

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TORNO A LA FORMACIÓN CIUDADANA EN EL  
CONTEXTO DE LA JORNADA COMPLETA EN UN COLEGIO PÚBLICO DE  
BOGOTÁ**



**DIEGO JAIR MARÍN RODRÍGUEZ**  
**Código: 2011287586**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**  
**BOGOTÁ D.C.**  
**2018**

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TORNO A LA FORMACIÓN CIUDADANA EN EL  
CONTEXTO DE LA JORNADA COMPLETA EN UN COLEGIO PÚBLICO DE  
BOGOTÁ**



**DIEGO JAIR MARÍN RODRÍGUEZ**  
**Código: 2011287586**

**Trabajo de grado para optar al título de  
Magíster en Educación**

**Directora**


**LUZ MARY LACHE RODRÍGUEZ**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**  
**Énfasis Educación comunitaria, interculturalidad y ambiente**  
**Grupo de investigación Equidad y diversidad en Educación**  
**BOGOTÁ DC**  
**2018**

“Para todos los efectos, declaro que el presente trabajo es original y de mi total autoría, en aquellos casos en los cuales he requerido del trabajo de otros autores o investigadores, he dado los respectivos créditos”

## **Dedicatoria**

**A quienes han tenido a bien destinar su vida a la educación y a la pedagogía.**

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de ciudadanos</i>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 5	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Prácticas pedagógicas en torno a la formación ciudadana en el contexto de la Jornada Completa en un colegio de Bogotá
<b>Autor(es)</b>	Marín Rodríguez, Diego Jair
<b>Director</b>	Lache Rodríguez, Luz Mary
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 133, p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	PRÁCTICA PEDAGÓGICA; FORMACIÓN CIUDADANA; CENTRO DE INTERÉS; CIUDADANÍA; CAPACIDADES.

<b>2. Descripción</b>
<p>Las prácticas pedagógicas en torno a la ciudadanía son un tema de estudio vigente y de gran interés para las Ciencias sociales y las Ciencias de la Educación, dada la importancia que tiene generar comprensión frente a los procesos de formación en ciudadanía liderados por maestros en el contexto escolar. Por esto, la responsabilidad de la escuela es grande en tanto su labor va más allá de formar estudiantes competentes para una vida profesional o laboral. Si bien es cierto que a la escuela se le han endilgado muchísimas tareas, existe una que es prioritaria: formar para la ciudadanía. Las sociedades actuales cada vez más necesitan seres humanos críticos, reflexivos, sensibles y capaces de analizar los problemas y necesidades de otros seres humanos. Es por eso que el quehacer de los maestros y los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje al interior de la escuela es tan crucial. Por ello y teniendo en cuenta lo anterior, emerge el interés investigativo por responder la pregunta sobre ¿qué representan las prácticas pedagógicas alrededor de la ciudadanía para una maestra al interior de un Centro de Interés, en el contexto de la Jornada Completa en un colegio público de Bogotá? El trabajo se desarrolló desde el método de estudio de caso intrínseco ya que se busca entender un caso en particular, el cual no es abordado porque represente a otros casos o porque ilustra una característica particular del problema, sino que, debido a su naturaleza ordinaria, en sí mismo es de interés, es decir, que surge de la necesidad de aprender sobre un caso en particular.</p> <p>Tras la finalización del ejercicio investigativo se pudo concluir que el centro de interés <i>Entre Mitos</i> es un escenario que permite la construcción de tejido social como acción orientada a la transformación de la realidad, a través de pequeñas acciones que inciden en el contexto inmediato de los estudiantes, gracias a que posibilita diversas formas de ver y entender la ciudadanía desde un componente participativo.</p>

### 3. Fuentes

- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de <http://www.agmernogoya.com/wp-content/uploads/2017/09/CULLEN-Carlos-PERFILES-ETICO-POLITICOS-DE-LA-EDUCACION.pdf>
- Dewey, J. (1995/2004). *Educación y democracia*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1970/2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI. Recuperado de <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista Docencia 15*, 60-66. Recuperado de [http://www.academia.edu/10185123/GIROUX\\_Henry\\_Los\\_profesores\\_como\\_intelectuales\\_transformativos\\_1\\_1](http://www.academia.edu/10185123/GIROUX_Henry_Los_profesores_como_intelectuales_transformativos_1_1) <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20101021065849.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Educación. Recuperado de [http://www.esup.edu.pe/descargas/dep\\_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf](http://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf)
- Martínez, M.; Calvo, G.; Martínez A.; Soler, C., y Prada, M. (2015). *Pensar la formación de maestros hoy una propuesta desde la experiencia pedagógica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo - IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20151029061130/Pensar-la-Formacion-Docente.pdf>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez, con la contribución de Nelson Vallejo-Gómez y Françoise Girard. París: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz editores. Recuperado de <https://repensarlafilosofiaenelipn.files.wordpress.com/2015/11/martha-nussbaum-sin-finesde-lucro.pdf>
- Ortega, P. (2009). La Pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Revista Pedagogía y Saberes 31*, 26-33. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/659/651>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. (Traducción de Núria Rimbau). México: Graó. Recuperado de [https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6\\_perrenoud\\_philippe\\_2007desarrollar\\_la\\_practica\\_reflexiva.pdf](https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf)
- Ramírez, M., y Téllez, J. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Bogotá: Banco de la República. Bogotá: Banco de la República. Recuperado de <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>
- Ruiz, A. y Chau, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Ascofade. Recuperado de <https://laasociacion.files.wordpress.com/2015/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf>
- Secretaría de Educación de Bogotá (2014b). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. Lineamiento pedagógico*. Bogotá: autor. Bogotá: autor. Recuperado de <http://docplayer.es/14520649-Lineamiento-pedagogico-educacion-para-la-ciudadania-y-la-convivencia.html>
- Zuleta, E. (1985). La educación un campo de combate. *Revisa Educación y Cultura 4*.

### 4. Contenidos

Esta investigación está compuesta de siete capítulos. El primero corresponde a la *problematización*, en el cual se define el problema de investigación centrado en comprender las prácticas pedagógicas en torno a la

formación ciudadana en la jornada completa en un colegio de Bogotá. El segundo capítulo, se refiere a los *antecedentes de investigación*, en el cual se hace un recorrido por varias producciones investigativas que guardan relación con el objeto de la presente investigación. El tercer capítulo es el *marco teórico*, en el cual se desarrolla, por una parte, la categoría de formación ciudadana, la cual se inclina a la idea de formar ciudadanos del mundo capaces de romper lealtades nacionales, con la capacidad de imaginar las necesidades de los otros y con determinación para solucionar los problemas del mundo para vivir mejor. Por otro lado, está la categoría de práctica pedagógica que se asume como *praxis* interesada por generar procesos de pensamiento derivados de procesos reflexivos en el marco de relaciones dialogadas entre el maestro y los estudiantes, es decir, como un proceso de deliberación que significa el proceso educativo. En el cuarto apartado se trabaja el *diseño metodológico* que se fundamenta en el paradigma cualitativo interpretativo apoyado por el método de estudio de caso intrínseco. Por su parte, el quinto capítulo tiene que ver con el *marco contextual de la investigación*, en el cual se hace mención al proceso de extensión de la jornada escolar en Latinoamérica, Colombia y Bogotá. También, se habla del contexto del colegio en el cual se desarrolló la investigación y del centro de interés *Entre Mitos*. En el sexto capítulo, se expone el *análisis de información* desde los datos recopilados en campo, en función de dar a conocer al lector las concepciones que se tienen acerca de la formación ciudadana y los elementos que constituyen la práctica pedagógica con ocasión de la formación en ciudadanía en el centro de interés. Finalmente, el séptimo capítulo corresponde a las *conclusiones y recomendaciones*, en donde se expresan algunas consideraciones finales producto del ejercicio de investigación y una invitación para dar continuidad a la acción investigativa.

## 5. Metodología

El presente trabajo investigativo es de corte cualitativo, se fundamenta en el método de estudio de caso; el cual siguiendo a Stake (1998), es un método de investigación que busca abarcar la complejidad de un caso determinado, pretendiendo la aproximación para entender sus dinámicas y las circunstancias importantes que le son propias; es decir, que un caso es rico en sí y por sí, puesto que su valía y su complejidad son únicas. El estudio de caso es empático, por ende, no es intervencionista de ningún modo, es decir, que no busca entorpecer la dinámica propia y cotidiana del caso, por ello no pretende examinar, ni indagar por información de manera forzosa, por el contrario, se estila la discreción en las observaciones y la recogida de información. También, el estudio de caso trata de comprender cómo ven los actores determinado contexto, por ello y pese a que las interpretaciones del investigador tengan una gran consideración, se intentan preservar las realidades tal cual son, con sus multiplicidades, diferencias, divergencias, puesto que eso hace parte de la complejidad del caso y su carácter único. Para Stake (1998), existen tres tipos de casos: el intrínseco, el instrumental y el colectivo. Para la presente investigación, se opta por el intrínseco, ya que se busca entender un caso en particular, el cual no es abordado porque represente a otros casos o porque ilustra una característica particular del problema, sino que, debido a su naturaleza ordinaria, en sí mismo es de interés, es decir, que surge de la necesidad de aprender sobre un caso en particular o, en otras palabras, hay un interés connatural. Como ya se señaló, esta investigación es cualitativa, ya que “apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna que rescata su diversidad y particularidad” (Galeano, 2004, p. 18), y se propone comprender las prácticas pedagógicas en torno a la ciudadanía en el contexto de la Jornada Completa de Bogotá, al interior del *Centro de interés Entre Mitos*, que se desarrolla en la IED Porfirio Barba Jacob, de la localidad séptima (7) de Bosa.

## 6. Conclusiones

A partir de los resultados producto del análisis de la información recolectada a través de los diarios campo en el ejercicio de la observación no participante y de las entrevistas realizadas bajo las bases teóricas de la formación ciudadana y la práctica pedagógica, se pueden establecer las siguientes conclusiones:

**Conclusiones relacionadas con la formación ciudadana al interior del centro de interés *Entre Mitos***

El centro de interés es un escenario que permite la construcción de tejido social como acción orientada a la transformación de la realidad, a través de pequeñas acciones que inciden en el contexto inmediato de los estudiantes, gracias a que posibilita diversas formas de ver y entender la ciudadanía desde un componente participativo.

A través de la formación en ciudadanía al interior del centro de interés se pueden potenciar procesos orientados a la comprensión y a la práctica de la autonomía y la convivencia, lo que ayuda a que los espacios de enseñanza y aprendizaje generados al interior del colegio se fundamenten en la construcción de lazos de unión entre los protagonistas del proceso educativo, a partir del reconocimiento de los otros.

En tanto muchos de los problemas y conflictos que se generan al interior de los colegios se originan debido a la incapacidad de vivir juntos y en comunidad, los centros de interés podrían servir como escenario para la consolidación de procesos de convivencia de gran impacto, gracias a que permite la integración de los estudiantes de diferentes cursos.

Las dinámicas del centro de interés permiten la consolidación de las capacidades ciudadanas en los estudiantes tomando como referente sus contextos de vida más próximos, tales como son la familia y el colegio, generando así una aproximación a la ciudadanía de manera real y no tan abstracta. Así, no solo se busca que los estudiantes entiendan los conceptos, sino que puedan ser aplicados y comprendidos en la vida cotidiana.

El centro de interés, al contemplar una formación ciudadana fundamentada en los principios de la colaboración y la solidaridad, conlleva a que los estudiantes comprendan que los logros individuales son la base de los logros colectivos.

La promoción de la libertad de expresión al interior del centro de interés contribuye a que los estudiantes comprendan, con ocasión al ejercicio de la ciudadanía, que sus opiniones, pensamientos y reflexiones son de gran importancia, ya que permiten que se afirmen como sujetos activos de la sociedad.

El espacio del centro de interés es buen laboratorio para la solución de conflictos, ya que promueve constantemente la toma de decisiones frente a situaciones o problemas reales, desde el diálogo y el respeto por los derechos de los seres humanos, como fundamentos del estar juntos en dicho espacio. Toda vez que los centros de interés no cuentan con recursos económicos sustanciales para su funcionamiento, se vive a su interior un cuidado por lo público, es decir, por cada uno de los elementos que se disponen para el desarrollo de las actividades, bajo el entendido que no abundan los materiales y que por tal razón se deben cuidar.

### **Conclusiones relacionadas con la práctica pedagógica para la formación ciudadana al interior del centro de interés *Entre Mitos***

En tanto el centro de interés no responde a estándares curriculares, la práctica pedagógica puede ser más flexible y adecuarse rápidamente a las necesidades y a los intereses de los participantes, a través de la exploración, la indagación, la investigación y la curiosidad.

La relación dialógica que se da al interior del centro de interés entre estudiantes y maestra, fortalece la idea de que todos tenemos algo que aprender y algo que enseñar, es decir, que tanto la enseñanza como el aprendizaje no son acciones unidireccionales, sino que son ejercicios de ida y vuelta.

De igual forma, la relación dialógica, contribuye enormemente al diálogo de saberes toda vez que permite el intercambio de conocimiento entre los estudiantes y la maestra, lo que propicia la creación de nuevos conocimientos y además, fortalecimiento de los ya existentes. La promoción de un relacionamiento horizontal entre la maestra y los estudiantes da paso a que todos se sientan cómodos al interior del centro de interés, es decir, que esto promueve que se reconozcan como pares y por ende, como corresponsables del proceso formativo en el marco de relaciones de respeto por los otros.

La socio-afectividad como eje articulador de todo relacionamiento entre la maestra y los estudiantes, permite que se originen situaciones de aprendizaje que favorecen la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes, y también por parte de la maestra, a la vez que se generan relaciones de calidez, amabilidad, comprensión y amor. Se rompe con la creencia que la evaluación es uno de los principales motores para que los estudiantes asistan a clases, toda vez que en el centro de interés no se maneja un sistema de evaluación

centrado en la aprobación o reprobación de estudiantes, sino en el análisis de sus procesos de aprendizaje, sin emitir ningún tipo de valoración cuantitativa.

### **Conclusiones a propósito de las relaciones entre la institucionalidad y el centro de interés**

La falta de un dialogo pedagógico ente los maestros titulares del colegio y la maestra de centro de interés impide que se fortalezcan las prácticas pedagógicas y el currículo de la institución. De igual forma, la ausencia de un dialogo de saberes impide que, en un contexto de ampliación de la jornada escolar, se resignifique el Proyecto Pedagógico Institucional.

La distancia entre el colegio y las familias no permite se generen vínculos efectivos que permitan la consolidación de la comunidad educativa. La ausencia de un actor tan importante como las familias genera que el proceso pedagógico se limite.

Los recursos son fundamentales en la acción pedagógica, por tal razón, el centro de interés al no contar con ellos limita mucho su alcance, toda vez no puede ampliar sus posibilidades lúdicas y didácticas a otros campos, como por ejemplo las artes plásticas y audiovisuales.

<b>Elaborado por:</b>	Marín Rodríguez, Diego Jair
<b>Revisado por:</b>	Lache Rodríguez, Luz Mary

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	23	04	2018
--	----	----	------

## Tabla de contenido

<b>Introducción</b> .....	1
<b>1. Problematización</b> .....	3
<b>1.1. Justificación y definición del problema de investigación</b> .....	3
<b>1.2. Objetivos</b> .....	7
<b>1.2.1. Objetivo general</b> .....	7
<b>1.2.2. Objetivos específicos</b> .....	7
<b>2. Antecedentes de investigación</b> .....	8
<b>3. Marco teórico</b> .....	22
<b>3.1. Formación ciudadana</b> .....	22
<b>3.2. Práctica pedagógica</b> .....	43
<b>4. Diseño metodológico</b> .....	57
<b>4.1. Aclaraciones metodológicas</b> .....	58
<b>4.1.1. Aclaraciones sobre el registro y procesamiento de información</b> .....	58
<b>4.1.2. Aclaraciones sobre las técnicas e instrumentos para la recolección de la información</b> .....	59
<b>4.1.3. Observaciones de sesiones de clase del centro de interés-diario de campo</b> .....	61
<b>4.1.4. Aclaraciones sobre el análisis de la información de campo</b> .....	62
<b>4.2. Ruta metodológica</b> .....	63
<b>4.3. Fases de la investigación</b> .....	65
<b>4.4. Limitaciones del estudio</b> .....	66
<b>5. Marco contextual de la investigación</b> .....	68
<b>5.1. Jornada Única o Jornada Extendida en Latinoamérica</b> .....	68
<b>5.2. Jornada Única del Ministerio de Educación Nacional de Colombia 2014-2018</b> .....	75
<b>5.3. Jornada Completa de la Secretaría de Educación Distrital, 2012-2016</b> .....	80
<b>5.3.1. Ejes transversales</b> .....	87
<b>5.3.2. Los Centros de Interés (CI) y la Reflexión Acción Participación (RAP)</b> .....	89
<b>5.4. Elementos diferenciadores entre la Jornada Única del Ministerio de Educación Nacional y la Jornada Completa de la Secretaría de Educación Distrital</b> .....	95
<b>5.5. Contexto del Colegio Porfirio Barba Jacob</b> .....	97
<b>6. Análisis de información</b> .....	102

<b>6.1. Concepciones acerca de la formación ciudadana al interior del centro de interés <i>Entre Mitos</i> del colegio Porfirio Barba Jacob .....</b>	<b>102</b>
<b>6.2. Elementos de la práctica pedagógica para la formación en ciudadanía al interior del Centro de Interés <i>Entre Mitos</i> del colegio Porfirio Barba Jacob .....</b>	<b>110</b>
<b>6.3. Relaciones entre la institucionalidad y el centro de interés .....</b>	<b>118</b>
<b>7. Conclusiones y recomendaciones.....</b>	<b>121</b>
<b>7.1. Conclusiones relacionadas con la formación ciudadana al interior del centro de interés <i>Entre Mitos</i> .....</b>	<b>121</b>
<b>7.2. Conclusiones relacionadas con la práctica pedagógica para la formación ciudadana al interior del centro de interés <i>Entre Mitos</i>.....</b>	<b>122</b>
<b>7.3. Conclusiones a propósito de las relaciones entre la institucionalidad y el centro de interés .....</b>	<b>123</b>
<b>7.4. Recomendaciones.....</b>	<b>123</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>125</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>134</b>
<b>Anexo 1. Matriz de antecedentes de investigación .....</b>	<b>134</b>
<b>Anexo 2. Entrevistas a maestra del Centro de Interés <i>Entre Mitos</i>, Colegio Porfirio Barba Jacob, Bosa.....</b>	<b>147</b>
<b>Anexo 3. Diarios de campo de observación de sesiones del centro de interés <i>Entre Mitos</i> ...</b>	<b>162</b>
<b>Anexo 4. Registro fotográfico del Centro de Interés <i>Entre Mitos</i> .....</b>	<b>181</b>
<b>Anexo 5. Codificación de la información.....</b>	<b>183</b>

## Lista de tablas y gráficas

<b>Tabla 1. Sesiones del Centro de Interés objeto de la observación no participante .....</b>	<b>62</b>
<b>Tabla 2. Ruta metodológica de la investigación .....</b>	<b>64</b>
<b>Gráfico 1. Ruta del PND 2014-2018 para la excelencia docente .....</b>	<b>77</b>
<b>Gráfico 2. Fases de implementación de la jornada única .....</b>	<b>80</b>
<b>Gráfico 3. Capacidades para una vida digna y humana .....</b>	<b>83</b>
<b>Tabla 3. Ejes transversales para la integración curricular .....</b>	<b>88</b>
<b>Gráfico 4. Currículo para la excelencia académica y la formación integral: aspectos esenciales, pilares y ejes transversales para el buen vivir .....</b>	<b>89</b>
<b>Tabla 4. Principios de la RAP en los CI de la jornada completa .....</b>	<b>92</b>
<b>Gráfico 5. Centros de Interés y sus elementos constitutivos .....</b>	<b>94</b>

## **Introducción**

Las prácticas pedagógicas en torno a la ciudadanía son un tema de estudio vigente y de gran interés para las Ciencias sociales y las Ciencias de la Educación, dada la importancia que tiene generar comprensión frente a los procesos de formación en ciudadanía liderados por maestros en el contexto escolar. Por esto, la responsabilidad de la escuela es grande en tanto su labor va más allá de formar estudiantes competentes para una vida profesional o laboral.

Si bien es cierto que a la escuela se le han endilgado muchísimas tareas, existe una que es prioritaria: formar para la ciudadanía. Las sociedades actuales cada vez más necesitan seres humanos críticos, reflexivos, sensibles y capaces de analizar los problemas y necesidades de otros seres humanos. Es por eso que el quehacer de los maestros y los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje al interior de la escuela es tan crucial.

A su vez, el mundo necesita seres humanos que estén en capacidad de transformar las realidades, en busca de mejorar las condiciones de vida de mujeres y hombres y así cerrar las brechas de la desigualdad social. En esta tarea estamos todos llamados a cooperar para superar las desigualdades y propender por una ciudadanía integradora que contenga a todos y a todas sin distinción alguna, en reconocimiento de la diferencia para el logro de sociedades que diariamente cultiven y preserven la democracia.

La escuela y las comunidades educativas no pueden ser inferiores a este gran reto. De ahí se deriva la intencionalidad de esta investigación, orientada a comprender las prácticas pedagógicas en torno a la formación ciudadana en el contexto de la Jornada Completa, tomando como referente la práctica pedagógica de una maestra al interior de un Centro de Interés en un colegio público de Bogotá. Así, el sentido de esta investigación tiene origen en el desconocimiento de las realidades que se viven en un escenario pedagógico como un centro de interés que busca la formación ciudadana; por tal razón, esta investigación es de corte cualitativo y se fundamenta en el estudio de caso intrínseco ya que busca comprender un caso particular desde la necesidad de aprender del mismo. Para este particular, se usó para la recolección de información instrumentos como los

diarios de campo en el marco de la observación no participante y entrevistas semiestructuradas. Toda la información obtenida fue ordenada para obtener unidades de análisis, las cuales fueron interpretadas dando sentido a los hallazgos del trabajo de campo y generar, por último, un informe de resultados.

Esta investigación está compuesta de siete capítulos. El primero corresponde a la *problematización*, en el cual se define el problema de investigación centrado en comprender las prácticas pedagógicas en torno a la formación ciudadana. El segundo capítulo, se refiere a los *antecedentes de investigación*, en el cual se hace un recorrido por varias producciones investigativas que guardan relación con el objeto de la presente investigación. El tercer capítulo es el *marco teórico*, en el cual se desarrolla, por una parte, la categoría de formación ciudadana, la cual se inclina a la idea de formar ciudadanos del mundo capaces de romper lealtades nacionales, con la capacidad de imaginar las necesidades de los otros y con determinación para solucionar los problemas del mundo para vivir mejor. Por otro lado, está la categoría de práctica pedagógica que se asume como *praxis* interesada por generar procesos de pensamiento derivados de procesos reflexivos, en el marco de relaciones dialogadas entre el maestro y los estudiantes, es decir, como un proceso de deliberación que significa el proceso educativo.

En el cuarto apartado se trabaja el *diseño metodológico* que se fundamenta en el paradigma cualitativo interpretativo apoyado por el método de estudio de caso intrínseco. Por su parte, el quinto capítulo tiene que ver con el *marco contextual de la investigación*, en el cual se hace mención al proceso de extensión de la jornada escolar en Latinoamérica, Colombia y Bogotá. También, se habla del contexto del colegio en el cual se desarrolló la investigación y del centro de interés *Entre Mitos*. En el sexto capítulo, se expone el *análisis de información* desde los datos recopilados en campo, en función de dar a conocer al lector las concepciones que se tienen acerca de la formación ciudadana y los elementos que constituyen la práctica pedagógica con ocasión de la formación en ciudadanía en el centro de interés. Finalmente, el séptimo capítulo corresponde a las *conclusiones y recomendaciones*, en donde se expresan algunas consideraciones finales producto del ejercicio de investigación y una invitación para dar continuidad a la acción investigativa.

## 1. Problematización

En este capítulo se describe la justificación y la definición del problema de la presente investigación, que está centrado en comprender las prácticas pedagógicas en torno a la formación ciudadana en el contexto de la Jornada Completa, tomando como referente el quehacer docente al interior de un Centro de Interés en un colegio público de Bogotá.

### 1.1. Justificación y definición del problema de investigación

Las políticas públicas en educación que propenden por la extensión de la jornada escolar, en el caso latinoamericano, no son nuevas. Chile es el pionero con la *Jornada Escolar Completa Diurna* desde 1997; Uruguay, implementó en 1998 las *Escuelas de Tiempo Completo*; Venezuela promovió el programa *Simoncito* y *Escuelas Bolivarianas*; Cuba, hizo lo propio con la *Extensión de la Jornada* para el 2003; México, puso en funcionamiento el *Programa de Escuelas de Tiempo Completo* (PETC) en 2007 y Argentina, la *Política Nacional para la Ampliación de la Jornada Escolar en el Nivel Primario*, en 2011 (Veleda, 2013, p. 42).

Las razones por las cuales se extiende la jornada escolar en estos países responden a diversas causas. Según Veleda (2013, pp. 42-43), las relevantes son las siguientes:

1. La necesidad de extender el cuidado y la protección social.
2. Las evaluaciones internacionales y nacionales, que fueron señalando los bajos niveles y las profundas desigualdades de aprendizaje.
3. Las necesidades simultáneas de garantizar los saberes fundamentales y responder a la creciente complejidad de la cultura contemporánea.

Ahora bien, para el caso de Colombia y Bogotá, en los últimos cuatro años, el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) con el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 *Todos por un nuevo país* y con mayor antelación, la Secretaría de Educación Distrital (en adelante SED) con el Plan Sectorial de Educación 2012-2016, *Calidad para todos y todas*, han tenido la intencionalidad intrínseca de transformar la jornada escolar a través de políticas públicas en

educación, en específico lo que concierne a más tiempos para mayores aprendizajes, propendiendo por una educación de calidad.

El MEN y la SED consideran que aumentar los tiempos académicos, construir más colegios, brindar cualificación docente, posibilitar escenarios para pensar el currículo, crear comedores escolares, ampliar el parámetro docente, entre otros, son aspectos fundamentales y medulares en la constitución y consolidación de una jornada escolar extendida, bien sea Jornada Única, como la ha denominado el MEN, o Jornada Completa, como la denomina la propuesta de la SED.

Antes de avanzar, es importante abordar algo de historia sobre la jornada escolar extendida en nuestro país. Aunque la jornada escolar no fue definida con claridad (como jornada única o jornada completa), según Ramírez y Téllez (2006), permeó los escenarios de enseñanza y de aprendizaje desde el año 1903 con la Ley 39, donde se definían los fines prácticos de la educación o Instrucción Pública, –como se conocía para aquella época– y es hasta el gobierno de López Michelsen (1974-1978), que se piensa en el aumento de jornadas adicionales para optimizar el uso de la capacidad instalada en aras de responder al problema de la pobreza y de la baja escolaridad, producto de la falta de planta física donde albergar a las y los estudiantes.

Bajo esta perspectiva, en los gobiernos de Michelsen, Turbay (1978-1982) y Betancourt (1982-1986), se consolida la instalación de las jornadas escolares, respondiendo así al espíritu y vigor de la idea de universalización de la educación, tanto en zonas rurales y urbanas, bajo la consigna de favorecer a la población más pobre. Podría indicarse que, son más de cuatro décadas de una educación bifurcada en jornadas escolares.

Hablar hoy de la consolidación de la Jornada Única y la Jornada Completa como política pública en educación, rompe con la tradición de las dos y hasta tres jornadas escolares en los colegios públicos (mañana, tarde y noche). Esto ocasiona profundos traumatismos, cambios y alteraciones, no solo en la organización escolar (planta física, parámetro docente, alimentación, entre otros), sino en el hecho mismo de las prácticas pedagógicas de las maestras y los maestros.

Valga rescatar de manera sucinta qué se entiende por Jornada Única y Jornada Completa. La Jornada Única, es la propuesta del MEN, que busca aumentar los tiempos de permanencia de las y los estudiantes, para así, incrementar las horas de trabajo académico destinado al fortalecimiento en las áreas de Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje e inglés, con la intencionalidad de mejorar los resultados de las pruebas internas (SABER) y externas (PISA).

Por otro lado, la Jornada Completa de la SED se concibe como una política para ampliar los tiempos de permanencia de los niños, niñas y jóvenes en los colegios, a través de los Centros de Interés, con el fin de aumentar el trabajo pedagógico encaminado a multiplicar las oportunidades de aprendizaje desde la potenciación de las artes, el deporte y las capacidades ciudadanas. Esto, en procura de procesos educativos que persigan el buen vivir y suponiendo una formación integral, que incluye un conjunto articulado de conocimientos, habilidades y actitudes que debe tener un ser humano para vivir en armonía con los demás.

En resumen, se podría decir que la diferencia entre la Jornada Única del MEN y la Jornada Completa de la SED, radica en que la primera propende por el fortalecimiento de las denominadas *ciencias duras* del conocimiento con la intencionalidad de mejorar los resultados de las pruebas internas y externas, mientras la segunda, busca potenciar las áreas del ser o, entendido de otra forma, las humanidades o *ciencias blandas*, sin desconocer y desatender las otras áreas del conocimiento, procurando el Buen Vivir.

Es por ello por lo que son varios los aspectos a tratar a la hora de hablar de una única jornada o de una jornada completa en los colegios. Al respecto, emergen varios elementos problemáticos y polémicos que son de atención prioritaria para las comunidades educativas. En seguida se trae a colación algunos de ellos:

¿En qué espacio físico se van a tener a las y los estudiantes?, ¿se construirán más colegios para evitar el hacinamiento?, ¿cómo se atenderá alimentariamente a los estudiantes en vista de estar más tiempo en el colegio?, ¿qué va a ocurrir con las rutas de transporte estudiantil con las que las familias habían pactado acuerdos para facilitar la movilidad de sus hijos?, ¿se va contar con equipos y dotaciones para llevar a feliz término las clases?, ¿la planta docente se ampliará para cubrir la cantidad de población estudiantil y las horas adicionales a la jornada?, ¿se extenderá la jornada laboral?, ¿los planes de estudio van a sufrir modificaciones sustanciales?, ¿el sistema institucional de evaluación de estudiantes (SIEE), será el habitual tal como está contemplado en el Decreto 1290?, ¿cómo maestra(o) debo modificar mis prácticas pedagógicas y direccionarlas apuntando al requerimiento de la SED?

Claro está, que son variados y múltiples los aspectos a tener en cuenta en el contexto de la Jornada Única (MEN) y Jornada Completa (SED); unos de orden netamente operativo y administrativo, que en su gran mayoría se escapan al control, dominio y manejo de las comunidades educativas, y otros que son responsabilidades endilgadas a directivos docentes y

docentes. Pero más allá, existen elementos característicos de gran valor, tal es el caso del espíritu y vigor, que para este caso, tiene la propuesta de la Jornada Completa de la SED.

Una mirada a la intencionalidad de esta política pública en educación deja ver una clara inclinación hacia dos aspectos: uno; la formación académica desde la multiplicidad de aprendizajes a través de las artes y el deporte y dos, el componente de formación para la ciudadanía, siendo este último, altamente atrayente como aspecto diferenciador entre estas dos políticas públicas en educación. En ese sentido, la política de la SED manifiesta la necesidad de garantizar la formación de las y los estudiantes en el reconocimiento y aprendizaje de las capacidades ciudadanas, donde se espera que el encuentro con el *otro*, sea el centro de las relaciones, es decir, vivir la ciudadanía.

Es por esto por lo que resulta interesante, en el contexto de esta política pública de educación, comprender las prácticas pedagógicas de docentes alrededor de la formación para la ciudadanía al interior de un colegio de Jornada Completa de la SED, puesto que esto presenta en su esencia una serie de avatares que con seguridad llevarán a modificaciones ineludibles en el ejercicio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El interés investigativo surge de la necesidad de generar un proceso de análisis que estribe en la comprensión frente a las prácticas pedagógicas para la formación ciudadana al interior de un Centro de Interés que propenda por dicho proceso. Resulta de gran importancia poner en evidencia qué se hace en estos tiempos de más con que cuentan los colegios y también reconocer el quehacer docente en dicho contexto.

Paralelamente, es fundamental comprender los procesos de formación ciudadana, ya que estos no son una generalidad en la realidad institucional de muchos colegios, además que cuando de ciudadanía se habla, se estila pensar que esto es una responsabilidad natural del área de Ciencias Sociales. Por ello, entrar a observar de manera analítica procesos pedagógicos en torno a la ciudadanía cobra un gran valor, toda vez que es el elemento diferenciador de la política de la SED con relación a la del MEN, pero además porque la formación ciudadana es de gran importancia en un mundo que necesita de seres humanos más sensibles y responsables con la construcción de sociedades equitativas.

Es de agregar, que es fundamental el rescate del quehacer docente y más aún, en espacios como los Centros de Interés, ya que son escenarios que no estaban pensados en la lógica estructural de muchos colegios y tampoco en la de los pedagogos. Esto tiene gran vigor, además, porque las indicaciones ministeriales consagradas en la Ley General de Educación de 1994 habían perfilado

el trabajo de las áreas obligatorias destinando una duración específica, así que el contar con tiempos adicionales a los ya estipulados, lleva que los docentes se piensen qué hacer en ellos.

Si bien es cierto que los colegios con jornada extendida no son algo nuevo en el país, además por ser casi una generalidad en el sector privado, es interesante saber cómo se piensan e implementan escenarios como los Centros de Interés en los colegios públicos de Bogotá. Desde mi quehacer profesional, tengo cierto grado de cercanía a la Jornada Completa, pero desconozco casi en su totalidad las formas y las dinámicas al interior de estos escenarios de enseñanza y aprendizaje. Por ello, y teniendo en cuenta lo anterior, emerge el interés investigativo por responder la pregunta sobre ¿qué representan las prácticas pedagógicas alrededor de la ciudadanía para una maestra al interior de un Centro de Interés, en el contexto de la Jornada Completa en un colegio público de Bogotá?

## **1.2. Objetivos**

### **1.2.1. Objetivo general**

Comprender las prácticas pedagógicas en torno a la formación ciudadana en el contexto de la Jornada Completa, tomando como referente el quehacer docente al interior de un Centro de Interés en un colegio público de Bogotá.

### **1.2.2. Objetivos específicos**

- Analizar e interpretar las concepciones sobre la formación ciudadana al interior de un Centro de Interés en el contexto de la Jornada Completa, a partir del quehacer docente y su experiencia en un colegio público de Bogotá.
- Identificar elementos de la práctica pedagógica en la formación en ciudadanía al interior de un Centro de Interés en el contexto de la Jornada Completa en un colegio público de Bogotá.

## 2. Antecedentes de investigación

Las prácticas pedagógicas en torno a la ciudadanía han sido y son un tema de estudio vigente y de gran interés para las Ciencias sociales y las Ciencias de la Educación, dada la importancia que tiene generar comprensión frente a los procesos de formación en ciudadanía liderados por maestros en el contexto escolar. De ahí se deriva la intencionalidad de esta investigación, orientada a comprender las prácticas pedagógicas en torno a la formación ciudadana en el contexto de la Jornada Completa, tomando como referente el quehacer docente al interior de un Centro de Interés en un colegio público de Bogotá.

Siguiendo a Pinilla y Torres (2006), la preocupación por la ciudadanía en nuestro país reaparece con la naciente Constitución Política de 1991, donde claramente se perfila un nuevo modelo de sociedad que era fundamental construir para limar las asperezas y sanar las heridas generadas por un conflicto armado y una gran crisis política. La nueva carta magna de Colombia señalaba una ampliación de los derechos para todos los ciudadanos del territorio nacional y dejaba esto como su gran preocupación, por lo cual se debía trabajar en adelante.

Con ello, la educación cobra un papel fundamental desde aquella época. Con la aparición de la Ley General de Educación de 1994, nace la *educación cívica y ciudadana*, convirtiéndose en pilar de la educación en el territorio nacional. Esto no quiere decir que hasta aquella época la educación no haya tenido una labor de gran importancia en cuanto a formación en ciudadanía se refiere.

La escuela concebida como institución, fue creada dentro de la dinámica colonial correspondiente al siglo XIX, como ente regulatorio de la cultura bajo la premisa de llevar a los pueblos a un mayor grado de civilización y desarrollo mediante la promesa de *enseñar todo a todos*. La aprehensión de lo inserto en el discurso de una civilidad centralizada como única forma de ver el mundo, era la consigna impuesta a los pueblos en general, independientemente de su condición social, cultural y económica; es decir, se ha hecho manifiesta desde los orígenes de la educación, la necesidad de formar determinado tipo de sujetos que correspondan a los intereses de la elite gobernante.

La década de los 90 en el país, constituye un hito en cuanto a formación ciudadana se refiere, por ende, aparece un gran interés por generar aproximaciones a las formas en cómo se posibilita

la formación ciudadana en el contexto de la escuela y fuera de él, y por ende, se enarbolan diferentes investigaciones que dan paso al análisis del tema que nos convoca.

Para la búsqueda de estas investigaciones se tuvieron en cuenta los repositorios de diversas universidades del país como: Universidad Pedagógica, Universidad de La Sabana, Universidad de los Andes, Universidad de San Buenaventura, Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad de la Salle y Universidad Javeriana. Para la escogencia de las tesis de investigación se tuvo en cuenta, primero, un periodo de tiempo comprendido entre los años 2005 y 2018, con preferencia por los trabajos investigativos más recientes, con la intención de conocer los estudios más actuales en relación con el objeto de la presente investigación. En segundo lugar, que las tesis fueran de postgrado a nivel de maestría, no solo en educación, sino en cualquier otra campo, pero que tuvieran como centro la formación ciudadana y la práctica pedagógica. Es importante señalar que en la búsqueda se tuvieron en cuenta 32 tesis para la construcción de antecedentes, pero tras el análisis de estas, se optó por reseñar tan solo 14 trabajos de investigación, toda vez eran los que guardaban estrecha relación con objeto de esta investigación.

Bajo la mirada a los trabajos investigativos desarrollados en nuestro país que atiendan a la formación ciudadana en contextos educativos, se encuentran experiencias como *La formación ciudadana en la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO)* (T1<sup>1</sup>), desarrollada por el investigador Artunduaga (2008), que busca mostrar la teoría y la práctica de la formación ciudadana que se imparte en esta universidad, para responder a dos preguntas: ¿cuál es el enfoque de formación ciudadana de la Minuto de Dios? y ¿cómo se traduce esta formación en el ejercicio diario de la ciudadanía en los estudiantes? Si bien este trabajo no se desarrolla en el contexto de la escuela, se tiene en cuenta porque su centro es la formación ciudadana e indaga por la forma en cómo se vivencia el ejercicio de la ciudadanía.

Ahora bien, el autor segmentó en dos su trabajo; en primer lugar, enuncia una “investigación teórica” que responde al análisis de las políticas educativas de la universidad. En segundo lugar, una “investigación empírica”, que a través de la aplicación de encuestas y entrevistas muestra cómo se traduce la formación ciudadana en la cotidianidad de maestros y estudiantes. Dicho trabajo evidencia como resultados que la universidad debe promover sus políticas educativas siendo fiel a sus principios fundacionales en los diferentes programas –pero sin hacer ningún tipo de imposición–, donde es fundamental conciliar la ética ciudadana laica y la moral católica. Se

---

<sup>1</sup> La codificación que aquí aparece, es la que se le otorgó a las tesis analizadas en el Anexo 1.

señala que la laicidad en las universidades es importante para propender por la buena formación de profesionales.

Por otro lado, se manifiesta que la formación ciudadana no solo se puede orientar desde las competencias que plantea el Estado, sino desde la realidad que plantea el país, en el ejercicio de promover la participación de jóvenes en la universidad. También señala que la ciudadanía, más que un contenido, es un modelo completo que abarca el currículo y los métodos de enseñanza y por ende, una óptima formación ciudadana implica una modificación en el currículo.

Otra investigación es la realizada por Garzón (2015), que con el trabajo *Hacia la construcción de un proyecto integrado que responda a la formación ciudadana de los estudiantes de ciclo inicial del Colegio CED Jackeline* (T2), buscó contribuir a la identificación de criterios y características que deben ser tenidos en cuenta en un modelo curricular que integre los proyectos pedagógicos con el plan de estudios, así como su diseño curricular, en aras de lograr dinamizar la formación ciudadana en el educando de ciclo inicial del IED Jackeline. Para ello dispuso realizar una revisión documental que permitiera la viabilidad de la investigación, como también plantear acuerdos con docentes para la integración de la propuesta curricular; además de identificar proyectos que propendieran por la formación ciudadana.

Dicho trabajo, que es abordado desde el enfoque de la Investigación Acción, arrojó resultados del análisis contextual del colegio Jackeline, donde se pone de manifiesto que el trabajo de la formación ciudadana, en términos de flexibilización en medio del proceso de enseñanza, es débil y por ende, hay que potenciarlo, donde no solo el maestro se haga responsable, sino toda la comunidad educativa. También señala que en los procesos de enseñanza aprendizaje es importante identificar aquellas situaciones propicias para la formación ciudadana. Respecto al componente familiar señala que los involucrados en el proceso identifican que muchas de sus problemáticas emanan desde las familias, por ende, se rescata la importancia de involucrarlas en el proceso de formación, como también que la integración curricular es una tarea que convoca a la comunidad educativa en general, y por eso es importante generar su vinculación, además de establecer lazos de unión entre las diferentes instituciones educativas.

Gallego (2015) por su parte, en el trabajo que se titula *Imaginario de ciudadanía en estudiantes de un colegio público de Bogotá* (T3), buscó comprensión acerca de imaginarios de ciudadanía, relacionados con las *capacidades ciudadanas* enunciadas por los PECC<sup>2</sup> de la SED.

---

<sup>2</sup> Proyecto para la Educación en Convivencia y Ciudadanía (PECC).

Este trabajo se realizó al interior del IED Santa Bárbara, en aras de describir las expresiones relacionadas con “capacidades ciudadanas” contenidas en imaginarios individuales y sistematizar los conceptos asociados con identidad ciudadana y participación ciudadana. Esta investigación de orden cualitativo, se orientó bajo el diseño de investigación acción educativa y se trabajó con estudiantes representantes en el Consejo académico y Consejo directivo. Se hizo uso de cuestionarios para obtener información de la población elegida, narraciones individuales para obtener información sobre imaginarios, grupos de discusión donde se problematizaron las categorías que constituyen la investigación, Además, permitió conocer ampliamente los imaginarios atribuidos a los conceptos de identidad y dignidad humana. También se determinó que los estudiantes manejan el término conciencia como una capacidad que cada quien posee desde que nace y lo relacionan con la virtud y los valores; además se evidencia la preocupación de los estudiantes por el cuidado de la vida en todas sus dimensiones.

También se cuenta con el trabajo *La escuela espacio de formación de lo público en el marco de la ciudadanía* (T4), desarrollado por Aguirre, Flórez, Gómez, Londoño y Ramírez (2011), donde se planteó identificar experiencias de estudiantes de grado 10° y 11° sobre su aprendizaje escolar para lo público y cuál es el sentido atribuido a lo público. En esta investigación, lo público es referido a las formas como la escuela permite la participación de los estudiantes en términos de reconocimiento y valoración de las diferencias, de expresiones de acuerdos y desacuerdos y de cómo debaten de forma crítica frente a asuntos que a todos conciernen.

Por ende, los investigadores se propusieron caracterizar los espacios, contenidos y actividades escolares reportados por los estudiantes como parte de la formación para lo público, como también, construir comparaciones en como la escuela promueve la formación para lo público e identificar el valor y la importancia de lo público. El abordaje metodológico es de orden cualitativo, interpretativo sociocrítico. Se plantea el estudio de casos, donde se desarrolla el examen detallado, comprensivo, sistemático y profundo del caso, en cuanto al objeto de interés planteado.

