas educativas nacionales, (2) los resultados de las evaluaciones estandarizadas, y (3) las voces de los docentes que implementan estas competencias en territorios con condiciones socioeconómicas adversas.

6.1 La Brecha Entre los Estándares Nacionales y las Posibilidades Reales de Implementación

Los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2004) establecen expectativas ambiciosas: formar estudiantes capaces de resolver conflictos pacíficamente, participar democráticamente y valorar la pluralidad. Sin embargo, como lo manifiestan las docentes entrevistadas, estas metas chocan con limitaciones estructurales, esto relativo a las condiciones del Estado.

La profesora Lelis Restrepo, con 10 años de experiencia en la institución República de Francia, describe cómo el contexto socioeconómico condiciona el proceso educativo:

"El 70% de nuestros estudiantes provienen de familias que trabajan en cultivos de flores con jornadas de 12 horas. Cuando hablamos de 'participación democrática', muchos adolescentes nos cuestionan: '¿De qué sirve votar si mis padres nunca han podido elegir su horario de trabajo?' Esta desconexión entre el discurso institucional y su realidad cotidiana es nuestro mayor desafío" (Entrevista, 2024).

Aquí es de importancia reconocer el sentido crítico que tienen los estudiantes al plantear

lo que ellos piensan sobre la participación democrática y la implicación en su vida, tal vez, la falta de credibilidad y la importancia que entender cómo en contextos rurales requieren metodologías flexibles en el aula que valoren los saberes locales y reconozcan las condiciones estructurales de las escuelas. Como demuestran la profesora Lelis Restrepo, cuando se les permite esta adaptación, los estándares dejan de ser una camisa de fuerza para convertirse en herramientas útiles de transformación social.

Esta realidad contrasta marcadamente con los indicadores del ICFES (2016), que miden las competencias ciudadanas mediante parámetros universales. Los datos muestran que solo el 42% de los estudiantes de noveno grado perciben que sus opiniones son consideradas en las decisiones escolares (Gráfica 1). Sin embargo, como explica la profesora Liliana Ibáñez de El Páramo:

"En escuelas unitarias como la nuestra, donde un solo docente atiende múltiples grados, implementar gobiernos estudiantiles formales resulta inviable. Nuestra participación es diferente: se da cuando los mayores ayudan a planificar las actividades de los pequeños, o cuando adaptamos juntos las normas según las necesidades del grupo" (Entrevista, 2024).

Estos testimonios revelan que los instrumentos de evaluación nacionales carecen de sensibilidad contextual. Mientras el ICFES pregunta si *"en el colegio se toman decisiones considerando las opiniones de los estudiantes"*, no captura formas alternativas de participación que emergen en condiciones de precariedad institucional.

El cuestionario del ICFES evalúa la *Participación y Responsabilidad Democrática* mediante indicadores estandarizados. No obstante, las entrevistas revelan cómo este concepto adquiere significados particulares en contextos rurales.

La profesora Ibáñez relata una experiencia reveladora:

"Cuando intentamos implementar el gobierno escolar según los lineamientos del MEN, los estudiantes lo vivieron como un trámite burocrático. La verdadera transformación llegó cuando comenzamos a usar las asambleas comunitarias campesinas como modelo. Ahora debatimos problemas reales: cómo organizar el turno para regar la huerta, qué hacer cuando alguien daña los materiales... Son discusiones auténticas donde practican argumentación, negociación y cumplimiento de acuerdos" (Entrevista, 2024).

Este enfoque contrasta con los ítems del ICFES (2016) que miden participación mediante preguntas como *"¿votas en elecciones de representantes estudiantiles?"*. Como señala la profesora Restrepo:

"Nuestros estudiantes tienen un conocimiento profundo de organización comunal heredado de sus familias. Saben más de trabajo colectivo que muchos adultos urbanos. Pero cuando llegan a pruebas estandarizadas, esas competencias no son reconocidas porque no encajan en el formato" (Entrevista, 2024).

Los datos cuantitativos muestran que el 65% de los estudiantes mantenían actitudes favorables hacia el gobierno escolar en 2014 (Gráfica 4). Sin embargo, estas cifras ocultan un matiz crucial que emerge en las entrevistas: en contextos rurales, la legitimidad de los mecanismos participativos depende de su vinculación con problemáticas concretas, no de su formalidad institucional.

El aumento en la tolerancia a la corrupción (56% de estudiantes en nivel bajo de rechazo según Gráfica 4) adquiere dimensiones particulares al contrastarlo con las experiencias docentes.

La profesora Restrepo analiza este fenómeno desde su práctica:

"En ejercicios de dilemas morales, cuando planteamos casos de soborno, muchos estudiantes replican frases que escuchan en casa: 'Es que sin mordida no se mueven los trámites', 'Al menos ese ladrón hizo obras'. No es cinismo; es la internalización de estrategias de supervivencia en un sistema que los ha excluido" (Entrevista, 2024).

Frente a esto, desarrolló una estrategia pedagógica basada en casos locales:

"Investigamos juntos cómo la corrupción en la entrega de subsidios agrícolas afecta a sus familias. Al conectar el concepto con experiencias vividas, comienzan a cuestionar esas prácticas, no por imposición moral, sino por conciencia de sus consecuencias" (Entrevista, 2024).

Este enfoque coincide con lo propuesto por Chaux (2007) en *Aulas en Paz*, pero adaptado a un contexto rural donde los referentes éticos se negocian constantemente con necesidades materiales urgentes.

Las docentes han desarrollado estrategias que redefinen el concepto mismo de competencias ciudadanas. La profesora Ibáñez implementó un proyecto donde los estudiantes mapean conflictos ambientales de su vereda:

"Al documentar cómo la fumigación aérea afecta sus cultivos, aprenden a argumentar derechos, organizar peticiones y negociar con autoridades. Son competencias ciudadanas aplicadas a defender su modo de vida" (Entrevista, 2024).

Ambas docentes coinciden en sustituir exámenes por otras estrategias como escritos por portafolios tales como bitácoras de solución de conflictos cotidianos, Registros audiovisuales de

asambleas comunitarias, proyectos de incidencia local (ej.: campaña para mejorar el transporte escolar) *"Así evaluamos competencias reales, no respuestas memorizadas"* (Prof. Restrepo, 2024).