Como resultado se encuentra que, aunque los estudiantes afirman que el colegio los reconoce, quedan serias dudas respecto al hecho de oírlos, en especial en todo lo que concierne a las diferencias con el manual de convivencia; además, entre los estudiantes aparecen esguinces en el reconocimiento de las diferencias: entre ellos mismos se encargan de excluirse. Por otro lado, existen espacios amplios para el reconocimiento de la diferencia que permiten el favorecimiento

de lo público y el diálogo que propone la escuela que, según los estudiantes, no conduce a contar con un tejido social por la ausencia de un reconocimiento activo de la diferencia. Se evidenció que la participación como acción, conducente a la toma de decisiones para el bien común y la vida en sociedad, no logra enfilarse hacia lo público y los estudiantes no se sitúan en actitud de construir con el otro cuando de bien común se trata. Igual, los estudiantes aprenden de las diferencias.

El trabajo de Quiroz (2014), titulado *Fortalecimiento de competencias ciudadanas a través del marco de la Enseñanza para la Comprensión y el Trabajo Cooperativo, en los estudiantes del grado Sexto C (6° C) de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara de Chiquinquirá durante el segundo semestre del año 2013* (T5), surgió de la inquietud de si se pueden fortalecer las competencias ciudadanas en los estudiantes de grado sexto de dos instituciones educativas, mediante la implementación de una estrategia pedagógica diseñada en función de un diagnóstico. El alcance del trabajo estaba orientado a diagnosticar el estado en cuanto a competencias ciudadanas en los estudiantes del grado mencionado, también a elaborar un referente conceptual que sirviera para el diseño de didácticas que fortalecieran las competencias ciudadanas, además de diseñar las actividades didácticas que conformarían la estrategia pedagógica dirigida al fortalecimiento de cada una de las competencias ciudadanas.

Esta investigación es de tipo cualitativo y se adoptó el enfoque Investigación-Acción, pues permite mejorar la práctica mediante la reflexión sistemática sobre los resultados de la acción y, en consecuencia, generar conocimientos de forma simultánea. Las diferentes conclusiones descritas en la investigación son una descriptiva gradual y paso a paso de los logros obtenidos conforme se iban aplicando los módulos construidos, pero, en resumen, la estrategia de fortalecimiento aplicada a los estudiantes de grado sexto, redundó en beneficio del fortalecimiento de las competencias ciudadanas, rescatando de ello, la capacidad de los estudiantes para enfrentarse a dilemas éticos, en los cuales el referente era el bien común.

Siguiendo la misma línea, aparece Rocha (2012) con el trabajo *Teatro foro práctica pedagógica alternativa para la formación en ciudadanía y democracia en la educación media* (T6), donde se indica que las diversas falencias de los enfoques tradicionales de la formación para la ciudadanía y democracia permiten pensar que es necesario enfocarla con miradas alternativas. Por esta razón, el investigador planteó que las prácticas pedagógicas basadas en el arte podrían ser una opción. Con base en experiencias de uso del arte participativo en diferentes lugares de América Latina, incluida Colombia, y mediante un análisis crítico, se propuso en este trabajo responder a

la siguiente pregunta: ¿puede el Teatro Foro ser una práctica pedagógica alternativa para la formación en ciudadanía y la democracia en la educación media en Colombia? Aunque no se explicita con claridad, la metodología de investigación es el estudio de caso. El trabajo se realiza a través jornadas de formación para la ciudadanía que se llevaron a cabo en diversas instituciones educativas en Colombia, durante el año 2012, con estudiantes de grados 10 y 11 y algunos de instituciones universitarias. Las categorías de análisis de este documento son tres: 1) participación, 2) formación para la ciudadanía democrática, y 3) arte participativo y su interacción con la política.

En consecuencia, se propuso analizar cómo la implementación de la pedagogía alternativa del Teatro Foro en los currículos para la formación en ciudadanía y democracia puede ser un espacio de libre expresión que da respuestas concretas a los agentes educativos que buscan el fortalecimiento de la ciudadanía democrática, en el marco de la corresponsabilidad Estado-familia-sociedad. De igual forma, analizar el trabajo interdisciplinar que debe existir entre estudios políticos y otras disciplinas, como las artes participativas, para propiciar espacios reales de interacción con los distintos actores educativos que intervienen en la formación para la ciudadanía y la democracia y analizar el potencial del arte participativo en la educación media para la formación en ciudadanía y democracia.

Luego del trabajo realizado, el investigador llega a consideraciones como que se evidencia la falta de formación para la ciudadanía democrática en estudiantes de colegios de educación media. Además, en los casos analizados, los actores participantes manifestaban, en su mayoría, que la posibilidad de diálogo para la transformación de conflictos es desde una perspectiva psicosocial y no, desde su empoderamiento político. Por otro lado, se mostró que se deben reestructurar los manuales de convivencia con la participación de los estudiantes en su construcción y que los canales de acción de la comunidad estudiantil son limitados. Adicional a ello, los casos analizados demuestran que el arte participativo y el Teatro Foro son una práctica de gran ayuda para encauzar la educación política con participación en el ejercicio de la acción.

Por su parte, Santamaría (2012) en su trabajo *Democracia y educación ciudadana. Configuración de subjetividades en la formación de estudiantes de Educación Media* (T7), tomando la escuela como un espacio de socialización y a partir de postulados teóricos sobre educación ciudadana y democracia, pretendió identificar las subjetividades que se configuran como resultante de la formación que se desarrolla en los procesos de enseñanza aprendizaje y en algunas prácticas políticas que se presentan en la escuela. Este ejercicio de identificación se realizó

a partir de la indagación de dos aspectos claves: el primero, centrado en el discurso que los estudiantes de educación media utilizaban en los diferentes escenarios de participación democrática y social que brindaba la ciudadanía como un hecho ético-político y el segundo, en el análisis de texto escrito, específicamente el programa de educación cívica y democracia que hace parte del currículo de la institución educativa.

Atendiendo a la naturaleza de la investigación, se optó por un método y técnica de investigación que permitió extraer información relevante y pertinente con el propósito investigativo. En tal sentido, el método descriptivo se constituyó en una metodología que, enmarcada dentro de la investigación, generó la autenticidad, la sensibilidad, la credibilidad y la rigurosidad, que requería una puesta investigativa como la planteada. La descripción, al hacer parte de uno de los métodos de la investigación, permitió realizar una mirada de manera retrospectiva y un análisis crítico de los resultados obtenidos a través de instrumentos que permitieron observar los datos aportados por los participantes.

Tras el trabajo realizado se llegó a concluir que la escuela ha sido y seguirá siendo uno de los escenarios donde se construye el saber, además del escenario propicio para desarrollar procesos de innovación curricular y pedagógica, tendientes a construir espacios de aprendizajes significativos que consoliden concepciones de democracia y participación ciudadana, conducentes al fortalecimiento de la subjetividad política de las y los estudiantes. Adicional a esto, se concluye que la escuela, al ser el escenario de socialización política donde se entretejen los saberes con las prácticas democráticas, tiene que ayudar en la promoción de participación democrática que supere en cierta medida los procesos, que como lo expresan los estudiantes participantes, se quedan en la mera elección y no se les tienen en cuenta sus opiniones, sus lecturas y experiencias.

Ahora bien, el trabajo titulado *Propuestas pedagógicas en formación ciudadana para el mejoramiento de la convivencia escolar* (T8) de Alarcón, Cabezas, Godoy, Parra y Zambrano (2015), buscó contribuir al mejoramiento de la formación ciudadana y la convivencia escolar en cinco instituciones educativas públicas de diferentes localidades de Bogotá: la IED José Francisco Socarrás y la IED Brasilia de la localidad 7 (Bosa); la IED Nicolás Buenaventura-Chorrillos y la IED Delia Zapata Olivella de la localidad 11 (Suba) y la IED Miguel de Cervantes Saavedra, de la localidad 5 (Usme). En cada institución, en respuesta a sus particularidades y atendiendo a un ciclo específico, se abordó la formación ciudadana y su relación con la convivencia escolar, teniendo en cuenta el marco pedagógico, la política educativa y la normatividad vigente.

Tras el trabajo realizado, fundamentado en la Investigación Acción Participación (IAP), se pudo evidenciar que en la convivencia están implícitas las emociones, los conflictos, la disposición y la capacidad para reconocer la diversidad y, por tanto, estos elementos son al mismo tiempo el insumo para aprovechar las fortalezas de los estudiantes y así transformar, a partir de su capacidad crítica, sus entornos, independientemente de la edad o el ciclo en el que se encuentren. Se concluye que la formación ciudadana se hace evidente, no como la aplicación de conceptos previamente definidos por los adultos, sino como un significado que implica el construir juntos para vivir juntos, en términos de los deberes y los derechos. Además, se indica que en los procesos formativos se debe involucrar al docente, desde su experiencia y conocimiento y a los padres de familia, ya que son ellos los que inician desde sus hogares la formación ciudadana.

Igualmente señalan que es importante aprovechar las estrategias diseñadas por entidades como el MEN o la SED que no solo aportan rutas, procesos y procedimientos, sino contenidos que facilitan la concepción y aplicabilidad de la ciudadanía en el aula. Finalmente, afirman que la formación ciudadana y la IAP se unen, como estrategia y contenido, para concebir y llevar a la práctica un tejido social en el que la justicia, la dignidad y el respeto por los derechos humanos, son la carta de presentación de un estado social de derecho que pone a su disposición todos sus recursos para el bienestar, crecimiento y desarrollo sostenible de cada uno de sus ciudadanos.

También se encuentra a Agudelo y Carmona (2016) con la tesis *Formación ciudadana para la convivencia en el contexto educativo colombiano* (T9), la cual tiene como objeto integrar saberes en el escenario escolar –estamento perteneciente al entorno social– donde se recrean prácticas que abogan por la construcción de una ciudadanía para el liderazgo, la responsabilidad y la participación activa de los estudiantes. Este proyecto de investigación giró en torno a los tres enfoques propios de la teoría política normativa (liberalismo, comunitarismo y republicanism); privilegiando el primero al individuo, el segundo al individuo dentro de un grupo social y en el último caso, lo que respecta a la posibilidad que tiene el individuo de “subvertir” el poder y actuar sobre los parámetros del diálogo y la interacción comunicacional, asumiendo los derechos y los deberes como una corresponsabilidad mediatizada por las obligaciones propias del “deber ser”. Esta resignificación de orden conceptual se establece como base para entender las nuevas connotaciones que enmarcan la posmodernidad en relación con las características de una nueva ciudadanía (global, transnacional y postnacional), paralelo a la equivocidad de la triada individuo-

sociedad-Estado, que adquiere nuevas perspectivas en un contexto inmerso en la incertidumbre, la indeterminación y la complejidad.

El diseño metodológico en este trabajo se planteó la meta de profundizar en el ámbito conceptual de la formación ciudadana enmarcado desde la Teoría política normativa en el derrotero histórico-hermenéutico. Esta perspectiva va a describir, analizar, comprender y enriquecer la importancia de la ciudadanía para aumentar su potencial como fuente del conocimiento teórico propuesto. El enfoque de esta investigación es cualitativo, se realiza una recolección de la información contenida sobre la Teoría Política Normativa, para apreciar su aplicación en los estudios políticos; que consiste en conocer las situaciones teóricas predominantes a través de la descripción de los hallazgos interpretados por personas inmersas en la investigación y sus consecuencias.

Finalmente, esta investigación concluye que la escuela se entiende como un “laboratorio social” en el que se recrean un sinnúmero de problemáticas que permean el entorno educativo, propiciándose conflictos, tensiones y disensos que deben ser canalizados de manera pertinente, en cooperación con cada uno de los estamentos que conforman la Institución Educativa, para generar una corresponsabilidad en el “deber ser”, respecto a las conductas de los estudiantes. Se inicia con la familia, se sigue con la Escuela y se culmina con las Instituciones Estatales que están en la obligación de aportar en la formación ciudadana y la sana convivencia; proponiéndose cada una de estas el seguimiento continuo, a través de la ruta de atención integral propuesta y diseñada por el Ministerio de Educación Nacional.

Fonseca, Martínez y Pazos (2016), con la tesis *Formación en competencias ciudadanas en el aula para abordar la agresión reactiva en un curso tercero de un colegio distrital (T10)*, plantea que en las instituciones educativas se observan frecuentemente situaciones de agresión reactiva entre estudiantes, ante ofensas reales o percibidas. En este sentido, la formación en competencias ciudadanas desde la escuela se presenta como una alternativa que resulta eficaz para enfrentar este tipo de agresión. Así, esta investigación se desarrolló mediante la evaluación formativa de una intervención que incluyó las competencias ciudadanas relacionadas con la agresión reactiva en un curso tercero de un colegio distrital en Bogotá D.C. Estas competencias fueron: consideración de consecuencias, identificación y regulación de emociones (la rabia), toma de perspectiva y asertividad.

El propósito metodológico de esta investigación se centró en realizar una evaluación formativa de la implementación de actividades sobre competencias ciudadanas relacionadas con la agresión reactiva para reducirla en los niños y las niñas de grado tercero de un colegio distrital. Por lo tanto, quería obtener e interpretar la información que permitiera adecuar las actividades de implementación de acuerdo a la aceptación y funcionalidad que estas tuviesen en el proceso de formación en competencias ciudadanas.

De esta manera, el análisis de la intervención mostró que el desarrollo de estas competencias permitió a los estudiantes adquirir estrategias diferentes a la agresión para responder ante situaciones donde se sienten ofendidos. Igualmente, condujo a considerar que el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes desde los primeros años de escolaridad contribuye a prevenir y atender la agresión reactiva evitando que escale a futuro. Finalmente, esta investigación sugiere a las instituciones educativas adoptar este tipo de formación en beneficio de la convivencia escolar.

El trabajo titulado *Valores básicos de convivencia ciudadana: relación entre formación ciudadana y comportamientos urbanos responsables* (T11) de Merchán (2014), se orienta a determinar de qué manera el desarrollo de los contenidos temáticos de formación ciudadana incide en la adquisición y ejecución de comportamientos urbanos responsables en los niños y las niñas de 8 a 11 años del Liceo Parroquial Sara Zapata. Se entiende y asume la ciudad como un gran escenario en donde se dan diversidad de situaciones a partir de intercambios entre los ciudadanos que allí viven y se relacionan; por ende, la formación ciudadana es uno de los aspectos de mayor importancia en la actualidad al interior de las escuelas.

Así, con el propósito aproximarse a fenómenos sobre los que el grado de conocimiento previo es muy escaso, se optó por una investigación de carácter descriptivo, para la cual se consideraron 3 fases, que permitieron comprender el origen del problema y como se hace evidente en diferentes situaciones y lugares. Las fases que desarrollaron fueron: Revisión documental; Grupo focal; Observación conductual. Finalmente, la tesis concluyó que la formación ciudadana es un elemento fundamental en la educación de los niños y las niñas, pues solo así se reconocerán como parte de una sociedad y podrán actuar de forma responsable y autónoma, reconociéndose como ciudadanos, conscientes de su nivel de participación social y política. También se reconoce que la ciudad posee una amplia gama de posibilidades de enseñanza aprendizaje y en esa medida

se pueden desarrollar acciones pedagógicas que permitan aprender qué son y cómo se ejercen los comportamientos urbanos responsables y reflexionar sobre ellos, de forma individual y grupal.

A su vez, señala que es importante que al interior del aula de clase se tomen en cuenta las experiencias de los niños y las niñas en la ciudad, pues desde estas es posible desarrollar procesos de reflexión personal y social. También, que la escuela debe trabajar porque el niño se habitúe a actuar como hombre y como ciudadano; sin embargo, el sujeto se acostumbra a pensar según las reglas de la escuela y ejecuta órdenes, de manera que su comportamiento no es real a la vista de los maestros.

Por su parte, González (2016), con su tesis *Sujeto, convivencia y ciudadanía en los centros de promoción de convivencia* (T12), buscó evidenciar las construcciones en torno al sujeto, la convivencia y la ciudadanía que se encuentran inmersas en las prácticas pedagógicas en los centros de promoción de convivencia de las Instituciones educativas Sierra Morena y el Colegio Hermanos Beltrán donde se desarrollan. Utilizó la etnografía como ruta para comprender e interpretar los fenómenos que subyacen en un contexto específico; así, la etnografía al ser una opción metodológica, en la que se ve implicada la teoría y se ocupa de las dificultades surgidas al interior de la cultura escolar, se convierte en una alternativa para conocer de cerca los problemas reales de la escuela y las relaciones que se establecen con la estructura social.

Por último, la tesis concluyó que hablar de convivencia en un contexto como el actual, resulta paradójico, pues como ocurre en la mayoría de los casos, se visualiza más el punto negro en la hoja blanca o el vaso medio vacío y, no, la parte que se encuentra llena; por lo que se deja de reconocer el valor de algunas acciones que actúan en beneficio de las comunidades, especialmente de las educativas y más cuando se busca formar sujetos que actúen como verdaderos ciudadanos en medio de sus realidades.

Entre las conclusiones más relevantes y de acuerdo con las categorías establecidas, se encontró que se requiere de mayor delimitación en ellas, especialmente a las referidas a sujeto y ciudadanía en los procesos de formación ejercidos en el Centro. En cuanto a la primera porque el estudiante no es consciente totalmente de ser sujeto integrado y no fragmentado, al mismo tiempo que sujeto de derechos que también asume unos deberes, que piensa, construye, deconstruye y crítica, lo que limita en gran medida su labor; haciendo que la proyección en las Instituciones Educativas no sea la esperada. Respecto a la segunda, requiere de un trabajo enlazado con la anterior, en la que se establezcan estrategias para abordar la ciudadanía en el trabajo de los Centros

de Promoción de Convivencia, recuperando el sentido de la estructura escolar. De igual forma se establece que lo fundamental para aportar a una sana convivencia en cualquier espacio, especialmente en el educativo, es aceptar que se es uno como parte del Otro, ese que está cerca, que es el próximo y en quien se reconoce.

En el trabajo *Micropolítica escolar y formación ciudadana en la conformación del gobierno escolar a través del proceso de elección del personero estudiantil, La experiencia de una institución educativa distrital* (T13), de Téllez (2014), se quiso estudiar, primero, cómo se da la elección del personero estudiantil, en el marco de la conformación del gobierno escolar, y qué aporta a la construcción de una cultura y formación democrática dentro de la formación ciudadana de los estudiantes de la IED. En segundo lugar, cómo emergen las manifestaciones micropolíticas en torno al fenómeno político, democrático y de participación de la comunidad educativa; en general, se busca establecer cómo se manifiesta el gobierno escolar (personero estudiantil), como formalismo institucional, como un logro político y/o de formación ciudadana.

Para la elaboración del proyecto se llevó a cabo una metodología cualitativa, dado que se realizó en escenarios reales culturales desde los cuales se puede ver el desenvolvimiento natural de los individuos y de las organizaciones sociales; aquí los estudios se presentan tal y como son percibidos por el investigador y los actores involucrados. Se aprovecharon elementos claves de la investigación etnográfica, la cual se da desde una perspectiva holística basada en la observación participante y no participante, lo que permitió la obtención de datos empíricos descriptivos de fenómenos culturales y su relación con los sujetos.

En este trabajo investigativo se concluyó que la formación ciudadana es un proceso, que hace parte de la socialización de los individuos, en el cual se aprenden y ponen en práctica aquellos valores sociales (convivencia, participación, respeto, solidaridad, entre otros) que apuntan al bien común sobre el particular, y que resultan fundamentales para la vida en colectivo. Este proceso que se gesta en el seno de la familia, se complementa en la vida de relación del entorno comunitario, pero se consolida en el escenario escolar, que al ser un lugar donde confluyen multiplicidad de individuos con características particulares, exige la puesta en práctica de aquellos valores que demanda la vida en colectivo. También señala que las prácticas de conformación del gobierno escolar constituyen un escenario propicio para la formación ciudadana, en donde se pone en práctica el aprendizaje de valores sociales.

Miguez (2015) con el trabajo que tiene por título *Concepciones, dispositivos y tendencias de la formación ciudadana en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori* (T14) se centró en identificar las concepciones, los dispositivos y las tendencias formativas de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori de la ciudad de Bogotá D.C., en relación con la Formación ciudadana. Para tal fin se optó una metodología de investigación de carácter cualitativo dado que su interés se encuentra ligado hacia el conocimiento de un fenómeno social o de una realidad humana, en cuanto a su dinámica y sus características. Por su enfoque metodológico y su fundamentación epistemológica, tiende a ser de orden descriptivo-explicativo, orientado a estructuras teóricas donde se utilizó preferentemente una información cualitativa, descriptiva y no cuantificada y el desarrollo de los conceptos y comprensiones partieron de los datos encontrados, siendo este tipo de investigación de índole interpretativa.

Así, se concluye que la promoción de la educación por parte de las instituciones educativas encargadas de la formación inicial de maestros se constituye en un camino para la formación ciudadana de los estudiantes. Recorrer y potenciar este camino implica para las instituciones asumir su apoliticidad dentro de la estructura social a la que pertenecen, reconocer el carácter agonista de su dinámica interna, en la medida en que se encuentra atravesada por diversas tensiones (exclusión-inclusión, integración-diferenciación), y ser conscientes de que sus procesos académicos y de formación pueden contribuir, en mayor o menor medida, a consolidar las instancias democráticas de la sociedad. A las Normales llegan jóvenes para prepararse, no sólo como profesionales de la educación, sino también como ciudadanos y ciudadanas. Ello implica que puedan reconocer las maneras en que los estudiantes y sus colectivos están ejerciendo su ciudadanía, las cuales tienden a tener expresiones más sociales y culturales, y que creen, explícita e intencionalmente, condiciones y escenarios concretos que les permitan a los jóvenes transitar desde sus preocupaciones y experiencias individuales, hacia el desarrollo de actividades y proyectos que tengan incidencia en el espacio público y que enriquezcan, a la vez, la vida académica.

Los aportes de estos trabajos investigativos están insertos en la importancia de comprender las prácticas pedagógicas en torno a la formación ciudadana. A lo largo de ellos, se explicita el rescate de la formación ciudadana como un elemento fundamental del proceso formativo de los estudiantes, exaltando su validez y rigor como el de cualquier otro campo epistemológico. A su vez, también se invita a revisar las prácticas pedagógicas y a analizar las formas en cómo se está

posibilitando la aproximación de niñas, niños y jóvenes a la vivencia de la ciudadanía, ya que se entiende que dichos procesos son de gran valía para la formación de sociedades más amables, justas y equánimes.

Bien se señaló al principio de este capítulo que la escuela y la pedagogía han tenido desde siempre la responsabilidad de formar ciudadanos y formar para la ciudadanía, pero los cambios en la estructura social de nuestro país para el siglo XX, nos llevan a pensar en cómo se están adelantando estos procesos y, más aún, en el contexto de la escuela en la ciudad de Bogotá y en el marco de la extensión de la jornada escolar.

De igual forma, los trabajos reseñados encuentran en la escuela un escenario predilecto para la formación ciudadana por lo que implican las relaciones entre los estudiantes, los maestros y las familias, es decir, las sinergias que se generan producto de la convivencia y la interacción humana, donde no solo se aprende de las clases, sino de diversidad de experiencias de carácter pedagógico y del relacionamiento propio de la cotidianidad. Este relacionamiento posibilita la vivencia de la ciudadanía desde diversas perspectivas, donde tanto estudiantes como maestros son protagonistas de este proceso y los llamados a la transformación de las realidades, en busca de un mundo mejor para vivir. Por consiguiente, la presente investigación contribuirá a la comprensión de las prácticas educativas en torno a la ciudadanía en el contexto de la Jornada Completa, tomando como referente la experiencia docente al interior de un Centro de Interés en un colegio público de Bogotá.

### **3. Marco teórico**

Con el fin de llevar a cabo el análisis de la práctica pedagógica en torno a la formación ciudadana en el contexto de la jornada completa en Bogotá al interior de un centro de interés de ciudadanía y convivencia, es necesario reconocer dos categorías teóricas, que fundamentan la presente investigación, como son: formación ciudadana y práctica pedagógica.

#### **3.1. Formación ciudadana**

La crisis mundial en materia de educación, podría ser mucho más grande de lo que ya es, como bien lo enunciaba Juan Carlos Tedesco (1995, citado por Pinilla y Torres, 2006), quien planteaba que "la crisis contemporánea ya no proviene de la deficiente forma en que la educación cumple con los objetivos sociales que tiene asignados, sino, que más grave aún, no sabemos qué finalidades debe cumplir y hacia dónde debe orientar efectivamente sus acciones" (p. 12), lo que podría estar poniendo en riesgo el futuro de la democracia en el contexto de la formación ciudadana. Los estados nacionales, movidos por sus ansias de riqueza, han dispuesto sistemas educativos que han dejado de lado elementos vitales para la consolidación y la preservación de la vida en sociedad, lo que ha dado paso a la reproducción de máquinas, en vez de la formación de ciudadanos críticos.

Lo anterior podría verse en cierta tendencia mundial por erradicar de los currículos, tanto de colegios como de universidades, áreas y carreras relacionadas con las humanidades y las artes, por parte de quienes están a favor de la competitividad en el marco del mercado global capitalista, lo que pone de manifiesto una problemática global que amenaza la educación y, por ende, la formación de ciudadanos.

Varios dirigentes del mundo, inmersos en la idea de la rentabilidad y con el fin de aliviar los males de sus comunidades, orientan sus acciones al fortalecimiento de la ciencia y la tecnología y esto deja de lado otras capacidades de gran valía, ya que están orientadas a una educación para la ciudadanía. Estas capacidades son enunciadas por Nussbaum (2010) como "la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico; la capacidad de trascender las lealtades nacionales y de afrontar

los problemas internacionales como ‘ciudadanos del mundo’; y, por último, la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo” (p. 26).

Las capacidades enunciadas se relacionan con la formación para la ciudadanía, toda vez que están orientadas a reducir las brechas sociales en el marco de la interacción entre seres humanos, que aunque no se conozcan, están llamados a cooperar para superar las desigualdades y propender por una ciudadanía integradora, que contenga a todos y a todas sin distinción alguna. Ello puede hacerse reconociendo la diferencia, donde hombres y mujeres estén siempre dispuestos a cultivar la reflexión y el pensamiento crítico para preservar y fortalecer diariamente la democracia.

Para pensar en una educación para la ciudadanía, conviene hablar de las naciones democráticas, de su idea de progreso y de su significado. Así pues, la idea de progreso está relacionada con el crecimiento económico, con la capacidad de incremento de la riqueza, es decir, el aumento del Producto Interno Bruto (PIB) y en tal sentido, los expertos en el desarrollo económico toman esta característica como indicador para medir el nivel de avance y evolución de una nación.

Este modelo de desarrollo tiene como objeto que toda nación se plantee como meta el crecimiento económico, sin importar la igualdad social o la distribución dispar de la riqueza y sin considerar trascendental el garantizar las condiciones para la preservación de la democracia, o, en otras palabras, pierde todo grado de importancia el conglomerado de aspectos que no tienen que ver con el crecimiento económico y el aumento de la riqueza.

Ahora bien, el esfuerzo por pensar en una educación que propenda por el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y autónomo, al interior de este modelo de desarrollo, es algo de poca relevancia. Para el desarrollo económico, no es importante atender a estos aspectos; por el contrario, encuentra en ellos grandes beneficios para poder legitimar políticas públicas a nombre de los más pobres, pero que finalmente se convierten en acciones asistencialistas e inmediatistas. Acciones, que lo único que hacen es apaciguar los problemas sustanciales; buscan calmar el dolor de sectores marginales de la sociedad, sin atender de raíz a los problemas, que básicamente consisten en cómo proveer a los seres humanos de las condiciones para una vida digna.

En la misma línea, procurar una educación donde las y los estudiantes potencien y celebren la libertad, resulta contrario al modelo de desarrollo y, por ende, a la élite que lo promueve. Así pues, la libertad de pensamiento en los educandos, al decir de Nussbaum (2010), “resulta peligrosa si lo que se pretende es obtener un grupo de trabajadores obedientes con capacitación técnica que

lleven a la práctica los planes de las elites orientados a las inversiones extranjeras y el desarrollo tecnológico” (p. 43).

Asimismo, dentro del modelo de desarrollo económico se busca que los estudiantes memoricen contenidos, algo así como en la educación bancaria criticada por Freire (1970/2005), en aras de poder poner todo un cúmulo de información en función de la resolución de pruebas estandarizadas, tales como las pruebas SABER, para el caso colombiano y PISA<sup>3</sup>, de cobertura internacional. Esta característica tan propia de la educación bajo el contexto del desarrollo económico no conduce a generar procesos de reflexión y análisis de las problemáticas sociales, por eso no surgirá por parte de quienes promueven este modelo, un estudio histórico en función de examinar injusticias de clase y de género, toda vez que con ello estarían propendiendo por procesos de pensamiento crítico de la realidad de la sociedad.

Por consiguiente, el modelo de desarrollo económico toma distancia de las artes y las humanidades, disciplinas de gran valía para la construcción de la democracia y la ciudadanía, puesto que ellas no redundan en un crecimiento económico, ni del individuo, ni de la nación. El desprecio hacia estas áreas del conocimiento ha llevado a que paulatinamente se castren de los currículos, tanto de colegios como de universidades, para poner en su lugar materias para potenciar la ciencia y la técnica, lo cual, según Nussbaum (2010), no es malo, pues aduce que "la ciencia, si se la práctica de manera adecuada no es enemiga sino más bien amiga de las humanidades” (p. 27). Así pues, podría entenderse que potenciar la ciencia y la técnica no es nocivo, siempre y cuando se entre en diálogo con las artes y las humanidades y, además, no se dispongan la ciencia y la técnica exclusivamente a los intereses de la élite que promueve dicho modelo de desarrollo.

---

<sup>3</sup> “El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. PISA saca a relucir aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y, al mismo tiempo, un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje, ayudando así a establecer metas ambiciosas para otros países. Las pruebas de PISA son aplicadas cada tres años. Examinan el rendimiento de alumnos de 15 años en áreas temáticas clave y estudian igualmente una gama amplia de resultados educativos, entre los que se encuentran: la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que estos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje. Cada una de las tres evaluaciones pasadas de PISA se centró en un área temática concreta: la lectura (en 2000), las matemáticas (en 2003) y las ciencias (en 2006); siendo la resolución de problemas un área temática especial en PISA 2003. El programa llevó a cabo una segunda fase de evaluaciones en el 2009 (lectura), 2012 (matemáticas) y 2015 (ciencias). Participan todos los países miembros, así como varios países asociados. Los estudiantes son seleccionados a partir de una muestra aleatoria de escuelas públicas y privadas”. Fuente: <https://www.oecd.org/pisa/pisaenpaol.htm>

Frente a estos planteamientos, está la inquietud acerca de cuál podría ser la alternativa a este modelo de desarrollo. Como principal opción, según Nussbaum (2010), surge el modelo del desarrollo humano, paradigma que sostiene que:

lo que importa son las oportunidades y las “capacidades” que posee cada persona en ciertas esferas centrales que abarcan desde la vida, la salud y la integridad física hasta la libertad política, la participación política y la educación. Este modelo de desarrollo reconoce que todas las personas gozan de una dignidad humana inalienable y que esta debe ser respetada por las leyes y las instituciones. Toda nación mínimamente decente debería aceptar que sus ciudadanos están dotados de ciertos derechos, en esas esferas y en otras, y debería elaborar estrategias para que se superen determinados umbrales de oportunidad en cada una de ellas (p. 47).

Esta autora ve un compromiso por parte del modelo de desarrollo humano con la democracia y su preservación, donde se respalden libertades políticas, culturales, la libertad de expresión y los derechos fundamentales en otras esferas, como las de la educación y la salud. Por esto, adquiere sentido hablar de la formación ciudadana en la escuela como espacio donde se forma para lo público<sup>4</sup>, dada la importancia de que los sujetos puedan ser democráticos y que piensen por sí mismos, así como un autogobierno que a su vez les dote de la capacidad de pensar en los otros con los que conviven.

Para hablar de la formación ciudadana, hay que decir que la ciudadanía, no es un tema reciente en la agenda nacional. Siguiendo a Pinilla y Torres (2006), “en Colombia la preocupación por la ciudadanía *reaparece* en los fundamentos de la constitución política de 1991, donde se

---

<sup>4</sup> Para Hannah Arendt (2009), “la palabra ‘público’ significa dos fenómenos estrechamente relacionados, si bien no idénticos por completo. En primer lugar, significa que todo lo que aparece en público puede verlo y oírlo todo el mundo y tiene la más amplia publicidad posible. Para nosotros, la apariencia –algo que ven y oyen otros al igual que nosotros– constituye la realidad. Comparada con la realidad que proviene de lo visto y oído, incluso las mayores fuerzas de la vida íntima –las pasiones del corazón, los pensamientos de la mente, las delicias de los sentidos– llevan una incierta y oscura existencia hasta que se transforman, desindividualizadas, como si dijéramos, en una forma adecuada para la aparición pública (...) En segundo lugar, el término ‘público’ significa el propio mundo, en cuanto es común a todos nosotros y diferenciado de nuestro lugar poseído privadamente en él. Este mundo, sin embargo, no es idéntico a la Tierra o a la naturaleza, como el limitado espacio para el movimiento de los hombres y la condición general de la vida orgánica. Más bien está relacionado con los objetos fabricados por las manos del hombre, así como con los asuntos de quienes habitan juntos en el mundo hecho por el hombre. Vivir juntos en el mundo significa en esencia que un mundo de cosas está entre quienes lo tienen en común, al igual que la mesa está localizada entre los que se sientan alrededor; el mundo, como todo lo que está en medio, une y separa a los hombres al mismo tiempo” (pp. 59 y 61-62).

perfiló el nuevo modelo de sociedad que era necesario construir para superar la profunda y prolongada crisis política y social en que se encontraba el país; por ello, los rasgos principales de la nueva Carta estaban dirigidos a la consolidación de una sociedad democrática, participativa, pluralista y justa” (p. 13).

Por tanto, la educación se destaca por la nueva tarea asignada, donde la Ley General de Educación de 1994 (Ley 115) en su artículo 5, define los fines de la educación reglamentando la *educación cívica y ciudadana*<sup>5</sup> como uno de los ejes centrales, no sólo de la escuela, sino de la familia y la sociedad, lo que implica aunar esfuerzos para garantizar, desde las prácticas pedagógicas, procesos centrados en la formación ciudadana.

Esto no quiere decir que el tema de la ciudadanía no haya sido trabajado antes de la Constitución Política de 1991 y que la escuela no se haya ocupado de la formación ciudadana. La idea de formar ciudadanos surge ciertamente con la aparición de la escuela en siglo XIX y el proyecto de civilidad.

La escuela concebida como institución, fue creada dentro de la dinámica colonial correspondiente al siglo XIX como un ente regulatorio de la cultura bajo la premisa de llevar a los pueblos a un mayor grado de civilización y desarrollo mediante la promesa de enseñar todo a todos. La aprehensión del discurso de una civilidad centralizada como única forma de ver el mundo, era la consigna impuesta a los pueblos en general, independientemente de su condición social, cultural y económica.

Desde la intencionalidad de la elite andinocéntrica<sup>6</sup>, se buscó instaurar y establecer un orden social que privilegia a algunos con relación a los otros; es decir, que, para lograr la consolidación de un ente hegemónico, se estructuraron relaciones de poder. Esto tan solo fue posible a través de la creación de instituciones sociales como la escuela, en la que se logró enseñar el modelo monocultural de la élite, para establecer una identidad nacional basada y fundamentada en una sola lengua (el castellano), una historia (la oficial), y una religión (la católica), así como unos símbolos patrios que dieran la sensación de incluir a todos los pobladores del territorio.

---

<sup>5</sup> En Colombia la inclusión de temas relacionados con la formación ciudadana dentro de los planes de estudio en las instituciones educativas “se inició en los años 30 y 40 del siglo XX, período en el que predominó la llamada educación cívica, orientada, como en casi todas las latitudes al proyecto de Nación que fue inspirado en nuestro país por el partido liberal” (Mesa, 2008, p. 4).

<sup>6</sup> Según Arocha y Moreno (2007), “‘androcentrismo’ se refiere al modelo de nación que ideó la élite en el siglo XIX a partir de la idea de que el ámbito de la civilización consistía en las zonas templadas de los Andes, desde donde bajaba a las fronteras tórridas y salvajes” (p. 587).

En las distintas épocas, desde los anales del sistema educativo, la escuela ha estado destinada a la formación de hombres y mujeres conforme a las necesidades del momento, en atención a las dinámicas políticas, culturales, económicas y sociales particulares; así, el ideal de ciudadanía y la representación de lo público, se ven insertos en un proceso de tránsito de lo tradicional a lo moderno.

Para el caso colombiano, todo lo concerniente a la ciudadanía y a lo público, quedó en manos de una lucha bipartita, de la cual aún padecemos consecuencias no superadas del todo, tales como

La conformación de una mentalidad excluyente que dificulta la creación de una cultura política democrática; la debilidad del Estado para mantener el orden y organizar la vida social determinó que buena parte de los conflictos transitaran por los canales partidistas mediante confrontaciones sobrepolitizadas que se resolvían mediante la fuerza, la guerra y la violencia; el debilitamiento de las sociedades y la dificultad para consolidar una sociedad civil fuerte y organizada; con la consecuente debilidad de la ciudadanía y la ausencia de virtudes públicas (Pinilla y Torres, 2006, p. 15).

Por ello, el interés por la ciudadanía y la formación ciudadana para la década del 90 se muestra renovado bajo una idea moderna que buscaba atender: la organización de lo público; potenciar procesos democráticos, y la secularización de las instituciones y de las relaciones públicas, y en donde la escuela tendría una gran responsabilidad.

La ciudadanía ha tenido diversas orientaciones y ha transitado por diversos estadios. Según Emma Jones y John Gaventa (2002, citados por Secretaría de Educación de Bogotá, 2014), los debates por la ciudadanía en la academia “establecen tres enfoques tradicionales sobre este concepto; el enfoque liberal, el enfoque comunitarista y el enfoque cívico-republicano. Adicionalmente (...) señalan la aparición (...) de una nueva perspectiva que se posiciona por una forma alternativa de comprender la ciudadanía (...) los denominados ‘enfoques alternativos’” (p. 11). Según estos autores, la ciudadanía desde el enfoque liberal es considerada como:

un status que otorga a los individuos un conjunto específico de derechos garantizados por el Estado. El enfoque liberal enfatiza la idea de que los individuos toman decisiones racionales de acuerdo a sus intereses en el marco de ese conjunto

específico de derechos individuales. La misión del Estado, según los liberales, es proteger el ejercicio de los derechos y, en consecuencia, la libertad del interés individual buscado a través de decisiones racionales (Secretaría de Educación de Bogotá, 2014, p. 11).

Desde una perspectiva opuesta, en el enfoque comunitarista de la ciudadanía, el individuo se concibe como parte de la sociedad y tan solo tiene sentido en la medida que se relaciona con una comunidad amplia. Así lo manifiestan Jones y Gaventa (2002, citando a Smith, 1998) y lo reafirman, al decir que

los comunitaristas argumentan que los individuos sólo pueden reconocer su identidad y sus intereses individuales y sus derechos a través de la deliberación sobre el bien común. Para estos teóricos la ciudadanía se define por el desarrollo de determinadas ‘virtudes cívicas’—como el respeto por los otros o el reconocimiento de la importancia de lo público— y el posicionamiento de los derechos comunes sobre los derechos individuales de la gente (Secretaría de Educación de Bogotá, 2014, p. 12).

Para el caso del enfoque cívico-republicano, también toma importancia la idea del bien común, ya que se reconoce que tan solo por medio de la participación y la mediación humana en la esfera pública, los individuos se transforman en ciudadanos. Para Jones y Gaventa (2002),

Esta definición del ciudadano como sujeto que participa en la definición del “bien común” implica el reconocimiento de que los derechos no solo pueden ser reclamados por los ciudadanos sino creados mediante dicha participación. Sin embargo, esta corriente de pensamiento considera que esta participación debe ser ejercida a través de mecanismos políticos formales de representación y mediación (Secretaría de Educación de Bogotá, 2014, p. 12).

Ahora, para los autores como Mouffe (1992), Lister (1997), Smith (1998), Cornwall y Gaventa (2000), citados por Jones y Gaventa (2002), y que se congregan en torno a la idea de un enfoque alternativo de la ciudadanía, es cuestionable

la idea de “bien común” porque se basa en el supuesto de que todo individuo es capaz de participar en su definición a través de la mediación y la representación. Según los autores alternativos, este supuesto podría ser problemático ya que las personas disponen de diferentes capacidades y oportunidades para participar a través de los mecanismos señalados por los cívico-republicanos (Secretaría de Educación de Bogotá, 2014, p. 12).

Los autores que refieren el enfoque alternativo de la ciudadanía coinciden en la importancia de las relaciones de poder, puesto que los sujetos activos definen cuáles son sus derechos y orientan sus acciones al reconocimiento de los mismos por medio del uso de la lucha constante para la configuración de la dimensión dinámica de la ciudadanía. Los teóricos de este enfoque consideran que los escenarios donde tienen lugar las “luchas” ciudadanas, no están limitados por el Estado, dado que las expresiones ciudadanas y la práctica de la ciudadanía suceden cotidianamente en una amplia red de relaciones colectivas. “En términos generales puede decirse que en la construcción y ejercicio de la ciudadanía el ‘proceso’ es más relevante que el ‘status’” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2014, p. 12).

Al comparar los tres enfoques, el enfoque alternativo deja ver la superación de la disyuntiva a la que tradicionalmente se ha enfrentado la ciudadanía, en donde derechos y deberes se presentan como una relación indisoluble, y donde puede entenderse que el reconocimiento o negación de algún derecho y las obligaciones del ciudadano en su relación con el Estado, surgen de procesos históricos y políticos dinámicos que viven en reconstrucción permanente, o, dicho en otras palabras:

los enfoques alternativos afirman que el orden social en la democracia está en permanente búsqueda de fundamentos de su legitimidad, y que es en la contestación o en la reivindicación de aquellos que están excluidos de los beneficios de la democracia, que esta encuentra su fuerza más eficaz (Van Gunstren, 1978, citado por Secretaría de Educación de Bogotá, 2014, p. 12).

De manera que no solo el concepto de ciudadanía transita por diferentes concepciones, sino también lo hace la formación ciudadana y las formas como esta se entiende al interior de la escuela, en términos de su importancia en los procesos educativos. Así lo propone Dewey (2004, citado

por Nussbaum, 2010): “una educación orientada a la ciudadanía mundial desde los primeros días de la escolarización” (p. 120), por lo que es importante discutir su importancia y sus posibles intencionalidades.

La formación ciudadana debe procurar transformar los mínimos de confianza y de contribución humana. La ciudadanía se ve nutrida por el principio de la contribución, la cual puede ser entendida, tomando cierta distancia de la Real Academia Española de la Lengua (RAE), como la voluntad humana para desarrollar acciones que redunden en el beneficio de los otros. Esta no hace referencia a las aportaciones monetarias o físicas que se hagan en el marco tributario, sino a la necesidad de crear comunidades que vivan los valores de la colaboración desinteresada y la cooperación efectiva.

Los docentes como intelectuales<sup>7</sup> transformadores de la realidad, están llamados a combinar la práctica y la reflexión, con el fin de orientar procesos educativos donde las y los estudiantes sean reflexivos y activos, es decir, que vayan del análisis crítico de la realidad a la transformación efectiva de la misma.

Pensar en la idea de contribución en el ámbito de la formación ciudadana, lleva a que los participantes del proceso educativo den cabida a nuevos significados, a que transiten de una ciudadanía pasiva –la del espectador–, a una ciudadanía activa –la del actor–; de creer que los rumbos de un estado-nación están en las manos de los gobernantes, a pasar a comprender que la elección popular, el seguimiento a los planes de desarrollo de los gobiernos y la posibilidad de coadyuvar en la construcción del tejido social, es un derecho y a la vez una obligación ciudadana.