Frente a los datos nacionales, para las docentes es claro que estos requieren complementarse con indicadores cualitativos que capturen aspectos como el grado de adaptación curricular a contextos locales (ej.: % de docentes que vinculan competencias ciudadanas con problemáticas territoriales) y existencia de mecanismos participativos no formales-

Como concluye la profesora Ibáñez:

"Nos piden formar ciudadanos críticos, pero no nos dan herramientas para abordar las críticas que ellos ya tienen al sistema. Ese es el verdadero punto de partida" (Entrevista, 2024).

7. Conclusión

El presente trabajo ha consistido en ejercicio de explorar la información disponible que configura la formación en competencias ciudadanas en contextos rurales de Cundinamarca, revelando una profunda tensión entre los marcos normativos nacionales y las realidades cotidianas de las escuelas. A través del análisis de datos cuantitativos, referentes teóricos y, especialmente, de las voces de docentes que trabajan en territorios con condiciones socioeconómicas adversas, se evidencia que las competencias ciudadanas no pueden entenderse como un conjunto de habilidades abstractas, sino como prácticas situadas que se negocian constantemente con las urgencias del contexto.

Los estándares del MEN (2004) y los instrumentos de evaluación del ICFES (2016) parten de un ideal de ciudadanía que, aunque bien intencionado, frecuentemente choca con las limitaciones estructurales de las instituciones rurales: falta de recursos, alta rotación estudiantil, plurigraducción y, en muchos casos, la necesidad de los estudiantes de priorizar el trabajo familiar sobre la escolaridad. Las docentes entrevistadas, como Lelis Restrepo y Liliana Ibáñez, han demostrado que, pese a estas barreras, es posible fomentar competencias ciudadanas significativas cuando se vinculan con las lógicas comunitarias ya existentes. Sus estrategias – desde asambleas inspiradas en tradiciones campesinas hasta proyectos productivos que integran ética y subsistencia– desafían la rigidez de los modelos estandarizados y proponen alternativas pedagógicas más orgánicas y contextualizadas.

El estudio también revela contradicciones de interés, se logró dar cuenta que mientras las pruebas nacionales reportan un aumento en la tolerancia a la corrupción y una disminución en la percepción de participación democrática (ICFES, 2016), las docentes señalan que estos datos no capturan las formas no convencionales en que sus estudiantes ejercen la ciudadanía. Por ejemplo, aunque solo el 42% de los estudiantes a nivel nacional sienten que sus opiniones

son consideradas en la escuela (Gráfica 1), en contextos como El Páramo, la participación se manifiesta en la toma colectiva de decisiones sobre el uso del agua o el cuidado de los cultivos escolares –espacios que las métricas tradicionales no registran.

Esta discrepancia cuestiona la validez de los instrumentos estandarizados para medir competencias en contextos donde las dinámicas comunitarias difieren radicalmente de los modelos urbanos en los que se basan los estándares.

La formación en competencias ciudadanas enfrenta un doble desafío en las zonas rurales: por un lado, debe responder a las exigencias del sistema educativo nacional, y por otro, necesita ser relevante para las realidades locales donde se implementa. Esta dualidad genera tensiones prácticas que las docentes resuelven cotidianamente mediante estrategias pedagógicas creativas, pero que el sistema no reconoce formalmente. Por ejemplo, mientras el MEN enfatiza la participación a través de estructuras formales como los gobiernos escolares, en contextos como República de Francia la participación significativa ocurre en espacios informales - las asambleas comunitarias, los proyectos productivos o las discusiones sobre problemas concretos del territorio.

Se revela entonces una clara desconexión entre lo normativo y lo real se agrava cuando consideramos los recursos disponibles. Por ejemplo: las escuelas urbanas cuentan con herramientas tecnológicas, espacios adecuados y mayor estabilidad docente, mientras que, en las rurales, como relata la profesora Restrepo, "*debemos inventar con lo que tenemos*". Esta desigualdad de condiciones no es suficientemente considerada en los procesos de evaluación, generando una percepción de déficit que invisibiliza los aprendizajes valiosos que sí ocurren en estos contextos.

Los estudiantes rurales se encuentran en una clara desventaja competitiva frente a contextos mejor favorecidos, por lo que son más propensos a no destacar en pruebas estandarizadas de competencias ciudadanas; aun así, se desarrollan habilidades como el

trabajo colectivo, la resolución práctica de conflictos y el arraigo comunitario que son fundamentales para el ejercicio ciudadano en sus territorios.

Así, mientras las políticas educativas promueven competencias ciudadanas para fortalecer la democracia, en la práctica muchas de sus implementaciones reproducen formas verticales de poder: una paradoja interesante.

Las docentes entrevistadas coinciden en que los estudiantes perciben esta contradicción cuando, por ejemplo, se les exige participar democráticamente en actividades escolares, pero no tienen voz en decisiones fundamentales que afectan su educación. Esta incoherencia entre el discurso y la práctica institucional mina la credibilidad del proceso formativo y refuerza el escepticismo que muchos jóvenes rurales sienten hacia las estructuras de poder formales.

Los problemas se pueden transformar en oportunidades, así, la investigación documenta experiencias esperanzadoras. Las innovaciones pedagógicas desarrolladas por docentes como Ibáñez y Restrepo demuestran que cuando las competencias ciudadanas se abordan desde las realidades y saberes locales, generan aprendizajes profundos y duraderos. Sus estudiantes no solo memorizan conceptos sobre democracia, sino que experimentan directamente sus beneficios y limitaciones al participar en proyectos que impactan su comunidad inmediata.

La presente investigación se puede pensar como una oportunidad repensar la formación ciudadana en todos los contextos, urbanos y rurales, pues parte de un principio fundamental: la ciudadanía no se enseña, se practica.

La formación en competencias ciudadanas es un reto para los educadores, especialmente, en contextos rurales en los cuales se requieren un enfoque estandarizado, una perspectiva situada y sensible al territorio. Las voces de las docentes entrevistadas revelan que el verdadero desafío no radica en la carencia de recursos, sino en la rigidez de un sistema educativo que no reconoce los saberes pedagógicos

generados desde la ruralidad. Sus experiencias evidencian cómo la adaptación creativa a las circunstancias locales - lejos de ser una limitación - se convierte en la estrategia fundamental para construir ciudadanías significativas.