Así, la escuela se convierte en escenario de las transformaciones sociales ya que esta no se puede pensar separada de la cultura; la escuela es cultura en sí misma, por ende, debe ser más próxima a la formación ciudadana de niños, niñas y jóvenes, para la generación de cambios sociales, tal como lo indica Nussbaum (2010):

Las instituciones educativas del mundo tienen una tarea importante y urgente: inculcar en los alumnos la capacidad de concebirse como integrantes de una nación heterogénea (como lo son todas las naciones modernas) y de un mundo aún más

---

<sup>7</sup> “La categoría de intelectual resulta útil desde diversos puntos de vista. En primer lugar, ofrece una base teórica para examinar el trabajo de docentes como una forma de tarea intelectual, por oposición a una definición de este en términos puramente instrumentales o técnicos. En segundo lugar, aclara los tipos de condiciones ideológicas y prácticas necesarias para que los profesores actúen como intelectuales. En tercer lugar, contribuye a aclarar el papel que desempeñan los profesores en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales, a través de pedagogías que ellos mismos aprueban y utilizan” (Giroux, 2001, p. 64).

heterogéneo, así como la facultad de comprender, al menos en parte, la historia y las características de los diversos grupos de habitan este planeta” (pp. 114-115).

La formación ciudadana se puede entender como una acción constante del ser humano en todas las etapas de la vida; según Faure (1972, citado en Pinto, 2013) “ya no se trata de que el ciudadano delegue sus poderes, sino que los ejerza, a todos los niveles de la vida social y en todas las etapas de la vida” (p. 51). Esto lleva a pensar que la ciudadanía es algo impostergable; es decir, que los seres humanos desde que nacen hasta que mueren, deben ejercer su condición de ciudadano. Así pues, dicha condición, no es algo que se adquiriera con la mayoría de edad que determina la legislación de nuestro país, sino es esa mayoría de edad de la que hablaba Kant (2002, citado por Ariza, 2007) que a su vez era la divisa de la Ilustración francesa: “*¡sapere aude!* ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento!” (p. 162). Así, los seres humanos desde que habitan el mundo deben ejercer una ciudadanía activa y por ello, se debe propender por su formación al interior de la escuela, ya que gran parte de la inmersión cultural se da en este escenario.

La formación ciudadana puede ser comprendida desde diferentes contextos y desde distintos lugares de enunciación, lo cierto es que quizá es una de las mayores pretensiones de las instituciones educativas y de las mismas políticas públicas en educación. Así, al interior de la escuela, la formación se orienta al fortalecimiento de los valores, la regulación de la conducta humana para una sana convivencia y la construcción de sociedades mejores y equitativas.

Por tanto, la formación ciudadana podría entenderse como la posibilidad de “formarse a sí mismo; formarse para el otro y con el otro; formarse para habitar la ciudad, el territorio; formarse intelectual, ética y profesionalmente. “Formarse’ es andar un camino, el cual genera una opción ética, estética y política” (Quiroz, Monsalve, Sierra y Madrid, 2008, p. 3), razón por la cual, la formación ciudadana demanda procesos pedagógicos que orienten a que cada sujeto entienda su papel en el mundo, a la vez que vive y se relaciona con los otros que le rodean, en los diferentes ámbitos de la sociedad.

Una perspectiva para entender la formación ciudadana es la fundamentada en la idea de *ciudadanos del mundo*, trabajada por Nussbaum (2010), en el marco del desarrollo humano. Los problemas en los diferentes ámbitos de la sociedad tienen un alcance mundial, razón por la cual, “hoy más que nunca, todos dependemos de personas que jamás hemos visto y que, a su vez, dependen de nosotros” (p. 113). Por ello, formar ciudadanos es llamar a las personas a que se unan

para solucionar los problemas del planeta, desde los principios fundamentales de la cooperación y la contribución.

La comprensión de los problemas a escala mundial debe ser el escenario para la formación ciudadana, toda vez que es indispensable el fortalecimiento del pensamiento crítico que permita, de la mano de la acción, la transformación de la realidad. No obstante, “la educación es para las personas (...) necesitamos entender los problemas que afrontamos en el proceso de transformación de los estudiantes en ciudadanos de la democracia, capaces de efectuar buenas reflexiones y elecciones sobre (...) temas de importancia nacional y mundial” (Nussbaum, 2010, p. 51).

Las exigencias a la formación ciudadana se dinamizan en medio de la interacción entre seres humanos, enmarcada por relaciones de poder, el control, la dominación, los sistemas jerárquicos, la violencia política, entre otros, pero “cualesquiera que sean esas fuerzas, la verdadera educación para la ciudadanía responsable debe combatirlos a nivel nacional y global, empleando todos los recursos de la personalidad humana que sirvan para que la democracia prevalezca frente a la jerarquías” (Nussbaum, 2010, p. 52), lo que reafirma la importancia de formar para una ciudadanía activa y transformadora de la realidad.

Pensar en la idea de ciudadanos del mundo, implica hacer una mirada a los planes curriculares de las instituciones educativas, toda vez que es importante nutrir los contenidos y diversificarlos; es decir, hay que mostrar las culturas y la historia de mujeres y hombres y de las formas en cómo se aproximan al mundo. Los planes curriculares proponen una cartografía donde se delinea el camino por el cual, docente-estudiante deben –en tono imperante–, caminar para así asegurar una formación *integral*. Ese camino tiene un nombre propio: *eurocentrismo*, o en palabras de Quijano (2000), una “perspectiva eurocéntrica de conocimiento [que] opera como un espejo que distorsiona lo que refleja” (p. 225) que, en síntesis, plantea inacabables equivocaciones, en general, de los países latinoamericanos en relación con el problema del moderno estado-nación.

La importancia de propender al interior de la escuela por el reconocimiento de otras culturas radica en la necesidad de fortalecer la cooperación y la colaboración entre seres humanos para hacer frente a las problemáticas desde el ejercicio activo de la ciudadanía. No obstante, Tagore (1982, citado por Nussbaum, 2010) en su obra *La Religión del Hombre*, afirma que “las naciones del mundo se encuentran frente a frente y que solo pueden evitar la debacle si aprenden a entenderse y a forjar el futuro del mundo mediante la cooperación” (p. 118).

Por lo tanto, los procesos de enseñanza y aprendizaje no pueden estar desvinculados de la vida humana; por esta razón y de acuerdo con Nussbaum (2010),

la educación para la ciudadanía mundial es un tema amplio y complejo que debe abarcar los aportes de la historia, la geografía, el estudio interdisciplinario de la cultura, la historia de los sistemas jurídicos y políticos y el estudio de la religión, todo ello en mutua interacción y complejidad creciente conforme va aumentando la madurez de los alumnos (p. 122).

Para continuar con la mirada a los procesos de enseñanza y aprendizaje, es importante procurar que se promueva el análisis de las problemáticas actuales; por ello, el estudio de la historia es de suma importancia, en tanto que, al hacer una genealogía de nuestro constructo social, se estaría de cara a las respuestas a las preguntas que tanto inquietan a los seres humanos, como es el caso de comprender el porqué de nuestra condición socioeconómica. Así, el enseñar la historia económica de los pueblos es fundamental en el proceso formativo de los estudiantes, pues tal como lo plantea Dewey (2004, citado por Nussbaum, 2010): “cuando se enseña historia con atención exclusiva a los aspectos militares y políticos, la ciudadanía democrática se ve perjudicada” (p. 120), y tiene razón, toda vez que

La historia económica trata de actividades, del proceso y de la fortuna del hombre común como no lo hace ninguna otra rama de la historia. La cosa que todo individuo tiene que hacer es vivir; la cosa que la sociedad tiene que hacer es lograr de cada individuo su justa contribución al bienestar general y tratar que este obtenga, a su vez, justa retribución (Dewey, 1995/2004, p. 186).

También, la importancia de la historia económica radica en su espíritu humano y democrático, lo que bien afirma Dewey (1995/2004):

La historia económica es más humana, más democrática y por tanto más liberalizadora que la historia política. No trata de la elevación y caída de los príncipes y potentados, sino del desarrollo de las libertades efectivas, mediante el dominio de la naturaleza, del hombre común sobre la naturaleza para quien no existen la realeza y los principados (p. 186).

Además de la importancia que cobra la historia económica a la hora de formar para la ciudadanía, no basta con que se atienda a las problemáticas en todos los ámbitos sociales de la nación de origen. Es esencial que tanto estudiantes como docentes orienten sus fuerzas a la construcción del tejido social de su propia nación, pero, “es importante que lo hagan como ciudadanos del mundo, es decir, como personas que conciben a su propio país en tanto parte de un mundo complejo e interconectado en relaciones políticas, económicas y culturales con otros pueblos y países” (Nussbaum, 2010, p. 127).

Igualmente, si nos admitimos como parte de un mundo complejo, se debe entender que ninguna sociedad es pura; es decir, el ineludible encuentro entre culturas lleva a comprender que las sociedades tienen de sí, pero también de otros, lo que las hace complejas; así pues, el

“choque de civilizaciones” constituye un elemento interno de todas ellas: siempre existen unas personas que están dispuestas a vivir con los demás en condiciones en respeto mutuo y reciprocidad, y otras se reconfortan con la dominación. Por ello, necesitamos entender cómo se hace para formar más ciudadanos del primer tipo y menos del segundo (Nussbaum, 2010, p. 53).

Así, la intención de formar ciudadanos que reconozcan a los otros en el marco de una democracia pluralista debe procurar una educación de “carácter multicultural, o sea que debe familiarizar a los alumnos con (...) las diversas culturas e historias de los numerosos grupos con los que comparten las mismas leyes e instituciones sean estos grupos religiosos, étnicos, económicos, sociales o de género” (Nussbaum, 2010, p. 127), a lo que podemos sumar, que la educación debe ser descolonizada. Así, una educación inscrita en el pensamiento decolonial necesariamente es una educación contrahegemónica, donde a partir del posicionamiento del conocimiento subalternizado se logre descolonizar el pensamiento, tanto del docente como del estudiante.

Como se ha explicitado hasta el momento, la formación ciudadana desde el enfoque de ciudadanos del mundo abarca varios aspectos que exceden lógicas tradicionales fundamentadas en la disyuntiva derechos y deberes y que, por el contrario, orienta a pensar en una construcción mutua y constante de tejido social desde fundamentos humanistas. Así que

para una ciudadanía responsable hace falta mucho más: la capacidad de evaluar las pruebas históricas, de aplicar el pensamiento crítico al análisis de los principios

económicos y utilizarlos con una actitud equivalente, de evaluar distintas teorías sobre la justicia social, de hablar una lengua extranjera y de reconocer las complejidades de las principales religiones. En consecuencia, se podría dotar a los alumnos de esa primera parte más fáctica sin las capacidades ni las técnicas que hoy relacionamos con las disciplinas humanísticas, pero contar con un catálogo de datos sin la capacidad de evaluarlos ni de entender cómo se elabora un relato a partir de ciertas pruebas empíricas es casi tan malo como ignorar por completo esos datos (Nussbaum, 2010, p. 130).

Por otro lado, la formación ciudadana, también es entendida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), como las competencias ciudadanas, las cuales “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” (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 8). En este sentido, las competencias buscan dotar a las y los estudiantes de herramientas que redunden en el relacionamiento armónico entre seres humanos y el desarrollo de capacidades para solucionar conflictos de manera justa. En este mismo sentido, las competencias ciudadanas, según Chaux, Lleras y Velásquez (2004):

son los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Como toda competencia, las competencias ciudadanas se evidencian en la práctica, en lo que las personas hacen. La acción ciudadana (ejercida de manera autónoma y no por imposición por parte de otros) es el objetivo fundamental de la formación ciudadana. Sin embargo, para llevar a cabo una acción ciudadana es importante tener dominio sobre ciertos conocimientos, haber desarrollado ciertas competencias básicas y estar en un ambiente que favorezca la puesta en práctica de estas competencias (p. 20).

Asimismo, las competencias ciudadanas están organizadas con base en unos estándares que son criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad de la educación ciudadana a los que tienen derecho los niños, niñas y jóvenes de todas las regiones de nuestro país. En este orden de ideas, los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas no enfatizan en los contenidos que se deben

enseñar, sino en las competencias que se deben desarrollar para transformar la acción diaria (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 165).

Dispuestas las competencias ciudadanas en estándares, se distinguen tres grupos que “representan dimensiones fundamentales para el desarrollo de las competencias pertinentes: Convivencia y paz; Participación y responsabilidad democrática; Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias” (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 23). Esta distribución sirve para orientar la acción pedagógica al interior de las instituciones educativas en aras de que los estudiantes aprendan las herramientas para la defensa de la democracia y la promoción, respeto y defensa de los Derechos Humanos. Así,

La convivencia y la paz se basan en la consideración de los demás y, especialmente, en la consideración de cada persona como ser humano. La participación y la responsabilidad democrática se orientan 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. La pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias parten del reconocimiento y el disfrute de la enorme diversidad humana y tienen, a la vez como límite, los derechos de los demás (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 12).

Por lo que sigue, las competencias ciudadanas, están tipificadas en: cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras. Las competencias cognitivas, se refieren a la capacidad para realizar procesos mentales en el marco de la ciudadanía; las competencias emocionales, se orientan al reconocimiento de los sentimientos propios y ajenos; las competencias comunicativas, son aquellas habilidades para entablar diálogos constructivos, y las competencias integradoras, que buscan integrar en la acción todas las otras (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

Ciertamente, las competencias ciudadanas cuentan con un amplio contenido orientado a la formación ciudadana, pero requieren algunos elementos de análisis. Tal es el caso de la importancia con la que se reviste la institucionalidad, el respeto por la norma, y el deber ser. Según Ruiz y Chau (2005),

El concepto de ciudadanía tiene su génesis, en occidente, en una racionalidad ética y política orientada hacia la construcción y el cumplimiento de la norma. La institución educativa puede cumplir el doble papel de educar al ciudadano para que sea capaz de darse a sí mismo la norma –autonomía– (habiendo participado en su construcción o significación) y para que vele por su cumplimiento en la vida pública, esto es, en la regulación de acciones orientadas a la preservación del interés general. Las normas se convierten de este modo en el fundamento de la vida social y de la idea de comunidad cívica (p. 12).

Así que, la formación ciudadana en el marco de las competencias puede ser entendida como la obediencia de la norma por encima del raciocinio, y en tal sentido, los estudiantes se educan para acatar, pese a que no se esté de acuerdo con la normativa o que, en su defecto, esta le sea contraria y le ataque. Tal como lo señalan Mejía y Perafán (2006), en tanto una norma no haya sido modificada mediante los mecanismos propios de una institución y aunque esta sea injusta, existe un deber ciudadano para que se cumpla; con esto se imposibilita que los seres humanos vivan sus derechos, sus normas, y a la vez se anula la posibilidad de la construcción y se da paso a la legitimidad de relatos totalizantes. Se puede indicar igualmente que la convivencia es fundamental en contextos de formación ciudadana, pero es importante construir relaciones desde el reconocimiento propio y del otro, en su diferencia, por lo que la promoción de la obediencia no posibilita la disertación y el diálogo de saberes.

Entonces, la escuela en el marco de las competencias ciudadanas parece estar cruzada por la ausencia de dispositivos para un diálogo genuino y auténtico que posibilite la participación efectiva y afirmativa. En este sentido, los colegios “tienden a ser esquizoides; por un lado, mantienen un discurso de la democracia y, por el otro, viven una tradición de prácticas autoritarias. Para este autor, la organización institucional de las escuelas se ha basado en la normalización mediante mecanismos disciplinarios de control social y de homogeneización del saber” (Cajiao, 1994, citado por Mejía y Perafán, 2006, p. 30).

Por otra parte, la Secretaría de Educación de Bogotá (2014), en el marco de la formación ciudadana, perfila su trabajo al fortalecimiento de las capacidades ciudadanas, las cuales reconocen al ser humano como ser integral: físico, cognitivo, afectivo y espiritual, y engloba la relación del individuo con los “otros” y con su contexto vital. El

proceso de formación en cada una de las capacidades implica el desarrollo de cuatro tipos de referentes de progreso educativo: conocimientos (relacionado con la información y los saberes adquiridos), actitudes (relacionado con los valores, con la ética y la estética), motivaciones (relacionado con la emocionalidad) y habilidades (relacionado con la destreza y la experiencia previa). Los alcances de esas capacidades serán posteriormente acotados de acuerdo con el proceso evolutivo de los y las estudiantes teniendo en cuenta los planos biológico, psicológico y sociológico de dicho proceso (p. 22).

Esta apuesta, abarca varios aspectos y dimensiones humanas, lo que denota que se entiende la formación de sujetos dotados de cabeza y cuerpo, pero también de espíritu, y busca poner en armonía dichos elementos.

Asimismo, las capacidades ciudadanas esenciales son seis: “identidad; dignidad y derechos; deberes y respeto por los derechos de los y las demás; sensibilidad y manejo emocional; sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza; y participación y convivencia” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2014a, p. 19). Dichas capacidades no se conciben elementos cerrados o aislados, por el contrario, se plantea que su desarrollo está interconectado; así, la visión sistemática de estas capacidades supone que una no se puede desarrollar sin la otra.

Ahora, conviene adentrarse en cada una de dichas capacidades. *La identidad*, aunque se puede entender de múltiples maneras, “se refiere a un proceso dinámico de construcción del ser que se da en las múltiples relaciones del sujeto con el ‘otro’ y ‘lo otro’” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2014, p. 22). Así, no se podría hablar de una identidad, sino de varias identidades que se van configurando en los diferentes contextos por los que los seres humanos transitan. En tal sentido, la identidad como dimensión ciudadana

implica el desarrollo de las capacidades y disposiciones para aceptar y reconocer las identidades de los otros en su semejanza o diferencia con la propia. Esta capacidad implica el reconocimiento y valoración de las condiciones inmanentes al sujeto y su corporalidad; como la etnia, el sexo, la orientación sexual y el resto de características físico-corporales; la valoración y aceptación de las múltiples identidades contextuales fruto de nuestra ubicación espacial –mi barrio, mi ciudad, mi país, el mundo–, así como la libertad de opción entre las múltiples identidades

grupales fruto de la relación cotidiana con los “otros” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2014, p. 23).

Existen dos procesos que se deben trabajar de manera alterna para potenciar la identidad; por un lado, el “proceso de construcción de la identidad individual en relación con tres aspectos: las condiciones personales, la socialización con los que se convive diariamente y la interacción con los contextos que habita” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2014, p. 23). Así, la identidad como sujeto se deriva del tejido entre lo que se es y en relación con el contexto que lo rodea. El otro proceso “implica el desarrollo de las capacidades y disposiciones para aceptar y reconocer las identidades de los otros en su semejanza o diferencia con la propia” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2014, p. 23); es decir, que este proceso compromete reconocer la diferencia como un elemento que permite el crecimiento y desarrollo mutuo entre seres humanos, a la vez que genera vínculos colaborativos y afectivos. Entonces, la identidad se orienta a definir quién es cada sujeto en tanto se relaciona con otros y sus contextos.

Por su parte, *dignidad y derechos*, claramente se liga a la idea de dignidad humana, la cual consiste en reconocer la valía de los seres humanos; entonces, es un valor inseparable a mujeres y hombres, toda vez que son sujetos capaces de crear, transformar y forjar el mundo y, además, es intrínseco a todos en tanto no es cualidad de unos pocos; por el contrario, es un fundamento ético que no distingue de clase socioeconómica o inscripción cultural. En otras palabras, “la dignidad hace referencia al valor inherente al ser humano en cuanto ser racional, dotado de libertad y poder creador, capaz de modelar y mejorar su vida mediante la toma de decisiones y el ejercicio responsable de su autonomía” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2014, p. 23).

Así mismo, se conciben los derechos como un constructo de la sociedad a lo largo de la historia, y de los procesos de reivindicación para hacerlos valer. Se entienden como una atribución humana que sirve para regular la vida junto a los otros, dando paso a consensos y disensos que contribuyan a la construcción social; entonces,

Los derechos se sostienen sobre este principio de dignidad humana y, así como portador de dignidad, todo sujeto es portador de derechos y como tal debe respetarse. El respeto por los derechos de los y las demás está profundamente relacionado con el desarrollo de actitudes y disposiciones para aceptar y valorar a los y las demás desde su forma de ser y vivir y su especificidad, es decir, la

capacidad de aceptar y reconocer las identidades de los “otros” en su semejanza o diferencia con la propia (Secretaría de Educación de Bogotá, 2014, p. 23).

Los derechos de los seres humanos, en el marco de la idea de dignidad, no son de unos en primera instancia y luego de otros; son de todos, todo el tiempo y a la vez. Por ende, unos derechos no limitan a otros, sino que coexisten, y así la garantía del derecho del otro, es al mismo tiempo el aseguramiento del derecho propio, lo que puede posibilitar su realización efectiva. Entonces, la dignidad y los derechos “vistos como una capacidad esencial para la ciudadanía y la convivencia, involucran la disposición de los y las estudiantes, y la comunidad educativa en general, a reconocer, comprender, valorar y defender que todos los seres humanos son nacidos iguales, que nadie es más digno ni menos digno que otro” (Secretaria de Educación de Bogotá, 2014, p. 24). Ese revestimiento de igualdad en términos de la dignidad humana no traduce que seamos iguales, en tanto que existen diferencias.

En cuanto a los *deberes* y *el respeto por los derechos de los y las demás*, la política distrital asume que los deberes no son entendidos como una talanquera para la vivencia efectiva de los derechos, es decir, que no son un prerrequisito para su garantía. Por el contrario, los deberes se convierten en una acción que propende por la generación de compromisos efectivos por parte de los seres humanos, que se orientan a garantizar un mundo digno, justo y libre. Así, los deberes, más que un imperativo, son una oportunidad para la práctica de la responsabilidad y la corresponsabilidad, y, por tanto, esta capacidad ciudadana puede ser entendida desde la *responsabilidad retrospectiva* que trabaja Elizabeth Jelin (1997, citada por Secretaría de Educación de Bogotá, 2014), la cual supone

Ir más allá de las obligaciones específicas, en una acción guiada por la conciencia. El sujeto es responsable por lo que hace en situaciones en las que se cometen (u omiten) acciones públicas, sin que medie la obligación y con la posibilidad de replegarse en la inacción. Actuar o no actuar se convierte entonces en una opción sobre la cual hay que responder principalmente frente a la propia conciencia. No asumir esta responsabilidad no tiene costos; puede justificarse por ignorancia o por interés personal. Este tipo de responsabilidad hacia otros está en la base del comportamiento solidario en la cotidianidad. Se vuelve políticamente significativa cuando, frente a sistemas políticos represivos o excluyentes, hay personas y grupos

dispuestos a correr riesgos, a desafiar obligaciones establecidas y a quebrar normas en función de valores o compromisos éticos alternativos al poder de turno (p. 24).

La comprensión de los deberes como una capacidad importante en el proceso de formación ciudadana, busca que los seres humanos actúen de forma responsable frente a otros, con sentido de colaboración y contribución, lo que implica sobrepasar lo estipulado por la norma o subvertirla, si atenta contra la dignidad humana; además, de propender por que dicha normativa sea un constructo social y no, algo estipulado por quienes ostentan el poder.

Otra capacidad es el *sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza*, que se refiere a “la consciencia de ser seres vivos, físicos, emocionales, racionales y espirituales. Seres humanos que habitamos un universo vivo donde nuestros pares comparten nuestra esencia humana. Desde nuestras percepciones y emociones, el sentido de la vida (...) surge de la propia corporalidad” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2014, p. 24); así, el cuerpo entendido como un territorio generador de significados, es un entramado de símbolos y configuraciones producto del devenir histórico, sociocultural, pero también personal. Entonces, el cuerpo como primer territorio y fuente de vida, genera unas fuertes conexiones con todo aquello que lo rodea y de dicha relación se genera una construcción del mundo mismo.

De igual forma, esta capacidad implica reconocer la importancia del ambiente, entendido como todo lo que nos rodea, “lo cual solo es posible si lo hacemos a través de los sentidos de identidad, participación y pertenencia sobre el territorio” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2014, p. 25). Tan solo así, se podrá trascender el ambiente como un espacio físico-natural y pasar a verlo como un sistema de interacción humana donde cada acción desencadena otra, lo que trae repercusiones no solo para quien ejecuta el accionar, sino para aquellos que le rodean.

“El sentido de la vida como capacidad ciudadana esencial implica la generación de una conciencia de respeto hacia la vida propia, hacia la vida de nuestros pares y hacia la vida de todos los seres que habitan nuestro universo” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2014, p. 25), lo que supone asumir una alteridad fundamentada en un nos-otros, constructora de vínculo social. El vínculo social, “no es, primariamente, ni contractual, ni virtual; es reconocimiento mutuo de dignidades en el cuidado del otro, en su singularidad material, psíquica, social y corporal (Cullen, 2004, p. 117), lo que implica procesos de construcción y circulación de valores y generación de prácticas solidarias y cooperativas. Es un hacerse-cargo del otro, responder por el otro,

reflexivamente.

Respecto al cuerpo, como contenedor de vida, el fundamento está en su autocuidado, relacionado con hábitos saludables que se orientan a la protección frente a aquellos agentes externos que pueden atentar contra la integridad. Dentro de los hábitos saludables se incluyen aquellos para una sexualidad responsable, autónoma y libre; por ello, el respeto por la vida propia conduce a valorar la vida de los otros, lo que en el marco de la educación para la ciudadanía y la convivencia, “implica educar en un sentido de lo humano que va más allá de los intereses propios, fomentando la responsabilidad con los otros y con el ambiente mediante el desarrollo del sentido de pertenencia a lo diverso y a lo complejo” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2014, p. 25).

Acerca de la *sensibilidad y manejo emocional*, se entiende que las emociones son inherentes a los seres humanos, están presentes en todo momento. La socio-afectividad determina el propio desarrollo personal y las relaciones con los otros, puesto que allí se derivan diversos procesos de construcción intersubjetivos. Para Maturana (2011, citado por Secretaría de Educación de Bogotá, 2014), “el amor como fenómeno biológico es la emoción previa al lenguaje que constituye y conserva la vida social, pues a través del amor se reconoce al otro como un ‘legítimo otro’, sin importar quién o cómo sea” (p. 25). En tal sentido, es importante el formar ciudadanos sensibles, capaces de manejar las emociones ante lo que sucede a su alrededor, pero también en su interior, en tanto posibilita que los seres humanos antepongan el amor al cultivo del odio, sin temor, sin ruborizarse y sin ver dicha sensibilidad como muestra de debilidad. La empatía “permite ‘tender puentes’ hacia realidades distintas a la propia, para imaginar y sentir cómo es la vida de la otra persona, incluso con situaciones con las que no estamos familiarizados por experiencia propia” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2014, p. 26).

Y finalmente, sobre la *participación*, se la relaciona con el hecho de tomar parte, es decir, de participar desde lo vivencial de cada uno de los espacios de los que se hace parte, en muchos casos, inconscientemente; así como con promover acciones afirmativas que redunden en beneficios colectivos desde el sentimiento de pertenencia a algo. Tal como lo señala Salazar (2011, citado por Secretaría de Educación de Bogotá, 2014), “aunque no lo notemos desde siempre hemos hecho parte en un todo; la familia, una institución, el barrio, un ecosistema, la localidad, la ciudad, un país, un continente y hasta un planeta” (p. 26); por ello, tomar parte, es hacerse protagonista de los diferentes escenarios que se habitan y trabajar para transformarlos.

En este contexto de formación ciudadana, fundamentada en la participación, se hace notoria

la importancia de una “participación horizontal como mecanismo de aprendizaje y empoderamiento; es decir, el empoderamiento de los individuos y sus comunidades, quienes tejen nuevas formas de relación social, basadas en los procesos de cooperación, colaboración, solidaridad, mutualidad y reciprocidad” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2014, p. 27). Esta capacidad, este tipo de empoderamiento, no riñe con las relaciones verticales con el Estado, puesto que, al promover un mayor grado de participación en las construcciones sociales, se genera en los seres humanos un mayor grado de corresponsabilidad, proposición y apropiación sobre las políticas de Estado.

“Participación como capacidad implica también el manejo adecuado del conflicto, donde las partes involucradas son capaces de reconocerse como pares, de respetarse y de encauzar la solución al conflicto desde el acuerdo, generando en su resolución un saldo pedagógico” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2014, p. 27). No obstante, la escuela es un espacio demarcado por diversos conflictos, en tanto, es un lugar propio de la interacción humana; por ello, reconocer la diferencia de criterios, la divergencia y la diversidad de perspectivas, hace parte de mirar las situaciones conflictivas desde la óptica de la reflexión, la negociación, el consenso y la resolución.

Como se ha expuesto, la formación ciudadana es un tema amplio, álgido y complejo, que va más allá de las concepciones descritas, en tanto que formar ciudadanos es una tarea titánica que implica un alto grado de compromiso con la construcción de país. Claro está que la formación ciudadana propende por sociedades mejores, pero es necesario que la escuela trascienda ciertas prácticas formativas y pedagógicas que, recientemente, han sido encauzadas desde las competencias ciudadanas. Ello implica mirar la escuela hacia dentro y generar las condiciones para posibilitar espacios de pensamiento crítico y reflexivo, donde se desarrollen capacidades como ciudadanos a lo largo de la vida.

### **3.2. Práctica pedagógica**

“La relevancia de indagar por la práctica pedagógica está dada por su carácter territorial, de estar inscritas en un saber, en un tiempo y en un espacio” (Ortega, 2009, p. 29); de ahí la importancia de analizar sus elementos constitutivos, más aún cuando la pedagogía y sus prácticas han venido situándose en tendencias de tipo técnico, gerencial e instrumental, que se orientan a

controlar, disciplinar y moldear, en aras de perpetuar un proyecto de formación para la adaptación de sujetos en sociedades con profundas desigualdades.

Para la presente investigación, se asume el concepto de práctica como *praxis*; entendida esta como la unidad indisoluble de la acción humana y la reflexión crítica que busca la transformación social, donde la “negación de uno de los elementos del par desvirtúa la praxis, transformándola en activismo o un subjetivismo, siendo cualquiera de los dos una forma errónea de captar la realidad. La tensión entre este par dialéctico es una cuestión que constantemente se repite en toda práctica social” (Masi, 2008, p. 78).

Así, la práctica debe ser atravesada en todo momento por la reflexión crítica, por cuanto el ejercicio pedagógico vaciado de reflexividad<sup>8</sup> y pensamiento crítico, corre el riesgo de ser algo instrumental, dispuesto a perpetuar discursos anclados a los estándares, a las competencias, y a la calidad educativa.

Por su parte, la teoría (concepto influenciado por la tradición positivista y el modelo empírico-analítico) se concibe como “el conjunto de saberes generalizables que sirven para caracterizar cómo han de ser las prácticas educativas, que se reducirán, en un estatus jerárquico inferior, a una aplicación de los principios teóricos” (Cubero, 2010, citado por Hernández y Roncancio, 2013, p. 33). Esta definición es fuertemente cuestionada, si se tiene en cuenta que la teoría tiene como tarea principal motivar e incentivar la generación de otras teorías de la práctica pedagógica que respondan a las necesidades de un contexto específico.

En coherencia con Freire (2008), “la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación teoría/práctica, sin la cual, la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo” (p. 24). Esta relación está inserta en un campo lleno de conflictos y tensiones, toda vez que surge de llevar a la práctica todo el constructo teórico (didáctica, lúdica, psicología social) que rodea la pedagogía, pero respondiendo a la diversidad de contextos.

Habría que decir también, que la práctica pedagógica es más que la aplicación de conocimientos adquiridos por el maestro en su proceso de formación profesional; así, la relación teoría-práctica posibilita pensar, no solo qué enseñar, sino también, el cómo enseñar, el para qué enseñar y el a quiénes enseñar, lo que implica pensar la práctica pedagógica como un proceso de

---

<sup>8</sup> Castoriadis (2004, citado por Martínez, Calvo, Martínez, Soler y Prada, 2015), menciona que la reflexividad es “la posibilidad de que la propia actividad se vuelva objeto explícito, y esto independientemente de toda funcionalidad. Explicación de sí como objeto no objetivo en la manera como son los otros objetos, simplemente por posición y no por naturaleza” (p. 64).

relaciones humanas.

Con fundamento en Freire (1970/2005), la práctica como praxis, en este caso pedagógica, tiene gran importancia en el interés emancipador, toda vez que permite la comprensión de la diversidad de elementos que atraviesan la actividad humana. La diada reflexión y acción adquiere gran validez para el afianzamiento y producción de conocimiento; así, el conocer implica una tarea dialéctica que transita de la acción a la reflexión y de la reflexión a nuevas acciones con sentido. Estas nuevas acciones se dan en el mundo, en las interacciones sociales y culturales, que se construyen y deconstruyen a través de la praxis. La acción y la reflexión, como elementos esenciales de la praxis, llevan a que la práctica pedagógica empodere a maestros y estudiantes resueltos a posibilitar sociedades mejores, a través de una relación dialógica que permita la aparición de la palabra y el pensamiento del otro; el encuentro de la divergencia de interpretaciones del mundo incentiva el cambio y la transformación social.

Por consiguiente, la práctica pedagógica como praxis se interesa por generar procesos de pensamiento, no por la acumulación de información; se ocupa de entender la acción de razonar y usar la información para solucionar problemas en diversos contextos de la vida. La acumulación de información no necesariamente genera procesos de pensamiento. El pensamiento trabaja sobre conceptos, no meramente con información; por lo que es de importancia disponer de los conceptos para la comprensión del mundo y su impostergable transformación. Una práctica como praxis busca que los procesos de enseñanza y aprendizaje no se reduzcan a procesos de traspaso de información, de una base a otra.

De igual forma, la práctica pedagógica debe estar orientada no sólo a transmisión de información, como ya se señaló, sino a la creación de conocimientos, a través de la praxis, que redunden en la transformación; donde en medio de procesos dialécticos se articulen adecuadamente la práctica, la teoría, la reflexión y la acción.

La práctica pedagógica es un proceso de comunicación amplio que contempla la intersección entre las expectativas, las incertidumbres, las motivaciones, las concepciones, las certezas y los deseos de quienes están insertos en el proceso pedagógico. Por ende, la práctica se podría entender como un proceso de deliberación, en cuanto la relación dialógica entre estudiantes y maestros es lo que significan los procesos de educación, tal como lo manifiesta Castilla (2008) con fundamento en Freire:

el diálogo es visto por la educación popular como núcleo imprescindible en la construcción y reconstrucción del conocimiento necesario, lo que permite que el proceso educativo, en primer lugar, se enmarque en principios de respeto, de igualdad, de decisión, vale decir, éticos. En segundo lugar, el diálogo sustentado en estos elementos éticos, en tanto comunicación, es el elemento básico en la construcción subjetiva de los sujetos. Recuperar este elemento para la praxis educativa con jóvenes, coloreándolo con los matices estéticos antes descritos, abre las puertas a una educación profundamente humana en tanto constitución de la humanidad del ser humano (p. 60).

Ahora, en atención a la relación dialéctica maestro-estudiante, estudiante-maestro, es de suma importancia disponer la experticia profesional de los educadores en aras de disipar relaciones de autoridad y verticalidad, donde uno está dotado de conocimiento, mientras el otro está vacío del mismo. Por ende, es de importancia privilegiar diálogos ecuánimes, horizontales y equitativos entre los actores del proceso educativo, tal como lo señaló Freire (1970/2005)

Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mafioso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres (p. 72).

Por tal razón esa relación dialógica entre maestros y estudiantes, es una relación que se basa en el amor y que se orienta a romper todo tipo de dominación y a la construcción de educación que esté presta a formar seres humanos libres y capaces de crear mundos mejores; así el amor por el otro es el base del diálogo, pues

no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda. Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo. De ahí que sea, esencialmente, tarea de sujetos y que no pueda verificarse en la relación de dominación. En esta, lo que hay es patología amorosa: sadismo en quien

domina, masoquismo en los dominados. Amor no. El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico (Freire, 1970/2005, p. 70).

Con esto se está diciendo que el proceso de enseñanza y aprendizaje se fundamenta en el diálogo entre maestro-estudiante, en el cual ambos actores trabajan sobre las formas en cómo se mediará la acción pedagógica, sus intereses, intencionalidades y alcances. Así, la educación tiene un espíritu dialógico y relacional, no nomológico, donde el maestro y el estudiante tienen el derecho y a la vez el deber de contribuir a la práctica pedagógica de forma articulada y colaborativa, en el marco de la confianza mutua y con el objeto de transformar contextos desde la acción crítica.

El hombre dialógico que es crítico sabe que el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres y sabe también que ellos pueden, enajenados en una situación concreta, tener ese poder disminuido. Esta posibilidad, sin embargo, en vez de matar en el hombre dialógico su fe en los hombres, se presenta ante él, por el contrario, como un desafío al cual debe responder. Está convencido de que este poder de hacer y transformar, si bien negado en ciertas situaciones concretas, puede renacer. Puede constituirse. No gratuitamente, sino mediante la lucha por su liberación (Freire, 1970/2005, p. 72).

La práctica pedagógica, según Giroux (2003, citado por Ortega, 2009), “se refiere a formas de producción cultural inextricablemente históricas y políticas que, a su vez, se interrelacionan con formas de regulación que construyen y proponen a los seres humanos concepciones específicas de sí mismos y del mundo” (p. 29). Las prácticas pedagógicas generadas en la escuela, en tanto espacio de interacción cultural, son un ejercicio de producción de cultura que, necesariamente, están ligadas al contexto y, por ende, a la diversidad de condiciones sociales, políticas e históricas. Así, desde esta perspectiva, las prácticas pedagógicas pueden estar ligadas a la producción de meta-relatos, es decir, disponer esquemas narrativos globalizadores y totalizantes, organizadores de la realidad, desde los cuales se propicie la generación de acciones para que las y los estudiantes creen

una concepción de sí y del mundo en general. Es pertinente analizar si el maestro está disponiendo procesos de enseñanza y aprendizaje producto de sus conocimientos, necesidades, expectativas, deseos, intencionalidades políticas, entre otras, sin generar procesos dialógicos, lo que en últimas traduce, disponer un único mundo posible producto de lógicas que propenden por la regulación y la preservación del *statu quo*. La práctica pedagógica que es dialogante se fundamenta en romper los meta-relatos de verdad que habitan la escuela, es decir, que el maestro entra en diálogo con la institucionalidad, entendida esta como una forma de meta-relato que orienta y persigue la monoculturalidad y la homogeneización.

Así, la práctica pedagógica se plantea como una acción orientada e intencionada desde la lógica del maestro, donde si bien es cierto, se generan relaciones comunicantes con los estudiantes, se busca enseñar desde su condición, lo que puede ser positivo o negativo. Esta carga de valor es dependiente de lo que es el maestro en su conformación; así, mientras uno puede generar procesos de pensamiento crítico donde muestre a sus estudiantes cómo funciona el sistema mundo, otro puede dar por sentada la normalidad de un mundo globalizado, capitalista, neoliberal, como la forma de vida predilecta y hacia la cual se debe orientar toda acción humana.

Desde el planteamiento de Giroux (2001), quien asume a los maestros como intelectuales transformadores, donde su papel en el marco de la enseñanza no está llamado meramente al adiestramiento de los estudiantes, se requiere de una clase de intelectuales vitales para que trabajen por el desarrollo de sociedades libres. Podría decirse que la práctica pedagógica adquiere sentido toda vez que se incline a educar a las y los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos.

Si creemos que el papel de la enseñanza no puede reducirse al simple adiestramiento en las habilidades prácticas sino que, por el contrario, implica la educación de una clase de intelectuales vital para el desarrollo de una sociedad libre, entonces la categoría de intelectual sirve para relacionar el objetivo de la educación de los profesores, de la instrucción pública y del perfeccionamiento de los docentes con los principios mismos necesarios para desarrollar una ordenación y una sociedad democráticas (Giroux, 2001, p. 65).

Pensar la práctica pedagógica desde la idea del maestro como un intelectual transformativo, implica resaltar la idea de que “los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben

enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen” (Giroux, 2001, p. 65), lo que traduce que los maestros tienen una enorme responsabilidad a la hora de configurar las condiciones y los objetivos de los procesos de enseñanza al interior de la escuela. Esta posición conlleva un enorme esfuerzo, toda vez que convoca a una lucha contra la división del trabajo donde los maestros no tienen total injerencia en las condiciones políticas e ideológicas del mismo.

Los maestros tienen ante sí un gran reto: la lucha contra el creciente desarrollo de ideologías instrumentales que acentúan el enfoque tecnocrático en la pedagogía al interior del aula y fuera de ella. Por ende, en el marco de las prácticas pedagógicas, los maestros están llamados a hacer frente a la estandarización del conocimiento orientado al mejoramiento de la gestión y control sobre el mismo, lo que implica la paulatina desaparición del pensamiento crítico, reflexivo e intelectual, tanto de maestro como de estudiantes, para dar paso a la aparición de una figura de maestro que tan solo ejecuta planes de estudios.

En este marco, la práctica pedagógica adquiere sentido, toda vez que los maestros como intelectuales ven las escuelas “como lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas del poder y el control” (Giroux, 2001, p. 65). Las escuelas como escenarios de debate tienen dentro de sí, formas de autoridad, tipos de conocimiento, dilemas morales, interpretaciones del mundo, concepciones sobre la historia de los pueblos, entre otras, que, en últimas, representan formas de vida social, que pueden ser o no legitimadas por los maestros y a su vez, transmitidas a los estudiantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, la práctica pedagógica existe en cuanto los maestros generan acciones orientadas a transformar esas maneras que buscan la neutralidad, el orden, la homogeneización, la fosilización, la normatividad, la regulación, la sumisión y la preservación de la obediencia, en aras de legitimar el orden mundial existente. Es decir, el maestro no está llamado a la adopción de posturas neutras desconectadas de la multiplicidad de realidades existentes que circundan los procesos de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, “los profesores como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales de aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza” (Giroux, 2001, p. 65). Así, si los docentes en contexto de práctica pedagógica buscan la formación de estudiantes para ser ciudadanos críticos y activos, deben convertirse ellos mismos en intelectuales que transformen la realidad social. La práctica pedagógica debe procurar la contracultura. Si la escuela se orienta a estar acorde a la demanda del

sistema mundo, no ofrece posibilidades para que los actores que hacen parte de la práctica piensen, sientan, reflexionen, critiquen el mundo y a ellos mismos, como territorios que hacen parte del mundo.

Un aspecto central de la categoría de intelectual transformativo para Giroux (2001), es la necesidad de que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico: “hacer lo pedagógico más político significa insertar la instrucción escolar directamente en la esfera política, al demostrarse que dicha instrucción representa una lucha para determinar el significado y al mismo tiempo una lucha en torno a las relaciones de poder” (pp. 65-66). Esta lógica, busca que la reflexión y la acción crítica generen proyectos sociales que ayuden a las y los estudiantes a desarrollar un espíritu y vigor en las luchas por acabar con la desigualdad y la injusticia social, económica, y política, a la vez que se humanizan en este ejercicio reconociéndose como parte de una sociedad amplia y compleja, no sin antes comprender los aspectos y condiciones previas para enarbolar la lucha.

Hacer lo político más pedagógico para Giroux (2001), “significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir, servirse de formas de pedagogía que traten los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas” (p. 66).