Es importante entonces que las instituciones de educación superior que tienen en sus programas de formación carreras docentes, se enfrentan una oportunidad histórica: deben preparar a los futuros educadores no como implementadores pasivos de currículos, sino como intelectuales transformadores capaces de leer su contexto y reinventar las prácticas pedagógicas.

Lo anterior implica desarrollar competencias específicas como la observación etnográfica aplicada al aula, la documentación sistemática de experiencias y la negociación cultural con las comunidades. Las docentes de este estudio ejemplifican este perfil cuando transforman conflictos cotidianos - desde la distribución del agua hasta el cuidado de los cultivos escolares - en oportunidades para ejercitar la participación democrática y la resolución pacífica de diferencias.

Los hallazgos sugieren que las políticas educativas deben avanzar hacia modelos híbridos que combinen los estándares nacionales con flexibilidad contextual. Esto requiere: 1) mecanismos de evaluación que valoren los aprendizajes situados, 2) programas de formación docente con componentes sustanciales de inmersión rural, y 3) sistemas de reconocimiento a las innovaciones pedagógicas emergentes de estos contextos.

La lección más valiosa de esta investigación es clara: cuando las competencias ciudadanas se anclan en las realidades y saberes locales - como demuestran las prácticas documentadas en El Páramo y República de Francia - dejan de ser un contenido abstracto para convertirse en herramientas concretas de transformación social. El gran reto del sistema educativo es aprender de estas experiencias para construir, desde la diversidad territorial, una auténtica cultura democrática.

El análisis comparativo entre los instrumentos del ICFES y las percepciones docentes

revela una brecha significativa entre el enfoque estandarizado de evaluación y las realidades contextuales de las escuelas rurales. Mientras el ICFES prioriza dimensiones como *convivencia y paz*, *participación democrática* y *pluralidad* mediante indicadores cuantificables, los docentes enfatizan que estas competencias adquieren sentido solo cuando se vinculan con problemáticas territoriales concretas, como el manejo de recursos hídricos o la defensa del territorio ante conflictos ambientales.

Las maestras entrevistadas, como la profesora Liliana Ibáñez, destacan que los estudiantes demuestran habilidades ciudadanas en espacios no formales (ej. asambleas comunitarias), las cuales no son capturadas por las pruebas estandarizadas. Esta desconexión exige repensar los mecanismos de evaluación para que reconozcan prácticas situadas y saberes locales, tal como lo evidencian las experiencias pedagógicas documentadas en El Páramo y República de Francia.

Las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en estas instituciones rurales son un testimonio de resiliencia y creatividad frente a las limitaciones estructurales. Frente a la imposibilidad de replicar modelos urbanos (ej. gobiernos escolares formales), las docentes como Lelis Restrepo han diseñado metodologías alternativas que parten de las lógicas comunitarias: proyectos de huertas escolares donde se negocian turnos de riego, mapeos colectivos de conflictos ambientales o bitácoras de solución pacífica de disputas cotidianas.

Estas prácticas, aunque no siempre visibilizadas en los currículos oficiales, demuestran que las competencias ciudadanas se desarrollan de manera más auténtica cuando emergen de necesidades sentidas por los estudiantes. Sin embargo, persisten retos como la falta de formación docente en enfoques rurales y la escasez de recursos, lo que limita la sistematización de estas experiencias. Aun así, estas escuelas son faros de innovación que muestran que la educación ciudadana en contextos rurales no debe ser un calco de modelos ajenos, sino un diálogo entre los estándares nacionales y los saberes territoriales.

Para los docentes de estas instituciones, formar en competencias ciudadanas no es un requisito curricular, sino un acto de resistencia ante las desigualdades que enfrentan sus estudiantes. Las profesoras entrevistadas coinciden en que estas competencias son herramientas para que los niños y jóvenes cuestionen realidades injustas (ej. corrupción en subsidios agrícolas) y construyan alternativas desde lo colectivo.

No obstante, existe una tensión palpable entre este potencial transformador y los estándares nacionales, que suelen desconocer las urgencias de contextos rurales. Mientras el MEN promueve una ciudadanía abstracta, en aulas como las de República de Francia, la ciudadanía se ejerce al defender el acceso al agua o al organizar mercados campesinos.

Esta investigación deja en claro que, si el sistema educativo quiere verdaderamente reducir brechas, debe legitimar estas formas de participación situadas y proveer a los docentes rurales de marcos flexibles que les permitan adaptar los estándares sin perder de vista su esencia: formar sujetos críticos capaces de intervenir su realidad inmediata. Como lo expresó una docente: *"Aquí no enseñamos ciudadanía; la practicamos todos los días entre el barro y la esperanza"*.

Este estudio ha dejado en evidencia que la formación en competencias ciudadanas en contextos rurales no puede limitarse a la aplicación mecánica de estándares nacionales, sino que debe construirse desde un diálogo permanente entre las políticas educativas y las realidades territoriales. Las docentes entrevistadas han demostrado que, cuando se les permite adaptar los contenidos a sus contextos específicos, logran desarrollar en sus estudiantes competencias ciudadanas profundas y significativas, arraigadas en las necesidades y saberes locales. Sin embargo, su labor se ve obstaculizada por un sistema rígido que prioriza indicadores descontextualizados y desconoce las innovaciones pedagógicas surgidas desde la ruralidad.

Los hallazgos aquí presentados son un llamado a repensar la evaluación de estas competencias, incorporando miradas cualitativas que valoren lo comunitario, así como a

fortalecer los apoyos institucionales para estas escuelas. Solo así se podrá cerrar la brecha entre el discurso normativo y las prácticas transformadoras que, como semillas en tierra fértil, ya están floreciendo en aulas como las de El Páramo y República de Francia, donde la ciudadanía se vive, se siente y se defiende desde la cotidianidad. La tarea pendiente es clara: escuchar estas voces docentes y convertir sus experiencias en faros que guíen una política educativa verdaderamente inclusiva y territorializada.

Este estudio ha dejado en evidencia que la formación en competencias ciudadanas en contextos rurales no puede limitarse a la aplicación mecánica de estándares nacionales, sino que debe construirse desde un diálogo permanente entre las políticas educativas y las realidades territoriales. Las docentes entrevistadas han demostrado que, cuando se les permite adaptar los contenidos a sus contextos específicos, logran desarrollar en sus estudiantes competencias ciudadanas profundas y significativas, arraigadas en las necesidades y saberes locales.

8. Referencias

- Aldana, W (2017). Saber, saber ciudadanía. Guía profesor 1 Edición, Bogotá editorial Magisterio, p. 92. Biblioteca Digital Magisterio (sena.edu.co).
- Angel, L; Moreno, A (2020). Competencias ciudadanas. Estudio de caso en el municipio de Zipaquirá. Estudio de caso en el municipio de Zipaquirá. Revista Verba Iuris, 15 (43). pp. 211-227.
- Anuario De La Facultad De Ciencias Humanas, 4(4), 81-90.
- Bayona-Rodríguez, H. & López León, M. A. (2018) La reprobación y deserción en Colombia entre 1980 y 2015. Secretaría de Educación Municipal de Santa Cruz de Llorica – Córdoba. [http://www.semlorica.gov.co/images/noticias/2019/01/Anexo%205.%20Lectura%20para%20el%20tutor%20\(1\).pdf](http://www.semlorica.gov.co/images/noticias/2019/01/Anexo%205.%20Lectura%20para%20el%20tutor%20(1).pdf)
- Bernal, F. (2013). Crisis de los valores y de la educación: fruto de la posmodernidad.
- Cabanyes, J.; Del Pozo, A.; y Polaino, A. (2003). Fundamentos de Psicología de la Personalidad. Ediciones Rialp.
- Camelo, E. E. V., Sdb. (2020). El amor líquido en las relaciones de pareja: Hacia la utopía viable de la alegría del amor. aproximación desde zygunt bauman y el papa francisco. [Liquid Love in Relationships: Towards the Viable Utopia of Happiness within Love. A Standpoint from Zygmunt Bauman and Pope Francis] Escritos, 28(61), 78-94.
- Chaux (2007). Aulas en Paz: A multicomponent program for the promotion of peace-ful relationships and citizenship competencies. Conflict Resolution Quarterly, 25(1), 79–86. <https://doi.org/10.1002/crq.193>
- Chaux, E., Velásquez, A. M., & Bouvier, V. (2004). Peace Education in Colombia: The Promise. of Citizenship Competencies. In Colombia: Building peace in a time of war (pp. 159–171)
- Cobo, J; Rodríguez, A; Ruiz, C. (2023). Análisis de los factores sociales y las razones

de deserción escolar: Desafíos de la educación preescolar, básica y media en Colombia.

Análisis de los factores sociales y las razones de deserción escolar: Desafíos de la educación preescolar, básica y media en Colombia - Revista Economía Colombiana (economiacolombiana.co).

Congreso de la República (1994), Ley 115: Ley General de Educación. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf, Bogotá, D.C. Congreso de la República de Colombia.

Consejo de Europa y Comisión Europea, (2003). T-Kit 7 - En construcción, T-Kit sobre la Ciudadanía Europea, Consejo de Europa y Comisión Europea, Estrasburgo, 2003. Ciudadanía y participación - Manual de Educación en los Derechos Humanos con jóvenes (coe.int)

Constitución Política de Colombia (1991). Constitución Política de Colombia, Bogotá D.C.: Cultura, Educación y Sociedad 4(2), 89-101.

democracia social y participativa. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE - (2020). Mujeres y hombres: brechas de género en Colombia.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE - (2023) Encuesta Nacional de Calidad de Vida ECV-2022. DANE - Encuesta nacional de calidad de vida (ECV) 2022.

doi:<https://doi.org/10.18566/escr.v28n61.a06>

Espasa (2001). Diccionario Consultor ESPASA. España: Editorial Espasa.

Estrada Gómez, A. M. (2012). Repetición y deserción escolar en primaria en colegios oficiales de Colombia: factores de riesgo y modelo predictivo [Uniandes].

Flores Castillo, O. (2007). Costos sociales de la violencia en pareja. XXVI Congreso de La Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología,

Guadalajara. <https://www.academica.org/000-066/807>

Forero, N. A., & Velásquez, A. M. (2018, July 1). Educación para la ciudadanía mundial en Colombia: Oportunidades y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

García Rodríguez, G. O., y González Hernández, C. A. (2014). Competencias ciudadanas: consideraciones desde el concepto de ciudadanía. *Plumilla Educativa*, 13(1), pp. 373-396. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.13.416.2014>

González, A (2023). *Ciudadanías críticas: Un breve análisis sobre el modelo de formación ciudadana en Colombia y algunos pasos iniciales hacia su innovación curricular*. [Tesis pregrado] Universidad Pedagógica, 2023.

Granada. <http://www.umng.edu.co/documents/63968/80132/RevNo1vol1.Ar t10.pdf>
Grand Rapids Michigan: William B. Eerdmans Publishing Company.

Herrera, Toro. D F, Tabares Ramírez, C; & Benjumea Pérez, M. M. (2023). Tras las huellas de la formación ciudadana en el contexto escolar en Colombia (following the footsteps of citizenship formation in the context of the school in Colombia). [Nos passos da formação cidadã no contexto escolar na Colômbia.] *Retos*, 49. <https://doi.org/10.24201/es.2019v37n110.1636>.

ICFES. (2018a). boletín y pruebas saber competencias genéricas competencias ciudadanas. Bogotá.

Kittel, G. & Friedrich, G. (1985). *Theological Dictionary of the New Testament*.

Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2023). Informe No. 79 Características y retos de la educación rural en Colombia. <https://lee.javeriana.edu.co/publicacionesy-documentos>.

Malagón Oviedo, R., Sáenz Obregón, J., Quintero, O. A., Vélez, S., Parra, I. C., Martínez Collantes, J., Mendoza, A. M., Rodríguez, E., & Cano Peláez, Y. (2010). Identificar y realizar un análisis de los factores asociados a la permanencia y deserción escolar de las

instituciones educativas oficiales del país. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-293674_archivo_pdf_institucional.pdf

Mieles Barrera, M y Alvarado Salgado, S (2012). Ciudadanías y competencias ciudadanas. Estudios Políticos, 40, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, (pp. 53-75).