En esta perspectiva, se propone que los maestros (intelectuales transformativos) afronten la posibilidad de dar voz y voto a sus estudiantes en sus experiencias de aprendizaje; es decir, que se generen vasos comunicantes entre maestros y estudiantes en aras de posibilitar la capacidad de decidir sobre lo que se quiere enseñar y lo que se quiere aprender, a la vez que se diseñen conjuntamente las formas con las que se media la producción de conocimiento. Esto implica que el maestro dinamice un lenguaje situado, atento a identificar los problemas de la vida, de la cotidianidad, toda vez que estos están relacionados con las prácticas pedagógicas; es decir, los escenarios en los cuales se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje, no descorporalizan de sus problemáticas a los allí involucrados, en tanto hacen parte de los sujetos. Por tanto, la pedagogía y el trabajo pedagógico procura el reconocimiento de los individuos y los grupos en su multiplicidad de contextos, como también atiende a las particularidades de los estudiantes, sus problemas, esperanzas, expectativas, intereses y sueños.

Los intelectuales transformativos necesitan desarrollar un discurso que conjugue el

lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, de forma que los educadores sociales reconozcan que tienen la posibilidad de introducir algunos cambios. En este sentido los intelectuales en cuestión tienen que pronunciarse contra algunas injusticias económicas, políticas y sociales, tanto dentro como fuera de las escuelas. Paralelamente, han de esforzarse por crear las condiciones que proporcionen a los estudiantes la oportunidad de convertirse en ciudadanos con el conocimiento y el valor adecuados para luchar con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente y la esperanza algo práctico (Giroux, 2001, p. 66).

Por lo tanto, el aproximarse a la práctica pedagógica, implica pensar en un cúmulo de aspectos que pasan por su epistemología, sus contenidos, sus constructos, sus posibilidades y sus límites, dentro y fuera del aula. Reconocer las configuraciones de la práctica pedagógica permite hacer reflexiones frente a la misma, toda vez que al estar en el marco educativo, las prácticas de maestros están llenas de sentido, en el entendido que “la educación es *una experiencia de sentido*, y no meramente una cuestión gobernada por el principio del saber por el saber” (Bárcena, 2005, p. 33).

De manera que, la práctica pedagógica se puede comprender y reconocer,

como una acción intencionada de formación de la cual emergen cualidades que la hacen singular y específica<sup>9</sup>: como el lugar social de la actuación del maestro –su actuación se hace visible en la práctica y la práctica construye la individuación, pues somos sujetos en acción, en una acción social– y como una forma de ser y estar en el mundo; por ello la importancia de replantearla e interrogarla (Ortega, 2009, pp. 29-30).

Su carácter intencional, le dota de sentido, espíritu y vigor, así que su esencia singular, la hace irrepetible; es decir, nunca una práctica será igual a otra, pese a que tengan elementos semejantes, no están intencionados ni dispuestos de la misma manera. “La práctica pedagógica es una intervención singular, en una situación compleja que nunca se reproducirá de forma exactamente idéntica. Indudablemente, hallamos puntos comunes, pero nunca los suficientes para

---

<sup>9</sup> Elementos recreados a partir de la exposición de Marco Raúl Mejía en un conversatorio acerca de la Expedición Pedagógica Nacional en marzo de 2008. Bogotá, Federación Colombiana de Educadores (Fecode).

que sea pertinente perfeccionar los automatismos, excepto en cuanto a pequeños detalles” (Perrenoud, 2004, p. 140), así que en cuanto mucho se ha de encontrar similitud en el uso de elementos físicos, lúdicos, técnicos o didácticos. Ese carácter de singularidad, a la vez, conduce a pensar la práctica como algo que corresponde a un lugar de enunciación y, por ende, a un contexto determinado, lo que conlleva a resaltar otra característica: su carácter no universal. No existe un único marco teórico de referencia para comprender las prácticas pedagógicas.

La práctica pedagógica basada en la reflexión y la crítica implica que el maestro se convierta en un productor de conocimiento. Cuando el maestro, en relación con su práctica, se cuestiona por qué lo hace, para quiénes lo hace y cómo lo hace, lleva su práctica a un plano analítico, complejo y sistémico lo que, en últimas, le conduce a la configuración de nuevas prácticas, nutridas, llenas de sentido, pertinentes, situadas y orientadas a solucionar, por un lado, problemas de la cotidianidad y por el otro, la formación de ciudadanos del mundo.

La multiplicidad de relaciones por las que atraviesa la práctica pedagógica, posibilita que se conformen comunidades de saber y conocimiento, toda vez que se generan diálogos de saberes, entendidos en diferentes niveles: el del maestro consigo mismo, donde interactúan sus saberes y las deconstrucciones que hace a dichos conocimientos y el del maestro y estudiante, en la cual interactúan las concepciones epistemológicas y el conocimiento con las formas en cómo estos pueden ser adoptados y usados por los estudiantes, además de las formas en cómo estos los resignifican. El nivel de maestros y red de maestros, en el cual el maestro confronta los elementos de sus prácticas con las prácticas de sus pares académicos de los cuales se aprende; el nivel maestro e institucionalidad, en donde se confrontan los ideales educativos institucionalizados, que no están necesariamente alineados con la idea de educación que tiene el maestro, y finalmente, el de maestro y comunidad, en el cual los actores educativos están vinculados de forma parcial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el que una serie de elementos entran a dialogar con el maestro, como por ejemplo, los intereses de las familias y los de otras comunidades (empresas, organizaciones, movimientos, entre otros) que tienen que ver con los procesos educativos.

Entonces, hablar de la posibilidad de conformación de comunidades de saber y conocimiento, significa pensar sobre el proceso de *formación colaborativa*, ya que esa interacción con el otro genera una negociación cultural permanente, es decir, existe una mediación constante con el otro y ello suscita que el maestro esté en capacidad de producir conocimiento sobre sus prácticas, en medio de la polisemia de concepciones que giran en torno a ella.

De igual forma y en el marco del diálogo de saberes, la práctica pedagógica al estar relacionada con un campo epistemológico y al tener como característica la promoción y la producción de saber y conocimiento, debe dialogar con otras epistemologías. Así, en el campo de la escuela, se terminaría con la fragmentación del conocimiento por áreas, lo que resulta problemático tanto para estudiantes como para maestros y demás miembros de la comunidad educativa. Una práctica situada, contextualizada, pensada de manera consciente, se enriquece y genera procesos de empoderamiento, en su diálogo con otras prácticas.

Con base en que la práctica pedagógica posibilita la creación de comunidades de saber y conocimiento, tal como se ha mencionado, también podría decirse que el maestro no sólo es un portador de conocimiento, sino que es un sujeto productor del mismo; así, le es posible generar procesos de transformación pedagógica, toda vez que la producción de conocimiento empodera y permite cambios en la realidad, en función de forjar mejores sociedades posibles. En tal sentido, como lo enuncia Ortega (2009):

De ahí la importancia de interrogar las configuraciones de la práctica desde sus componentes pedagógicos, didácticos, disciplinares, epistemológicos y contextuales en donde el maestro se constituye en constructor de reflexividad, dado que su propia práctica es un texto y un pretexto para problematizar y producir reflexiones de manera permanente (p. 30).

Analizar la práctica pedagógica, no solo nos lleva a hacer cuestionamientos enmarcados en la escuela, o más exactamente en el aula, todo lo contrario: “pensar en la práctica pedagógica implica admitir que su intención formativa no se circunscribe únicamente en los espacios de la educación formal –escolar–; trasciende a aquellos escenarios socioculturales en donde se generan procesos de transformación tanto de los propios sujetos como de sus realidades” (Ortega, 2009, p. 30). Así, la práctica no solo se reduce al aula, es una acción que va más allá de los escenarios físicos de la escuela, toda vez que la ciudad que habitan los sujetos es un espacio que posibilita procesos formativos, en la comprensión que la ciudad no sólo es un fenómeno urbanístico. Más allá, en la ciudad como constructo complejo, producto de las sinergias entre las instituciones y los espacios socioculturales, se generan diversas interacciones, que brindan la posibilidad de aprender y enseñar, involucrando a diversos actores educativos que pueden contribuir a la comprensión del planeta tierra como algo vivo, con miras a que las comunidades educativas se reconozcan como

parte de él. En esta dirección, pueden generarse acciones afirmativas que lleven a la construcción de la democracia y la ciudadanía como proyecto colectivo para generar transformaciones sociales y resignificación de la vida misma.

Con fundamento en Ortega (2009), desde la práctica pedagógica se constituyen niveles de actuación macro y micro; lo macro, se ve afectado por factores de orden político, económico, social, cultural y, lo micro, por la propia experiencia vivida por cada uno de los sujetos que en ella participan. En el nivel de actuación micro, la experiencia del maestro es fundamental a la hora de hablar de práctica pedagógica, toda vez que es singular, irrepetible y no universalizable, está llena de valor y su importancia radica en entender los modos y formas en que un maestro se relaciona con los saberes que enseña y con el contexto en el cual se genera su práctica. Es importante entender que la experiencia pedagógica no está dada, sino que se produce en el análisis de los discursos cotidianos, prácticos y epistemológicos, sensible de configurar el ir y devenir del maestro. “La experiencia pedagógica del maestro se constituye por actos de pensamiento que incorporan campos de saber y de conocimiento, que pasa por lo científico, lo social y lo cultural, pero no como un conocimiento instrumental” (Martínez, Calvo, Martínez, Soler y Prada, 2015, pp. 58-59).

Como la experiencia del docente no está dada, no es algo que se configure por ósmosis, sino que se construye a partir de actos conscientes de pensamiento y reflexión crítica acerca de las formas en cómo se da la práctica, por ende, la experiencia no es el hecho de pasar períodos determinados de tiempo en la escuela ejerciendo el rol de educador, en el marco de acciones rutinarias. La experiencia es, en cuanto el maestro amplía su horizonte de comprensión por medio del reconocimiento de sus problemas y la generación de acciones afirmativas encaminadas a plantear soluciones y alternativas en contexto; así en la configuración de la experiencia, los maestros “estarían más cerca de asumir sus propias potencias como actores sociales, culturales y políticos, pero no desde su esencialismo, sino desde la posibilidad de asumir cada problema como parte de su experiencia” (Martínez, Calvo, Martínez, Soler y Prada, 2015, p. 60).

La práctica pedagógica es potente para la transformación de los niveles, no solo micro, sino macro, en cuanto su espíritu reflexivo y crítico permite orientar acciones a la generación de procesos de transformación de la realidad. Así, la reflexión sobre la práctica problematizará las políticas, analizará los factores diversos que afectan la vida humana, las tensiones entre los gobiernos locales y mundiales, hará genealogías que permitan comprender el entramado complejo

que constituye la realidad social, entre otros, con el fin de analizar cómo estos procesos inciden en la escuela y la vida escolar.

En este sentido, la práctica pedagógica al estar inserta en un contexto determinado se encuentra situada y posee un *locus* de enunciación. Dicho contexto le afecta de manera decidida, toda vez que la hace particular, única y especial; la dota de sentido en su singularidad. Dos escuelas, a pesar de estar ubicadas geográficamente a escasa distancia, no tendrán las mismas características y las prácticas allí generadas; serán sustancial y definitivamente distintas, en cuanto sus condiciones no son necesariamente las mismas.

Cabe advertir, que no solo se da una afectación del contexto sobre la práctica, no es unidireccional, es un vector que va y vuelve; en otras palabras, la práctica también afecta el contexto, lo cambia y lo transforma y, por ello, se teje una relación dialógica entre la práctica y el contexto, como una mediación social, cultural, política y económica, donde se analiza qué tan condicionante es el uno para el otro, a la vez que se estudia las formas en cómo uno cambia al otro. En especial, se atiende a la pregunta por cómo cambia la práctica el contexto para hacerlo mejor, lo que ineludiblemente lleva a otros campos de análisis donde aparecen límites y tensiones; por tal razón, se puede afirmar que la práctica pedagógica es dinámica y cambiante. Al maestro, contar con más elementos del contexto en su práctica, le posibilitaría pensar en un quehacer pedagógico que rompa con las estructuras de poder en la escuela y con el capitalismo cognitivo.

Finalmente, se puede hablar de un mundo cada vez más integrado y una escuela cada vez más fragmentada; un mundo cada vez más flexible y una escuela cada vez más rígida. Esta premisa lleva a que el maestro se enfrente a una práctica que se libra en un horizonte de sucesos complejos y lleno de disyuntivas. Así, la práctica pedagógica se alterna entre el mundo de la realidad real y el de la realidad escolar, es decir, el mundo de la escuela en cuanto es parte del mundo, no está propiamente conectado con él, es un estado subyugado dentro de otro. Por ello, la reflexión crítica sobre la práctica conlleva a la generación de acciones afirmativas en procura de consolidar vasos comunicantes entre ambas realidades.

Reflexionar sobre la práctica es abrir la ventana del mundo; pensar críticamente sobre la práctica, es abrir la puerta que habilita el paso al mundo. La reflexión es un “proceso dialógico de identificación y explicitación del lugar y la posición del hecho educativo y de los modos de ser del maestro que surgen de la revisión, contrastación y confrontación que experimenta el sujeto-maestro al identificar, recuperar y reinterpretar sus propias prácticas” (Martínez, Calvo, Martínez,

Soler y Prada, 2015, p. 65); entonces, reflexionar críticamente sobre las prácticas, es lo que otorgará a los maestros la posibilidad de existir en el mundo con sentido, además de construir otros mundos posibles a través de la educación.

#### 4. Diseño metodológico

Este capítulo trata del diseño metodológico mediante el cual se realiza la presente investigación, la cual tiene como objetivo comprender las prácticas pedagógicas en torno a la ciudadanía en el contexto de la Jornada Completa, tomando como referente la experiencia docente al interior de un Centro de Interés en un colegio público de Bogotá. Para ello se dispone del método de estudio de caso en educación, contando con una serie de herramientas para la recolección de la información *in situ* tales como: entrevistas semiestructuradas, diarios de campo, análisis de fuentes documentales y narrativas.

Ahora bien, el presente trabajo investigativo es de corte cualitativo, se fundamenta en el método de estudio de caso; el cual siguiendo a Stake (1998), es un método de investigación que busca abarcar la complejidad de un caso determinado, pretendiendo la aproximación para entender sus dinámicas y las circunstancias importantes que le son propias; es decir, que un caso es rico en sí y por sí, puesto que su valía y su complejidad son únicas.

El estudio de caso es empático, por ende, no es intervencionista de ningún modo, es decir, que no busca entorpecer la dinámica propia y cotidiana del caso, por ello no pretende examinar, ni indagar por información de manera forzosa, por el contrario, se estila la discreción en las observaciones y la recogida de información.

También, el estudio de caso trata de comprender cómo ven los actores determinado contexto, por ello y pese a que las interpretaciones del investigador tengan una gran consideración, se intentan preservar las realidades tal cual son, con sus multiplicidades, diferencias, divergencias, puesto que eso hace parte de la complejidad del caso y su carácter único.

Para Stake (1998), existen tres tipos de casos: el intrínseco, el instrumental y el colectivo. Para la presente investigación, se opta por el intrínseco, ya que se busca entender un caso en particular, el cual no es abordado porque represente a otros casos o porque ilustre una característica particular del problema, sino que, debido a su naturaleza ordinaria, en sí mismo es de interés, es decir, surge de la necesidad de aprender sobre un caso en particular o, en otras palabras, hay un interés connatural.

Como ya se señaló, esta investigación es cualitativa, ya que “apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna que rescata su diversidad y particularidad” (Galeano, 2004,

p. 18), y se propone comprender las prácticas pedagógicas en torno a la ciudadanía en el contexto de la Jornada Completa de Bogotá, al interior del *Centro de interés Entre Mitos*, que se desarrolla en la IED Porfirio Barba Jacob, de la localidad séptima (7) de Bosa.

#### **4.1. Aclaraciones metodológicas**

Esta investigación propende por la comprensión de las prácticas pedagógicas alrededor de la ciudadanía en el contexto de la Jornada Completa tomando como referente la práctica docente al interior de un Centro de Interés (de aquí en adelante CI). Esto conlleva a preguntar por sus elementos constitutivos, características y dinámicas. Por tanto, para conocer su lógica estructural y rescatar la voz de los actores, el trabajo de campo comprende como población que participa de la investigación a la maestra del CI *Entre Mitos* y a los estudiantes participantes del mismo, pertenecientes al quinto grado de básica primaria de la jornada de la tarde.

La investigación reúne tres levantamientos de información, todos de corte cualitativo:

- El primero, se realiza por medio del ejercicio de entrevistas semiestructuradas a la maestra del CI.
- El segundo, a través de observación no participante de las clases o sesiones del CI.
- El tercero, en relación con el registro fotográfico como elemento que nutre las observaciones.

##### **4.1.1. Aclaraciones sobre el registro y procesamiento de información**

Como ya se mencionó, se aplicaron dos instrumentos para la recolección de la información:

- Entrevistas semiestructuradas: de las cuales se dejó un registro de audio de cada uno de los diálogos entablados con los actores ya mencionados.
- Observaciones no participantes de clases o sesiones del CI, de las cuales quedó registro en el diario de campo del investigador y grabaciones de audio. Es importante señalar que no se realizó registro de video, ya que en diálogo con la maestra del CI y las directivas de la institución, argumentaron por un parte, que no estaban de acuerdo con ello ya que consideran que se corre

el riesgo de generar alteraciones en la conducta de las y los estudiantes, restándoles naturalidad y espontaneidad a sus formas de ser al interior del CI y por otro lado, expresaron que es complejo conseguir los permisos por parte de las familias para tal fin.

Una vez culminado el trabajo de campo, se procedió al procesamiento de la información y a la producción escrita derivada de la sistematización de los datos obtenidos. Para esta investigación se optó por hacer un ejercicio de análisis de la información. Siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2010) se plantean los siguientes pasos:

- I. Organización de la información, que consiste en la revisión del material en términos de su calidad; transcripción de las entrevistas y diarios de campo, organización de la información por temas.
- II. Generación de unidades de análisis, donde se buscó identificar unidades de significado o segmentos para posteriormente agruparlas en categorías según afinidad, naturaleza y significado.
- III. Codificación inicial, donde se otorgaron códigos a las categorías para posibilitar el proceso de agrupación de unidades.
- IV. Descripción de categorías emergentes, con lo que se buscó describir el significado de las categorías, además de su integración por temas y subtemas.
- V. Interpretación, donde se da sentido a la descripción de cada categoría, a sus significados y a las relaciones entre ellas.
- VI. Reporte de resultados de la investigación.

#### **4.1.2. Aclaraciones sobre las técnicas e instrumentos para la recolección de la información**

La entrevista “se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 418) y como técnica, procura, motiva e incita a la aparición de la palabra, del discurso y de las ideas del entrevistado en aras de poder ver sus posturas y sus posiciones frente a un tema determinado.

Para este caso, la entrevista, que es semiestructurada toda vez que se buscó que la maestra del CI, a partir de una serie de cuestionamientos, hablara del *Centro de Interés Entre Mitos*, en el contexto de la Jornada Completa. Dicha entrevista tiene cinco (5) categorías de análisis, las cuales emergen como los rangos propicios para la generación de procesos de comprensión frente a la experiencia docente. Estas categorías se originan a partir de la necesidad de tener un criterio ordenador para el cúmulo de preguntas que surgieron en la investigación, razón por la cual se pensó en agrupar dichos cuestionamientos en categorías en las que pudiesen estar contenidos, los cuales se relacionan enseguida con las respectivas preguntas para orientar el diálogo con la maestra del CI. Las respuestas brindadas por la maestra, se condensan en el Anexo 2.

## 1. RELACIÓN DOCENTE Y CENTRO DE INTERÉS (CI)

1.1. ¿Cuáles son las motivaciones que tiene para dinamizar el CI de ciudadanía y convivencia *Entre Mitos*?

1.2. Si bien es cierto el CI tiene un norte claro y propende por algunos logros, ¿particularmente qué quiere alcanzar con el CI?

1.3. ¿Qué relación guarda el CI con su experiencia de vida?

1.4. ¿Qué diferencias existen entre orientar el trabajo del CI y clases correspondientes al área de Ciencias Sociales?

1.5. Si la estructura del CI tuviese más estudiantes, ¿cree usted que permitiría llevarlo a buen término?

1.6. ¿Cree que esas diferencias han aportado al proceso pedagógico de las diferentes áreas del conocimiento del colegio?

## 2. CAPACIDADES CIUDADANAS, PARTICIPACIÓN Y DERECHOS HUMANOS

2.1. ¿Cómo potenciar la construcción de la ciudadanía a partir del CI?

2.2. ¿Se puede construir ciudadanía al interior de la escuela?

2.3. ¿En qué se diferencia la formación ciudadana al interior del CI con otros escenarios pedagógicos en los que haya participado?

2.4. ¿Cuáles capacidades ciudadanas se trabajan en el CI?

2.5. ¿Para qué sirven dichas capacidades? ¿A qué están orientadas?

2.6. ¿De qué forma se promueve la participación de las niñas, los niños y los jóvenes?

## 3. CENTRO DE INTERÉS Y COLEGIO (diálogo curricular, pedagógico y evaluación)

- 3.1. ¿Qué diálogos curriculares se han entablado con el área de Ciencias sociales o cualquier otra?
- 3.2. ¿De qué forma se vincula el trabajo del CI al currículo del colegio?
- 3.3. ¿Cómo son los procesos evaluativos al interior del CI?
- 3.4. ¿Qué estrategias pedagógicas usa para dinamizar el CI?
- 3.5. ¿Cuál de esas estrategias utilizadas siente que ha generado un mayor impacto en el alcance de los objetivos propuestos en el CI?
- 3.6. ¿Cuáles son los aportes que el CI hace a la comunidad estudiantil y docente?

#### 4. METODOLOGÍA REFLEXIÓN ACCIÓN PARTICIPACIÓN (RAP)

- 4.1. ¿Qué es la reflexión acción participación?
- 4.2. ¿Cómo se implementa en el CI?
- 4.3. ¿Cuál considera que es el impacto de esta metodología en el proceso de formación ciudadana?
- 4.4. ¿Qué es lo que más le gusta de la metodología RAP?
- 4.5. ¿Cuáles han sido los logros o alcances derivados de la implementación de la metodología RAP?

#### 5. CI Y COMUNIDAD EDUCATIVA

- 5.1. ¿Cuál es el nivel de aceptación que hay por parte de las y los estudiantes frente al CI? ¿Qué manifiestan del trabajo realizado?
- 5.2. ¿Qué manifiestan las familias del trabajo realizado en el CI?
- 5.3. ¿Qué manifiestan los docentes y directivos docentes del trabajo que realiza en el CI?

#### **4.1.3. Observaciones de sesiones de clase del centro de interés-diario de campo**

Para la presente investigación se dispuso de un ejercicio de observación no participante de ocho (8) sesiones del CI. En ellas, se tuvo la intencionalidad de mirar las dinámicas del Centro de Interés para generar comprensión frente a su funcionamiento e intencionalidad pedagógica, de cara a los logros propuestos en el mismo. De igual forma, estas observaciones buscaron recopilar en un diario de campo todos aquellos elementos que permitieran caracterizar el CI, además de reconocer el quehacer docente. Los registros del diario de campo se condensaron en el Anexo 3.

**Tabla 1. Sesiones del Centro de Interés objeto de la observación no participante**

Observación de las sesiones del centro de interés <i>Entre Mitos</i>		
Nº de sesión	Objetivos de la observación	Cómo se hizo la observación
1	Entender la dinámica y organización del CI.	Se observó cada una de las sesiones de forma no participante. Se dejó registro por escrito en el diario de campo de los aspectos y elementos contemplados en los objetivos de la observación.  Se hizo un análisis de percepción de cada sesión del CI a la luz de las categorías de formación ciudadana y práctica pedagógica.
2	Identificar aspectos y elementos asociados a la formación ciudadana.	
3	Identificar elementos propios de la práctica pedagógica de la maestra en el marco de la relación dialógica sostenida con los estudiantes.	
4	Identificar las maneras en cómo se disponía la maestra al proceso de pedagógico.	
5	Identificar las maneras en como los estudiantes se disponían a la acción pedagógica de la maestra.	
6	Identificar los elementos didácticos usados para el desarrollo de cada sesión del CI.	
7		
8		

*Fuente: elaboración propia*

#### 4.1.4. Aclaraciones sobre el análisis de la información de campo

Con ocasión al análisis de la información recolectada en el presente ejercicio investigativo, se usó la herramienta NVivo® 12 con la cual se generó el proceso de segmentación y codificación de los datos recogidos en el ejercicio *in situ* (diarios de campo y entrevistas), con el fin de generar categorías, las cuales son entendidas como los conceptos, expresiones, ideas y hechos relevantes, con sentido y orientados a responder la pregunta de investigación.

Tanto los diarios de campo, como las entrevistas, fueron codificadas por separado, así, cada análisis arrojó unas categorías particulares y otras comunes entre las fuentes de información (las subrayadas corresponden a las categorías comunes), en las cuales se agruparon los segmentos de información según su naturaleza, afinidad y significado.

Por su parte, los diarios de campo arrojaron las siguientes categorías:

1. Colaboración y solidaridad en el centro de interés.
2. Concepciones de formación ciudadana.

3. Condiciones del centro de interés.
4. Convivencia en el centro de interés.
5. Cuidado de lo público.
6. Evaluación al interior del centro de interés.
7. Practica pedagógica al interior del centro de interés.
8. Relaciones entre el centro de interés, los docentes, familias y estudiantes.

A su vez, las entrevistas arrojaron las siguientes categorías:

1. Concepciones acerca de la ciudadanía por parte de estudiantes y docentes.
2. Concepciones de formación ciudadana.
3. Condiciones del centro de interés.
4. Diferencias entre un centro de interés, las clases de ciencias sociales y las demás áreas.
5. Evaluación al interior del centro de interés.
6. Función de la escuela en la formación ciudadana.
7. Motivaciones de la docente para realizar el centro de interés.
8. Objetivos del centro de interés.
9. Practica pedagógica al interior del centro de interés.
10. Relaciones entre el centro de interés, los docentes, familias y estudiantes.

En el capítulo de análisis de la información se presenta de manera descriptiva la información encontrada acerca de cada una de las categorías planteadas en la presente investigación: práctica pedagógica y formación ciudadana, tomando como referente el centro de interés que tiene por nombre *Entre Mitos*, del cual participan estudiantes de quinto grado de básica primaria del colegio público Porfirio Barba Jacob IED, de la localidad de Bosa en Bogotá.

#### **4.2. Ruta metodológica**

La ruta metodológica de la presente investigación se fundamenta en el ejercicio de triangulación de la información obtenida a través del empleo y aplicación de los instrumentos de recolección en el trabajo *in situ*, de tal suerte que se pudieran generar las relaciones de fiabilidad

y validez entre las categorías teóricas, las categorías de análisis y las categorías previas. Estas últimas fueron preconcebidas y se usaron específicamente para dar orden y sentido a la construcción de las preguntas que constituyen las entrevistas semiestructuradas. Así, en la tabla a continuación se hace explícita la ruta que recoge las categorías ya mencionadas y los instrumentos de recolección de la información desde los cuales fueron analizadas cada una de ellas.

**Tabla 2. Ruta metodológica de la investigación**

<b>Categorías Teóricas</b>	<b>Subcategorías de análisis</b>	<b>Categorías Previas</b>	<b>Instrumentos</b>	
<b>Práctica pedagógica</b>	Práctica pedagógica al interior del centro de interés	Relación docente y centro de interés	Diarios de campo – observación no participante	
	Condiciones del centro de interés	Centro de interés y colegio		
	Evaluación al interior del centro de interés			
	Convivencia en el centro de interés	Capacidades ciudadanas, participación y derechos humanos		
	Relacionamiento entre el centro de interés y los docentes, las familias y los estudiantes	Centro de interés y colegio	Entrevistas a la maestra del centro de interés	
	Función de la escuela en la formación ciudadana			
	Motivaciones de la docente para realizar el centro de interés	Relación docente y centro de interés		
	Diferencias entre un centro de interés, las clases de Ciencias sociales y las demás áreas	Metodología reflexión acción y participación		
<b>Formación ciudadana</b>	Concepciones de formación ciudadana	Capacidades ciudadanas, participación y derechos humanos		Diarios de campo – observación no participante y entrevistas a la maestra del centro de interés
	Cuidado de lo público			Diarios de campo – observación no participante
	Colaboración y solidaridad en el centro de interés			Diarios de campo – observación no participante
	Objetivos del centro de interés			Entrevistas a la maestra del centro de interés
	Concepciones acerca de la ciudadanía por parte de estudiantes y docentes	Centro de interés y comunidad educativa		

*Fuente: elaboración propia*

### 4.3. Fases de la investigación

El desarrollo de la presente investigación se hizo en cuatro fases: Fase preparatoria; Fase de aplicación de instrumentos y recogida de información; Fase analítica, y Fase informativa, las cuales se describen a continuación.

**Fase preparatoria.** El centro de esta fase fue la lectura de literatura especializada relacionada con el objeto de estudio de esta investigación. Revisión de libros, revistas, artículos de internet, investigaciones, entre otras, con la finalidad recopilar información clave para la construcción de cuatro productos: primero, los antecedentes de investigación orientados a mostrar los desarrollos investigativos en lo que respecta a prácticas pedagógicas en torno a la formación ciudadana; segundo, el marco teórico centrado en dos grandes categorías como lo son la formación ciudadana y la práctica pedagógica; tercero, el marco contextual de la investigación en el cual se reseñaron el conjunto de elementos claves para comprender la naturaleza de la investigación y el contexto del colegio en cual desarrollaría la investigación, y cuarto, el diseño metodológico en el cual se planteó el método de estudio de caso intrínseco y se prepararon los instrumentos para la recolección de la información tales como diarios de campo producto de la observación no participante y entrevistas semiestructuradas.

**Fase de aplicación de instrumentos y recogida de información.** En esta fase se hizo la implementación del diseño metodológico, es decir, la aplicación de los instrumentos diseñados para la recolección de la información *in situ*. El diseño se evaluó de manera constante, de tal suerte que respondiera a los objetivos planteados.

**Fase analítica.** Fase en la que, a partir de los datos obtenidos y con el fin de extraer significados relevantes en relación con el problema de investigación, se organizó la información, se generaron unidades de análisis, se hizo codificación de las categorías y la descripción de las mismas, para posteriormente hacer el ejercicio interpretativo y analítico, orientado a explicar las maneras en cómo se asume la formación ciudadana e identificar los elementos característicos del ejercicio pedagógico.

**Fase informativa.** Está representada en la construcción del informe final de investigación que busca responder a los objetivos planteados a través de la exposición de un cuerpo de ideas organizadas para que el lector se aproxime a los hallazgos investigativos, como también, un

informe con las conclusiones, consideraciones finales y recomendaciones derivadas del ejercicio investigativo.

#### **4.4. Limitaciones del estudio**

Inicialmente esta investigación tenía contemplados varios elementos que no se pudieron llevar a feliz término y que por tanto pasaron a engrosar la lista de limitaciones del ejercicio investigativo y que se harán explícitas a continuación. Entre las cosas que se tenían proyectadas estaba la filmación de las sesiones, acción que no se pudo realizar toda vez no se obtuvo la autorización por parte de las directivas del colegio, quienes argumentaban que era muy difícil tramitar los permisos con las familias de los estudiantes.

En este orden de cosas, se había dispuesto hacer grupos focales con los estudiantes y con sus familias, lo que tampoco fue posible. En el caso de los estudiantes era necesario hacer los grupos en el espacio del centro de interés o en contra jornada, es decir, en algún espacio-tiempo de la jornada escolar, lo que implicaba sacarlos de sus espacios de formación, frente a lo cual se hizo la solicitud a los maestros y esta fue denegada, ya que no estaban de acuerdo con que los estudiantes perdieran clases. Sumado a este particular, había que pedir permiso a las familias, lo que era muy complejo, toda vez que las directivas del colegio expresaban que no existía un buen canal de comunicación y que por tanto no se obtendría respuesta para llevar a feliz término la acción. Por tanto, se desistió de los grupos focales con los estudiantes y de paso con las familias dado que no iba a tener recepción por parte de ellos. Esto hizo evidente que las familias no están relacionadas con el proceso educativo de sus hijos y que de vez en cuando, como lo manifestaba la maestra del centro de interés, iban al colegio a recibir notas o hacer alguno que otro reclamo.

De igual manera, se tenía presupuestado hacer una entrevista con el docente enlace, quien es un maestro titular de la institución que, por medio de una comisión de servicio, funge como docente líder de la jornada completa al interior del colegio. Dicho ejercicio tampoco se pudo realizar debido a que el maestro tiene múltiples obligaciones y no fue posible entablar un diálogo, a modo de entrevista. Por último, dos elementos más; primero, se le pidió a la maestra construir una narrativa centrada en lo que ha sido su experiencia al interior del centro interés, pero debido a sus compromisos laborales y académicos no se logró dicha construcción y segundo, se iba a hacer un análisis de las planeaciones de las sesiones del CI, pero a medida que se iban observando las sesiones, se hacía explícito el plan de trabajo pedagógico.

Hasta aquí es importante señalar que las actividades presupuestadas que no fueron logradas hubiesen alimentado, indudablemente, el ejercicio investigativo como quiera que es un estudio de caso. No obstante, tras la finalización del análisis de la información que, si se logró recolectar, se determina que no afecta el desarrollo de la investigación, toda vez que las observaciones no participantes registradas en los diarios de campo, el registro fotográfico y las entrevistas, fueron insumos de gran valor para dar solidez a este ejercicio y ofrecieron elementos suficientes para responder a los objetivos planteados. Hubiese sido muy valioso contar con los aportes de los estudiantes, pero las dinámicas institucionales hacen complejo acceder a ellos. Lo mismo para el caso de las familias, en tanto sus puntos de vista hubiesen dado un elemento adicional para el análisis, pero es un infortunio que estos actores no estén involucrados de manera amplia en el proceso formativo de sus hijos. Resta por manifestar, como se señala en las recomendaciones, que el poder contar con la participación de las familias, los estudiantes y el docente enlace, daría paso a la continuidad de este trabajo investigativo.

## 5. Marco contextual de la investigación

Este capítulo recoge, en primer lugar, el contexto de la Jornada Única y Extendida en Latinoamérica; en segundo lugar, desarrolla lo que es la Jornada Única del Ministerio de Educación Nacional de Colombia 2014-2018; en tercer lugar, se describe la Jornada Completa de la Secretaría de Educación Distrital 2012-2016 y algunos de sus elementos constitutivos (ejes transversales, Centros de Interés y la Reflexión Acción Participación); en cuarto lugar, se resaltan los elementos diferenciadores entre la Jornada Única del Ministerio de Educación Nacional y la Jornada Completa de la Secretaría de Educación Distrital; en quinto lugar, se trabaja el contexto del Colegio Porfirio Barba Jacob y en sexto y último lugar, se señalan elementos correspondientes al Centro de Interés *Entre Mitos*.

Los elementos nombrados hacen parte integral del marco contextual de la presente investigación, toda vez que constituyen la realidad de la institución educativa en la cual se desarrolla el Centro de Interés, en tanto hace parte de los colegios del Distrito Capital que han optado por extender la jornada escolar y por tal razón es importante entender la naturaleza de la Jornada Única y Completa desde las perspectivas de las entidades autónomas en educación que rigen los colegios para el caso de Bogotá (MEN-SED), además de tener una idea clara del Colegio.

### 5.1. Jornada Única o Jornada Extendida en Latinoamérica

Cierto es que la extensión en la jornada escolar no es algo nuevo en Latinoamérica, pero a finales de la década de los noventa su implementación comienza a tomar gran vigor. Chile fue el pionero en 1997, con la creación del régimen de *Jornada Escolar Completa Diurna* –siendo este quizá el caso más analizado–, la cual surge en cuanto

para abordar los mayores desafíos que demandaban el nuevo currículo, la nueva pedagogía, los nuevos y más complejos aprendizajes requeridos, la igualación de oportunidades de los más pobres y las nuevas maneras de gestionar la educación se requería mayor tiempo y espacio escolar. El compromiso inicial fue que, en un plazo de seis años, se lograrían las condiciones organizacionales y de infraestructura que permitieran ofrecer una jornada escolar completa de toda la mañana y parte de la

tarde, a todos los establecimientos educacionales subvencionados del país, tanto públicos como privados (García-Huidobro y Concha, 2009, p. 3).

La idea para justificar la jornada completa en Chile es manifiesta por su presidente en 1996, Eduardo Frei, quien en diversos anuncios señalaba un conjunto de iniciativas para el mejoramiento de la calidad educativa y argumentaba lo siguiente:

Si queremos calidad en nuestra educación, necesitamos más tiempo de nuestros alumnos en clases; más tiempo para que nuestros profesores trabajen en los aspectos pedagógicos y de la reforma curricular; más tiempo para actividades de apoyo al trabajo y recreación de los alumnos. Esta medida favorece especialmente a todos aquellos niños y jóvenes que carecen de un espacio pedagógico en sus hogares (García-Huidobro y Concha, 2009, p. 3)

Esta medida de la ampliación de la jornada que buscaba beneficiar a más de dos millones de escolares tuvo varias justificaciones, pero quizá sean estas las más relevantes; (i) Para mejorar los aprendizajes, ya que se reconoce que el mayor tiempo es un factor que afecta positivamente al aprendizaje, el trabajo técnico de los docentes y la gestión de cada establecimiento; (ii) Para lograr mayor equidad en la educación, ya que la JEC permitirá atender a la población de alto riesgo social y educativo, y al mismo tiempo es una acción que iguala las oportunidades de aprender al aumentar de manera significativa el tiempo de trabajo escolar a todos los estudiantes de establecimientos educacionales subvencionados por el Estado y, no sólo, a un sector minoritario y privado como había sido hasta entonces (García-Huidobro y Concha, 2009, p. 3).

Un año más tarde que Chile, aparece Uruguay con la implementación de *Escuelas de Tiempo Completo*,

las cuales se constituyen en un ambiente capaz de mitigar algunas de las vivencias negativas del entorno social y territorial de los niños en situación de pobreza aproximándose a mejorar las condiciones de equidad. Su diferencia va más allá de la extensión del horario, abarcando una amplia gama de situaciones y experiencias educativas como respuesta a las características y necesidades de la población escolar a la que va dirigida (Banco Mundial, 2015).

Estas escuelas incorporan la variable tiempo como un elemento determinante para el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por otro lado, las iniciativas pedagógicas para mejorar los resultados educativos. También, se orientan a enfrentar retos actuales como: “una sociedad fragmentada que se disgrega territorialmente y genera escuelas menos integradoras” (Banco Mundial, 2015). Quepa señalar, que, en estas instituciones, los maestros tienen gran injerencia a la hora de decidir de cara a los proyectos que se plantea cada escuela. Así, “el colectivo de maestros decide sobre su proyecto pedagógico e institucional y por tanto sobre la organización de la jornada, teniendo en cuenta que el 75% del tiempo diario constituyan actividades de trabajo, en aula o taller, y el 25% restante en alimentación y recreos” (Banco Mundial, 2015).

Ya para 1999, Venezuela impulsó los programas *Simoncito* y *Escuelas Bolivarianas* que también están insertas en la lógica de la extensión de la jornada escolar, las cuales se inspiraron en la figura de Simón Bolívar y su maestro, Simón Rodríguez, y así, “ante la situación de deterioro cualitativo y cuantitativo del sistema escolar venezolano la Escuela Bolivariana se proponía producir un cambio ‘integral y profundo’ en el marco de la ‘refundación de la República y reconstrucción de la Nación’” (Rodríguez, 2008, p. 566).

Estas escuelas se trazan los siguientes objetivos:

- Contribuir a la creación de un espacio de aprendizaje que favorezca la integración de la escuela con la comunidad, estimulando el desarrollo de su poder transformador.
- Estimular un proceso de transformación educativa en todos los órdenes del ser, del saber, del hacer y del convivir como mecanismo eficiente y efectivo para el logro de la refundación de la República.
- Proporcionar atención integral a todos los niños y niñas en edad escolar, garantizando los derechos de salud física, mental y crecimiento sano, en un ambiente de paz, libertad, participación e integración.
- Impulsar una pedagogía participativa, en la búsqueda del ser, del saber y del hacer que le brinde al docente y al estudiante la posibilidad de acceder a diferentes fuentes del saber.

- Fortalecer los valores de la identidad nacional, a través del análisis de las distintas manifestaciones culturales, políticas, sociales, espaciales y económicas en el ámbito local, regional, nacional y en el contexto latinoamericano y mundial (Rodríguez, 2008, p. 566).

Las *Escuelas Bolivarianas*, tienen varios aspectos diferenciadores de las escuelas convencionales y tradicionales de la región, en cuanto ofrecen las siguientes ventajas a los niños:

- Atención integral, porque comprende tanto la atención a la salud física, intelectual y emocional de los alumnos, como a la enseñanza interdisciplinaria de las áreas del currículo.
- Jornada completa de 8 horas de permanencia, con dos comidas diarias y merienda, atención a la salud mediante el servicio médico-odontológico y psicológico.
- Una escuela de la comunidad, que forma comunidad, donde toda la escuela es espacio pedagógico, por su organización y funcionamiento basados en la participación, la solidaridad y la vinculación con su entorno.
- Un espacio de renovación pedagógica permanente favorece el intercambio para la formación mediante la reflexión colectiva y la investigación permanente entre los docentes (Rodríguez, 2008, p. 567).

Una década después se sumó Cuba con la *Extensión de la Jornada* en 2003, con el objetivo de innovar la pedagogía y mejorar la relación alumno-docente en la básica secundaria especialmente. Este modelo de escuela está en consonancia con

los actuales escenarios en que se desarrolla la educación cubana, matizada por los cambios socioeconómicos que se han ido desarrollando de manera vertiginosa en nuestro país y fundamentalmente a partir del denominado período especial en que nos encontramos. Refleja el nivel de concreción de la política educacional que traza el Partido y que necesita la sociedad cubana para cumplir el fin de la educación de formar las nuevas generaciones de cubanos consecuentes con la sociedad socialista que construimos (Ministerio de Educación República de Cuba, 2006, p. 3).

La estrategia ideológica de este modelo de escuela, la determinó Fidel Castro, argumentando que Cuba debe buscar que el sistema educativo “se corresponda cada vez más con la igualdad, la justicia plena, la autoestima y las necesidades morales y sociales de los ciudadanos en el modelo de sociedad que el pueblo de Cuba se ha propuesto crear” (República de Cuba, Ministerio de Educación, 2006, p. 3). De igual forma, este modelo educativo se origina

como una nueva concepción del maestro en este nivel de enseñanza, la figura del Profesor General Integral, que constituye un aporte revolucionario y novedoso para la atención educativa a los adolescentes, quien deberá estar en capacidad de desplegar actividades en cualquier área del trabajo educativo con 15 alumnos e impartir todas las asignaturas, excepto Inglés y Educación Física, facilitando con ello una mayor atención diferenciada y personalizada a los alumnos que promueva que estos aprendan más a partir de un diagnóstico profundo y de un tratamiento individualizado con el apoyo que le brindan los nuevos medios que dispone la escuela, la TV, el vídeo, la computación y el resto de los programas priorizados de la Revolución (República de Cuba, Ministerio de Educación, 2006, p. 3).

La escuela cubana, en aras de alcanzar la innovación pedagógica, orienta sus esfuerzos a la formación básica e integral del adolescente cubano, sobre la base de una cultura general, que le permita estar plenamente identificado con su nacionalidad y patriotismo, al conocer y entender su pasado, enfrentar su presente y su preparación futura, adoptando conscientemente la opción del socialismo, que garantice la defensa de las conquistas sociales y la continuidad de la obra de la Revolución, expresado en sus formas de sentir, de pensar y de actuar (República de Cuba, Ministerio de Educación, 2006, p. 8).

Por su parte, México extiende la jornada escolar con el *Programa de Escuelas de Tiempo Completo* (PETC) en 2007,

para ampliar las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y adolescentes. Contribuye a mejorar los resultados educativos; desarrolla y fortalece el currículo nacional; propicia el logro de aprendizajes con calidad en un marco de equidad, y

atiende las dificultades y necesidades de todos los alumnos (Gobierno federal de México, Secretaría de Educación Pública, 2009, p. 20).