Mieles Barrera, M. D., & Alvarado Salgado, S. V. (2012). Ciudadanías y competencias ciudadanas. Estudios Políticos, (40), 53–75. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.13203>.

Ministerio de educación de Chile (2015). Qué son los ODS. Consejo Nacional para la Implementación Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. ¿Qué son los ODS? – Objetivos de Desarrollo Sostenible (mma.gob.cl)

Ministerio de educación de Chile (2020). Identidad-y-autonomia.pdf (mineduc.cl)

Ministerio de Educación Nacional (2004): Formar para la ciudadanía ¡Si es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Revolución Educativa, Colombia Aprende.

https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que lo estudiantes deben saber y hacer con lo que aprenden. : (mineducacion.gov.co).

Ministerio de Educación Nacional (2013). Metodologías que transforman. Secuencia didáctica para el desarrollo de competencias ciudadanas. [articles-329722_archivo_pdf_secuencias_didacticas_desarrollo_competencias.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-329722_archivo_pdf_secuencias_didacticas_desarrollo_competencias.pdf) (mineducacion.gov.co)

Ministerio de Educación Nacional (2022). Deserción escolar en Colombia: análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia. Nota técnica.

https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_34.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (s,f). Competencias ciudadanas. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-235147.html>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2011). Orientaciones para la

institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 1, brújula programa de competencias ciudadanas. [articles- 235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf](#)

(mineducacion.gov.co).

Ministerio de Educación Nacional (27 de febrero de 2004).

Mockus, A. et al. (1999) Educación para la paz. Una pedagogía para consolidar la

Mosquera (23 de febrero de 2024). El problema de la educación de calidad en Colombia no es solo de recursos, falta estrategia. Periódico Unal. El problema de la educación de calidad en Colombia no es solo de recursos, falta estrategia (unal.edu.co)

Mosquera, H (2023). Fortalecimiento de competencias ciudadanas a través del buen uso del tiempo libre en los estudiantes de sexto grado de la institución educativa Escipión Jaramillo del municipio de Caloto, Cauca. Universidad de Manizales. [Tesis]. 2023.

Ossa, A (2020). Competencias Ciudadanas: obstáculos de implementación para su consolidación como herramienta para reducir la violencia juvenil. Universidad de los Andes, [Tesis]. 2020.

Parra Contreras, M. I., María Trinidad Gómez Martínez, Wilson, M. C., & Elluz, T. P. (2023). Estrategia didáctica para la construcción de competencias ciudadanas mediante el uso de las TIC y de los saberes intergeneracionales. [Didactic strategy for the construction of citizen competences through the use of ICT and intergenerational knowledge. Estratégias didáticas para a construção de competências cidadãs por meio do uso das TIC e do conhecimento intergeracional] *Revista Interamericana De Investigacion, Educación y Pedagogía*, 16(2), 121-149.

Parra, Gómez, Moreno y Pinilla (2023). Estrategia didáctica para la construcción de competencias ciudadanas mediante el uso de las TIC y acoso escolar saberes intergeneracionales. *Revista Interamericana de Investigación Educación y*

Pedagogía, 16(2), 121–149. <https://doi.org/10.15332/25005421.8004>

Agoff, C., & Herrera, C. (2019). Entrevistas narrativas y grupos de discusión en el estudio de la

violencia de pareja. Estudios sociológicos. 37(110), 309-338.:

Pinilla A.V y Torres, J. C. (2005). Las vías de la educación ciudadana en Colombia.

Pruzzo, V. (2002). Hacia un modelo didáctico de la educación ética y ciudadana. Revista Educación Y Desarrollo Social Vol. 1, Nro. 1. Bogotá: Universidad Militar Nueva
Revista Folios, (21), 47-64.

Revista Latinoamericana de estudios Educativos (2024). ¿Educar para qué? los propósitos de la educación para el mundo que viene. (2024). Rlee, 54(1), 7-

Rodríguez, Andrea Constanza., Ruiz León, Sara Patricia y Guerra, Yolanda. (2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia.

Sheridan B. y otros autores (2001) Ciudades para la niñez. Los derechos de la infancia, la pobreza y la administración urbana. Unicef. Bogotá. 2004, p. 28.

Subsecretaría de Educación Parvularia (2020). Desarrollo de la afectividad y la sexualidad. Orientaciones para el nivel de Educación Parvularia. Ministerio de educación de Chile, 2020. Identidad-y-autonomia.pdf (mineduc.cl)

Subsecretaría de Educación Parvularia (2020). Identidad y autonomía orientaciones técnico-pedagógicas para el nivel de educación parvularia.

9. Anexos

FICHA TÉCNICA DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES RURALES

Nombre de la IED: República de Francia

Sede: 12 de 15 Escuela rural San Luis

Nombre del Rector: Miguel Martínez Palacio

Oferta educativa: De preescolar hasta quinto de primaria Número de docentes en la sede:
3 docentes. Una para primer grado escolar y
cuarto. Otra para segundo y quinto. Otra para primero y tercero.

Ubicación: Vereda Sabaneta, Alto del Vino. Limita con el Rosal, Facatativá y La Vega

Clima: Páramo bajo, constantes precipitaciones. Población estudiantil: 100 estudiantes
desde los 5 a los 14 años,

en proporciones iguales, mujeres y hombres.

Descripción de la comunidad: La población vecina a la escuela se dedica
al cultivo de flores en su mayoría, viven en arriendo y trabajan para grandes floricultores,
también trabajan, en curado de madera y en menor proporción a la cría de ganado bovino y
avícola. Otros son empleados de la Autopista a Medellín y unos pocos se dedican a las ventas
ambulantes.

Gran cantidad de padres saben leer y escribir, muy pocos bachilleres y solo dos que en el
momento están estudiando en la UNAD.

Descripción de la infra estructura: Una escuela muy pequeña con seis aulas,
tres de ellas se usan para las clases de cada maestra, otra está destinada para la tecnología,
una para ludoteca y biblioteca y la otra que funciona como sala de profesores. Hay seis baños
tres para cada sexo, una cancha de fútbol descubierta y otra de baloncesto, rodeada de mucha
vegetación. Temperatura promedio 8 y 10 grados centígrados.

Nombre de la profesora a entrevistar: Lelis Isabel Restrepo Alarcón, se

desempeña como docente de segundo y quinto

Estudios: Licenciatura en Lengua Castellana, Maestría en Educación inclusiva e interculturalidad.

Edad: 39 años

Tiempo de ejercicio:

Tiempo de trabajo en la escuela:

Nombre de la IED: Institución Educativa Rural Mercadillo primero

Sede: 6 de 8 Escuela rural El Páramo

Nombre del Rector: Yaneth Hernández Gutiérrez

Oferta educativa: De preescolar hasta quinto de primaria Número de docentes en la sede:

8 docentes: 2 docentes para preescolar, 2

docentes para primero, una para segundo, una para tercero, una para cuartos y una para quinto.

Escuela unitaria

Ubicación: Vereda El Páramo zona alta de Cáqueza Cundinamarca

Clima: Páramo.

Población estudiantil: 10 estudiantes desde los 5 a los 12 años.

Descripción de la comunidad: La población vecina a la escuela se dedica al cultivo de papa en su mayoría, gran cantidad de los padres, son propietarios de sus terrenos y casa. Otros padres trabajan, en cría de trucha y de gallinas ponedoras. La mayoría venden sus productos en Cáqueza los lunes, día de mercado.

Descripción de la infra estructura: Una escuela doce aulas, una para cada docente, otra está destinada para la tecnología, una para biblioteca y la otra que funciona como sala de profesores y secretaría. Hay 14 sanitarios, 7 para cada sexo, hay una cancha combinada de microfútbol y baloncesto, rodeada de mucha zona verde. Temperatura baja, alcanza los 15 grados

Nombre de la profesora a entrevistar: Lilita Ibáñez Gutiérrez, se desempeña como docente de preescolar

Estudios: Licenciatura en Pedagogía Infantil, Maestría en Diseño y gestión de escenarios virtuales para el aprendizaje

Edad: 46 años

Tiempo de ejercicio:

Tiempo de trabajo en la escuela:

PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA:

¿Cómo perciben las condiciones de vida de la comunidad?

¿Qué valor otorgan a la educación?

¿Cómo perciben que la educación puede cambiar o mejorar las condiciones de vida en las comunidades?

¿De qué manera afecta la ubicación geográfica de la escuela en la disponibilidad de recursos educativos?

¿Cómo se integran las condiciones económicas de la comunidad en el currículo escolar?

¿Qué papel juegan las competencias ciudadanas en el currículo en relación con la situación económica de las familias?

¿Cómo se relacionan las competencias ciudadanas con los contenidos académicos del currículo?

¿Qué obstáculos encuentran los estudiantes en su proceso de aprendizaje?

¿De qué manera influye la situación económica de las familias en la asistencia y el rendimiento escolar de los estudiantes?

¿Qué tipo de empleos tienen los padres y cómo afectan la educación de sus hijos?

¿Hay programas de apoyo económico o becas disponibles para los estudiantes de la comunidad?

Preguntas y Respuestas:

Liliana Ibáñez Gutiérrez

¿Cómo perciben las condiciones de vida de la comunidad?

Es una comunidad bastante pequeña, han salido del territorio muchos campesinos buscando el casco urbano o la ciudad. Los matrimonios que viven en la vereda son ya bastante mayores se podría decir que pasan de los 50 años y tienen dos o tres hijos máximos. Se ha reducido significativamente la población de niños por eso en la escuela hay tan pocos estudiantes. Aquí viven del cultivo de la papa del cultivo del frijol verde del cultivo del tomate de la Mora y de la cría de cerdos. Es una comunidad cada vez más cercana a la academia la mayoría saben leer saben escribir entre los más jóvenes ya hay varios bachilleres que continúan con la labor de sus padres en las fincas manteniendo los cultivos y el ganado. Aprecian mucho la labor de los docentes y apoyan todas las actividades que se hacen en la escuela. Son personas criadas a la antigua, donde priman los valores y el respeto mutuo. Se le tiene un especial aprecio a la autoridad ya sea eclesial o de policía del municipio también al alcalde y a sus colaboradores.

¿Qué valor otorgan a la educación?

Ellos siempre manifiestan lo importante que es la educación para sus hijos, les inculcan la responsabilidad y el respeto. Se nota en las actividades que los papás están pendientes de los trabajos y de las tareas de los niños. Los que tienen hermanitos orientan a sus hermanos menores y les ayudan con las actividades de la escuela.

¿Cómo perciben que la educación puede cambiar o mejorar las condiciones de vida en las comunidades?

Ellos tienen como referente y es su orgullo las personas que han salido de la vereda y han logrado ser profesionales tienen la oportunidad de educarse con el Sena en Cáqueza en el pueblo en un edificio que es de las hermanas de María auxiliadora pero que amablemente lo van arrendado para para este fin, también hace presencia en la universidad un minuto de Dios y

ellos tratan de salir adelante con carreras técnicas y los que desean carreras profesionales pueden ir hasta Bogotá muchos ingresaron a la Universidad nacional, Universidad distrital y Universidad pedagógica, en los últimos años por los buenos resultados en la prueba saber 11. Todo aquel que consigue un trabajo y una profesión es un ejemplo para para la vereda y siempre será un referente para sus familiares y amigos entonces si le dan un gran valor a la educación si son conscientes que la educación abre puertas y queda muchas oportunidades para un futuro mejor.

¿De qué manera afecta la ubicación geográfica de la escuela en la disponibilidad de recursos educativos?

La escuela está relativamente cerca al casco urbano del municipio, los materiales que probé la alcaldía o los que envía el ministerio desde Bogotá llegan fácilmente pues ya que hay vías de acceso desde el puente real a la escuela en carro son como unos 30 minutos eso hace que sea fácil que lleguen los elementos u obtener elementos para el bienestar y para hacer una mejor labor en la escuela.

¿Cómo se integran las condiciones económicas de la comunidad en el currículo escolar?

El PEI se hizo pensando en la comunidad y el beneficio de los estudiantes que lleguen a la escuela, ya que por ser un medio donde la agricultura y algo de la ganadería se mantiene vigente, entonces en el currículo se integran saberes de agricultura, lo importante que es el cuidado del agua, de los recursos naturales no renovables, del cuidado de la tierra de lo importante que es atender a las alertas sobre el cambio climático y el calentamiento global. Año a año se hace una autoevaluación sobre El currículo y se actualiza dependiendo de nuevos métodos o nuevas formas de sembrar, también sobre el cuidado de la tierra y el cuidado de los animales.