Los esfuerzos de estas escuelas están orientados a atender población en condiciones de vulnerabilidad o de inequidad; por ello, tiene el compromiso de “mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, particularmente de aquellos que viven en condiciones de mayor vulnerabilidad, niños y adolescentes que no consiguen progresar según el ritmo esperado debido a su desventaja de origen” (Gobierno federal de México, Secretaría de Educación Pública, 2009, p. 20). De ahí que los docentes estén dispuestos a potenciar sus capacidades formativas para generar procesos de enseñanza que beneficien a estudiantes menos favorecidos.

Las escuelas de tiempo completo disponen un trabajo centrado en los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes; así, “buscan el desarrollo armónico e integral al responder a las necesidades, aptitudes e intereses de los alumnos” (Gobierno federal de México, Secretaría de Educación Pública, 2009, p. 20). Para ello, los docentes se

encuentran en posibilidad de consolidar aprendizajes en lecto-escritura y expresión oral; el análisis, la curiosidad intelectual y el sentido crítico para fortalecer el razonamiento científico y el pensamiento matemático; promueven las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas para el estudio y el aprendizaje; tienen la oportunidad de enseñar una segunda o tercera lengua; ofrecen diversos acercamientos al arte y la cultura para desarrollar su sensibilidad y sus sentidos; orientan para fomentar una vida saludable a través de actividades que promueven la formación de hábitos de nutrición e higiene y de ofrecer alimentos en la escuela, además de reconocer la importancia de cuidar el cuerpo mediante actividades recreativas y de desarrollo físico en las que el juego y la convivencia tienen un papel central (Gobierno federal de México, Secretaría de Educación Pública, 2009, p. 21).

Las líneas de trabajo propuestas por las escuelas de tiempo completo se dirigen a potenciar el desarrollo curricular, aprendizajes, competencias básicas y el fortalecimiento del conocimiento. Por ello, las líneas se encaminan a:

- Promover la participación, colaboración e interacción entre los alumnos y los maestros.

- Favorecer y fomentar el trabajo individual y colectivo en un ambiente de respeto, orden y disciplina.
- Aprovechar al máximo el tiempo escolar.
- Propiciar la utilización efectiva de materiales de apoyo para el aprendizaje (Gobierno federal de México, Secretaría de Educación Pública, 2009, p. 25).

Ahora bien, estas líneas son amplios campos que posibilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las líneas de aprendizaje son:

1. Fortalecimiento de los aprendizajes sobre los contenidos curriculares: mejora del lenguaje oral y escrito (hablar, escuchar, leer y comprender, escribir); las matemáticas (cálculo aritmético, pensamiento matemático, solución de problemas); y el razonamiento científico (observación, indagación, reflexión y experimentación) (Gobierno federal de México, Secretaría de Educación Pública, 2009, p. 26)
2. Uso didáctico de las tecnologías de la información y comunicación: incorporación de estos recursos como apoyo a los aprendizajes y al desarrollo de habilidades; así como gestionar la búsqueda, selección y organización de información (Gobierno federal de México, Secretaría de Educación Pública, 2009, p. 27).
3. Arte y cultura: conocimiento, aprecio y respeto de la cultura propia y de otras, así como el descubrimiento y la experimentación de diversas manifestaciones del lenguaje artístico: artes plásticas y visuales, expresión corporal y danza, música y teatro (Gobierno federal de México, Secretaría de Educación Pública, 2009, p. 27).
4. Recreación y desarrollo físico: desarrollo de actividades lúdicas, de activación física y de promoción del deporte. Se promueve la convivencia diaria, la recreación, la vivencia del cuerpo y el ejercicio de la corporeidad (Gobierno federal de México, Secretaría de Educación Pública, 2009, p. 28).
5. Aprendizaje de lenguas adicionales: enseñanza y desarrollo de competencias para el aprendizaje de una o más lenguas, además del español (Gobierno federal de México, Secretaría de Educación Pública, 2009, p. 29).
6. Vida saludable: desarrollo de hábitos de higiene y nutrición, la promoción de la salud y la prevención de enfermedades a través de la formación sobre estilos de vida saludables y la

promoción de entornos seguros (Gobierno federal de México, Secretaría de Educación Pública, 2009, p. 30).

Tal como se manifestó al inicio de este apartado, la Jornada Única en Latinoamérica no es algo nuevo, pero si es algo que ha venido convirtiéndose en una necesidad que ha llevado a la generación de políticas públicas en educación en las que se contemplan más tiempos para los procesos de aprendizaje de los estudiantes, con diferentes horizontes de sentido, pero con un mismo hilo conductor que es el de mejorar la calidad en educación. Así, este breve recorrido por lo que ha sido la Jornada Única en nuestro continente, se orienta a rescatar lo que ha sido los procesos de extensión de la jornada escolar que han antecedido el caso colombiano, de tal suerte que se cuente con más elementos para su comprensión.

## **5.2. Jornada Única del Ministerio de Educación Nacional de Colombia 2014-2018**

El *plan de desarrollo 2014-2018*, en su numeral IV, que tiene por nombre *Colombia la más educada*, plantea en su visión que:

Colombia será un país conformado por ciudadanos con capacidad de convivir en paz, respetando los derechos humanos, la diversidad poblacional, las normas, y las instituciones. Colombia será el país más educado de América Latina en 2025, con un capital humano capaz de responder a las necesidades locales y globales, y de adaptarse a cambios en el entorno social, económico, cultural y ambiental, como agentes productivos, capacitados, y con oportunidad de desarrollar plenamente sus competencias, en el marco de una sociedad con igualdad de oportunidades (Colombia, Departamento Nacional de Planeación, 2014, p. 72).

La educación es el eje sobre el cual se fundamenta la visión y está destinada a “formar los ciudadanos que requiere para la construcción de una paz duradera, de una sociedad más equitativa, y para el desarrollo económico sostenible” (Colombia, Departamento Nacional de Planeación, 2014, p. 71). Igualmente, pronuncia una educación de calidad que permita a los seres humanos alcanzar “los conocimientos y las competencias necesarias para participar en actividades

productivas, accediendo a ingresos y activos que permiten su movilidad social. De esta forma, la educación se convierte en la herramienta más poderosa para promover la equidad y la paz” (Colombia, Departamento Nacional de Planeación, 2014, p.72)

Teniendo en cuenta esta visión, la política educativa busca transformar el sistema educativo colombiano; por eso el país

requiere un sistema de formación que permita a los estudiantes no solo acumular conocimientos, sino saber cómo aplicarlos, innovar, y aprender a lo largo de la vida para el desarrollo y actualización de sus competencias. En segundo lugar, el país debe promover espacios de divulgación y formación dentro del sector educativo y otros ámbitos que faciliten los procesos de transformación cultural y actitudinal necesarios para el avance del país en aspectos sociales, ambientales, institucionales, y para el establecimiento de una paz sostenible (Colombia, Departamento Nacional de Planeación, 2014, p. 72).

Ahora bien, para alcanzar la visión planteada, el Plan de Desarrollo se traza como objetivo: “cerrar las brechas en acceso y calidad al sistema educativo, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando al país a altos estándares internacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos” (Colombia, Departamento Nacional de Planeación, 2014, p. 74). En tal sentido, se requiere la participación del sector público y privado para el desarrollo de los lineamientos estratégicos que transformen la educación. Estos lineamientos buscan alcanzar el objetivo orientando sus acciones en dos niveles: del individuo en el sistema educativo, y de la sociedad y del Estado en su conjunto.

En relación con el objetivo propuesto, el Plan de Desarrollo, propone varias líneas de acción: potenciar la educación inicial; alcanzar la calidad educativa en la educación básica y media; mayor cobertura y permanencia en el sistema educativo; construcción del sistema de educación terciaria con mayor acceso, calidad y pertinencia; desarrollo del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) en el marco del Decreto 1953 de 2014; Colombia libre de analfabetismo; Colombia bilingüe; potencialización de las capacidades y los talentos excepcionales. En atención a los fines de la presente investigación, se atenderá a la segunda línea de acción, *alcanzar la calidad educativa en Educación Básica y Media*:

Como se señaló en la visión, uno de los elementos sobre los que debe enfocarse prioritariamente la política pública es en el desarrollo de un capital humano altamente calificado que responda a las necesidades económicas, sociales y productivas del país. En el marco del Sistema de Formación de Capital Humano, esta segunda estrategia apunta al aseguramiento de la calidad, entendida como la garantía de que los procesos de formación satisfagan condiciones o estándares mínimos en instituciones y programas, que conduzcan al desarrollo efectivo de las competencias y aprendizajes de los estudiantes (Colombia, Departamento Nacional de Planeación, 2014, p. 76).

En esta línea de acción, el Plan nacional de Desarrollo plantea tres (3) estrategias, a saber: hacia la excelencia docente, implementación de la jornada única y la asignación de recursos al componente de Educación del Sistema General de Participaciones – SGP. En el marco de esta investigación, se toman en cuenta la formación de maestros y la jornada única.

**Gráfico 1. Ruta del PND 2014-2018 para la excelencia docente**



*Fuente: elaborado a partir de Colombia, Departamento Nacional de Planeación, 2014, p. 71*

La ruta de la excelencia, planteada en el gráfico anterior, se estableció dentro de la estrategia denominada *Hacia la excelencia docente* que apunta a que “para consolidar a Colombia como el país más educado en América Latina, uno de los objetivos fundamentales del sector educativo debe ser mejorar las competencias y los resultados de los estudiantes en las áreas de matemáticas, ciencias y lenguaje” (Colombia, Departamento Nacional de Planeación, 2014, p. 76), y para ello, se considera fundamental fortalecer las prácticas pedagógicas.

Sobre la estrategia de *Implementación de la jornada única*, según el Plan de Desarrollo, ella es entendida como una jornada escolar de:

una duración de al menos seis horas para preescolar y al menos siete horas para básica y media, en las cuales los estudiantes adelantan actividades que hacen parte del plan de estudios del establecimiento educativo. La jornada única es una versión de la jornada ampliada y es el modelo hacia el que debe avanzar el sistema educativo colombiano oficial. Se diferencia de la jornada ampliada en que las actividades que adelantan los estudiantes en las horas adicionales no hacen parte del plan de estudios del establecimiento educativo. También se distingue de la jornada complementaria, donde tradicionalmente se desarrollan programas de “contrajornada” a través de las cajas de compensación familiar, el SENA u otras organizaciones sociales para complementar los desarrollos curriculares de los establecimientos educativos (Colombia, Departamento Nacional de Planeación, 2014, p. 77).

Los principios que guían la jornada única (Colombia, Departamento Nacional de Planeación, 2014, pp. 72-73), son los siguientes:

- Equidad: la jornada única busca promover la igualdad de oportunidades para los estudiantes del sector oficial que, a diferencia de los estudiantes de colegios privados, tienen menos horas de estudio y permanecen menos tiempo en sus instituciones educativas. La ampliación de la jornada escolar permitirá la permanencia de los niños en ambientes seguros, con lo cual se espera reducir la deserción, el embarazo adolescente, la delincuencia juvenil y el consumo de drogas ilícitas.

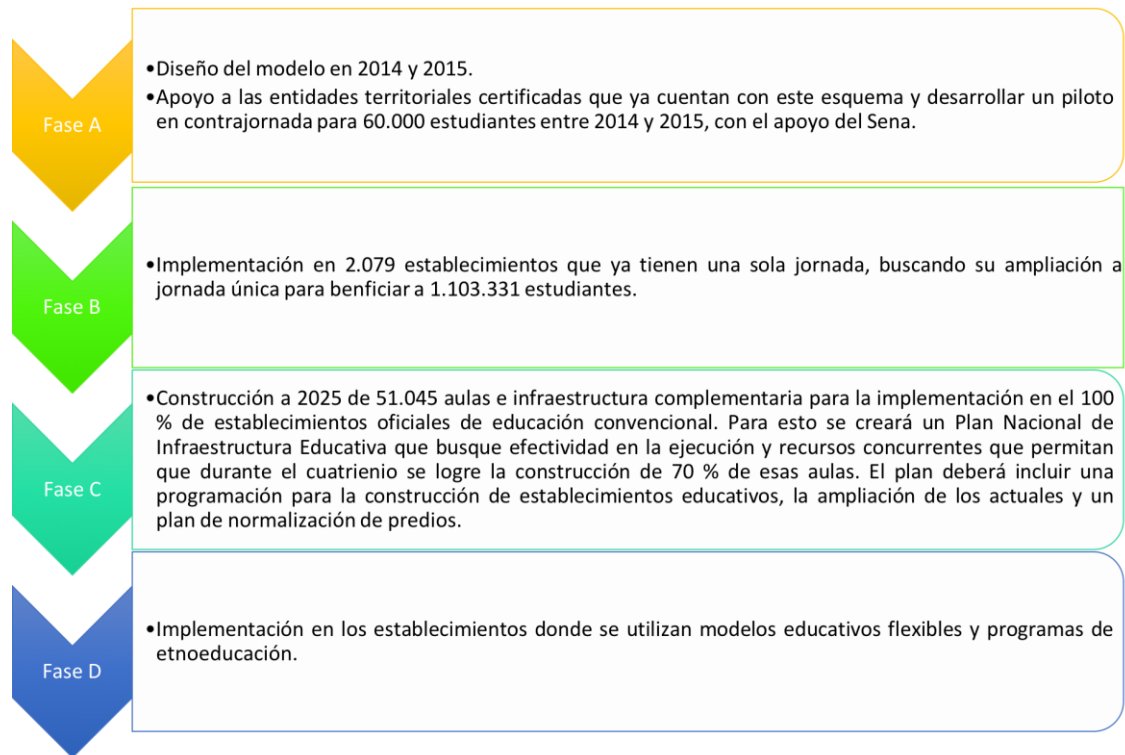
- **Calidad:** la jornada única será el espacio para fortalecer principalmente las competencias básicas (matemáticas, ciencias y lenguaje) a partir de currículos ampliados que se articulen con los planes de estudio de los establecimientos educativos, buscando mejorar el desempeño académico de los estudiantes. La ampliación de estos currículos involucra una transformación de los mismos, así como de las prácticas pedagógicas.

- **Corresponsabilidad y rendición de cuentas:** la implementación de la jornada única es una responsabilidad de todos. Desde el punto de vista de la administración del sistema educativo, el Ministerio de Educación Nacional, las secretarías, los rectores y los docentes deberán trabajar coordinadamente para lograr una implementación efectiva. Esto requerirá, entre otros, la difusión de información y capacitación oportuna sobre la estrategia a los actores locales, así como su compromiso en la implementación. Los estudiantes y padres de familia serán igualmente responsables de la implementación de la estrategia, por cuanto requerirá ajustes en las dinámicas de los hogares. El acompañamiento de los establecimientos educativos a las familias en este respecto será fundamental. Por otra parte, la corresponsabilidad se reflejará también en la participación en actividades de rendición de cuentas de manera continua para intercambiar información y retroalimentación.

- **Gradualidad:** la implementación de la jornada única se hará de manera gradual, considerando las diferentes jornadas que se ofrecen en las sedes, las necesidades de construcción y mejoramiento de la infraestructura educativa, el cambio de los currículos, y los ajustes requeridos en relación con la alimentación y el transporte escolar. Por lo anterior, la implementación se realizará en las cuatro fases que se presentan en el gráfico 2.

- **Eficiencia:** La ampliación de la jornada escolar requiere un aumento de recursos en materia de docentes, alimentación, infraestructura y transporte. La ampliación de estos deberá hacerse bajo un criterio de eficiencia en su asignación y uso.

## Gráfico 2. Fases de implementación de la jornada única



Fuente: elaborado a partir de Colombia, Departamento Nacional de Planeación, 2014, p. 73

Es importante señalar la importancia del contexto de la Jornada Única en el país, toda vez que uno de los objetivos de esta investigación se centra en la identificación de elementos de la práctica pedagógica del centro de interés *Entre Mitos*, el cual se desarrolla en el marco de la Jornada Completa y, por tal razón, es relevante entender las iniciativas y políticas públicas que dan paso a procesos de extensión de la jornada escolar y las formas en cómo se asumen los tiempos adicionales por parte de las instituciones educativas.

### 5.3. Jornada Completa de la Secretaría de Educación Distrital, 2012-2016

*Calidad para todas y todos*, es el nombre del Plan sectorial en Educación de la *Bogotá Humana* para el periodo 2012-2016, que se encuentra inserto en el Plan de desarrollo de dicha

administración en el eje uno denominado *Una ciudad que supera la segregación y la discriminación: el ser humano en el centro de las preocupaciones del desarrollo humano*.

Este eje, "tiene como propósito reducir las condiciones sociales, económicas y culturales que están en la base de la segregación económica, social, espacial y cultural de la ciudadanía bogotana, que contribuyen a la persistencia de las condiciones de desigualdad o que dan lugar a procesos de discriminación" (Alcaldía mayor de Bogotá, 2012, p. 22). Entonces, su intencionalidad se perfila a posibilitar que los seres humanos alcancen una vida digna y justa, donde el sentido de equidad se enarbola para superar los niveles básicos de subsistencia.

El Plan de desarrollo tiene nueve objetivos para este eje: 1. Reducir la desigualdad y la discriminación social, económica y cultural; 2. Destacar los principios de igualdad, equidad y diversidad; 3. Ampliar las capacidades que permitan a la ciudadanía la apropiación de saberes; 4. Incrementar la capacidad financiera y económica de los más pobres; 5. Generar trabajo decente y digno como el principal mecanismo para que la población bogotana pueda gozar con autonomía de sus derechos; 6. Reconocer y garantizar el ejercicio, restablecimiento y reparación de los derechos para toda la ciudadanía; 7. Construir un territorio donde se garantice el acceso equitativo a la ciudad; 8. Fortalecer el tejido productivo de la ciudad con énfasis en la economía popular y 9. Visibilizar al territorio rural como parte integral de la sustentabilidad de la ciudad y de la región.

Para el alcance de estos objetivos, se trazan una serie de estrategias, tales como: 1. Construir condiciones para el desarrollo saludable de las personas en su ciclo de vida; 2. Garantizar el acceso permanente y de calidad a la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes; 3. Garantizar el ejercicio pleno de derechos de toda la ciudadanía; 4. Defender, proteger y promover los derechos humanos; 5. Promover la construcción de paz en los territorios del Distrito; 6. Fortalecer la ciencia, la tecnología y la innovación; 7. Gestionar recursos de crédito para las personas vinculadas a la economía popular; 8. Mejorar la progresividad en los subsidios y tarifas; 9. Apoyar el desarrollo económico de la ciudad, la diversificación de su actividad productiva y de su oferta exportable; 10. Reconocer la dimensión específica de la cultura, el arte, la actividad física, la recreación y el deporte; 11. Dotar de manera más equilibrada los equipamientos públicos; 12. Orientar los procesos de renovación urbana hacia proyectos incluyentes e integrales y 13. Lograr un desarrollo integral del territorio rural.

La política pública en educación en la capital del país para el periodo 2012-2016, está encaminada a la excelencia académica y la formación integral para una vida plena,

fundamentándose en la educación como derecho en relación con el desarrollo humano. Pensar esta correspondencia, permite interpretar la educación como algo que incide en la calidad de vida de los seres humanos, en su bienestar y en la posibilidad de tejer sociedades equitativas. Esta política considera que el desarrollo humano, no se encuentra en persecución del desarrollo económico y sus ideales se inclinan a “la ampliación de oportunidades de desarrollo integral del ser humano y el goce efectivo de una vida plena” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2012, p. 8)

En el Plan sectorial de Educación 2012-2016, se considera que la educación a nivel individual tiene tres grandes funciones: “la función de socializar, transmitir la cultura y desarrollar la personalidad (asociada con el papel de ciudadano adulto); la función de formar para el trabajo (asociada con el papel ocupacional), y la función de entrenar para la ciencia y la tecnología (asociada con los roles o papeles de la alta inteligencia)” (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 1998, citado en Secretaría de Educación de Bogotá, 2012, p. 7)

Al situarse en el contexto latinoamericano, se reconoce que dicha región se caracteriza por amplias desigualdades sociales, donde la educación cumple con la labor de reducir la brecha social, para minimizar la pobreza y ampliar las posibilidades para aquellos que no gozan de garantías. Al contemplar la equívoca distribución de recursos en el mundo, la educación se convierte en la herramienta por excelencia para promoción de estrategias que posibiliten el desarrollo humano.

En la misma línea, se concibe que el incremento del nivel educativo de la sociedad repercute de manera significativa en la rentabilidad social<sup>10</sup> y en lo individual, “alude a los efectos comprobados en mejorar la salud, la nutrición, la productividad y los ingresos” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2012, p. 8). Esto desde el punto de vista del desarrollo humano, “resulta un pilar fundamental a favor de la construcción de sociedades más armoniosas, que favorezcan la comprensión, la equidad, la reducción de la pobreza y la construcción de una sociedad en paz” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2012, p. 9).

Con miras a alcanzar el objeto de la educación contemplado en la Declaración de los Derechos Humanos<sup>11</sup>, se considera fundamental promover el desarrollo de capacidades para una

---

<sup>10</sup> El plan sectorial de Educación (2012) expone que “en este contexto la rentabilidad es entendida desde una pluralidad donde entran en juego elementos cualitativamente distintos de la calidad de vida de las personas, no siempre susceptibles de medición cuantitativa” (p. 8).

<sup>11</sup> La Declaración de los Derechos humanos (1948), en su artículo 26 (numeral 2), manifiesta como objeto de la educación, el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

vida digna y humana y se asume la calidad de vida como sujeta a las capacidades con las que cuenta el ser humano, para hacer y ser en la sociedad. Para esta política, se contemplan las capacidades que enuncia Nussbaum (2012), citada en la Secretaría de Educación de Bogotá, 2012, p. 9) para la consecución de una vida humana: *Vida*, para poder vivir una vida humana que no sea truncada; *Salud física*, para poder mantener una buena salud y recibir una alimentación adecuada; *Integridad física*, para estar protegido de ataques y violencias; *Sentidos, imaginación y pensamiento*, para poder utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, cultivados por una educación adecuada; *Emociones*, para poder desarrollar sanamente nuestro plano emocional; *Razón práctica*, para poder formarse una razón práctica que conciba el bien y reflexione sobre la planificación de la propia vida; *Afiliación*, para poder vivir con y para los demás; *Otras especies*, para poder vivir una relación respetuosa con los otros seres vivos; *Juego*, para poder jugar, reír y disfrutar, y *Control sobre el propio entorno*, para poder participar de las decisiones políticas, poseer propiedades y tener la posibilidad de trabajar.

**Gráfico 3. Capacidades para una vida digna y humana**



*Fuente: elaborado a partir de Secretaría de Educación de Bogotá, 2012, p. 9*

Desde esta misma autora, el Plan sectorial de Educación 2012-2016, plantea que, si se persigue la democracia sensible y humana, se hace necesaria la promoción de oportunidades para la libertad, la vida y la búsqueda de la felicidad, y en tal sentido, ha de procurar en los ciudadanos las siguientes capacidades: la capacidad para pensar bien sobre temas políticos que afectan el país, para examinar, reflexionar, argumentar y debatir, sin recurrir a la tradición y a la autoridad y la capacidad para reconocer a los conciudadanos como personas con iguales derechos, aunque puedan ser diferentes en raza, religión, género y sexo: de verlos con respecto (sic), como fines y no solamente como herramientas para manipular en nuestro propio beneficio. También, la capacidad para preocuparse por la vida de los demás, para comprender lo que políticas de diferente naturaleza significan para las oportunidades y experiencias de los conciudadanos, de diferentes clases, y para los extranjeros, así como la capacidad para juzgar a los líderes políticos críticamente, pero con un sentido informado y realista sobre las posibilidades de que disponen. De igual forma, la capacidad para pensar sobre el bienestar del país en su conjunto y no solamente desde la perspectiva propia y local y la capacidad para visualizar el país propio como parte de un orden internacional complicado en el cual los asuntos de distinto tipo requieren una deliberación transnacional inteligente para su resolución (Secretaría de Educación de Bogotá, 2012, pp. 9-10).

Entonces, el planteamiento de la educación en el marco de las capacidades ciudadanas para la Secretaría de Educación de Bogotá está orientado a la consecución de “un ser humano con identidad, capaz de advertir su particularidad dentro de la diversidad, capaz de exigir sus derechos reconociendo y respetando los de los demás, que le encuentra sentido y valor a la vida misma, con manejo de la emocionalidad, y que tiene aprendizajes que favorecen la convivencia, la participación política y el sentido de lo público” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2012, p. 10).

Por otra parte, se contempla como parte del desarrollo humano y propósito de la educación el darse un buen vivir, “es decir, cumplir con las aspiraciones personales, hacer lo que se quiere bajo una ética de respecto (sic) al mundo y a los derechos de los demás, y utilizar todas las capacidades psicológicas, sociales y emocionales para ser feliz (Savater, s. f., citado por Secretaría de Educación de Bogotá, 2012, p. 10), al igual que se integran los cuatro pilares de la educación desarrollados por Delors (s. f.), en su Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI: aprender a ser; aprender a conocer; aprender a hacer y aprender a vivir juntos, los cuales son planteados en el Plan sectorial de Educación, así:

aprender a conocer (combinando unos saberes específicos con la posibilidad de su profundización); aprender a hacer (adquiriendo una competencia definida como la capacidad real de llevar una tarea en un contexto dado que en esencia es cambiante); aprender a vivir juntos (desarrollando la comprensión, respecto (sic) y percepción del otro); y aprender a ser (cultivando la personalidad propia con autonomía, juicio y responsabilidad) (Secretaría de Educación de Bogotá, 2012, p. 10).

Se supone en esta política educativa del distrito que todos estos aprendizajes proporcionan a los seres humanos las capacidades necesarias

para resolver diversos problemas, afrontar situaciones inesperadas, relacionarse con el mundo y sus semejantes, aportar al desarrollo social, y tener la capacidad de aprender constantemente [y en tal sentido] la educación es una práctica inherente a todos los contextos sociales, planteando una visión sistémica: podemos aprender en todo lo que está presente en nuestra cotidianidad, y a la vez, nuestra cotidianidad afecta todo lo que aprendemos y el modo en el que aprendemos (Secretaría de Educación de Bogotá, 2012, p. 10).

En esta política, el aprendizaje integral, concibe el buen vivir, el cual está compuesto por el desarrollo de las capacidades ciudadanas y la formación académica, que encierra dentro de sí atributos importantes para acceder a una educación de calidad y la realización del derecho a la educación.

Desde esta perspectiva, la educación de calidad busca que los sujetos aprendan de manera integral un conjunto de saberes que lo preparen para el buen vivir, pero esto requiere de una serie de garantías y elementos para poderse viabilizar.

Desde esta perspectiva, la calidad involucra a estrategias en alimentación, transporte, maestros empoderados, formados y con bienestar, hábitat escolar digno, escuelas incluyentes, excelencia académica, aprendizaje de la ciudadanía y convivencia, descentralización de la gestión, conectividad y aprovechamiento de la tecnología, seguridad en los entornos escolares, gobierno escolar y participación, deporte en el mundo de la educación, arte en el mundo de la educación, educación

ambiental, formación práctica y ética entre otros (Secretaría de Educación de Bogotá, 2012, p. 11).

En síntesis y desde la perspectiva de política pública, la administración distrital en el periodo 2012-2016 considera que el ejercicio educativo como derecho impostergable se debe orientar desde el enfoque del desarrollo humano, procurando la integralidad para que los seres humanos alcancen el buen vivir y se propenda por la construcción de tejido social desde un sentido amplio de lo público. Así pues, no solo se busca potenciar los conocimientos básicos, sino de las humanidades como vehículo para la estimulación del pensamiento crítico y reflexivo en procura de un individuo con valores y principios democráticos.

Esta intencionalidad, según la política educativa del distrito, debe fomentar métodos que superen los procedimientos pasivos fundamentados en la educación tradicional, donde la acumulación de información es la consigna, y se favorezcan las técnicas activas. Entonces, desde esta lógica y con fundamento en Nussbaum (2010), la educación activa se orienta a la promoción de nuevas prácticas enmarcadas por la criticidad, donde no se busca que los estudiantes sean agentes pasivos del proceso, sino por el contrario, seres humanos empoderados de la generación de conocimiento.

Una estrategia para llevar a buen término estas disposiciones de la política educativa del distrito para el periodo 2012-2016 la constituyó la apuesta por la implementación de la Jornada educativa para la excelencia académica y la formación integral, la cual busca

Ampliar en forma progresiva la jornada educativa en los colegios distritales, mediante una estrategia que combine la implementación de jornadas únicas y la ampliación de la jornada a 40 horas semanales en colegios con doble jornada. En ambos casos, se reorganizará la oferta curricular apuntando a los factores clave de la calidad, intensificando el aprendizaje del lenguaje, la matemática, las ciencias naturales y sociales y una segunda lengua, y el aprovechamiento de la ciudad como espacio para el ejercicio de la ciudadanía activa y pacífica, la cultura y el arte, el deporte, el respeto por la naturaleza y el pensamiento científico. Garantizar una nueva oferta con profesores especializados, abierta a los niños, niñas y adolescentes de las comunidades, y que incluya alimentación escolar generalizada (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012, p. 42).

En este contexto de jornada completa, se habla de un *currículo integrado*, lo que implica, ver las áreas integradoras del conocimiento de manera articulada, con canales de comunicación, en busca de posibilitar un diálogo de saberes que enriquezca los procesos educativos.

A raíz de esto, la administración en su Plan de sectorial de educación concibe un currículo integral teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

*Diverso* - recogiendo todas las áreas básicas con la intención de ofrecer un conocimiento amplio y variado<sup>12</sup>.

*Integrador* - abordando todos los niveles y ciclos permitiendo que el conocimiento y el aprendizaje vaya de acuerdo con el desarrollo cognitivo de cada etapa.

*Evolutivo* - permitiendo un volver a ver de modo distinto en diferentes etapas del ciclo vital, los mismos asuntos con nuevos ojos y desde los intereses de cada uno en cada momento de la vida.

*Pertinente* - adecuándose a las etapas de crecimiento, necesidades del entorno, necesidades de cada etapa de la vida y de acuerdo con las escogencias – libertades - aptitudes que expresan los estudiantes (Secretaría de Educación de Bogotá, 2012, pp. 51-52).

### **5.3.1. Ejes transversales**

Adicional a las características del currículo, ya enunciadas, se conciben una serie de ejes transversales: ciudadanía y convivencia; enfoque de género; enfoque diferencial; y tecnología. A estos ejes se les otorga la responsabilidad de permear cada espacio del currículo, además de potenciar la acción educativa en el desarrollo de cada una de las dimensiones humanas. Según el

---

<sup>12</sup> “Así se desarrollan, de manera progresiva las dos caras de una educación integral de calidad: de un lado, el aprendizaje del español, la matemática, las ciencias naturales y sociales y una segunda lengua. Del otro, el aprovechamiento de la ciudad y las experiencias cotidianas para un aprendizaje reflexivo y vital del arte, el deporte y la ciudadanía (identidad, derechos, participación y respeto por la vida humana y la naturaleza). En los saberes básicos se aprende a pensar críticamente, es decir, a generar y expresar buenas preguntas y responderlas con base en evidencia, que en últimas es como se juntan lenguaje, matemáticas y ciencias; y en las condiciones del ser, a vivir de manera plena y creativa con cuerpo, sensibilidad y pertenencia a un colectivo” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2012, p. 51).

documento *Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones generales* (Secretaría de Educación de Bogotá, 2014a), son concebidas de la siguiente manera:

**Tabla 3. Ejes transversales para la integración curricular**

<b>Eje de ciudadanía y convivencia</b>	<b>El enfoque de género</b>	<b>El enfoque diferencial</b>	<b>El eje trasversal de tecnología</b>
<p>La educación para la ciudadanía y la convivencia se integra al currículo de manera transversal. Este proceso se logra de dos formas: primera, teniendo claro el sentido político de las prácticas pedagógicas en el desarrollo curricular de las distintas áreas del conocimiento contempladas en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)<sup>13</sup>. En esta perspectiva, se busca que los maestros y maestras susciten en los niños, niñas y jóvenes reflexiones que se preguntan por el mundo en el que se vive, y se generan acciones para transformarlo en clave de las capacidades ciudadanas esenciales, en conjunción con los conocimientos disciplinares; segunda, resignificando y articulando los espacios y/o proyectos institucionales, así como los ambientes de aprendizaje de saberes asociados tradicionalmente con ciudadanía y convivencia al ponerlos en diálogo con distintas áreas del conocimiento. A todo lo anterior subyace la intención de integrar distintas propuestas pedagógicas, bien sea desde los pilares de la Educación Inicial o desde asignaturas, saberes y</p>	<p>El concepto de género alude al conjunto de ideas, prácticas, valores y sentimientos construidos socialmente, acerca de lo que es propio de los hombres y propio de las mujeres. En la tradición cultural occidental tal construcción ha determinado un sistema sexo/género que establece una consideración dicotómica de las personas, basada fundamentalmente en su anatomía, para clasificarlas en dos géneros: masculino y femenino. Este sistema sexo/género ha producido un marco de dominio androcéntrico en el que ha predominado lo “masculino” como definitorio de lo humano, en detrimento de los valores “femeninos” y las formas de ser de quienes se escapan del molde binario hombre/mujer, masculino/femenino y transitan entre los dos o se desmarcan de ello. El género es también una categoría de análisis orientada a elucidar las relaciones de poder existentes entre hombres mujeres, así como sus causas y posibles transformaciones. Permite develar las múltiples formas de discriminación y las variadas manifestaciones que ha adoptado la opresión que han padecido, a lo largo de la historia de la humanidad, las mujeres y demás</p>	<p>Se entiende la inclusión como un proceso que implica apuestas desde un enfoque diferencial, desde la perspectiva de los derechos humanos, con el fin de materializar las acciones a través de modelos educativos sin exclusiones, que den respuesta a las distintas necesidades, condiciones y situaciones de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, eliminando las barreras físicas, pedagógicas y actitudinales y promoviendo la transformación de imaginarios sociales, donde la diversidad es entendida como un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje, favorecedor del desarrollo humano. Lo anterior reconoce pensar en sujetos en constante construcción a partir de la interacción, pues a medida que entran en contacto con su realidad van transformando sus dimensiones individual y colectiva y, por ende, se</p>	<p>La mirada transversal que se propone para la aproximación a la tecnología en educación debe superar el uso de máquinas y herramientas como culturalmente se ha comprendido, haciendo visible la estrecha relación entre la tecnología y las diferentes disciplinas que contribuyen a generar teorías, innovaciones, capacidades técnicas, métodos, procedimientos, análisis de materiales, instrumentos, aparatos y desarrollo de soluciones tecnológicas como resultado del análisis de problemas o necesidades, aplicando procesos de diseño. De igual forma, en busca de producción, tratamiento, divulgación, automatización y flujo de información, haciendo de la tecnología una disciplina dinámica, consciente e intencionada. Desde esta perspectiva, el conocimiento se convierte en el eje transversal desde el cual la tecnología contribuye a la generación de</p>

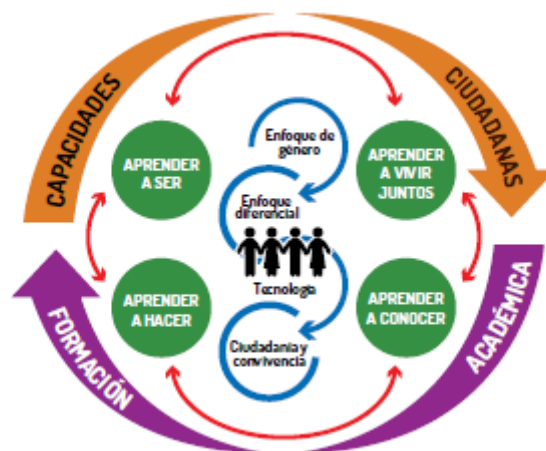
<sup>13</sup> ARTÍCULO 23. Áreas obligatorias y fundamentales. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes: 1. Ciencias naturales y educación ambiental; 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; 3. Educación artística; 4. Educación ética y en valores humanos; 5. Educación física, recreación y deportes; 6. Educación religiosa; 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros; 8. Matemáticas, y 9. Tecnología e informática.

prácticas, en un currículo dinámico.	personas desemejantes al molde androcéntrico de lo humano (hombre, blanco, rico).	convierten en agentes de cambio de su contexto inmediato.	conocimiento y al desarrollo de la humanidad.
--------------------------------------	---	---	---

*Fuente: elaborado a partir de Secretaría de educación Distrital, 2014a, pp. 35, 38, 40-42*

Cada uno de estos ejes transversales está enfocado y direccionado, a lo que ya se ha explicitado en otros apartados: la formación integral. La idea de integralidad está enmarcada por la formación académica de calidad y la formación ciudadana, es decir, que la política dispone una serie de elementos que se encuadran en el desarrollo humano, que apuntan a la educación como vehículo para alcanzar el buen vivir.

**Gráfico 4. Currículo para la excelencia académica y la formación integral: aspectos esenciales, pilares y ejes transversales para el buen vivir**



*Fuente: Secretaría de Educación de Bogotá (2014a, p. 31)*

### 5.3.2. Los Centros de Interés (CI) y la Reflexión Acción Participación (RAP)

Con los elementos planteados anteriormente, se le podría cuestionar a la administración distrital por el cómo dinamizar sus apuestas de la política educativa en los colegios del Distrito capital. Los Centros de Interés (CI), enunciados como la propuesta pedagógica, son la respuesta al cuestionamiento formulado. Estos escenarios se conciben para ser ofertados en los tiempos adicionales a la jornada ordinaria de los colegios.

Se presentan como un espacio ideal para la integración y flexibilización del currículo, la ampliación de oportunidades para la estimulación del desarrollo integral de los niños y las niñas, el fortalecimiento de las áreas básicas con más tiempos y más aprendizajes, en la posibilidad de llevar a cabo la integralidad, la interdisciplinariedad, la transversalidad, el diálogo de saberes de maestros y maestras en la alianza intersectorial, la transformación de la realidad y la reflexión sobre la práctica (Secretaría de Educación de Bogotá, 2014, p. 51).

La lógica pedagógica de los CI proviene de la pedagogía activa, donde toda acción parte de los aprendizajes previos de los estudiantes, de lo que es anterior a la escuela; entonces el maestro es pensado como mediador que ayuda a los niños y las niñas a identificar sus intereses para posibilitar el desarrollo de las capacidades. Por ende, el contexto en el cual se desarrollan los CI está fundamentado en la

escuela por la vida y para la vida de Decroly, que permite a los maestros, maestras y estudiantes abordar un conjunto de conocimientos culturales básicos, en torno a un tema central, elegidos en función de las necesidades y los intereses de los estudiantes (Secretaría de Educación de Bogotá, 2014, p. 51).

Si bien es cierto, los CI están fundamentados en Decroly<sup>14</sup>, para esta política son entendidos como escenarios donde se puede potenciar la formación de los estudiantes, procurando el desarrollo de las capacidades para el buen vivir; entonces, se busca generar transformaciones sociales.

Así pues, los CI se centran “en la exploración, la investigación y la curiosidad innata de los niños, niñas y jóvenes, que permite la integración natural del conocimiento alrededor de los intereses y de las necesidades que se identifican en los espacios de aprendizaje, para convertirlos en ambientes de aprendizaje enriquecidos” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2014, p. 52). Entonces, su orientación se inclina a resignificar los ambientes de aprendizaje para alcanzar la

---

<sup>14</sup> “Los Centros de Interés provienen del enfoque pedagógico activo, basado en la observación de la forma como los niños y niñas, desde la primera infancia, evolucionan en su desarrollo y aprenden a medida que avanzan en su proceso escolar” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2014, p. 51).

integralidad; a pensar posibilidades alternas de llevar a buen término los procesos pedagógicos y a instaurar una visión sistémica de la educación.

Los CI cuentan con una serie de características: tienen en cuenta la oferta de la SED<sup>15</sup> y se adaptan a las necesidades, expectativas e intereses de niños, niñas y jóvenes, en coherencia con el PEI del Colegio; fomentan el compromiso personal con la mejora de la comunidad; promueven la práctica de capacidades ciudadanas; privilegian el diálogo, la escucha, la acogida, la participación, el afecto, la honestidad; integran lenguajes disciplinares; generan vínculos de solidaridad, confianza, equidad y fraternidad; propician el trabajo en equipo entre estudiantes y docentes; los criterios de evaluación son consensuados y validados entre docentes y estudiantes; potencian la actitud investigativa innata de niños, niñas y jóvenes, manifestada en la curiosidad de preguntar por todo y enriquecen la historia de vida, propia de cada colegio (Secretaría de Educación Distrital, 2014, p. 52).

Todas las características e intencionalidades de los CI se logran viabilizar gracias a la Reflexión Acción Participación<sup>16</sup> (de aquí en adelante RAP), nombre que le quiso dar la SED a la apuesta metodológica que la sitúa en el contexto educativo.

La RAP concibe el conocimiento como una construcción colectiva y otorga un importante papel a los saberes populares, ancestrales y contrahegemónicos. Desde el punto de vista de la praxis, la RAP pone ese conocimiento en función de una transformación social que implica la acción social de personas y comunidades (...) tiene que ver con qué se aprende y cómo se aprende, y en últimas, cómo se desarrollan las capacidades de manera contextualizada, social y territorialmente (Secretaría de Educación Distrital, 2014, p. 53).

La RAP está compuesta por principios y por momentos. En el caso de los principios, están orientados a la unión entre la acción y la reflexión a la vez que se potencian prácticas pedagógicas que dan cabida a iniciativas que se ejercen desde la horizontalidad, tomando como base de su acción los intereses y necesidades de los actores de la comunidad educativa; donde se de paso al

---

<sup>15</sup> SED es la sigla con la que se reconoce a la Secretaría de Educación de Bogotá –siendo Bogotá el Distrito capital–, como Secretaría de Educación del Distrito o distrital.

<sup>16</sup> Según la SED, está fundamentada en la Investigación-Acción-Participación (IAP) y en diferentes escuelas pedagógicas.

reconocimiento de la realidad social en su totalidad y con sus complejidades, y en tal sentido, trascender la escuela como espacio de aprendizaje. Los cinco principios de la RAP consagrados por la política son los que se muestran en la siguiente tabla.

**Tabla 4. Principios de la RAP en los CI de la jornada completa**

<b>Principio</b>	<b>Detalle</b>
Construir relaciones horizontales	Orientado a resignificar las relaciones de poder entre los distintos estamentos de la comunidad educativa, a fin de dinamizar procesos de democracia y empoderamiento reales
Partir de las necesidades, potencialidades e intereses de los actores de la comunidad educativa	Posibilita procesos de construcción intersubjetiva, en donde se habla y se construye tanto desde el saber cómo desde el ser, en perspectiva de lo colectivo
Unir la reflexión y la acción	Es muy importante que los aprendizajes referidos a ciudadanía y convivencia no pasen únicamente por lo cognitivo, sino por las prácticas vitales, por la cotidianidad
Comprender la realidad social como una totalidad, concreta y compleja	A la hora de reflexionar sobre cualquier situación, así como de proponer y emprender acciones para transformarla, se precisa reconocer las subjetividades, los matices, las relaciones, a fin de tener claridad en el accionar
Trascender la escuela como espacio de aprendizaje	La propuesta de la Secretaría de Educación del Distrito comprende la dinámica escolar desde una perspectiva territorial, asume un colegio situado en contextos sociales, económicos, políticos, ambientales e históricos, con particularidades específicas que inciden en él, pero contextos que también pueden ser transformados desde la escuela

*Fuente: elaborado a partir de Secretaria de Educación de Bogotá, 2014a, p. 36*

Por otro lado, los momentos metodológicos de la RAP, son cuatro (4): pensarse y pensarnos; diálogo de saberes; transformando realidades, y reconstruyendo saberes. Estos momentos son los elementos que orientan los CI, desde su construcción en términos de la planeación pedagógica y

desde su sentido y misionalidad. Dichos momentos (Secretaría de Educación Distrital, 2014b, p. 24) son:

1. *Pensarse y pensarnos*: es un momento de sensibilización y reflexión, donde cada sujeto tiene la oportunidad de encontrarse individualmente preguntándose por las propias motivaciones, habilidades, emociones, conocimientos, fortalezas, debilidades, ideales, sueños, utopías, gustos y disgustos. Es ahí cuando el encuentro individual requiere del encuentro con el “otro”, con “lo otro”, donde se evidencian las relaciones humanas. En este momento se da la oportunidad para que, de manera individual y colectiva, las personas que hacen parte de la comunidad educativa se reconozcan como constructoras de ciudadanía y convivencia.