¿Qué papel juegan las competencias ciudadanas en el currículo en relación con la situación

económica de las familias?

El papel que juegan las competencias ciudadanas es algo importante en cuanto a la formación de ciudadanos con derechos, se ha insistido en el estudio de la Constitución política de Colombia, del respeto por el otro, de los deberes y derechos que tiene cada uno como integrante de la sociedad y también del cuidado de lo público, porque, en este entorno es muy difícil ver alguien que pueda reclamar sus derechos, desconocen la ley y desconocen mucho de lo que es ser ciudadano.

¿Cómo se relacionan las competencias ciudadanas con los contenidos académicos del currículo?

En lo que se refiere a las competencias ciudadanas se ha trabajado en democracia en la asignatura democracia lo que tiene que ver como el ser como activista político en una sociedad, se ha insistido en la asignatura de ética en lo importante que es hacer todo bajo unas normas Y respetar los valores de la sociedad, el colegio como tal en la pi pues tiene una misión una visión unos valores institucionales en donde están la democracia, la sabiduría y el respeto. Por otra parte, y teniendo en cuenta que estamos en un lugar donde los cultivos son el sustento de cada familia, nos interesamos mucho en el conocimiento de todo lo que tiene que ver con el ambiente, con el respeto a la naturaleza y el cuidado de la misma. Entonces sí se han integrado en El currículo las competencias ciudadanas se han tenido muy en cuenta para educar a los niños en ese aspecto.

¿Qué obstáculos encuentran los estudiantes en su proceso de aprendizaje? En lo que tiene que ver con los estudiantes de primaria no hay muchos obstáculos porque la población de la escuela tiene una edad promedio entre los 5 y los 12 años, se puede decir que en este momento no hay niños extra-edad, porque todos son habitantes de la vereda entonces han nacido aquí y han sido criados en ese territorio, por tal motivo la escuela es un lugar de ellos. Un lugar donde se ha educado a los habitantes de la vereda durante más de 50 años afortunadamente no ha habido habitantes nuevos o personas que lleguen a ubicarse en la

vereda porque las parcelas y las fincas son de familias que han pasado de generación en generación como herencia, entonces no hay lugar no hay cabida para personas foráneas. Poco se escucha que le den más valor al trabajo, que al estudio porque son capaces de alternar la labor del campo, cuando los niños ya tienen cierta edad, cumplen con sus tareas en la casa y tienen tiempo para cumplir con los deberes de la escuela.

Tienen claro que, para un futuro mejor, deben estudiar y al terminar su primaria ir al casco urbano que casi siempre es en Cáqueza en colegio nacional o en el colegio departamental que es donde pueden terminar su bachillerato y de allí, elegir una carrera técnica, una carrera profesional en una de las instituciones que ofrece el municipio o viajar hasta la capital.

¿De qué manera influye la situación económica de las familias en la asistencia y el rendimiento escolar de los estudiantes?

Afortunadamente las familias, sus ingresos no dependen de la agricultura, ni la ganadería, ya que algunos trabajan en el pueblo, en el hospital, en la alcaldía o trabajan con las obras públicas del municipio, en los diferentes negocios que hay en el en el casco urbano, algunos también en la parte de la construcción y mantenimiento de vehículos, en los restaurantes típicos, etc. Las familias viven muy bien tienen su alimentación balanceada, tienen un sistema de salud que aun cuando no es el mejor, los niños se ven sanos y pueden gozar de algunos servicios odontológicos y oftalmológicos en el hospital.

No tienen lujos, pero viven en una casa donde cada niño tiene su habitación donde tiene su lugar de estudio en muy pocos casos carecen de recursos para para el mantenimiento de los hijos o para los gastos normales de un hogar.

¿Qué tipo de empleos tienen los padres y cómo afectan la educación de sus hijos?

Algunos trabajan en el pueblo, en el hospital, en la alcaldía o trabajan con las obras públicas del municipio, en los diferentes negocios que hay en el en el casco urbano, algunos también en la parte de la construcción y mantenimiento de vehículos y en los restaurantes típicos, etc.

¿Hay programas de apoyo económico o becas disponibles para los estudiantes de la comunidad?

La gobernación de Cundinamarca tiene un programa de becas que apoya a los talentos en la parte intelectual, artística y deportiva. El Icfes premia con la beca total universitaria, a los estudiantes que tienen los mejores puntajes en los colegios del municipio. La empresa privada apoya también la parte académica de los hijos de los empleados por ejemplo la concesión Coviandes, brinda apoyo económico a los hijos de los empleados cuando sobresalen en sus notas en el colegio y en las pruebas saber 11.

Lelis Isabel Restrepo Alarcón,

¿Cómo perciben las condiciones de vida de la comunidad?

Las condiciones son bastante desafiantes. La mayoría de las familias pertenecen a estratos socioeconómicos bajos (estrato uno y dos), lo que implica que tienen recursos limitados. Muchos padres dependen de ingresos informales y, a menudo, de una sola fuente de ingreso, lo que dificulta su capacidad económica para cubrir necesidades básicas, como el transporte escolar, que puede costar entre 3,500 y 3,800 pesos.

Además, la comunidad enfrenta problemas relacionados con la ubicación geográfica y el clima, que es frío y lluvioso, lo que puede afectar la adaptación de las familias y su decisión de permanecer en la zona. La escuela se convierte en un centro comunitario importante, no solo para la educación, sino también para actividades sociales y políticas, lo que refleja su papel central en la vida de la comunidad.

¿Qué valor otorgan a la educación?

La comunidad otorga un alto valor a la educación, considerándola como una vía fundamental

para mejorar las condiciones de vida y las proyecciones futuras de sus hijos. Los padres son conscientes de que la educación es una herramienta clave para salir de la situación económica en la que se encuentran y buscan garantizar un mejor futuro para sus hijos a través de ella. Muchos padres se esfuerzan por acercarse a la escuela y apoyar en los procesos educativos, lo que indica un compromiso con la formación de sus hijos. Además, hay un sentido de pertenencia hacia la escuela, ya que algunos estudiantes son parte de una tradición familiar que incluye a generaciones anteriores que también asistieron a la misma institución. La escuela no solo se ve como un lugar de aprendizaje, sino también como un centro comunitario que alberga diversas actividades, lo que refuerza su importancia en la vida social y cultural de la comunidad.