2. *Diálogo de saberes*: el diálogo es de vital importancia en los procesos pedagógicos, ya que posibilita la exploración, interrelación, comparación, contraste, combinación, asociación, integración y refutación de diversos conocimientos e imaginarios. El diálogo de saberes es un momento de construcción colectiva de conocimiento que se refiere a la investigación, al debate, a la exploración desde diferentes fuentes de información y saberes –que circulan en y alrededor de la escuela–, sobre el problema, la pregunta o la necesidad que se identificó en el momento *Pensarse y pensarnos*. Es aquí cuando se identifican y planifican las acciones a emprender de manera conjunta, reconociendo los saberes y potencialidades de la comunidad educativa y de quienes la componen.

3. *Transformando realidades*: en este momento se ejecuta el plan establecido. Para ello es importante reconocer el papel de la participación de quienes han estado involucrados en los primeros momentos del proceso, pero también convocar a la comunidad educativa en general, de tal manera que sean parte activa de la transformación. Tanto las acciones realizadas, como las transformaciones logradas deben constituirse en asuntos de reflexión, lo que es fundamental para que se vivan como oportunidades para el desarrollo de conocimientos significativos y de capacidades para la ciudadanía y la convivencia.

4. *Reconstruyendo saberes*: a pesar de ser denominado como un momento que hace parte de esta ruta, es más un proceso de sistematización de la experiencia que debe pensarse y empezar a

realizarse desde el inicio del proceso, para lo cual pueden crearse instrumentos que usen diversos lenguajes y habilidades, por medio de los cuales se puedan registrar las experiencias y presentarlas ante la comunidad.

**Gráfico 5. Centros de Interés y sus elementos constitutivos**



*Fuente: elaboración propia*

Así pues, son varios los elementos que se deben tener en cuenta a la hora de constituir un centro de interés, que van desde la RAP y pasan por diversos aspectos como el contexto de los estudiantes que participaran del CI, los ejes transversales (ciudadanía, tecnología, enfoque de género y enfoque diferencial), las etapas de desarrollo de los estudiantes, los núcleos temáticos de las áreas del conocimiento en las cuales se inscribe el CI y todo esto desde una visión sistemática del conocimiento.

#### **5.4. Elementos diferenciadores entre la Jornada Única del Ministerio de Educación Nacional y la Jornada Completa de la Secretaría de Educación Distrital**

La Jornada Completa de la SED, concebida en el Plan Sectorial de Educación 2012-2016 *Calidad para Todos y Todas*, persigue un currículo para la excelencia académica y la formación integral en la Educación Inicial, Básica y Media con más tiempos y más aprendizajes. Su vigor y su espíritu, perfila una propuesta que contribuye a la disminución de la segregación y al fomento de mejores oportunidades en el marco del desarrollo humano, en tanto se proveen más tiempos y contenidos educativos para mayores aprendizajes, en busca del buen vivir de las y los estudiantes de la ciudad de Bogotá.

Esta jornada, opera en las instituciones educativas del distrito a través de los Centros de Interés, concebidos como escenarios de aprendizaje que hacen posible la manifestación del deseo natural y auténtico de los niños, niñas y jóvenes en torno a la construcción de conocimiento, a través de la metodología Reflexión-Acción-Participación (RAP). De igual forma, propende por la calidad educativa desde la ampliación de tiempo para aprendizajes esenciales para el Buen Vivir, entendidos como aquellos aprendizajes que permiten la formación integral de los niños, las niñas y los jóvenes, porque contribuyen al desarrollo de sus capacidades ciudadanas, además de las académicas. Dichos aprendizajes son: aprender a Ser; aprender a Hacer; aprender a Conocer y aprender a Vivir Juntos, todos ellos encaminados a la formación de seres humanos autónomos capaces de pensar, actuar y transformar.

Añádase a estos aprendizajes, los ejes transversales, que son conocimientos que se buscan poner en práctica a lo largo y ancho de toda acción pedagógica. Estos ejes son: Tecnología; Ciudadanía y Convivencia, Enfoque de Género y Enfoque diferencial. La suma de estos aprendizajes para el Buen Vivir y los ejes transversales se da en los Centros de Interés, a los cuales ya se hizo mención. Así que la Jornada Completa de la SED, no solo busca potenciar los conocimientos, sino las capacidades ciudadanas, en cuanto considera que no solo es importante fortalecer los aprendizajes de los contenidos académicos, sino formar seres humanos que contribuyan con la construcción de país.

Por su parte, la Jornada Única del MEN, en el *Plan de desarrollo 2014-2018*, en su numeral IV, que tiene por nombre *Colombia la más educada*, plantea la intencionalidad de educar seres humanos que pueden vivir en paz desde el respeto de los Derechos Humanos a partir del

acatamiento de la norma y las instituciones. Así, propende por el progreso de la educación en todos sus niveles, a través del mejoramiento en las competencias básicas en las áreas de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales e Inglés. La pretensión de esta política está direccionada al mejoramiento en los resultados de las pruebas SABER, para el caso propiamente del país y las pruebas PISA para responder al contexto internacional, todo esto a través de la elevación del Índice Sintético de Calidad Educativa de cada uno de los colegios que hacen parte de esta política, aunque como ya se enunció, visiona ciudadanos capaces de vivir en paz.

La Jornada Única opera en colegios del territorio nacional a través de la extensión de la franja horaria en las ya mencionadas áreas del conocimiento. Estos tiempos adicionales son atendidos por maestros en propiedad que trabajan horas extras o maestros en condición de provisionalidad que potencian el trabajo disciplinar bajo la misma dinámica pedagógica usada por el colegio, es decir, no se opta por pedagogías diferentes a las ya trabajadas y adelantadas en los colegios.

En resumen, las diferencias entre la Jornada Única del MEN y la Jornada Completa de la SED, radican en que la primera propende por el fortalecimiento de las denominadas *ciencias duras* del conocimiento, con la intencionalidad de mejorar los resultados de las pruebas internas y externas, procurar el fortalecimiento de los conocimientos y competencias básicas y formar seres humanos dispuestos para la paz pero, desde la obediencia de las instituciones y la norma, a través de acciones pedagógicas no diferenciadas de las ya practicadas habitualmente por la escuela. Entre tanto, la segunda busca potenciar las humanidades o *ciencias blandas*, sin desconocer y desatender las otras áreas del conocimiento, viendo en ello la posibilidad de alcanzar una educación integral y de excelencia a través del fortalecimiento de las capacidades ciudadanas, en busca de potenciar aprendizajes para el buen vivir a través de estrategias pedagógicas alternas (como los centros de interés) a las usadas por la escuela, como posibilidad de dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, usando la ciudad para el aprendizaje.

## 5.5. Contexto del Colegio Porfirio Barba Jacob<sup>17</sup>

El colegio en el cual se dinamiza el Centro de Interés *Entre Mitos*, es la institución distrital Porfirio Barba Jacob. Se encuentra ubicada en el barrio Bosa Palestina, en la dirección calle 70 A sur N° 81 G 13 en la localidad Séptima: Bosa. Su estrato socioeconómico es dos (2), la mayoría de los estudiantes viven en este barrio o barrios vecinos como son: Islandia, Villa de Suaita, San Pedro, Asovivir, Piamonte, entre otros. Se tienen casos esporádicos de estudiantes que se desplazan desde otros barrios lejanos como el Class o Casa Blanca, de la localidad de Kennedy.

Bosa se encuentra ubicada al suroccidente de la ciudad, cuenta con 637. 283 habitantes que ocupan 330 barrios, los cuales representan el 2.8% del área total de la ciudad de Bogotá. Predomina en esta localidad la clase baja: el 87.8% de los predios son de estrato 2 y el 5.6% de estrato 1 y es la cuarta localidad de Bogotá con mayor número de personas con necesidades básicas insatisfechas.

Con relación a las familias, su nivel educativo y profesional, y la accesibilidad a recursos, se encontró que un 17% de las madres y padres tiene un nivel de estudios correspondiente a la primaria completa. Ninguna de las madres tiene un nivel de estudios técnico, el 4% tiene un nivel de educación profesional y ninguna tiene estudios de postgrado. Por su parte, el 7% de los padres terminó la secundaria, mientras que un 8% la empezó pero no la culminó; un 4% tiene un nivel de estudios técnico, 4% nivel de educación profesional y ninguno tiene estudios de postgrado, de lo que se puede interpretar que el acceso a la educación para las familias es difícil y es un reflejo de la localidad en cuanto no se suplen las necesidades básicas, lo que de alguna manera acarrea consecuencias complejas al interior de las familias, al no existir líneas de formación académica que seguir por parte de las niñas y los niños.

La misión y visión del colegio buscan la formación académica, cultural, deportiva, enmarcada por competencias ciudadanas y laborales, que les permita a las y los estudiantes vincularse al mundo del trabajo, de la educación y la vida misma; por eso, en proyección, la institución está abierta a los cambios, a generar ambientes propicios para el desarrollo de la ciencia, la tecnología, la cultura, el deporte, el trabajo y la convivencia.

---

<sup>17</sup> Este apartado es construido con base al Proyecto Educativo Institucional-PEI del colegio que tiene por nombre: “El colegio Porfirio Barba Jacob, un espacio para la participación de niños, niñas y jóvenes que ayudan a comprender y mejorar su realidad social”.

Se plantea como objetivo general del PEI generar en el colegio espacios de integración y participación para niñas, niños y jóvenes de la comunidad, que favorezcan aspectos académicos, culturales, deportivos y convivenciales, que incidan y ayuden a comprender y mejorar su realidad social, a través de un proceso de aprendizaje significativo en donde los proyectos sean la herramienta de apoyo. A la vez, el colegio se plantea como objetivos específicos: promocionar la educación básica y media hacia la implementación de un currículo útil (técnico/productivo) basado en proyectos; acompañar los diferentes procesos de aprendizaje a partir de la unificación de criterios desde cada ciclo; optimizar los planes de estudio desde la visión de competencias y estándares nacionales, que muestren aplicaciones concretas a nivel institucional; fomentar en los diferentes estamentos de la comunidad educativa, el componente axiológico para mejorar el ambiente institucional, y apoyar, promover y participar en los diferentes proyectos de carácter cultural, académico y deportivo a nivel local y distrital.

El colegio trabaja bajo la estructura de ciclos<sup>18</sup>, así que busca en cada uno de ellos fortalecer sus improntas. Para el caso de la presente investigación, los estudiantes del centro de interés pertenecen al ciclo tres (3), el cual tiene como impronta *la interacción social y construcción de mundos posibles* y en tal sentido, busca promover el aprendizaje integrado desde las aulas de clase al trabajar en el proyecto interdisciplinario como un espacio de indagación y experimentación que le permita al estudiante relacionarse con su cotidianidad y complementar la construcción e interacción de su mundo social, en el marco de la participación, la promoción de los talentos, la defensa de los derechos humanos, el conocimiento útil, y la cooperación y la autonomía.

Ahora bien, el centro de interés *Entre Mitos*, se desarrolla en las jornadas de la mañana y de la tarde. En el CI desarrollado en la mañana, participan estudiantes de la jornada tarde y en el CI desarrollado en la tarde, participan estudiantes de la jornada mañana. A lo largo de la semana cada CI tiene dos sesiones de dos horas cada una. Del CI participan los estudiantes de grado tercero, cuarto y quinto, que voluntariamente deciden participar. También es importante señalar

---

<sup>18</sup> Los ciclos educativos son una forma de organización curricular que agrupa diversos grados. Ciclo I (primero y segundo), Ciclo II (tercero y cuarto), Ciclo III (quinto, sexto y séptimo), Ciclo IV (octavo y noveno), Ciclo V (décimo y undécimo). De igual forma, cada uno de los ciclos tiene una impronta y un eje de desarrollo. Ciclo I: Impronta: Infancias y construcción de los sujetos y Eje: Estimulación y Exploración; Ciclo II: Impronta: Cuerpo, creatividad y cultura y Eje: Descubrimiento y Experiencia; Ciclo III: Impronta: Interacción social y construcción de mundos posibles y Eje: Indagación y Experimentación; Ciclo IV: Impronta: Proyecto de Vida y Eje: Vocación y Exploración profesional; Ciclo V: Impronta: Proyecto profesional y laboral y Eje: Investigación y desarrollo de la cultura para el trabajo (Secretaría de Educación Distrital, 2010, p. 40)

que, *Entre Mitos*, hace parte de los centros de interés con los que el colegio extiende el tiempo escolar en la modalidad de jornada completa.

### **5.6. Centro de Interés *Entre Mitos***

Para hablar de *Entre Mitos*, primero hay que enunciar que los centros de interés de ciudadanía y convivencia asumen ciertas concepciones, principios y objetivos que son transversales a todos los centros de interés propuestos por la SED (2015, pp. 15-16), para el área integradora mencionada. Por tal razón, la ciudadanía y la convivencia se constituyen en un saber práctico a desarrollar en diferentes espacios; sin embargo, la escuela, aunque no es la única institución donde se es y se aprende a ser ciudadano, sí es uno de los espacios privilegiados para orientar dichos procesos. De esta manera, los Centros de Interés tienen como ambiente de aprendizaje procesos de investigación social participativa desde un enfoque crítico-social, pues sus investigadores e investigadoras, en este caso, niñas, niños y jóvenes, también son protagonistas de las transformaciones derivadas de su proceso de aprendizaje.

Dicho proceso permite a los y las estudiantes y a la comunidad educativa avanzar en la integración curricular de la ciudadanía, entendida esta como la vinculación de las capacidades ciudadanas a través de la reflexión, la acción y la participación (RAP). Esto quiere decir que no puede pensarse la ciudadanía como una cátedra, un proyecto aislado, una iniciativa de una semana, o un ejercicio de contenidos en el que se hagan visibles las capacidades ciudadanas en el discurso. Por el contrario, integrar la ciudadanía en el currículo implica entender el colegio como un escenario sistémico en el que todos y todas contribuyan a una formación integral en la que los saberes le aportan al ser, toda vez que para el desarrollo del proyecto de investigación, los y las estudiantes tendrán la oportunidad de integrar los aprendizajes de las áreas curriculares académicas con las áreas temáticas transversales de los procesos de ejercicio y práctica de la ciudadanía, tales como los derechos humanos y la paz, el ambiente, la diversidad y el género, el cuidado y el autocuidado, la participación y la convivencia.

Ahora bien, *Entre Mitos*, busca la “caracterización de mitos, imaginarios, estigmas y estereotipos existentes y relacionados con miembros de la comunidad, sea esta la educativa o la barrial o local” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2015, p. 24). Para ello, las niñas y los niños participantes buscan un mito que esté rondando en su contexto, por lo general el colegio, que esté

relacionado con personas, objetos o lugares. Los mitos pueden estar asociados a “la sexualidad, la desigualdad de género, de roles, de prácticas” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2015, p. 22), entre otros. El objetivo es identificar su lugar de enunciación, su origen, a la vez que analizar las formas en cómo la comunidad lo percibe.

Por otro lado, *Entre Mitos* dispone una posibilidad adicional para su dinamización que se perfila a evidenciar “la historia de los sujetos que hacen parte de la familia, la cuadra, el barrio y, en general, el entorno” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2015, p. 22). Esta posibilidad resulta ser muy cautivadora si se tiene en cuenta que “facilita que niños, niñas y jóvenes cuenten, a manera de relato, sucesos o hechos personales en el marco de sus territorios, construyendo y protagonizando su propia historia y sintiéndose parte de la historia universal” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2015, p. 22), lo que permite que las y los estudiantes se sientan parte de una colectividad de la cual son parte activa, de manera consciente o inconsciente.

El CI se desarrolla bajo la lógica de trabajo comunitario, es decir, que incluye un arduo trabajo de exploración con la comunidad, “a través de entrevistas, conversatorios, búsquedas de memoria viva y escrita, que se concrete y comparta, por ejemplo, en expresiones artísticas, expresiones fotográficas, de pintura, obras de teatro, producción de libros o cómics, virtuales o en físico, etc.” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2015, p. 28); así se contribuye a la generación de marcos de convivencia donde sea preponderante el diálogo y la mediación entre los sujetos. Para este trabajo, es importante

la recuperación de la memoria ambiental de los territorios, sus pueblos y actores; trabajar desde leyendas, historias, cosmogonías, usos y costumbres de nuestras comunidades indígenas, afro y campesinas de diversas regiones del país, el cuidado del ambiente, la sistematización de experiencias y la recreación del conocimiento desde el diálogo de saberes, el intercambio de experiencias y el desarrollo de iniciativas ambientales (Secretaría de Educación de Bogotá, 2015, p. 28).

El trabajo de este CI abre un camino por el cual los estudiantes pueden reconocer nuevos lenguajes, a la vez que narrativas que ayuden a desarrollar otras formas de pensamiento, de comprensión y de aproximación al mundo que les rodea y de esta manera, “transformar las lógicas de pensamiento binarias, dicotómicas, normativas, impositivas, excluyentes o que naturalizan ciertas situaciones con las cuales explicamos nuestro universo de referencia” (Secretaría de

Educación de Bogotá, 2015, p. 28), que en últimas lo que hacen es negar la posibilidad de ver realidades otras y legitimar la reducción de la diversidad al punto de negarla, en lugar de darle un alto de grado de importancia y ver en ella la posibilidad de generar, para este caso, una escuela incluyente, democrática, pluralista y sensible.

## 6. Análisis de información

El análisis de la información recogida en campo está orientado, en primer lugar, al análisis e interpretación de las diversas concepciones que se tienen acerca de la formación ciudadana; en segundo lugar, se direcciona a la identificación de elementos característicos de la práctica pedagógica, en el contexto de un centro de interés que tiene como misión formar ciudadanos y en tercer lugar, al análisis de la relación existente entre la institucionalidad y el centro interés. Así, este ejercicio analítico tiene como horizonte de sentido explicar las maneras en cómo se asume la ciudadanía referida a la formación e identificar los elementos característicos del ejercicio pedagógico.

### 6.1. Concepciones acerca de la formación ciudadana al interior del centro de interés *Entre Mitos del colegio Porfirio Barba Jacob*

Al interior del colegio Porfirio Barba Jacob, se encuentra el centro de interés *Entre Mitos*, el cual hace parte de las posibilidades para la formación ciudadana en el marco de la extensión de la jornada escolar de esta institución, que se ubica al sur de la capital del país en la localidad séptima, en Bosa. El colegio, al igual que muchos otros de la zona alberga una significativa cantidad de estudiantes que, día a día, reciben clases en las jornadas mañana y tarde y en la jornada completa en donde se ofrecen centros de interés en contra jornada.

*Entre mitos*, propende por la formación ciudadana a través del ejercicio de caracterizar y estudiar los mitos, imaginarios y estereotipos existentes relacionados con la comunidad educativa. Así, al interior del centro de interés, existen diversas concepciones acerca de la ciudadanía y que constituyen la acción formativa de niños y niñas del grado quinto de básica primaria del colegio, en relación con su contexto y en general, con sus experiencias de vida.

En el Porfirio Barba Jacob, la formación ciudadana es algo fundamental y de gran importancia, pero algunas de las concepciones, tanto de docentes como de estudiantes, se centran en entender la ciudadanía como una mezcla entre ética y manual de convivencia<sup>19</sup>; por ello, la tarea

---

<sup>19</sup> “Para ellos el término ciudadanía es una cosa todavía rara, es una mezcla de ética con manual de convivencia” (Entrevista, maestra del CI).

en cuanto a formación ciudadana se refiere es grande. Por lo tanto, la maestra del centro de interés tiene motivaciones y objetivos contruidos que orientan su práctica, desde la comprensión de la ciudadanía crítica.

Generar procesos de reconstrucción del tejido social de la vida de los estudiantes es uno de esos objetivos, con lo cual busca generar procesos de transformación a pequeña escala orientados al mejoramiento de las relaciones sociales, no solo al interior del colegio, sino en sus familias. Es por eso por lo que es tan importante, al interior de este centro de interés, que los niños y las niñas descubran diversas formas y realidades de vivir la ciudadanía; así, su abordaje se da desde diversas perspectivas en busca de descubrir otras formas de vivir en sociedad<sup>20</sup>.

Es por eso por lo que la convivencia es uno de los pilares fundamentales de la formación ciudadana en el centro de interés y esta no es entendida como un decálogo de lo que se debe o no hacer, sino como la acción por excelencia en donde, por medio del relacionamiento entre seres humanos, se va construyendo la paz a través de pequeñas acciones para la generación de nuevas realidades<sup>21</sup>. Además, la convivencia se asume “como el proceso de interacción en el marco de las relaciones de poder ejercidas sin opresión, ni dominación, donde se establezcan consensos sobre los valores, normas y acuerdos que guiaran el vivir juntos” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2014, p. 17). Es decir, que se procura una ciudadanía activa, crítica, reflexiva, capaz de transformar contextos y desde una visión de convivencia flexible que reconoce a los otros.

Dicho esto, el centro de interés promueve la ciudadanía desde la promoción de la autonomía, entendida como el ejercicio de decidir y actuar en sociedad reconociendo la existencia de otros, a la par que fortalece el trabajo en equipo bajo la premisa que la mayoría de los problemas al interior del colegio se dan por no saber vivir en comunidad y no poder trabajar en equipo, además de la incapacidad de reconocer la diferencia<sup>22</sup>.

---

<sup>20</sup> “Reconstruir ese tejido social de los niños, pues me parece como la principal motivación. Una macro como ese cambio social y una micro, cómo desde el CI mejorar las relaciones entre los niños del colegio”; “que los niños descubran unas realidades de vivir la ciudadanía” (Entrevista, maestra del CI).

<sup>21</sup> “Otro elemento importante es el nivel de convivencia estudiantil, se maneja el respeto por el otro y por sus ideas, si bien es cierto que hay una que otra acción que requiere de la intervención de la docente, la mayoría de las veces se vive el respeto” (Diario de campo, sesión 1).

<sup>22</sup> “Yo pienso que esa capacidad de trabajar en equipo es una de las que busca fortalecer el centro de interés, porque la mayoría de los conflictos que viven en el aula es porque no sabemos trabajar en equipo y no sabemos respetar la diferencia” (Entrevista, maestra del CI).

Entonces, *Entre Mitos*, busca potenciar capacidades ciudadanas centradas en el reconocimiento de los otros como elemento que permite mejorar los lazos de unión entre los actores de la comunidad<sup>23</sup>, a partir del reconocimiento de la divergencia de pensamiento y del actuar de los estudiantes. Ahora ese vínculo social “no es, primariamente, ni contractual, ni virtual; es reconocimiento mutuo de dignidades en el cuidado del otro, en su singularidad material, psíquica, social y corporal” (Cullen, 2004, p. 117).

En cuanto a las concepciones acerca de la formación ciudadana, emergen otros aspectos de gran relevancia, tal es caso del trabajo de la identidad, la sensibilidad y manejo emocional y los derechos, categorías que se retoman y se usan constantemente en el centro de interés debido a su importancia y relevancia. Dichos elementos se agrupan en lo que se denominan capacidades, las cuales se asumen “como el conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades, motivaciones y prácticas que desarrollan el potencial para conocerme, conocer mi contexto, imaginarme su transformación y actuar con otras personas para transformarlo” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2014, p. 22).

Esta idea de formación ciudadana fundamentada en el desarrollo de las capacidades busca que los estudiantes por medio de la acción educativa: se reconozcan como sujetos de derechos; conozcan e investiguen sus propios derechos y formas de ejercerlos; discutan y formen una opinión sobre violaciones, vacíos, avances y retrocesos en esta materia; imaginen formas de exigirlos, y se organicen con otros para demandar su cumplimiento a quienes corresponda. (Unicef, 2006, p. 24).

Por tanto, desde el centro de interés se piensa que las capacidades se desarrollan desde la acción y la vivencia que tiene cada uno de los estudiantes en su vida cotidiana y el ejercicio reflexivo de cada suceso vivido<sup>24</sup>. Pero pese a que la concepción de capacidades desde la SED (2014) es tomada de la Unicef, *Entre Mitos*, cuenta con sus propias capacidades: “Identidad; Dignidad y derechos; Deberes y respeto por los derechos de los demás; Sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza; Sensibilidad y manejo emocional” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2014, p. 22).

---

<sup>23</sup> “Las capacidades son la participación, la identidad, la sensibilidad y manejo emocional, lo que tiene que ver con el cuidado del medio ambiente, diversidad y género, pero con ellos tan pequeños se ha trabajado desde el respeto a los compañeros” (Entrevista, maestra del CI).

<sup>24</sup> “La relación de la actividad de la sesión con elementos que le son propios al contexto de los estudiantes posibilita que estos sientan que el trabajo del centro de interés tiene que ver con sus vidas” (Diario de campo, sesión 2).

Estas capacidades sirven para que los estudiantes desarrollen sus fortalezas individuales, pero también sociales. Además, el trabajo de capacidades como la de *sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza*, por tomar una como referente, hace que los niños y las niñas se sientan importantes y empoderados a partir del reconocimiento de su cuerpo como un territorio que se debe respetar y valorar, ya que este hace parte de uno más grande y representa la vida misma; entonces, la idea del cuerpo como contenedor de vida es una herramienta para la transformación y la expresión<sup>25</sup>.

De igual forma, este trabajo sirve para potencializar las capacidades en torno a la sociedad y al mundo en que viven, tomando como referente su contexto próximo; entonces, todas las capacidades son importantes, luego no es mejor trabajar unas u otras, ya que todas están en función de la construcción de un sujeto crítico y una sociedad crítica, en la que el estudiante sepa que su actuar influye en los demás, en el modelo de sociedad que construye<sup>26</sup> y en el desarrollo humano del mundo. En este ejercicio, de acuerdo con Nussbaum (2010), “lo que importa son las oportunidades y las ‘capacidades’ que posee cada persona en ciertas esferas centrales que abarcan desde la vida, la salud y la integridad física, hasta la libertad política, la participación política y la educación” (p. 47).

Entonces, esta concepción de formación ciudadana en el centro de interés, orientada al desarrollo de las capacidades, hace que el trabajo esté atravesado por la reflexión constante y permanente. En el trabajo de las sesiones, todas las acciones realizadas están matizadas por el ejercicio reflexivo, lo que hace a los estudiantes pensar alrededor de cada una de las cosas que les ocurren, no sólo en la clase sino en su vida en general, con miras a encontrar explicaciones a los cuestionamientos que ellos se plantean<sup>27</sup>.

Reflexionar en el centro de interés se convierte en uno de los pilares para promover una ciudadanía activa, consciente y crítica, de tal suerte que los estudiantes desde su ciclo de desarrollo

---

<sup>25</sup> “Esas capacidades sirven para que el estudiante desarrolle sus fortalezas individuales en cuanto a la sociedad, hay capacidades como las del cuidado que hacen que cada niño se sienta importante y que sienta que su cuerpo es un territorio que se debe respetar” (Entrevista, maestra del CI).

<sup>26</sup> “Sirven para potencializar las capacidades en torno a ellos, a la sociedad y al mundo en que viven, a su contexto próximo; entonces todas son importantes, luego no es mejor trabajar unas u otras ya que todas están en función de la construcción de un sujeto crítico y hacia la construcción de una sociedad crítica” (Entrevista, maestra del CI).

<sup>27</sup> “Es notorio la posibilidad de reflexionar sobre lo que se plantea en la sesión, la maestra se ve interesada por saber qué piensan sus estudiantes y le gusta escuchar sus puntos de vista y los usa para generar discusiones entre ellos” (Diario de campo, sesión 2).

construyan argumentos y generen acciones que se orienten al respeto por los otros y es allí donde aparecen otros de los elementos que fundamentan la concepción de formación ciudadana, tal es el caso de los derechos humanos, los deberes y la axiología.

En lo concerniente a derechos humanos, al interior del centro de interés se trasciende el uso de los documentos que consagran estos derechos y se da paso a un diálogo crítico y reflexivo de los mismos<sup>28</sup>. Así, el acercamiento a los derechos humanos se hace desde el contexto próximo donde se analizan desde la cotidianidad, por ejemplo, atendiendo a problemáticas del colegio relacionadas con el no cuidado de los jardines por parte de los estudiantes, donde se hace un revisión de la situación desde diferentes perspectivas, toda vez que estas acciones tienen injerencia en diversos aspectos de la comunidad estudiantil.

De tal manera que, tras el análisis reflexivo de estas situaciones de la cotidianidad, se pueden generar, en términos de derechos, acciones que permitan transformaciones en aquellas conductas que atenten contra el cuidado del ambiente. Por ende, al interior del centro de interés, esta perspectiva de derechos humanos busca que no sólo se entiendan los conceptos, sino que estos puedan ser aplicados desde el ejercicio reflexivo para buscar transformar los contextos, y donde, además, los derechos sean “vistos como una capacidad esencial para la ciudadanía y la convivencia, [ya que] involucran la disposición de los y las estudiantes, y la comunidad educativa en general, a reconocer, comprender, valorar y defender que todos los seres humanos son nacidos iguales, que nadie es más digno ni menos digno que otro” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2014, p. 24).

Por su parte, el componente de los deberes es importante también. Estos son asumidos como los compromisos mínimos que tienen los seres humanos con la construcción de tejido social, que, poniéndolo en el contexto del colegio, va desde el no lanzar basura en los pasillos, hasta la importancia de hacer las actividades encomendadas en las clases<sup>29</sup>. Este lógico de deberes se orienta a la importancia de disponer del esfuerzo de cada uno en la consecución de los proyectos

---

<sup>28</sup> “En el trabajo de esta sesión, se hizo explícito la capacidad que tienen los estudiantes para identificar elementos que generan conflicto y con esto, la capacidad de reconocer los derechos de los demás. Estos elementos son muy relevantes ya que una de las intenciones del centro de interés es fortalecer en los estudiantes la capacidad de identificar los derechos de los seres humanos. Así, los estudiantes demostraron desde diferentes miradas que están en capacidad de reconocer cuando un derecho está siendo violentado y cuando se está generando un conflicto” (Diario de campo, sesión 6).

<sup>29</sup> “Como ya se ha visto en otras de las sesiones, se vive un sentido de responsabilidad por parte de los estudiantes, para ello, es claro que existen algunos deberes con los que se comprometieron al inicio del centro de interés” (Diario de campo, sesión 5).

que se tracen en las clases, en las familias, en los grupos de amigos o cualquiera sea el escenario donde estén los estudiantes.

Además, a la hora de hablar de deberes, estos no se entienden como el pre-requisito para acceder a los derechos, pero, se busca generar comprensión acerca de su nivel de importancia. Por tal razón, los estudiantes del centro de interés tienen muy arraigado el sentido del compromiso y la responsabilidad, y de esta forma asumen los productos y las actividades por realizar en cada una de las sesiones.

Con relación al componente axiológico, es entendido desde el centro de interés como uno de los elementos que, junto con el reconocimiento de los derechos, contribuyen a la formación ciudadana; así, el valor de la solidaridad y la colaboración son fundamentales para la ciudadanía<sup>30</sup>. A los estudiantes, en el desarrollo de las sesiones, se les nota un alto sentido de solidaridad, es decir, siempre están atentos y dispuestos a ayudarse entre ellos. Este elemento es de gran relevancia, ya que este grupo de estudiantes asume que sus logros individuales no tienen sentido, si no se alcanzan en comunidad<sup>31</sup>.

*Entre Mitos*, al propender por el trabajo grupal y en equipo, hace que se desarrolle en los estudiantes un espíritu de la colaboración y la solidaridad, es como si fuese una política del centro de interés, en la cual todos los estudiantes tienen un compromiso con sus demás compañeros. Esto se hace evidente en la naturalidad con la que comparten sus materiales de trabajo, en cómo buscan ayudarse entre ellos, en especial cuando alguno no tiene la habilidad para desarrollar una tarea específica y, además, en la forma en que se esfuerzan para que todos puedan desarrollar las actividades dispuestas<sup>32</sup>.

La formación ciudadana fundamentada en los principios de la colaboración y la solidaridad, es una buena forma de comprender que el logro de unos, es el logro de todos y como bien lo dice Nussbaum (2010) “hoy más que nunca, todos dependemos de personas que jamás hemos visto y

---

<sup>30</sup> “El espíritu de colaboración y solidaridad es algo que sobresale; en este sentido, la docente tiene mucho que ver, en tanto todas las actividades que dispone para el desarrollo de la sesión involucra a todo el grupo de estudiantes, ya que para poder llevar las actividades a feliz término se necesita el aporte de todos y esto es algo que los estudiantes tienen muy interiorizado” (Diario de campo, sesión 3).

<sup>31</sup> “Es de resaltar el nivel de colaboración y solidaridad manejado por parte de los estudiantes, lo que seguramente es producto del diálogo constante por parte de la docente enunciando la importancia de ayudar a los otros y concebirse como un grupo en el cual el avance de uno, es el avance de todos” (Diario de campo, sesión 1).

<sup>32</sup> “Los estudiantes están dispuestos a colaborar entre ellos. Una estudiante llegó tarde, lo que hizo que recibiera la indicación de la docente de forma rápida para así poder integrarse a la actividad. Tras la indicación, tuvo complicaciones para realizar el ejercicio y una de sus compañeras, se acercó para explicarle y ayudarle, de tal suerte pudiera ponerse al corriente con los demás” (Diario de campo, sesión 1).

que, a su vez, dependen de nosotros” (p. 113). Por tanto, que el avance de uno, no tiene sentido si no se ayuda a que los otros alcancen sus metas; así se genera en los estudiantes un sentido de corresponsabilidad con las personas que componen su comunidad, lo que seguramente se verá reflejado no solo en el colegio, sino muy seguramente en el núcleo familiar y el contexto barrial.

Otros de los elementos que constituyen las concepciones acerca de la formación ciudadana en el centro de interés son la libertad de expresión y la creación. Este primero es uno de los principios rectores del trabajo adelantado al interior de *Entre Mitos*. En el transcurso de las actividades adelantadas, la posibilidad de expresar las ideas, de forma libre, es transversal, toda vez que los estudiantes no se cohiben de expresar sus puntos de vista, opiniones o reflexiones frente a los temas tratados<sup>33</sup>. Los estudiantes le manifiestan a la maestra del centro de interés que en la clase de jornada regular no les dejan opinar con libertad, razón por la cual este aspecto se potencia y fortalece bajo el entendido que la libertad de expresión es lo que permite que los seres humanos se afirmen en el mundo y puedan sentir que hacen parte de él<sup>34</sup>.

Junto con la libertad para expresar ideas, pensamientos, reflexiones e inquietudes, va la capacidad de crear. Esa posibilidad de idear cosas es algo que constituye el trabajo en cuanto a formación ciudadana se refiere. A los estudiantes les gusta inventar e imaginar, no solo cosas tangibles, sino también soluciones a problemas de la cotidianidad y otros mundos posibles en los que les gustaría vivir. Por ello, este elemento es de gran valor, ya que, al tenerse la posibilidad de crear, se piensa en la construcción de sociedades diferentes a las nuestras en las cuales se mejoren aspectos que posibiliten un mejor vivir para los seres humanos y esto es un elemento que los estudiantes van afianzando desde el trabajo de la maestra<sup>35</sup>.

Claramente el ejercicio continuo de la libre expresión y la creación genera que los estudiantes se sientan como sujetos capaces de tomar partida en las cuestiones que los circundan; por eso,

---

<sup>33</sup> “En lo que respecta al trabajo de los círculos, me resultó muy interesante que las críticas que hicieron los estudiantes al uniforme, ya que en la explicación del significado de los círculos o pieles, encontraron un argumento que les resultó valioso para manifestar su poco agrado con el uniforme, así, muchos de ellos comenzaron a pensar en que el colegio los quiere a todos iguales, básicamente porque no le interesa dejar que se expresen con libertad” (Diario de campo, sesión 7).

<sup>34</sup> “(...) que los estudiantes hablen más; por ejemplo, el grupo que teníamos hoy, a ellos no los dejan hablar en clase, por eso es que son así en mi centro de interés. Siempre les piden que se callen y más cosas, así que por lo menos se les pueda brindar la posibilidad de hablar y de expresarse, además de crear, que no tengan miedo de expresarse y que hagan lo suyo, esa es la idea” (Entrevista, maestra del CI).

<sup>35</sup> “Los estudiantes son muy creativos y recursivos y la maestra promueve esto, ya que las actividades que dispone, aunque son sencillas, generan en los estudiantes la capacidad de crear a partir de la promoción de la libertad de expresión” (Diario de campo, sesión 2).

emerge la capacidad de decidir. Cuando los estudiantes se encuentran de frente con situaciones que les implica tomar decisiones, se genera la sensación de estar siendo parte de la solución, lo que a su vez hace que se involucren con cosas esenciales de la vida, tal como la resolución de conflictos, donde los estudiantes se puedan reconocer como pares y busquen velar por el bienestar y los derechos de cada una de las partes mientras se acuerdan soluciones<sup>36</sup>. En palabras de Zuleta (1985), una mejor sociedad es aquella que está en capacidad de vivir mejores conflictos.

De igual manera, y ya dando fin a las concepciones del centro de interés *Entre Mitos*, emerge un elemento más: el cuidado de lo público. Los recursos con los que cuenta el centro de interés son casi nulos, el colegio más allá de suministrar uno que otro material fungible no hace más en cuanto a recursos se refiere, razón por la cual, muchos de los insumos y materiales utilizados en las sesiones, salen de los recursos de la maestra, y por ello, el cuidado de lo público se convierte en una base importante para la formación ciudadana<sup>37</sup>.

El trabajo en cada una de las sesiones está atravesado por el cuidado de los recursos dispuestos para el trabajo del centro de interés. Los estudiantes entienden que los materiales tienen un valor, toda vez que no los suministra el colegio ni las familias; se ha hecho conciencia de cuidar lo poco que se tenga para trabajar. Esta concepción, a propósito de la formación ciudadana, emerge como producto de la necesidad y se ha sabido canalizar, toda vez que, en el marco de esta realidad del contexto del centro de interés, se ha potenciado la capacidad del cuidado de los recursos que se disponen para el proceso de aprendizaje, bajo el entendido que los materiales dispuestos no son de los estudiantes, sino del centro de interés, es decir, de un colectivo, de una comunidad.

Las concepciones, en cuanto a formación ciudadana se refieren, en el centro de interés *Entre Mitos*, son diversas y variadas, pero valiosas en sí mismas, toda vez que buscan responder a las necesidades de una comunidad y a los intereses de los niños y las niñas que han optado por una formación ciudadana en el marco de la extensión de la jornada escolar. De igual forma, estas concepciones tienen gran valor en tanto buscan la transformación de la realidad desde la generación de un pensamiento crítico y reflexivo frente a cada una de las cosas que ocurren en la cotidianidad, lo que ha llevado a que los estudiantes afiancen su respeto por los derechos, el

---

<sup>36</sup> “Ante la constante posibilidad que tienen los estudiantes para crear al no tener ningún tipo de limitante por parte de la maestra, genera que los estudiantes se empoderen de su proceso, toda vez que eligen y deciden en el centro de interés” (Diario de campo, sesión 3).

<sup>37</sup> “Tal como ya ha surgido en otras de las sesiones, sigue siendo de gran importancia el cuidado por los materiales dispuestos para la sesión. Este aspecto me resulta muy importante porque existe en los estudiantes un espíritu por el cuidado de lo público” (Diario de campo, sesión 5).

desarrollo de las capacidades, el sentido de la solidaridad y la colaboración, como también el cuidado de lo público. Así *Entre Mitos*, busca llevar a feliz término los procesos en formación ciudadana desde el interés y la participación libre de niños y niñas que han declarado un gusto por la ciudadanía, a la par de una maestra que busca desde su práctica, reconstruir el tejido social y así, generar transformación de las realidades contextuales de los estudiantes, desde la experimentación de diversas realidades de vivir la ciudadanía.

Finalmente, es importante señalar que esta propuesta de formación ciudadana centrada en el desarrollo de las capacidades, toma distancia de la propuesta de competencias ciudadanas. Si bien tienen categorías en común, se diferencian sustancialmente, toda vez que el desarrollo del centro de interés no concuerda con la idea reduccionista de la ciudadanía asociada al cumplimiento de las normas argumentada por Ruiz y Chaux (2005) quienes manifiestan que las normas “se convierten de este modo en el fundamento de la vida social y de la idea de comunidad cívica” (p. 12). Así, en la concepción de ciudadanía al interior de *Entre Mitos* se rebasa la idea de la norma, en tanto su enfoque crítico-social persigue el ideal de formar estudiantes capaces de transformar la realidad.

## **6.2. Elementos de la práctica pedagógica para la formación en ciudadanía al interior del Centro de Interés *Entre Mitos* del colegio Porfirio Barba Jacob**

El quehacer profesional del maestro se hace realidad en su práctica pedagógica en la cual interrelaciona los conocimientos que darán origen a los contenidos de enseñanza y a la forma en cómo moviliza la acción pedagógica. En este sentido, el maestro es un ser reflexivo de sus propias prácticas en el entramado de la creación de estrategias para la mediación pedagógica, en aras de generar condiciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje y en coherencia con las necesidades del contexto de los estudiantes.

La práctica pedagógica de la maestra al interior del centro de interés *Entre Mitos* está atravesada por diversos elementos que constituyen su ejercicio profesional en lo que respecta a la formación ciudadana. Uno de ellos se asocia con la motivación de la maestra a la hora de enseñar, ya que su fundamento inicial se centra en enseñar de la forma que a ella le hubiese gustado aprender, es decir, de una forma dinámica en donde los estudiantes sean los protagonistas del

proceso y no solamente, el maestro o la guía de actividades que sustituye al maestro<sup>38</sup>. Poner en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje a los estudiantes, es pensar en pedagogías que se orienten al desarrollo del hacer, en donde los niños y las niñas están en el ejercicio de afianzar conocimientos para que los usen en sus vidas cotidianas.

A su vez, la acción pedagógica contiene un alto grado de flexibilidad. La diferencia de *Entre Mitos* con las diferentes áreas del conocimiento, se fundamenta en que el centro de interés no responde a unos estándares curriculares específicos; así, la posibilidad de alternar entre diversos campos temáticos, de crear y de explorar, se hace realidad en este ejercicio pedagógico, toda vez que la práctica pedagógica al interior del centro de interés se basa en la exploración, la indagación, la investigación y la curiosidad de los estudiantes<sup>39</sup>.

En este sentido, la práctica pedagógica de la maestra se diferencia en muchos aspectos de los procesos que se adelantan en las áreas que se desarrollan en el colegio, en cuanto a poder alternar entre diversos elementos, ya que su fin último no son las pruebas estandarizadas<sup>40</sup>, ni la aprobación o reprobación de estudiantes en el marco del Sistema Institucional de Evaluación – SIEE (tema que se trata más adelante), razón por la cual el ejercicio pedagógico busca condensar el conocimiento desde una visión sistémica e integral, en aras de satisfacer las necesidades e intereses de los estudiantes.

Al no existir la condición de un plan de estudios en el que haya que cumplir con la enseñanza de contenidos programáticos, el centro de interés logra responder a muchas de las expectativas, gustos y necesidades de los estudiantes. Si bien el contenido de las áreas es importante en su mayoría, no necesariamente responde a las necesidades de los estudiantes, lo que hace que el centro de interés sea particular y valioso, como también la práctica pedagógica a su interior<sup>41</sup>.

---

<sup>38</sup> “A mí gusta enseñar, como me hubiese gustado aprender las cosas; digamos, pienso cuando estaba en el colegio y todo era como hacer el taller, desarrollar la guía y no tenía esa oportunidad de crear” (Entrevista, maestra del CI).

<sup>39</sup> “Al igual que en la sesión anterior, me gusta que existe una planeación pero no es rígida, se amolda a las inquietudes y a las necesidades de los estudiantes, lo que generará que los estudiantes se sientan sujetos con poder de decisión y determinación en su proceso de formación, de que pueden ser libres y exponer sus ideas, sin restricción” (Diario de campo, sesión 2).

<sup>40</sup> “(...) el currículo es más flexible [en el CI]; cuando está dando una clase de sociales, a usted le dicen para primer periodo, por ejemplo, en sexto, usted tiene que ver las civilizaciones, la geografía de Asia y de América y demás continentes” (Entrevista, maestra del CI).

<sup>41</sup> Hablando de las clases de ciencias sociales: “claro, hay cosas importantes pero no responden a las necesidades que tienen ellos, esas necesidades hacen que el CI tenga su sello propio” (Entrevista, maestra del CI).

Según Freire (1970/2005), “el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mafioso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro” (p. 72); así pues, la relación dialógica estudiantes-maestro, es vital a la hora de generar las condiciones pedagógicas al interior del centro de interés. Uno de sus principios se basa en que la maestra tiene mucho por enseñar, pero también por aprender; así, los estudiantes no son los únicos que aprenden, sino que la maestra también aprende de ellos, es decir, que el proceso de enseñanza y aprendizaje no es unidireccional, sino que es un ejercicio de ida y vuelta entre los estudiantes y la maestra<sup>42</sup>. Esta relación dialógica permite que los estudiantes se sientan en libertad de expresar sus ideas y emociones, siempre y cuando estén en el marco del respeto y no se transgreda la integridad de los integrantes del centro de interés.

La importancia de que los estudiantes hablen y expresen sus ideas, se fundamenta en la intención de generar espacios de participación, de tal suerte que se pueda propiciar, primero, un diálogo de saberes que posibilite el intercambio de conocimiento entre los estudiantes y la maestra y se puedan construir unos nuevos o enriquecer los ya existentes. Segundo, un aprendizaje bidireccional, donde los estudiantes aprendan de su maestra y la maestra aprenda de sus estudiantes, y tercero, afirmar la importancia de lo que se piensa, ya que la participación se potencia en tanto se valore cada idea y se le dé la importancia que merece<sup>43</sup>.

En relación con lo anterior, la práctica pedagógica de la maestra busca romper la relación vertical en la cual el estudiante se ubica en una posición de no privilegio. Disponer la relación maestro-estudiante en términos de horizontalidad hace que las partes se asuman como pares, como corresponsables del proceso de formación, como sujetos con el mismo valor y grado de importancia<sup>44</sup>.

---

<sup>42</sup> “A mí siempre me gusta que ellos hablen porque lo que ellos dicen es bien valioso y a veces uno aprende más de ellos que, de pronto, ellos del conocimiento que uno les pueda impartir. Entonces, la participación se vive en tanto la opinión de ellos es válida y lo que ellos dicen es importante y lo que ellos dicen es inteligente porque esa ecuación vertical me parece que no corresponde porque ellos también tiene que ser sujetos activos del aprendizaje” (Entrevista, maestra del CI).

<sup>43</sup> “Es notoria la posibilidad de reflexionar sobre lo que se plantea en la sesión; la maestra se ve interesada por saber qué piensan sus estudiantes y le gusta escuchar sus puntos de vista y los usa para generar discusiones entre ellos” (Diario de campo, sesión 2).

<sup>44</sup> “El relacionamiento entre la maestra y los estudiantes es natural y se conciben como pares, es decir, no se siente una distancia sustancial entre la maestra y los estudiantes, lo que hace que la convivencia del grupo sea muy buena” (Diario de campo, sesión 2).

Vivenciar este tipo de relacionamiento tiene como objeto que los estudiantes se reconozcan como sujetos activos de su aprendizaje y responsables del mismo. Esto no es fácil, más aún por el contexto en el que se desarrolla el centro de interés; pero las acciones que se dinamizan, por básicas que puedan resultar, contribuyen enormemente y, esto, sumado a que los estudiantes participan de este espacio de forma voluntaria, hace que el impacto día a día vaya siendo mayor, de tal suerte que los estudiantes puedan reconocerse como protagonistas de su proceso de formación.

Además, el relacionamiento horizontal que promueve la maestra busca, de diversas maneras, que los estudiantes sientan que son inteligentes<sup>45</sup>, lo que es sumamente valioso porque en un colegio en el que se enseñan múltiples áreas del conocimiento, podrían haber estudiantes que no afiancen muchas de las competencias al interior de su proceso formativo, lo que podría generar que sean catalogados como incapaces. Por eso es tan importante que se busque que los niños y las niñas sientan que tienen capacidades intelectuales múltiples.

También, al interior del centro de interés, la práctica pedagógica tiene una inclinación por la utilización de las preguntas, ya que de manera constante se está cuestionando a los estudiantes frente a los temas a desarrollar en cada sesión. Para este particular, la pregunta se entiende desde su valor pedagógico, en tanto, por medio de ella se moviliza el pensamiento de los estudiantes frente a situaciones abstractas, pero también concretas, que guarden relación con su contexto<sup>46</sup>. Así, se va filosofando sobre la vida, a propósito de cada una de las situaciones que experimentan los niños y las niñas en el colegio. Disponer el trabajo del centro de interés en función de preguntas, hace que se afiance la capacidad de participar, de tomar partido en la búsqueda de soluciones a problemáticas del entorno, desde una postura crítica; pero para el caso de estos estudiantes, especialmente reflexiva<sup>47</sup>.

De igual forma, las preguntas tienen sentido en la disposición pedagógica de la maestra, toda vez que le es de interés saber qué piensan sus estudiantes; le gusta escuchar sus puntos de vista y

---

<sup>45</sup> “Es de gran importancia señalar la generación de acciones colectivas, ya que en el desarrollo de la actividad, todos los estudiantes sentían que sus aportes eran importantes y necesarios y se sentían parte de algo” (Diario de campo, sesión 1).

<sup>46</sup> “A lo largo de la lectura, la maestra lanza interrogantes y los estudiantes se disponen a responder” (Diario de campo, sesión 2).

<sup>47</sup> “Al darse paso a tratar el tema de los estereotipos, en esta sesión se trabajó en forma amplia la participación a través del diálogo constante entre los integrantes del centro del interés. Esto generó que los estudiantes estuvieran en conflicto, es decir, en situación de tensión para lograr dirimir cuándo se está estereotipando algo” (Diario de campo, sesión 4).

esto es insumo para seguir generando más preguntas que permitan la generación de discusiones que puedan enriquecer las sesiones, a la vez que genera que los estudiantes sientan que son importantes y tenidos en cuenta. Además, esto reafirma la idea de que la escuela es un escenario para el debate donde el maestro no está llamado a adoptar posturas desconectadas del contexto de sus estudiantes.

En la lógica de generar condiciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje en el centro de interés, sobresale la utilización de diversos recursos didácticos<sup>48</sup>. Su uso, busca acercar a los estudiantes de manera más sencilla a las categorías de trabajo sobre las cuales se fundamenta la formación ciudadana. Así, la utilización de libros con imágenes grandes y llamativas, la disposición de juegos de roles, el uso de materiales artísticos y el trabajo práctico, buscan motivar la capacidad de crear y participar de los estudiantes, a la vez que los involucra seriamente con su proceso de formación ciudadana<sup>49</sup>.

En la concepción de práctica pedagógica, para la maestra es vital que los estudiantes, al cabo de cada sesión, desarrollen productos, resultado de los procesos creativos y de análisis que se dan al interior del centro de interés. Esta importancia otorgada a la creación se sustenta en la idea de que cuando los estudiantes están creando, construyendo o produciendo algo en el marco de la sesión, están decantando lo que han venido aprendiendo y así, ellos mismos pueden ver sus avances y sus logros<sup>50</sup>.

Ahora bien, el centro de interés maneja diversos aspectos metodológicos pero sobresale uno que es transversal a la práctica de la maestra: la Reflexión Acción Participación<sup>51</sup>. “La RAP concibe el conocimiento como una construcción colectiva y otorga un importante papel a los saberes populares, ancestrales y contrahegemónicos. Desde el punto de vista de la praxis, la RAP

---

<sup>48</sup> “La maestra provee mucho material para el desarrollo de la sesión, lo que deja ver un alto grado de compromiso y de disposición para llevar a buen término el proceso con los estudiantes” (Diario de campo, sesión 2).

<sup>49</sup> “A los estudiantes les causa mucha impresión el trabajo con libros Pop Up y se emocionan al ver personajes míticos, para este caso, de la mitología griega. Ante la lectura de más mitos, se muestran atentos a las historias y cautivados por la trama de las mismas. El trabajo, al ser realizado con libros Pop Up, permite que los estudiantes se adentren en la historia; se nota cómo imaginan dentro de los mitos” (Diario de campo, sesión 3).

<sup>50</sup> “Que ellos tengan que hacer, que ellos construyan; las guías funcionan, claro. Cuando yo le digo al estudiante escribe tus sentimientos, las guías funcionan, pero cuando ellos tienen que hacer cosas y se dan cuentan que pueden transformar una hoja en una marioneta y se dan cuenta que ellos lo hicieron, eso tiene mucha recordación en ellos” (Entrevista, maestra del CI).

<sup>51</sup> “(...) me ha gustado lo de la RAP y los momentos y lo que yo trabajo con los estudiantes en medio de las posibilidades, porque uno también tiene que ser consciente de las posibilidades. Se trabajan guías, discusiones, cineforo; en la construcción de cosas tangibles, de cosas que les llame la atención a ellos” (Entrevista, maestra del CI).

pone ese conocimiento en función de una transformación social que implica la acción social de personas y comunidades” (Secretaría de Bogotá, 2014a, p. 53). De la RAP, sobresale el momento de *pensarse y pensarnos*, el cual se fundamenta en la reflexión frente a situaciones del entorno en aras de poder plantear soluciones a los problemas por parte de los estudiantes<sup>52</sup>.

Por otro lado, está un aspecto de la práctica pedagógica centrado en las relaciones socio-afectivas, con el fin de crear situaciones de aprendizaje que favorezcan el conocimiento en los estudiantes. La socio-afectividad desde el centro de interés se asume como un facilitador del aprendizaje que permite una formación integral, a la vez que posibilita que la práctica sea humana y no, netamente académica<sup>53</sup>.

Este relacionamiento entre el centro de interés y los estudiantes y los demás miembros de la comunidad educativa, convierte a *Entre Mitos*, en un espacio intensamente humano. Por esta razón, el afecto constituye una potencia pedagógica, toda vez que los miembros de la comunidad educativa, al entretejer relaciones de calidez, amabilidad, comprensión y amor, están generando vínculos fuertes que permiten que se despierte un gusto por el conocimiento<sup>54</sup>.

La práctica pedagógica atravesada por la socio-afectividad hace posible la creación de sociedades más participativas y democráticas, de tal suerte que los estudiantes comprendan que hay múltiples formas de hacer tejido social, a la vez que se minimizan problemas asociados a la desmotivación y se fortalece la interacción humana, desde su complejidad en el escenario educativo<sup>55</sup>.

Entonces, el trabajo socio-emocional en el ejercicio de la práctica pedagógica contribuye a que los estudiantes se hagan conscientes de otras formas de disponer escenarios de aprendizaje, en los cuales el relacionamiento sea amable, cordial, respetuoso y amoroso, de tal suerte que se genere

---

<sup>52</sup> “Analizando el desarrollo de la sesión, de cara a la metodología que constituyen los CI, se evidencia un desarrollo de la Reflexión - Acción - Participación-RAP, en especial, el momento de pensarse y pensarnos, toda vez que el ejercicio reflexivo estuvo presente en la sesión”. (Diario de campo, sesión 1).

<sup>53</sup> “Uno de los lectores se sintió mal, no leía fuerte, algunos de sus compañeros lo presionaron para que alzara la voz y eso lo terminó incomodando y poniendo triste. Terminó jugando con un carrito, pero luego de un momento, la maestra se acercó a él para dialogar acerca de lo ocurrido; al cabo de unos instantes el estudiante estaba de vuelta en el ejercicio” (Diario de campo, sesión 2).

<sup>54</sup> “En el grupo hay un estudiante que es disperso, pero la docente lo apoya y anima constantemente, lo que le hace sentirse parte del colectivo y, por ende, participar activamente del trabajo de la sesión” (Diario de campo, sesión 2).

<sup>55</sup> “Tras lo complejo de la actividad, muchos de los estudiantes se dispersan, pero la maestra siempre busca que los estudiantes no se frustren; los hace sentir parte del grupo y capaces de alcanzar el objetivo”. (Diario de campo, sesión 7).

un estado de libertad entre los actores y así, permitir el intercambio de conocimientos en espacios donde se celebra la convivencia<sup>56</sup>.

Este último elemento, asociado a la acción de vivir juntos en comunidad, también hace parte de los elementos asociados a la práctica pedagógica, en la creencia que un espacio para la enseñanza y el aprendizaje, como lo es *Entre Mitos*, debe estar atravesado por el respeto del otro y su alteridad, y por la capacidad de imaginar, construir y compartir con los demás, respetando su contexto vital<sup>57</sup>. Se dinamiza en el marco de pactos de convivencia que regulen y autorregulen las interacciones entre los estudiantes al interior del centro de interés, propendiendo por la formación de ciudadanos que puedan vivir en paz y en democracia y donde se reconozca el papel activo de los estudiantes en la construcción y transformación de las comunidades.

Así, las estrategias para la promoción de la convivencia, hace de *Entre Mitos*, un escenario de aprendizaje que permite a las y los estudiantes prepararse para dialogar asertivamente, compartir ideas, resolver conflictos, desarrollar capacidad de resiliencia, construir la paz y la reconciliación, asumir los acuerdos de convivencia, liderar dinámicas sociales, trabajar en equipo y transformar realidades, por medio del ejercicio de formación ciudadana.

Entre otros elementos que se identifican de la práctica pedagógica al interior del centro de interés, sobresale lo que respecta al tema de evaluación, aspecto que por cierto es muy importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación, por lo general, es entendida desde la lógica de la aprobación o reprobación y, por ende, es una de las razones y motivaciones principales por las que los estudiantes trabajan al interior de una clase. El centro de interés se aleja de esta concepción de la evaluación<sup>58</sup>. En primer lugar, la evaluación no se asume cuantitativamente, sino cualitativamente; así, no existen notas para los estudiantes, no hay registros numéricos que digan

---

<sup>56</sup> “Sobresale la convivencia del grupo, la mayoría de las acciones se dan en el marco del respeto y el relacionamiento es tranquilo. Si bien es cierto se generan algunos comportamientos por parte de los estudiantes, ante lo cual tiene que intervenir la maestra, se nota de parte de ella una entrega por mediar los conflictos de forma amorosa” (Diario de campo, sesión 2).

<sup>57</sup> “Otro elemento importante es el nivel de convivencia estudiantil; se maneja el respeto por el otro y por sus ideas. Si bien es cierto que hay una que otra acción que requiere de la intervención de la maestra, la mayoría de las veces se vive el respeto” (Diario de campo, sesión 1).

<sup>58</sup> “Otro aspecto que quisiera contarte es el de la evaluación; se rompe el gran mito que existe en que el niño estudia si se le pone una nota, ese fue el debate del año pasado acerca de las notas. A mí me parece que el Niño hace, con o sin nota, sino que la nota es como un elemento más coercitivo. Yo me sorprendo porque uno se educó con pasar con notas de excelente, de cero a cinco, pero los niños trabajan acá sin nota. Ellos no viene al CI porque yo les ponga una nota; te vas a dar cuenta que los niños no llegan porque la profe les vaya a poner excelente o cinco. La evaluación se rompe y es una evaluación más de lo que está aprendiendo”. (Entrevista, maestra del CI).

que aprueban o reprueban el centro de interés, es decir, que la participación de los niños y las niñas es voluntaria, independiente y autónoma.

En segundo lugar, la evaluación se asume desde la postura de analizar los niveles de avance y desarrollo de los estudiantes, en aras de darle unos descriptores de desempeño que le permitan saber a ellos y a sus familias, sobre los logros obtenidos en el centro de interés. Uno de los aspectos fundamentales para tener en cuenta en este proceso evaluativo es la asistencia; así, el hecho de que el estudiante participe del desarrollo de las sesiones es fundamental y se le da un gran valor, más aún porque este ejercicio parte del interés de cada uno de los niños y las niñas. De igual forma, se tiene en cuenta el nivel de participación en cada una de las actividades propuestas, entonces este aspecto es fundamental porque se busca promocionar que los estudiantes, como ya se ha dicho en otros apartados, se asuman como parte del colectivo en el cual trabajan para desarrollar capacidades que les permita transformar la realidad de sus contextos<sup>59</sup>.

En definitiva, son varios los elementos que se identifican en el ejercicio de la práctica pedagógica, al interior del centro de interés. Todos con un mismo horizonte de sentido que se fundamenta en el ejercicio de actividades pedagógicas libres que promuevan la participación de los estudiantes, a partir de la promoción de una ciudadanía, no solamente desde aspectos cognitivos, sino también socio-emocionales, porque bien expresó Morin (1992) que “el ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social [e] histórico” (p. 2).

En este mismo sentido, las prácticas pedagógicas se inclinan al fortalecimiento de la convivencia, con el interés de generar unas relaciones armónicas y afectivas entre los participantes, y con el ánimo de procurar un gusto natural por el conocimiento que permita que los estudiantes estén constantemente en el desarrollo y fortalecimiento de capacidades<sup>60</sup>, en el ejercicio de su formación ciudadana.

---

<sup>59</sup> Al respecto de la evaluación: “*En mi CI, ¿cómo hago?, manejamos una carpeta y metemos todo lo que hacemos y allí están las evidencias. Eso es una, y lo otro es la asistencia y yo trabajo por unidades, entonces siempre sale un producto, un periódico mural o ese tipo de cosas y todos colaboramos; ese es otro factor para evaluar. Pero eso son excusas para decirle a los niños, yo en realidad valoro que el Niño participe, que esté activo en el CI, que venga, que note los cambios, que por ejemplo, si su compañero le dice algo, ya por lo menos no le pegue un calvazo, sino que le diga: ‘venga hermano, respete’; cosas sencillas. En el esquema, la asistencia es fundamental y el proceso de los trabajos que hacemos y todo, no arroja un cinco, sino cosas positivas como los descriptores que uno le ponga al finalizar*” (Entrevista, maestra del CI).

<sup>60</sup> “*Identidad; dignidad y derechos; deberes y respeto por los derechos de los y las demás; sensibilidad y manejo emocional; sentido de la vida; el cuerpo y la naturaleza; y participación y convivencia*” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2014a, p. 19).

Así, la práctica pedagógica diversa, reflexionada, consciente y crítica, busca generar procesos de enseñanza que ofrezcan a los estudiantes elementos que le puedan ser significativos y relevantes para la vida; por tal razón, el centro de interés *Entre Mitos* es un laboratorio de aprendizaje y un espacio que permite la vivencia de la ciudadanía al interior del colegio.

### **6.3. Relaciones entre la institucionalidad y el centro de interés**

En medio del ejercicio de análisis de la formación en ciudadanía, emergen algunos elementos importantes que se orientan a la relación entre la institución y el centro de interés. Entre algunos de los elementos sobresale lo que concierne a la relación que tiene el centro de interés y el colegio, la cual es endeble, toda vez que no existe un proceso de articulación. La Jornada Completa, no se asume como un proceso de extensión del tiempo escolar de los estudiantes, sino como algo que está ajeno a la realidad que vive el colegio en sus dos jornadas: mañana y tarde.

En esa misma línea, el centro de interés no guarda una estrecha relación con las áreas, como por ejemplo, la de Ciencias sociales que es con la que mayor vínculo podría tener. Se vive un celo profesional, una rivalidad entre los docentes de la jornada regular y los de los centros de interés que no permite que los procesos pedagógicos sean más potentes y contundentes, toda vez que los esfuerzos realizados se dan de forma aislada; no se da un diálogo pedagógico entre los maestros, de tal suerte que se pueda resignificar el currículo del colegio y las prácticas<sup>61</sup>.

Por otro lado, los docentes titulares del colegio, no sabían de los procesos adelantados al interior del centro de interés, pero con el tiempo se han venido enterando de su existencia, aunque esto no significa que sepan a profundidad de su alcance e impacto en la comunidad estudiantil<sup>62</sup>. Pese a ello y gracias al trabajo adelantado y a la participación en las ferias de centros de interés en Bogotá, se ha logrado que *Entre Mitos* cuente con espacios al interior del colegio para visibilizar su trabajo, como, por ejemplo, la semana de desarrollo institucional, lo que ha permitido la

---

<sup>61</sup> Hablando de la articulación: “no se ha logrado esa articulación, ese sería un aspecto por mejorar desde las reuniones de áreas, igual desde los docentes; de hecho, hay poco reconocimiento por parte de ellos sabiendo que somos colegas, que somos pares. Está esa rivalidad entre los docentes de jornada completa y los de aula regular, eso se vive” (Entrevista, maestra del CI).

<sup>62</sup> “Con relación a los profesores, pues al principio uno decía: ‘ciudadanía’ y ellos: ‘con qué se come’; por lo menos ya saben que existen centros de interés en ciudadanía y que no hay solo en deportes y en artes. Ya hay una aceptación en ese campo” (Entrevista, maestra del CI).

divulgación de los procesos adelantados<sup>63</sup>. Estas acciones siguen siendo insuficientes para poder alcanzar un posicionamiento que permita generar procesos de articulación que redunden en beneficio para la comunidad educativa.

Sumado a lo anterior, algunos de los maestros piensan que los centros de interés son una pérdida de tiempo, en tanto consideran que no se enseña nada al interior de ellos. Ese desconocimiento afecta seriamente los procesos, ya que no se da la oportunidad de generar un diálogo de saberes y propiciar escenarios para exposición de ideas relacionadas con las prácticas pedagógicas que puedan enriquecer el proyecto educativo institucional<sup>64</sup>.

También surge un aspecto que es fundamental en cualquier proceso de educativo y es lo que tiene que ver con el relacionamiento entre el colegio y las familias de los estudiantes. En el centro de interés ha sido demasiado complejo generar acercamiento a las familias<sup>65</sup>. Si bien se han dado algunos espacios, terminan siendo mínimos para mostrar los procesos adelantados, la metodología de trabajo y los logros alcanzados con los estudiantes. Es importante cambiar la concepción que tienen las familias acerca de la escuela, toda vez que, en muchas oportunidades, la asumen como una guardería, desconociendo los procesos, desarrollos y dinámicas generadas al interior de colegio<sup>66</sup>.

Finalmente, surge un aspecto adicional que tiene que ver con la falta de recursos para dotar de materiales al centro de interés<sup>67</sup>. Para infortunio de la maestra y sus estudiantes, *Entre Mitos* cuenta con escasos recursos para su funcionamiento, lo que hace que los procesos no sean más potentes. La falta de un lugar exclusivo para su funcionamiento y la falta de material didáctico

---

<sup>63</sup> “Lo que se logró el año pasado, visibilizó el centro de interés; el haber participado del Festival de centros de interés, fue algo que al rector le gustó mucho; inclusive se dió un espacio en la semana institucional para que se hablara de esta experiencia y en el Foro institucional de ambientes de aprendizaje” (Entrevista, maestra del CI).

<sup>64</sup> “Me parece que falta que los docentes de aula regular se acerquen más a estos procesos, ya que algunos piensan que los centros de interés son para perder el tiempo; algunos de ellos manifiestan que no se aprende nada. Siento que es falta de conocimiento y sería importante generar espacios para divulgar lo que se hace” (Entrevista, maestra del CI).

<sup>65</sup> “Esto es un reto que ha tenido el centro de interés y toda la jornada completa de acercarse a las familias. Han habido espacios como el Foro institucional, donde participan docentes, padres de familia y estudiantes para mostrar qué es el centro de interés, pero hace falta; inclusive en el colegio en general, falta mucho para involucrar a las familias” (Entrevista, maestra del CI).

<sup>66</sup> Hablando de las familias: “Ellos como que dejan los estudiantes en el colegio en los diversos horarios pero no saben que se hace con sus hijos, y la idea sería que ellos se involucraran más en el proceso de los estudiantes. Esto hace falta y es un punto a mejorar” (Entrevista, maestra del CI).

<sup>67</sup> “Me gustaría contar con más recursos, pero aquí el único recurso que hay es sacar fotocopias y lo demás corre es por el bolsillo de nosotros, porque a los estudiantes no se les puede pedir nada” (Entrevista, maestra del CI).

hace que la labor de la maestra se complejice<sup>68</sup>, a la vez que el proceso formativo de los estudiantes se ve afectado. Pero pese a las dificultades enunciadas, el centro de interés funciona gracias al compromiso de la maestra y al interés de los estudiantes con los procesos relacionados con la formación ciudadana.

---

<sup>68</sup> “El aula de clase en el cual se desarrolló la sesión es amplio, pero como el CI se adelanta con estudiantes de la jornada tarde, en el horario de la mañana, se debe compartir el espacio con la docente titular, quien está presente en la sesión junto con otros estudiantes” (Diario de campo, sesión 1).

## **7. Conclusiones y recomendaciones**

A partir de los resultados producto del análisis de la información recolectada a través de los diarios campo en el ejercicio de la observación no participante y de las entrevistas realizadas bajo las bases teóricas de la formación ciudadana y la práctica pedagógica, se pueden establecer las siguientes conclusiones.

### **7.1. Conclusiones relacionadas con la formación ciudadana al interior del centro de interés**

#### ***Entre Mitos***

El centro de interés es un escenario que permite la construcción de tejido social como acción orientada a la transformación de la realidad, a través de pequeñas acciones que inciden en el contexto inmediato de los estudiantes, gracias a que posibilita diversas formas de ver y entender la ciudadanía desde un componente participativo.

A través de la formación en ciudadanía al interior del centro de interés se pueden potenciar procesos orientados a la comprensión y a la práctica de la autonomía y la convivencia, lo que ayuda a que los espacios de enseñanza y aprendizaje generados al interior del colegio se fundamenten en la construcción de lazos de unión entre los protagonistas del proceso educativo, a partir del reconocimiento de los otros.

En tanto muchos de los problemas y conflictos que se generan al interior de los colegios se originan debido a la incapacidad de vivir juntos y en comunidad, los centros de interés podrían servir como escenario para la consolidación de procesos de convivencia de gran impacto, gracias a que permiten la integración de los estudiantes de diferentes cursos.

Las dinámicas del centro de interés permiten la consolidación de las capacidades ciudadanas en los estudiantes, tomando como referente sus contextos de vida más próximos, como son la familia y el colegio, generando así una aproximación a la ciudadanía de manera real y no tan abstracta. Así, no solo se busca que los estudiantes entiendan los conceptos, sino que puedan ser aplicados y comprendidos en la vida cotidiana.

El centro de interés, al contemplar una formación ciudadana fundamentada en los principios de la colaboración y la solidaridad, conlleva a que los estudiantes comprendan que los logros individuales son la base de los logros colectivos.

La promoción de la libertad de expresión al interior del centro de interés contribuye a que los estudiantes comprendan, con ocasión al ejercicio de la ciudadanía, que sus opiniones, pensamientos y reflexiones son de gran importancia, ya que permiten que se afirmen como sujetos activos de la sociedad.

El espacio del centro de interés es buen laboratorio para la solución de conflictos, ya que promueve constantemente la toma de decisiones frente a situaciones o problemas reales desde el diálogo y el respeto por los derechos de los seres humanos, como fundamentos del estar juntos en dicho espacio. Toda vez que los centros de interés no cuentan con recursos económicos sustanciales para su funcionamiento, se vive a su interior un cuidado por lo público, es decir, por cada uno de los elementos que se disponen para el desarrollo de las actividades, bajo el entendido que no abundan los materiales y que, por tal razón, se deben cuidar.

## **7.2. Conclusiones relacionadas con la práctica pedagógica para la formación ciudadana al interior del centro de interés *Entre Mitos***

En tanto el centro de interés no responde a estándares curriculares, la práctica pedagógica puede ser más flexible y adecuarse rápidamente a las necesidades y a los intereses de los participantes, a través de la exploración, la indagación, la investigación y la curiosidad.

La relación dialógica que se da al interior del centro de interés entre estudiantes y maestra, fortalece la idea de que todos tenemos algo que aprender y algo que enseñar, es decir, que tanto la enseñanza como el aprendizaje no son acciones unidireccionales, sino que son ejercicios de ida y vuelta.

De igual forma, la relación dialógica, contribuye enormemente al diálogo de saberes toda vez que permite el intercambio de conocimiento entre los estudiantes y la maestra, lo que propicia la creación de nuevos conocimientos y, además, fortalecimiento de los ya existentes. La promoción de un relacionamiento horizontal entre la maestra y los estudiantes, da paso a que todos se sientan cómodos al interior del centro de interés, es decir, que esto promueve que se reconozcan como pares y por ende, como corresponsables del proceso formativo en el marco de relaciones de respeto por los otros.

La socio-afectividad como eje articulador de todo relacionamiento entre la maestra y los estudiantes, permite que se originen situaciones de aprendizaje que favorecen la adquisición de

conocimientos por parte de los estudiantes, y también por parte de la maestra, a la vez que se generan relaciones de calidez, amabilidad, comprensión y amor. Se rompe con la creencia que la evaluación es uno de los principales motores para que los estudiantes asistan a clases, toda vez que en el centro de interés no se maneja un sistema de evaluación centrado en la aprobación o reprobación de estudiantes, sino en el análisis de sus procesos de aprendizaje, sin emitir ningún tipo de valoración cuantitativa.

### **7.3. Conclusiones a propósito de las relaciones entre la institucionalidad y el centro de interés**

La falta de un diálogo pedagógico entre los maestros titulares del colegio y la maestra del centro de interés impide que se fortalezcan las prácticas pedagógicas y el currículo de la institución. De igual forma, la ausencia de un diálogo de saberes impide que, en un contexto de ampliación de la jornada escolar, se resignifique el Proyecto Pedagógico Institucional.

La distancia entre el colegio y las familias no permite que se generen vínculos efectivos que permitan la consolidación de la comunidad educativa. La ausencia de un actor tan importante como las familias genera que el proceso pedagógico se limite.

Los recursos son fundamentales en la acción pedagógica, por tal razón, el centro de interés al no contar con ellos limita mucho su alcance, toda vez que no puede ampliar sus posibilidades lúdicas y didácticas a otros campos, como por ejemplo las artes plásticas y audiovisuales.

### **7.4. Recomendaciones**

A propósito del análisis de la información se hacen las siguientes recomendaciones:

- a. Generar un proceso de socialización del trabajo adelantado en el centro de interés a todos los integrantes de la comunidad educativa, de tal suerte que se puedan conocer los logros alcanzados con los estudiantes.
- b. Motivar e incentivar la utilización de la ciudad como escenario pedagógico, a fin de que se puedan potenciar aún más los procesos en cuanto a ciudadanía se refiere.

- c. Concertar espacios para el diálogo pedagógico entre la maestra del centro de interés y los maestros de las áreas básicas y fundamentales del colegio, con miras a aunar esfuerzos en el ejercicio de la formación ciudadana de los estudiantes.
- d. Generar un proceso de sistematización de la experiencia pedagógica desarrollada en cada uno de los diferentes centros de interés de ciudadanía y convivencia.
- e. Se recomienda a los estamentos administrativos, tanto institucionales como distritales, apoyar las propuestas pedagógicas diseñadas por los docentes y no limitar los recursos para la vinculación de estas propuestas al desarrollo escolar.
- f. En necesario generar procesos que involucren a las familias de tal suerte estas se enteren del proceso educativo de los estudiantes y se hagan corresponsables el mismo.
- g. En términos investigativos, se sugiere continuar el proceso de estudio de caso con otros actores de la comunidad, por ejemplo, con las familias, de tal suerte que se pueda constatar el impacto del centro de interés desde la perspectiva de los acudientes, como también de los estudiantes.

## Bibliografía

Agudelo, J. y Carmona, J. (2016). *Formación ciudadana para la convivencia en el contexto educativo colombiano*. Tesis para optar al título de Magíster en Estudios políticos, Facultad de Ciencias políticas, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. Recuperado de <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/2697/Terminada%20tesis%20Juan%20Jos%C3%A9%202022%20de%20Abril.pdf?sequence=1> el 15/09/2016.

Aguirre, G.; Flórez, S.; Gómez, L.; Londoño, J. y Ramírez, G. (2011). *La escuela espacio de formación de lo público en el marco de la ciudadanía*. Tesis para optar al título de Magíster en Educación, Facultad de Educación, Universidad de la Sabana, Chía, Cundinamarca, Colombia.

Alarcón, M.; Cabezas, Y.; Godoy, L.; Parra, I. y Zambrano, N. (2015). *Propuestas pedagógicas en formación ciudadana para el mejoramiento de la convivencia escolar*. Tesis para optar por el título de Magíster en Educación, Facultad de Educación, Universidad de la Sabana, Chía, Cundinamarca, Colombia. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/20124/Idalia%20Parra%20Florez%2028marco%20teorico%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y> el 15/08/2016.

Alcaldía Mayor de Bogotá (2012). *Plan de desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas para Bogotá D.C. 2012-2016. Bogotá humana*. Bogotá: autor. Recuperado de [http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/ciudadania/PlanesDesarrollo/BogotaHumana/2012\\_2016\\_Bogota\\_Humana\\_Plan\\_Acuerdo489\\_2012.pdf](http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/ciudadania/PlanesDesarrollo/BogotaHumana/2012_2016_Bogota_Humana_Plan_Acuerdo489_2012.pdf) el 17/05/2016.

Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires. Paidós.

Ariza, A. (2007). Democracias, ciudadanías y formación ciudadana. *Revista de Estudios Sociales* 27, 150-163. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/815/81502711.pdf> el 16/06/2016.

Arocha, J. y Moreno, L. (2007). Andinocentrismo, salvajismo y afro-reparaciones. En C. Mosquera y L. Barcelos (Ed.), *Afro-reparaciones: Memorias de la esclavitud y justicia reparatoria para negros, afrocolombianos y raizales* (pp. 587-616). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/1237/24/23CAPI22.pdf> el 10/02/2016.

Artunduaga, F. (2008). *La formación ciudadana en la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO)*. Tesis para optar al título de Magíster en Ciencia política, Facultad de Educación, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Recuperado de

[https://biblioteca.uniandes.edu.co/visor\\_de\\_tesis/web/?SessionID=L1Rlc2lzXzIwMDhfcHJpbWVvYXNlbWVzdHJlLzAwMDA4MjcucGRm](https://biblioteca.uniandes.edu.co/visor_de_tesis/web/?SessionID=L1Rlc2lzXzIwMDhfcHJpbWVvYXNlbWVzdHJlLzAwMDA4MjcucGRm) el 23/02/2016.

Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. París: autor. Recuperado de [http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf) el 13/03/2016.

Banco Mundial (2015). *En Uruguay, las escuelas de tiempo completo sientan las bases de las oportunidades*. Recuperado de <http://www.bancomundial.org/es/news/feature/2015/02/03/en-uruguay-las-escuelas-de-tiempo-completo-sientan-las-bases-de-las-oportunidades.print> el 15/06/2016.

Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.

Castilla, C. (2008). Educación popular-juventud-participación: Una alianza posible. En M. Gadotti; M. Gómez; J. Mafra y A. Fernandes (Comp.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (pp. 47-64). Buenos Aires: Clacso. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100720022137/4Castilla.pdf> el 23/02/2016.

Chaux, E.; Lleras, J. y Velázquez, A. (Comp.) (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ediciones Uniandes. Recuperado de [https://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-75077\\_archivo.pdf](https://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-75077_archivo.pdf) el 10/06/2016.

Colegio Porfirio Barba Jacob IED (s. f.). *Proyecto Educativo Institucional-PEI: "El colegio Porfirio Barba Jacob, un espacio para la participación de niños, niñas y jóvenes que ayudan a comprender y mejorar su realidad social"*. Bogotá: autor. Recuperado de <https://colegio.redp.edu.co/porfiriobarbajacob/images/recursos/pei.pdf> el 10/07/2016.

Colombia, Departamento Nacional de Planeación (2014). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*. Bogotá: autor. Recuperado de <https://www.minagricultura.gov.co/planeacion-control-gestion/Gestin/Plan%20de%20Acci%C3%B3n/PLAN%20NACIONAL%20DE%20DESARROLLO%202014%20-%202018%20TODOS%20POR%20UN%20NUEVO%20PAIS.pdf> el 15/02/2016.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2004). *Formar para la ciudadanía ¡si es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: autor. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articulos-75768\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articulos-75768_archivo_pdf.pdf) el 17/04/2016.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares básicos en competencias ciudadanas: formar para la ciudadanía sí es posible. En Ministerio de Educación Nacional,

*Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* (pp. 148-183). Bogotá: autor. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf) el 17/04/2016.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2009). *Decreto 1290, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*. Bogotá: autor. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-187765\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_1290.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf) el 28/10/2016.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 1*. Bogotá; autor. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-235147\\_archivo\\_pdf\\_cartilla1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf) el 12/02/2016.

Colombia, Ministerio del Interior (2014). *Decreto 1953, por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política*. Bogotá: autor. Recuperado de <https://www.minjusticia.gov.co/Portals/0/DECRETO%201953%20DEL%2007%20DE%20OCTUBRE%20DE%202014.pdf> el 17/04/2016.

Congreso de la República de Colombia (1903). *Ley 39 de 1903. Sobre Instrucción Pública*. Bogotá: autor. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102524\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102524_archivo_pdf.pdf) el 17/04/2016.

Congreso de la República de Colombia (1991/2016). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Corte Constitucional, Consejo Superior de la Judicatura, Centro de Documentación Judicial - CENDOJ, Biblioteca Enrique Low Murtra - BELM. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf> el 20/08/2016.

Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115, por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá: autor. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf) el 23/08/2016.

Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de <http://www.agmernogoya.com/wp-content/uploads/2017/09/CULLEN-Carlos-PERFILES-ETICO-POLITICOS-DE-LA-EDUCACION.pdf> el 10/11/2016.

Dewey, J. (1995/2004). *Educación y democracia*. Madrid: Morata.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef] (2006). *Desarrollo de capacidades para el ejercicio de la ciudadanía*. Buenos Aires: autor.

Fonseca, D.; Martínez, J. y Pazos, M. (2016). *Formación en competencias ciudadanas en el aula para abordar la agresión reactiva en un curso tercero de un colegio distrital*. Tesis para optar por el título de Magíster en Educación, Facultad de Educación, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://documentodegrado.uniandes.edu.co/documentos/9781.pdf> el 15/06/2017.

Freire, P. (1970/2005). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de [http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/pablo\\_freire\\_-\\_pedagogia\\_del\\_oprimido.pdf](http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/pablo_freire_-_pedagogia_del_oprimido.pdf) el 12/10/2017.

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial EAFIT.

Gallego, G. (2015). *Imagarios de ciudadanía en estudiantes de un colegio público de Bogotá*. Tesis para optar al título de Magister en Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad de La Sabana, Chía, Cundinamarca, Colombia. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/19438/German%20Gallego%20Garcia%20%20%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y> el 27/06/2017.

García-Huidobro, J. y Concha, C. (2009). *Jornada Escolar Completa: la experiencia chilena*. Documento en elaboración. Recuperado de <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Carlos%20Concha/Jornada-escolar-completa.-la-experiencia-chilena.pdf> el 12/09/2016.

Garzón, E. (2015). *Hacia la construcción de un proyecto integrado que responda a la formación ciudadana de los estudiantes de ciclo inicial del Colegio CED Jackeline*. Tesis para optar al título de Magíster en Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad de La Sabana, Chía, Cundinamarca, Colombia.

Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista Docencia 15*, 60-66. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20101021065849.pdf> el 15/09/2016.

Gobierno federal de México, Secretaria de Educación Pública (2009). *Orientaciones pedagógicas para las Escuelas de Tiempo Completo*. México: autor. Recuperado de [http://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-7Pgxra1ulH-orientaciones\\_baja.pdf](http://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-7Pgxra1ulH-orientaciones_baja.pdf) el 10/07/2016.

González, M. (2016). *Sujeto, convivencia y ciudadanía en los centros de promoción de convivencia*. Tesis para optar al título de Magíster en Educación, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/940/TO-18282.pdf?sequence=1&isAllowed=y> el 10/11/2017.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Educación. Recuperado de [http://www.esup.edu.pe/descargas/dep\\_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf](http://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf) el 20/05/2016.

Hernández, M. y Roncancio S. (2012). *Concepciones sobre práctica pedagógica de las estudiantes de IX semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil*, Facultad de Educación, Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/2792/371404A282.pdf;jsessionid=1E2A69A7763617F324FA8CF370831335?sequence=1> el 15/09/2016.

Masi, A. (2008). El concepto de praxis en Paulo Freire. En M. Gadotti; M. Gómez; J. Mafra y A. Fernandes (Comp.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (pp. 75-82). Buenos aires: Clacso. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/09Masi.pdf> el 13/06/2016.

Martínez, M.; Calvo, G.; Martínez A.; Soler, C., y Prada, M. (2015). *Pensar la formación de maestros hoy. Una propuesta desde la experiencia pedagógica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo - IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20151029061130/Pensar-la-Formacion-Docente.pdf> el 18/06/2017.

Mejía, A. y Perafán, B. (2006). Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero: una mirada crítica a las competencias ciudadanas. *Revista de Estudios sociales* 23, 23-35. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/res23.2006.02> el 23/02/2016.

Merchán, J. (2014). *Valores básicos de convivencia ciudadana: relación entre formación ciudadana y comportamientos urbanos responsables*. Tesis para optar al título de Magíster en Educación, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1153/TO-17180.pdf?sequence=1&isAllowed=y> el 17/09/2016.

Mesa, A. (2008). La formación ciudadana en Colombia. *Revista Uni-pluri/versidad* 3 (8) Suplemento. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/1814/1482> el 23/02/2016.

Miguez, M. (2015). *Concepciones, dispositivos y tendencias de la formación ciudadana en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori*. Tesis para optar al título de Magíster en Docencia, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia. Recuperado de [http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/3906/85121259\\_2015.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/3906/85121259_2015.pdf?sequence=3&isAllowed=y) el 23/03/2018.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez, con la contribución de Nelson Vallejo-Gómez y Françoise Girard). París: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf> el 16/09/2016.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz editores. Recuperado de <https://repensarlafilosofiaenelipn.files.wordpress.com/2015/11/martha-nussbaum-sin-finesde-lucro.pdf> el 16/09/2016.

Ortega, P. (2009). La Pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Revista Pedagogía y Saberes* 31, 26-33. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/659/651> el 16/09/2016.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica* (Traducción de Núria Riambau). México: Graó.

Recuperado de [https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6\\_perrenoud\\_philippe\\_2007desarrollar\\_la\\_practica\\_reflexiva.pdf](https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf) el 05/05/2016.

Pinilla, A. y Torres, J. (2006). *De la educación democrática a la “educación ciudadana”:* una década de incertidumbres. Bogotá: IDEP-UPN.