¿Cómo perciben que la educación puede cambiar o mejorar las condiciones de vida en las comunidades?

La comunidad percibe que la educación puede ser un motor de cambio significativo para mejorar las condiciones de vida. Los padres y miembros de la comunidad entienden que, a través de la educación, sus hijos pueden acceder a mejores oportunidades laborales y, por ende, a un estatus socioeconómico más elevado. Muchos padres proyectan que sus hijos puedan obtener una formación que les permita mejorar su calidad de vida, lo que indica una esperanza en que la educación puede abrir puertas a un futuro más prometedor.

Además, la escuela se considera un espacio donde se pueden desarrollar habilidades técnicas y académicas que son relevantes para el mercado laboral.

La comunidad también reconoce que la educación no solo se trata de adquirir conocimientos, sino de formar ciudadanos que puedan contribuir al desarrollo de la comunidad. La participación de los padres en proyectos escolares y comunitarios refuerza la idea de que la educación es un esfuerzo colectivo que beneficia a todos.

¿De qué manera afecta la ubicación geográfica de la escuela en la disponibilidad de recursos

educativos?

La ubicación geográfica de la escuela tiene un impacto significativo en la disponibilidad de recursos educativos. La escuela está situada en un área rural, lo que presenta varios desafíos en términos de acceso y recursos. Por un lado, la comunidad enfrenta dificultades económicas, ya que muchos padres dependen de ingresos informales y limitados, lo que restringe su capacidad para contribuir a la educación de sus hijos.

Además, la distancia y el transporte son factores críticos. La escuela depende de una ruta escolar proporcionada por la alcaldía para recoger y llevar a los estudiantes, ya que muchos padres no pueden pagar el pasaje de un bus intermunicipal. Sin esta ruta, muchos estudiantes tendrían que caminar hasta una hora para llegar a la escuela, lo que podría desincentivar su asistencia.

La ubicación también limita el acceso a otros programas educativos y oportunidades de formación, ya que los estudiantes pueden verse obligados a desplazarse a otras localidades para acceder a mejores opciones educativas, lo que puede ser complicado debido a las líneas territoriales y la falta de recursos.

¿Cómo se integran las condiciones económicas de la comunidad en el currículo escolar?

Las condiciones económicas de la comunidad se integran en el currículo escolar de varias maneras, reflejando la realidad y las necesidades de los estudiantes y sus familias. La escuela aprovecha los saberes y recursos de los padres, involucrándolos en proyectos educativos como la huerta escolar y el mantenimiento de las instalaciones. Esto no solo fomenta un sentido de pertenencia, sino que también permite que los estudiantes aprendan sobre agricultura, nutrición y trabajo en equipo, habilidades que son relevantes para su contexto económico.

Además, la escuela realiza ajustes y acompañamientos para atender a estudiantes que llegan con dificultades en su proceso educativo, lo que sugiere que el currículo se adapta para ser inclusivo y responder a las necesidades específicas de los alumnos que provienen de entornos

económicos desafiantes. Esto incluye jornadas de diagnóstico y apoyo para aquellos que han tenido problemas en su educación previa, lo que demuestra un enfoque en la equidad y la inclusión.

La formación técnica también se considera parte del currículo, ya que se ofrecen oportunidades para que los estudiantes adquieran habilidades que les permitan acceder a empleos en el futuro, lo que es crucial en una comunidad donde muchos padres dependen de trabajos informales y de bajos ingresos.

¿Qué papel juegan las competencias ciudadanas en el currículo en relación con la situación económica de las familias?

Las competencias ciudadanas juegan un papel fundamental en el currículo. Especialmente en relación con la situación económica de las familias. Estas competencias no solo se centran en el desarrollo académico, sino que también buscan formar ciudadanos responsables, críticos y comprometidos con su comunidad. En el contexto de una comunidad con limitaciones económicas, estas competencias se vuelven aún más relevantes.

La escuela fomenta la participación de los padres y miembros de la comunidad en proyectos escolares, como el mantenimiento de la huerta y la mejora de las instalaciones. Esto no solo fortalece el sentido de pertenencia, sino que también enseña a los estudiantes la importancia de colaborar y contribuir al bienestar de su entorno.

Las competencias ciudadanas también incluyen habilidades prácticas que son relevantes para la vida diaria, como la resolución de conflictos, la toma de decisiones y el trabajo en equipo. Estas habilidades son vitales para los estudiantes que provienen de familias con dificultades económicas.

¿Cómo se relacionan las competencias ciudadanas con los contenidos académicos del currículo?

Las competencias ciudadanas se relacionan de manera integral con los contenidos académicos

del currículo, ya que ambas dimensiones buscan formar estudiantes no solo en conocimientos teóricos, sino también en habilidades prácticas y valores que les permitan desenvolverse de manera efectiva en la sociedad.

¿Qué obstáculos encuentran los estudiantes en su proceso de aprendizaje?

Los estudiantes enfrentan diversos obstáculos en su proceso de aprendizaje, especialmente en contextos donde las condiciones socioeconómicas son desafiantes como las limitaciones económicas, la falta de recursos educativos, inestabilidad en la comunidad, condiciones geográficas y de infraestructura y la falta de apoyo familiar en algunos casos en donde los padres no tienen la formación académica necesaria para ayudar a sus hijos con las tareas escolares.

¿De qué manera influye la situación económica de las familias en la asistencia y el rendimiento escolar de los estudiantes?

La situación económica de las familias tiene un impacto significativo en la asistencia y el rendimiento escolar de los estudiantes en cuanto a su acceso de recursos educativos, el transporte, falta de apoyo educativo en los hogares y las necesidades laborales.

¿Qué tipo de empleos tienen los padres y cómo afectan la educación de sus hijos?

Los padres tienen empleos informales además de la dependencia de un solo ingreso.

¿Hay programas de apoyo económico o becas disponibles para los estudiantes de la comunidad?

Sí, en la comunidad se mencionan algunos programas de apoyo económico y becas disponibles para los estudiantes y Programas de apoyo del gobierno.