Pinto, A. (2013). La cultura de la contribución: del ámbito escolar a la ciudad. En A. López; A. Nieto; R. Cortés; G. Guerrero; A. Toledo; A. Pinto; H. Suárez; R. León y L. Zuluaga, *La cultura de contribución en la escuela. Una experiencia de formación ciudadana y de apropiación pedagógica* (pp. 49-60). Bogotá: IDEP. Consultado en <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Cultura%20de%20la%20Contribucion%20en%20la%20Escuela.pdf> el 15/06/2016.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: Clacso. Recuperado en <https://docs.google.com/file/d/0B-t7cCdT99LdWHg1a0U3dFZYeVk/view> el 13/04/2016.

Quiroz, J. (2014). *Fortalecimiento de competencias ciudadanas a través del marco de la Enseñanza para la Comprensión y el Trabajo Cooperativo, en los estudiantes del grado Sexto C (6° C) de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara de Chiquinquirá durante el segundo semestre del año 2013*. Tesis para optar al título de Magíster en Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad de la Sabana, Chía, Cundinamarca, Colombia. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/11489/Julia%20Quiroz%20Mac%203%20ADas%20%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y> el 23/09/2017.

Quiroz, R.; Monsalve, D.; Sierra, Y. y Madrid, G. (2008). El profesor y la formación ciudadana. *Revista UNI-PLURI/VERSIDAD* 8 (1), 1-8. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/1312/1046> el 05/07/2016.

Ramírez, M., y Téllez, J. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Bogotá: Banco de la República. Recuperado de <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf> el 23/11/2016.

República de Cuba, Ministerio de Educación (2006). *Proyecto de escuela secundaria básica*. Cuba: autor. Recuperado de <http://docplayer.es/25289088-Republica-de-cuba-ministerio-de-educacion-proyecto-de-escuela-secundaria-basica.html> el 10/07/2016.

Rocha, D. (2012). *Teatro foro práctica pedagógica alternativa para la formación en ciudadanía y democracia en la educación media*. Tesis para optar al título de Magíster en estudios políticos, Facultad de Ciencia política y relaciones internacionales, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/13458/RochaChavesDanielFrancisco2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y> el 10/10/2016.

Rodríguez, N. (2008). Trayectoria del Proyecto de Escuelas Bolivarianas. *Educere. Investigación arbitrada* 42 (12), 563-574. Recuperado de <http://saber.ucv.ve/bitstream/123456789/9668/1/Trayectoria%20del%20Proyecto%20de%20EBoliv%20Educere.pdf> el 12/10/2016.

Ruiz, A. y Chau, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Ascofade. Recuperado de <https://laasociacion.files.wordpress.com/2015/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf> el 05/05/2016.

Santamaría, J. (2012). *Democracia y educación ciudadana. Configuración de subjetividades en la formación de estudiantes de Educación Media*. Tesis para optar al título de Magíster en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias humanas y sociales, Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia. Recuperado de [http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/2732/1/Maestr%C3%ADa\\_Ciencias\\_Educaci%C3%B3n\\_Santamar%C3%ADa\\_S%C3%A1nchez\\_Jos%C3%A9\\_Angel\\_2012.pdf](http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/2732/1/Maestr%C3%ADa_Ciencias_Educaci%C3%B3n_Santamar%C3%ADa_S%C3%A1nchez_Jos%C3%A9_Angel_2012.pdf) el 12/06/2016.

Secretaría de Educación de Bogotá (2010). *Reorganización curricular por Ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos*. Bogotá: autor. Recuperado de <http://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/8230/1/1-REORGANIZACI%EF%BF%BDN%20CURRICULAR%20POR%20CICLOS%20pdf.pdf> el 10/07/2016.

Secretaría de Educación de Bogotá (2012). *Bases para el Plan sectorial de educación 2012-2016*. Bogotá: autor. Recuperado de

[http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR\\_EDUCATIVO/PLAN\\_SECTORIAL/2013/Bases%20Plan%20Sectorial%20Educacion%20DEF%204072013.pdf](http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/PLAN_SECTORIAL/2013/Bases%20Plan%20Sectorial%20Educacion%20DEF%204072013.pdf) el 22/08/2016.

Secretaría de Educación de Bogotá (2014). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. Documento macro*. Bogotá: autor. Recuperado de <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/2601/3/1%20%20Documento%20marco%20ECC.pdf> el 22/08/2016.

Secretaría de Educación de Bogotá (2014a). *Orientaciones generales. Currículo para la Excelencia académica y la Formación integral*. Bogotá: autor. Recuperado de [http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/NOTICIAS/ORIENTACIONES\\_GENERALES.pdf](http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/NOTICIAS/ORIENTACIONES_GENERALES.pdf) el 15/07/2016.

Secretaría de Educación de Bogotá (2014b). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. Lineamiento pedagógico*. Bogotá: autor. Recuperado de <http://docplayer.es/14520649-Lineamiento-pedagogico-educacion-para-la-ciudadania-y-la-convivencia.html> el 15/07/2016.

Secretaría de Educación de Bogotá (2015). *Orientaciones del área integradora de ciudadanía y convivencia para la implementación de la Jornada Completa*. Bogotá: autor. Recuperado de <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/handle/123456789/4361> el 18/04/2017.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata.

Téllez, H. (2014). *Micropolítica escolar y formación ciudadana en la conformación del gobierno escolar a través del proceso de elección del personero estudiantil, La experiencia de una institución educativa distrital*. Tesis para optar por al título de Magíster en Educación, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/843> el 15/07/2016.

Veleda, C. (2013). *Nuevos tiempos para la educación primaria: lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC, Unicef Argentina. Recuperado de [http://files.unicef.org/argentina/spanish/educacion\\_NuevosTiemposEducacionPrimaria\\_VERSION-WEB.pdf](http://files.unicef.org/argentina/spanish/educacion_NuevosTiemposEducacionPrimaria_VERSION-WEB.pdf) el 17/06/2016.

Zuleta, E. (1985). *La educación un campo de combate. Revisa Educación y Cultura 4*. Bogotá: Fecode.

Anexos

Anexo 1. Matriz de antecedentes de investigación

Nº	TIPO DE DOCUMENTO	NOMBRE	LUGAR Y AÑO	AUTORES	BIBLIOGRAFÍA	OBJETIVO	RESUMEN	RELACIÓN CON MI TESIS
T1	Tesis Maestría en Ciencia política. Universidad de los Andes	La formación ciudadana en la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO)	Bogotá, 2008	Artunduaga Lizcano, Flover	CHAUX, Enrique. GARAY Jorge Luis. GLEDON, Mary. GOMEZ, Jairo Hernando. KYMLICKA, Will. MAGENDZO, Abraham. RAWLS, John. SANDEL, Michael. TEDESCO, Juan Carlos	Mostar la teoría y la práctica de la formación ciudadana que se imparte en la Minuto de Dios. El estudio responde a dos preguntas: ¿Cuál es el enfoque de formación ciudadana de la Minuto de Dios? ¿Cómo se traduce esta formación en el ejercicio diario de la ciudadanía en los estudiantes?	<p>La universidad debe promover sus políticas educativas siendo fiel a sus principios fundacionales en los diferentes programas, pero sin hacer ningún tipo de imposición. Es fundamental conciliar la ética ciudadana laica y la moral católica.</p> <p>La laicidad en las universidades es importante para propender por la buena formación de profesionales.</p> <p>La universidad si tiene derecho a oponerse a la imposición por parte del estado de un laicismo extremo como filosofía.</p> <p>Orientar la formación ciudadana no solo desde las competencias que plantea el estado, sino desde la realidad que plantea el país.</p> <p>Promover la participación de jóvenes en la universidad.</p> <p>La ciudadanía más que un contenido es un modelo completo que abarca el currículo y los métodos de enseñanza.</p> <p>No improvisar la formación ciudadana, ante la moda de las mismas en el país.</p> <p>Una óptima formación ciudadana, implica una modificación en el currículo.</p>	Buscan el análisis de las formas en cómo se forma para la ciudadanía desde lógicas y programas agenciadas por instituciones o políticas públicas en educación
T2	Tesis Maestría en Pedagogía. Universidad de los Andes	Hacia la construcción de un proyecto integrado que responda a la formación ciudadana de los estudiantes de ciclo inicial del	Bogotá, 2015	Garzón Guerra, Emilse	Arráez, M. Badilla, E. Bolaños, G. Claxton, G. Contreras, G. Flórez, R. Gimeo, J. Mejía, R. Torres, J. Vélez, W.	Contribuir a la identificación de criterios y características que deben ser tenidos en cuenta en un modelo curricular que integre los proyectos pedagógicos con el plan de estudios, así como su diseño curricular en aras de lograr dinamizar la formación ciudadana en el educando de ciclo inicial del IED Jackeline.	<p>-Los involucrados en el proceso identifican que muchas de sus problemáticas emanan desde las familias, por ende se rescata la importancia de involucrarlas en el proceso de formación.</p> <p>-Es fundamental hacer un diagnóstico de las problemáticas, necesidades e intereses de la comunidad educativa a la hora de querer hacer algún proceso de integración curricular.</p>	Rescata la importancia de la formación ciudadana como un elemento fundamental el proceso formativo de los estudiantes, que tiene la validez y rigor de cualquier otro elemento epistemológico en el abanico del saber. De igual forma, plantea la importancia de

		Colegio CED Jackeline				<p>Como objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Realizar una revisión documental que permita la viabilidad de la investigación.</li> <li>-Plantear acuerdos con docentes para la integración de la propuesta curricular.</li> <li>-Identificación de proyectos que propendan por la formación ciudadana.</li> </ul>		<p>revisar los proyectos y transversales que potencian la ciudadanía al interior del colegio y que deben ser parte del currículo, propendiendo por procesos de integración.</p> <p>También, rescata la importancia de analizar las políticas públicas en educación emanadas por el MEN y la SED, como elementos determinantes en los procesos de las instituciones.</p>
<b>T3</b>	Tesis Maestría en Pedagogía. Universidad de la Sabana	Imaginaros de ciudadanía en estudiantes de un colegio público de Bogotá	Chía, Cundinamarca, 2015	Gallego García, German	<p>Andrenacci, L. Beuchot, M. Carretero, A. Castoriadis, C. Chaux, Enrique. Foucault, M. González, R. Kant, I. Martínez, M. Nussbaum, M. C. Salinas, M.; Posada, M. &amp; Isaza, L. Vega, J.</p>	<p>Busca comprensión acerca de imaginarios de ciudadanía, relacionados con las “capacidades ciudadanas” enunciadas por los PECC de las SED. Este trabajo se realiza al interior del IED Santa Bárbara.</p> <p>Los objetivos de esta investigación son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar imaginarios alrededor de las “capacidades ciudadanas” consagradas en los PECC.</li> <li>-Describir las expresiones relacionadas con “capacidades ciudadanas” contenidas en imaginarios individuales.</li> <li>-Sistematizar los conceptos asociados con identidad ciudadana y participación ciudadana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La investigación permitió conocer ampliamente los imaginarios atribuidos a los conceptos de identidad y dignidad humana.</li> <li>-Los estudiantes manejan el término conciencia como una capacidad que cada quien posee desde que nace y lo relacionan con la virtud y los valores.</li> <li>-Se evidencia la preocupación de los estudiantes por el cuidado de la vida en todas sus dimensiones.</li> </ul>	<p>Se encuentra el rescate de la formación ciudadana como elemento fundamental del proceso de formación de niños, niñas y jóvenes. También, se enfatiza en las “capacidades ciudadanas” como aspecto fundamental de estudio, ya que es la médula de la formación ciudadana desde los PECC de la SED.</p>
<b>T4</b>	Investigación Maestría en Educación. Universidad de La Sabana.	La escuela espacio de formación de lo público en el marco de la ciudadanía	Chía, Cundinamarca, 2011	Aguirre Pinzón, Gloria Constanza; Flórez Ospina,	<p>Alvarado, V. Apple, M. Arendt, H. Borja, J. Carmargo, L. Duran, R. Geertz, C. Gentili, P. Goetz, J.P. Maldonado, H.</p>	<p>Identificar experiencias de estudiantes de grado 10° y 11° sobre su aprendizaje escolar para lo público y cuál es el sentido atribuido a lo público. En esta investigación, lo público es referido</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aunque los estudiantes afirman que el colegio los reconoce, quedan serias dudas respecto al hecho de oírlos, en especial en todo lo que concierne a las diferencias con el manual de convivencia.</li> </ul>	<p>El punto de relación está en el marco de la ciudadanía como terreno de construcción de lo público en el colegio</p>

				Sophy Fernanda; Gómez López, Luis Gabriel; Londoño Sánchez, James y Ramírez Ruíz, Gabriel Eduardo.	Mockus, A. Ortega, R. Paz, M. Taylor, S.J. Tiramonti, G.	a las formas como la escuela permite la participación de los estudiantes en términos de reconocimiento y valoración de las diferencias, de expresiones de acuerdos y desacuerdos y de cómo debate de forma crítica frente a asuntos que a todos concierne. Los objetivos son: -Caracterizar los espacios, contenidos y actividades escolares reportados por los estudiantes como parte de formación para lo público. -Construir comparaciones en como la escuela promueve la formación para lo público. -Identificar el valor y la importancia de lo público.	-Entre los estudiantes aparecen esguinces en el reconocimiento de las diferencias. Entre ellos mismos se encargan de excluirse. -Los estudiantes aprenden de las diferencias. -Existen espacios amplios para el reconocimiento de la diferencia que permite el favorecimiento de lo público. -El diálogo que propone la escuela, según los estudiantes, no conduce a contar con un tejido social por la ausencia de un reconocimiento activo de la diferencia. -La participación como acción conducente a la toma de decisiones para el bien común y la vida en sociedad no logra enfilarse hacia lo público. -Los estudiantes no se sitúan en actitud de construir con el otro cuando de bien común se trata.	
<b>T5</b>	Maestría en Pedagogía. Universidad de La Sabana.	<b>Fortalecimiento de competencias ciudadanas a través del marco de la Enseñanza para la comprensión y el trabajo cooperativo</b>	Chía, Cundinamarca, 2014	Quiroz Macías, Julia	Alvira, F. Begoya, D., Torrado, María C. Cepeda, M.J. Chomsky, A. N. Clemente, R. & Hernández, C. Dewey, J. Elliott, J. Foucault, M. Freire, P. Gardner. H. Giroux, H. A. Habermas, Jürgen. Levy, P. Piaget, J. Taylor, Charles. Valverde, D.	Surge la inquietud de si se puede fortalecer las competencias ciudadanas en los estudiantes de grado sexto de dos instituciones educativas, mediante la implementación de una estrategia pedagógica diseñada en función de un diagnóstico. Los objetivos trazados son: -Diagnosticar el estado actual de en competencias ciudadanas en los estudiantes del grado mencionado. -Elaborar un referente conceptual que sirva para el diseño de didácticas que fortalezcan las competencias ciudadanas. - Diseñar las actividades didácticas que conforman la estrategia pedagógica dirigida al fortalecimiento de cada una de las competencias ciudadanas.	Las diferentes conclusiones descritas en la investigación, son una descriptiva gradual y paso a paso, de los logros obtenidos conforme se iban aplicando los módulos construidos, pero en resumen, la estrategia de fortalecimiento aplicada a los estuantes de grado sexto, redundó en beneficio del fortalecimiento de las competencias ciudadanas, rescatando de ello, la capacidad de los estudiantes para enfrentarse a dilemas éticos, teniendo como referente el bien común.	La relación directa consiste en ver que material pedagógico, dispuesto en función de la formación ciudadana, aplicado teniendo en cuenta un diagnóstico y reconociendo el contexto de la población, arroja grandes resultados en el proceso de formación de estudiantes

T6	Tesis Maestría en Ciencias políticas y Relaciones internacionales. Universidad Javeriana.	Teatro foro práctica pedagógica alternativa para la formación en ciudadanía y democracia en la educación media	Bogotá, 2012	Rocha Chaves, Daniel Francisco	Alcántara, Pedro. Boal, Augusto. Bourdieu, P. Brecht, Bertolt. Espínola, Viola. Foucault, Michel. Freire, Paulo. García Canclini, N. Mayolo, Carlos & Ospina, Luis. Nirenberg, Olga. Sen, Amartya.	<p>Las diversas falencias de los enfoques tradicionales de la formación para la ciudadanía y democracia permiten pensar que es necesario enfocarla con miradas alternativas. Razón por la cual, el investigador, plantea que las prácticas pedagógicas basadas en el arte podrían ser una opción. Con base en experiencias de uso del arte participativo en diferentes lugares de América Latina, incluida Colombia, y mediante un análisis crítico, se propone en este trabajo responder a la siguiente pregunta: ¿Puede el Teatro Foro ser una práctica pedagógica alternativa para la formación en ciudadanía y la democracia en la educación media en Colombia?</p> <p>-Analizar cómo la implementación de la pedagogía alternativa del Teatro Foro en los currículos para la formación de ciudadanía y democracia puede ser un espacio de libre expresión que da respuestas concretas a los agentes educativos que buscan el fortalecimiento de la ciudadanía democrática en el marco de la corresponsabilidad Estado-familia-sociedad.</p> <p>-Analizar el trabajo interdisciplinar que debe existir entre estudios políticos y otras disciplinas, como las artes participativas, para propiciar espacios reales de interacción con los distintos actores educativos que intervienen en la formación para la ciudadanía y la democracia.</p>	<p>-Se evidencia la falta de formación para la ciudadanía democrática en estudiantes de colegios de educación media.</p> <p>-En los casos analizados los actores participantes en su mayoría manifestaban que la posibilidad de diálogo para la transformación de conflicto es desde una perspectiva psicosocial y no desde su empoderamiento político.</p> <p>- Estado de decepción mostró que se deben reestructurar los manuales de convivencia, con la participación de los estudiantes en su construcción.</p> <p>- Los canales de acción de la comunidad estudiantil son limitados. Los casos analizados demuestran que el arte participativo y el Teatro Foro son una práctica de gran ayuda para encauzar la educación política con participación en el ejercicio de la acción.</p> <p>- La academia dedicada al estudio de la formación política en educación media no ha puesto la conceptualización teórica al servicio de la práctica educativa, causando con esto que los jóvenes sigan teniendo los mismos prejuicios con relación a la política y su educación.</p> <p>-Las instituciones como las Secretarías de Educación solo implementan la elección del personero como un requisito que hay que cumplir constitucionalmente, desarticulado de otras instancias del debate sobre democracia participativa y el reconocimiento de ciudadanos válidos para las reformas educativas en los colegios.</p>	La relación o el punto de convergencia con mi trabajo, está en la idea de analizar la formación alternativa para la ciudadanía
----	---	--	--------------	--------------------------------	--	--	--	--

						-Analizar el potencial del arte participativo en la educación media para la formación en ciudadanía y democracia.		
T7	Tesis Maestría en Ciencias de la Educación. Universidad San Buenaventura de Bogotá.	Democracia y educación ciudadana. Configuración de Subjetividades en la formación de estudiantes de Educación Media	Bogotá, 2012	Santamaría Sánchez, José Ángel	Bárcena, Fernando. Cortina, Adela. Cullen, Carlos. (2004). Giroux, Henry. Guber, Rosana. Puig, Josep. Vasco Montoya, Eloisa, Alvarado Salgado, Sara Victoria y otros.	Identificar qué tipo de subjetividades se configuran como resultado de la formación de ciudadanía en estudiantes de educación media académica del Liceo Integrado de Zipaquirá	Desde la concepción de la escuela como un espacio de socialización, la presente investigación a partir de postulados teóricos sobre educación ciudadana y democracia, pretende identificar las subjetividades que se configuran como resultante de la formación que se desarrolla en los procesos de enseñanza aprendizaje y en algunas prácticas políticas que se presentan en la escuela. La identificación se realizará a partir de la indagación de dos aspectos claves: el primero, estará centrado en el discurso que los estudiantes de educación media utilizan en los diferentes escenarios de participación democrática y social que brinda la ciudadanía como un hecho ético-político y el segundo se centrará en el análisis de texto escrito, específicamente el programa de educación cívica y democracia que hace parte del currículo de la institución educativa	La relación con mi tesis se fundamenta en concebir la escuela como un escenario para la construcción de la formación ciudadana como producto de las prácticas pedagógicas centradas en la ciudadanía.
T8	Tesis Maestría en Educación. Universidad De La Sabana	Propuestas pedagógicas en formación ciudadana para el mejoramiento de la convivencia escolar	Chía, Cundinamarca, 2015	Alarcón Castañeda, María Fernanda; Cabezas Gutiérrez, Yesid; Godoy Betancur, Liliana; Parra Flórez, Idalia y Zambrano Escobar, Néstor	Aristóteles. Alvarado, S & Mielles, M Ariza, A. Bronfenbrenner, U. Caballero, M. (2010). Elliot, J. Morata, S. L. Foucault. M. Quiroz, Morales, Sierra. Rendón, S.	Contribuir al fortalecimiento de la convivencia escolar en 5 instituciones educativas distritales, a partir de propuestas pedagógicas en formación ciudadana acorde con las necesidades reportadas por los estudiantes de cada institución y ciclo	Para contribuir al mejoramiento de la formación ciudadana y la convivencia escolar, la presente investigación ha seleccionado cinco instituciones educativas públicas de diferentes localidades de Bogotá: la IED José Francisco Socarras y la IED Brasilia de la localidad 7 (Bosa); la IED Nicolás Buenaventura-Chorrillos y la IED Delia Zapata Olivella de la localidad 11 (Suba) y la IED Miguel de Cervantes Saavedra, de la localidad 5 (Usme).  En cada institución, en respuesta a sus particularidades y atendiendo a un ciclo específico, se abordará la formación ciudadana y su relación con la convivencia escolar, teniendo en cuenta el marco pedagógico, la política educativa y la normatividad vigente.  La convivencia es uno de los factores que incide directamente en el desempeño académico de los	La relación con mi tesis tiene que ver con la disposición de escenarios pedagógicos para la formación ciudadana al interior de la escuela

							<p>estudiantes de cualquier nivel. En palabras de Zapata (2008), aprender a ser solidario, sensible, crítico y respetuoso entre otras actitudes, permite la construcción de una sociedad participativa y democrática; este tipo de sociedad es factible construirla y forjarla desde proyectos encaminados a la formación ciudadana. En otros términos, se puede tejer la convivencia a partir de propuestas en formación ciudadana que conlleven al reconocimiento del otro, al respeto de los derechos humanos, a la participación democrática y a la resolución pacífica de conflictos.</p> <p>Consecuentes con una formación ciudadana que involucre a los estudiantes, no como seres pasivos a quienes se les entrega información para que sea asimilada y practicada, sino como seres activos que están en capacidad de aportar, de construir, de cambiar sus entornos, la IAE se erige como la metodología que integra no sólo la visión del docente, sino la perspectiva de los estudiantes, quienes a través de la evaluación continua, valoran y modifican el paradigma docente. De esta forma, se le da validez y confiabilidad, ya que el resultado es el producto de la sinergia investigativa entre los sujetos y el objeto de la investigación, y lo más importante, este resultado puede ser sostenible en tiempo y espacio. La formación ciudadana se puede abordar desde diferentes y diversas propuestas. Las aquí expuestas, soportadas en revisiones teóricas que surgieron de diagnósticos en cada institución, permitieron evidenciar que en la convivencia están implícitas las emociones, los conflictos, la disposición y la capacidad para reconocer la diversidad. Sin embargo, estos elementos son al mismo tiempo el insumo para aprovechar las fortalezas de los estudiantes y así transformar a partir de su capacidad crítica sus entornos, independientemente de la edad o el ciclo en el que se encuentren.</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--	--

							<p>Por lo tanto, la formación ciudadanía se hace evidente, no como la aplicación de conceptos previamente definidos por los adultos, sino como un significado que implica el construir juntos para vivir juntos en términos de los deberes y derechos. Es importante destacar que en estos procesos formativos se debe involucrar al docente que desde su experiencia y conocimiento, regula los contenidos aterrizándolos a contextos de los mismos estudiantes; y a los padres de familia, ya que son ellos lo que inician desde sus hogares la formación ciudadana. Igualmente, es importante aprovechar las estrategias diseñadas por entidades como el MEN o la SED que no solo aportan rutas, procesos y procedimientos, sino contenidos que facilitan la concepción y aplicabilidad de la ciudadanía en el aula. Aun así, se debe tener en cuenta en el proceso formativo al estudiante, que existen realidades ciudadanas arraigadas culturalmente que él debe aceptar y que no son posibles de cambiar sino a través de procesos formativos a largo plazo, y esfuerzos mancomunados entre la comunidad y el Estado. Finalmente, la formación ciudadana y la IAE se unen como estrategia y contenido para concebir y llevar a la práctica un tejido social en el que la justicia, la dignidad y el respeto por los derechos humanos, son la carta de presentación de un estado social de derecho que pone a su disposición todos sus recursos para el bienestar, crecimiento y desarrollo sostenible de cada uno de sus ciudadanos.</p>	
<b>T9</b>	<p>Tesis Maestría en Estudios Políticos. Universidad Pontificia Bolivariana</p>	<p>Formación ciudadana para la convivencia en el Contexto educativo colombiano</p>	<p>Medellín, 2016</p>	<p>Agudelo Alzate, Juan José y Carmona Arroyave, Juvenal Andrés</p>	<p>Marshall &amp; Bottomore. Adela Cortina. Apel, K. O. Araujo, J. A. Arendt, H. Aubert, N. Barber, B.</p>	<p>Integrar saberes en el escenario escolar -estamento perteneciente al entorno social- donde se recrean prácticas que abogan por la construcción de una ciudadanía para el liderazgo, la responsabilidad y la participación activa de los estudiantes</p>	<p>Este proyecto de investigación gira en torno a los tres enfoques propios de la teoría política normativa (liberalismo, comunitarismo y republicanismo); privilegiando el primero al individuo, el segundo al individuo dentro de un grupo social y en el último caso lo que respecta a la posibilidad que tiene el individuo de “subvertir” el poder y actuar sobre los parámetros</p>	<p>Esta tesis guarda relación con mi investigación toda vez que se centra en prácticas pedagógicas orientadas a la construcción de una ciudadanía para el liderazgo de estudiantes al interior de la escuela</p>

				<p>Barrero, R. Bauman, Z. Berlin, I. Bobbio, N. Bogoya, Santana &amp; Hernández. Bernstein, J. C. (2006). Redescribiendo la comunidad de investigación: pensamiento complejo y exclusión social. Ediciones la Torre. Brubaker, R. Carretero, M. Castrillón, L. A. Chevallier, J. Cortina, A. (2000).</p>		<p>del diálogo y la interacción comunicacional, asumiendo los derechos y los deberes como una corresponsabilidad mediatizada por las obligaciones propias del “deber ser”. Esta resignificación de orden conceptual se establece como base para entender las nuevas connotaciones que enmarcan la posmodernidad en relación con las características de una nueva ciudadanía (global, transnacional y postnacional) paralelo a la equivocidad de la triada individuo-sociedad-Estado que adquiere nuevas perspectivas en un contexto inmerso en la incertidumbre, la indeterminación y la complejidad</p>		
<b>T10</b>	<p>Tesis Maestría en Educación. Universidad de los Andes</p>	<p>Formación en competencias ciudadanas en el aula para abordar la agresión reactiva en un curso tercero de un colegio distrital</p>	<p>Bogotá, 2016</p>	<p>Fonseca Centeno, Diana Xiomara; Martínez Lavado, Jenny Patricia y Pazos Medina, María Angélica</p>	<p>Allal, L. Chaux, E. Velásquez, A. Ramos, C., Nieto, A., &amp; Chaux, E.</p>	<p>Contribuir a la formación en competencias ciudadanas desde el aula para la prevención y atención de la agresión reactiva en estudiantes de un curso tercero en un colegio distrital</p>	<p>En las instituciones educativas observamos frecuentemente situaciones de agresión reactiva entre estudiantes ante ofensas reales o percibidas. En este sentido la formación en competencias ciudadanas desde la escuela se presenta como una alternativa que resulta eficaz para enfrentar este tipo de agresión. Así esta investigación se desarrolló mediante la evaluación formativa de una intervención que incluyó las competencias ciudadanas relacionadas con la agresión reactiva en un curso tercero de un colegio distrital en Bogotá D.C. Estas competencias fueron: consideración de consecuencias, identificación y regulación de emociones (la rabia), toma de perspectiva y asertividad. De esta manera, el análisis de la intervención mostró que el desarrollo de estas competencias permitió a los estudiantes adquirir estrategias diferentes a la agresión para responder ante situaciones donde se sienten ofendidos. Igualmente condujo a</p>	<p>La relación con mi tesis se centra en el trabajo de la ciudadanía al interior del aula con la intención de fortalecer las competencias ciudadana en los estudiantes</p>

							considerar que el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes desde los primeros años de escolaridad contribuye a prevenir y atender la agresión reactiva evitando que esta escale a futuro. Asimismo esta investigación sugiere a las instituciones educativas adoptar este tipo de formación en beneficio de la convivencia escolar.	
T11	Tesis Maestría en Educación. Énfasis de Educación comunitaria, Interculturalidad y Ambiente. Universidad Pedagógica Nacional	Valores básicos de convivencia ciudadana: relación entre formación ciudadana Y comportamientos urbanos responsables	Bogotá, 2014	Merchán Hernández, Jully Paulina	Castillo G, E. Chau, E. Lleras, J. y Velásquez, A M. FREINET, C. Páramo, P. Trilla, J.	Determinar de qué manera el desarrollo de los contenidos temáticos de formación ciudadana incide en la adquisición y ejecución de comportamientos urbanos responsables en niños y niñas de 8 a 11 años del Liceo Parroquial Sara Zapata	La ciudad es un gran escenario en donde se dan diversidad de situaciones a partir de intercambios entre los ciudadanos que allí viven y se relacionan, por ende la formación ciudadana es uno de los aspectos de mayor importancia en la actualidad al interior de las escuelas. Por ello, se ha hecho necesario estudiar las implicaciones que tiene esta formación en los niños y niñas de nuestra sociedad. En este orden de ideas y bajo la mirada de la Pedagogía Urbana se ha considerado investigar sobre la influencia que tiene la formación en competencias ciudadanas en los comportamientos urbanos responsables de los estudiantes de una institución educativa, pues desde esta perspectiva la ciudad es una herramienta llena de posibilidades de aprendizaje que muchas veces se deja de lado por la falta de conciencia y conocimiento por parte de muchos maestros. A partir de lo anterior, se presentan los elementos que justifican el porqué de esta investigación y la pregunta que la orienta, así como una breve descripción de investigaciones previas que tienen algún tipo de relación con esta. Seguido de ello se encuentran algunos elementos teóricos sobre lo que es y se ha entendido como formación ciudadana y del mismo modo con los comportamientos urbanos responsables, que son claves en esta investigación, pues a partir de esta relación se busca dar respuesta a la pregunta inicial. Así mismo se presentan algunos apartes de Pedagogía Urbana y programas como escuela-ciudad-escuela, en donde se reconoce la ciudad	La relación con mi tesis tiene que ver con la disposición de escenarios pedagógicos para la formación ciudadana al interior de la escuela

						<p>como elemento fundamental en la formación ciudadana. En un segundo momento se formula la metodología de investigación, la cual tiene un carácter descriptivo y se desarrolló con tres técnicas: un análisis de documentos, seguida de un grupo focal en donde se discutió el tema en cuestión y, por último, una observación conductual que permitió reconocer hasta qué punto se adquieren ciertos comportamientos urbanos responsables por los niños y niñas.</p> <p>Finalmente se presentan los resultados encontrados, su respectivo análisis a la luz del marco de referencia presentado y algunas conclusiones y recomendaciones a la hora de trabajar formación ciudadana al interior de la escuela desde la mirada de la Pedagogía Urbana.</p>		
<b>T12</b>	<p>Tesis Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional</p>	<p>Sujeto, convivencia y ciudadanía en los centros de promoción de convivencia</p>	<p>Bogotá, 2016</p>	<p>González Ramos, Mangi Zoraida</p>	<p>Antanas, M. S. Bárcena, F. Delgado J.M. Gutiérrez J Chaux, A. Duschatzky, S. García Díaz, M., &amp; Urueña, L. Maturana, H. Mockus, A. Rockwell, E.</p>	<p>Evidenciar las construcciones en torno al sujeto, la convivencia y la ciudadanía que se encuentran inmersas en las prácticas pedagógicas en los centros de promoción de convivencia de las Instituciones educativas Sierra Morena y el Colegio Hermanos Beltrán, donde se desarrollan</p>	<p>¿Cuál es el tipo de sujeto que se forma hoy?, teniendo en cuenta los cuestionamientos alrededor de la convivencia y los discursos de formación ciudadana que circulan en las instituciones educativas, especialmente en aquellas donde se desarrollan los Centros de Promoción de convivencia, porque allí se busca que los estudiantes logren asumirse como agentes de cambio y transformadores de sus realidades. Esta inquietud se convirtió en el fundamento del proceso investigativo que sin duda alguna tiene tinte formativo, pues aunque mucho se habla de los problemas de convivencia en los colegios, de la falta de estrategias para el manejo del conflicto, de las dificultades permanentes que tienen los niños, niñas y jóvenes en su manejo emocional, entre otras tantas afirmaciones que ponen a la escuela frente a la pared, destacando su falta de sentido como educadora y por ser la causal de muchos de los males sociales presentes, es posible pensar en otras alternativas que, al no tener mayor proyección, son desconocidas lo que provoca que sus aportes y beneficios sean invisibilizados. Debido a esto se penetró en la cotidianidad de los</p>	<p>La relación con mi tesis se centra en la intención de hacer evidente las prácticas pedagógicas que se fundamentan en la formación para la ciudadanía al interior de la escuela</p>

							<p>Centros Estudiantiles de Promoción de convivencia de las Instituciones educativas Colegio Sierra Morena (Jornada tarde) y Colegio Hermanos Beltrán (Jornada única), no sólo en la observación de sus prácticas, sino también en la escucha de los actores, quienes pusieron voz a sus pensamientos y dieron a conocer su posición frente al proceso en el cual han decidido estar insertos, aclarando que el proceso trascendió la transcripción de los hallazgos, pues “la cuestión de los sentidos sobre la escuela no está en la transparencia del discurso que un grupo de jóvenes formula sino en la construcción interpretativa que supone inscribir lo dicho en un contexto más amplio de significación” (Duschatzky, 1999, p. 13). Las características particulares de las Instituciones permitieron identificar que a pesar de existir elementos homogéneos en la construcción de los Centros como alternativas pedagógicas en la resolución de conflictos, cada uno se encuentra determinado no sólo por los aspectos mencionados inicialmente, entre los que está su contexto, sino por la filosofía institucional que permea el desarrollo de la labor educativa. Por consiguiente se indagó también con algunos docentes promotores y directivos de cada uno de los colegios para conocer sus puntos de vista frente a los mismos. La inquietud por conocer esta propuesta, como parte de las diversas alternativas en pro del mejoramiento del clima institucional, se podría decir que tiene sus raíces en las aulas de la Universidad Pedagógica Nacional en el programa de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía, cuando un grupo de psicopedagogos en formación se preparaba para sacar adelante su trabajo de grado sobre convivencia escolar y educación emocional, con ansias de transformar el mundo, encontrando entre diversos campos de acción, en el Colegio Carlos Albán Holguín, el espacio para ello, lugar</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

							donde también se dio una fuerte confrontación a través de sus prácticas, pues la realidad encontrada sobrepasaba lo que se había pensado hasta ese momento, ya que la propuesta se planteaba para un solo curso y se veía que era necesario implementarlo con proyección Institucional, por las diversas problemáticas que aquejaban a los niños, niñas y jóvenes	
T13	Tesis Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional	Micropolítica escolar Y formación ciudadana en la conformación del Gobierno Escolar a través del proceso de elección del personero estudiantil, La experiencia de una institución educativa distrital	Bogotá, 2014	Téllez Ruíz, Heriberto	Ball, S. Cortina, A. Cubides C., H. J. Echeverry V, M.T González, M.T Jares, X.R. · Santos Guerra, M. A.	Describir y analizar las prácticas de conformación del gobierno escolar (proceso electoral personero estudiantil) en la IED desde la perspectiva micropolítica (poder, intereses, ideologías y conflicto) y la formación ciudadana	Se tuvo en cuenta que las dinámicas democráticas de representación y participación en la IED, que se suscitan durante el proceso de elección del gobierno escolar merecen un análisis en su real contexto más allá de los formalismos académicos propiciados por la normatividad vigente (de orden municipal y/o nacional). Si bien la normativa propicia la inclusión de los ejercicios democráticos en términos del qué, el cómo, cuándo y dónde, no delimita los procedimientos sistemáticos, progresivos de formación política que propendan por una cultura democrática enmarcada en la formación ciudadana. Este proceso democrático en la IED se articula a las dinámicas propias del quehacer educativo de forma procedimental, sin una filosofía política definida, es direccionado desde el MEN y abanderado por el área de sociales como una más de sus actividades curriculares. De igual manera, el proceso, al no ir más allá de la instauración del estamento como tal, en donde de respuesta a las manifestaciones políticas que se evidencian en la cotidianidad escolar y que se muestran como una forma de poder que al ocurrir dentro de una organización se le denomina micropolítica, no deja de ser un acto administrativo de orden institucional obediente de una macropolítica estatal. En la IED, se evidencian unos ejercicios de poder, antes, durante y después del proceso electoral del gobierno escolar (personero estudiantil), de los que emergen unas relaciones de tensión generadoras de diversidad de controles,	Esta tesis se relaciona con mi trabajo de investigación en la intención de analizar procesos pedagógicos que tienen como horizonte de sentido la formación ciudadana al interior de la escuela

						ideologías, intereses y conflictos que permean todos los niveles de jerarquía institucional y que deben ser analizadas a la luz de la perspectiva de micropolítica escolar.		
<b>T14</b>	Tesis Maestría en Docencia. Universidad de la Salle	Concepciones, dispositivos Y tendencias de la formación ciudadana en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori	Bogotá, 2015	Miguez Daza, Mery	<p>Ander-Egg, E. (1995). Castillo García, J. (2007). Cerdeza Gutiérrez, H. (1993). Cortina, Adela (1999). Chernobilsky, L. (2009). Echavarría, C. (2008). Hoyos, G. &amp; Ruiz, A. (2007) Mockus, A. y Muhr, T. (1989-1992) Osorio v, Jorge. (2003) Richards, T. y Rincón, M. &amp; Echeverry, M (2008) Ruiz Silva, A. &amp; Chaux Torres, E (2005). Santisteban Fernández, A. &amp; Pagés Blanch, J. Stenhouse, L. (1998). Strauss, A. &amp; Corbin, J. (2002) Tamayo, M. (1999). Taylor, S. &amp; Bogdan, R. (1987). Valles, M. (1999) Weitzman, E. y Miles, M. (1995).</p>	Identificar las concepciones, los dispositivos y las tendencias formativas de la ENSD María Montessori de la ciudad de Bogotá en relación con la formación ciudadana	<p>Esta investigación es un estudio de tipo descriptivo, en el que se indagó por los aportes de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori a la formación ciudadana, en el distrito capital; donde a partir de entrevistas, observación y revisión de documentos fueron escuchadas las voces de los estudiantes y reconocidos como protagonistas y aportantes esenciales en la investigación. El análisis de estos aportes se logró a partir del análisis de la teoría fundamentada de Strauss &amp; Corbin (2002) y la triangulación de la información obtenida y permitió identificar aspectos fundamentales de la formación ciudadana. Finaliza esta investigación con una discusión teórica, contrastando los hallazgos obtenidos con los aportes conceptuales brindados por el concepto de ciudadano y ciudadanía a partir de concepciones, posturas y enfoques liberales y comunitarios, formación ciudadana desde lo político, social y activo y desde la organización del currículo democrático; evidenciando dispositivos y tendencias de formación, posturas, aciertos y necesidades; que centran la atención en el proceso de formación ciudadana en el escenario de la formación complementaria, a partir del proceso de socialización de un individuo, que se da desde las vivencias y experiencias de interacción cotidiana en los diferentes espacios de la vida social, entre los cuales se encuentra la escuela</p>	Esta tesis se relaciona con mi trabajo de investigación en lo que respecta a identificar los aportes de la escuela en los procesos de formación ciudadana de los estudiantes

## **Anexo 2. Entrevistas a maestra del Centro de Interés *Entre Mitos*, Colegio Porfirio Barba Jacob, Bosa**

### **1. RELACIÓN DOCENTE Y CENTRO DE INTERÉS (CI)**

#### **1.1. ¿Cuáles son las motivaciones que tiene para dinamizar el CI de ciudadanía y convivencia *Entre Mitos*?**

Una de las principales motivaciones es fomentar ese desarrollo de capacidades para la ciudadanía y la convivencia, porque igual, pues el contexto en el que estamos es bastante particular, sabemos que en el colegio se presentan muchas cosas, contingencias que no se pueden abordar en las clases regulares, eso como para hablar del contexto. Como motivación personal, yo creo que uno como licenciado en Ciencias sociales, siempre está pensando ese cambio social y uno pues sabe que uno puede no puede hacer cambios estructurales a gran escala, pero uno sabe que desde las aulas se pueden lograr cambiar esas manías que tiene el sistema económico, que es ese individualismo y esa falta de cooperación entre las personas, ese “yo lucho por lo mío y lo demás no interesa”. Es como subsanar esas rupturas que de forma estructural están, desde cambios mínimos en el aula y que podrían ser significativos para reconstruir un tejido social que en la localidad, que no estoy diciendo sea la más marginal, pero tiene sus condiciones y sus características propias; entonces, pues reconstruir ese tejido social de los niños, pues me parece como la principal motivación. Una macro como ese cambio social, y una micro como desde el CI mejorar las relaciones entre los niños del colegio.

#### **1.2. Si bien es cierto el CI tiene un norte claro y propende por algunos logros, ¿particularmente qué quiere alcanzar con el CI?**

Primero, que los niños descubran unas realidades de vivir la ciudadanía. Para ellos el término ciudadanía es una cosa todavía rara, es una mezcla de ética con manual de convivencia. Que ellos descubran ese concepto desde todo su abordaje, que tiene las nuevas formas de vivir la convivencia, porque la convivencia no es un decálogo de lo que se debe o no hacer, sino que desde

su cotidianidad por medio de actos pequeños se vayan construyendo nuevas realidades de paz y también propender por involucrar todo lo que tiene que ver con el arte en todas sus dimensiones, no sólo en hacer murales y demás, sino que el arte se vive de muchas maneras e incorporarlo al CI porque a ellos les gusta mucho eso de crear. Y además incentivar el trabajo autónomo y el colaborativo entre ellos, porque en el CI hay momentos donde les toca pensarse a ellos mismos y también hay otros momentos donde les toca trabajar en equipo y yo pienso que esa capacidad de trabajar en equipo es una de las que busca fortalecer el centro de interés, porque la mayoría de los conflictos que se viven en el aula es porque no sabemos trabajar en equipo y no sabemos respetar la diferencia. Serían como esos tres objetivos que tiene el CI.

### 1.3. ¿Qué relación guarda el CI con su experiencia de vida?

Son varias cosas. Primera, que a mí gusta enseñar como me hubiese gustado aprender las cosas; digamos, pienso cuando estaba en el colegio y todo era como hacer el taller, desarrollar la guía y no tenía esa oportunidad de crear. Yo... no porque no estudié Licenciatura en Artes, pero a mí siempre me gustó mucho el arte (risas); me gusta dibujar, crear cosas y yo digo por qué los niños no pueden aprender creando cosas, así sea haciendo un origami, haciendo, por ejemplo, lo que vamos a hacer ahora con los niños con lo de la muestra, haciendo carteleras o cosas así. Yo pienso que enseñó como me hubiese gustado que me enseñaran, digamos como que también me gusta enseñar lo que me gusta, que con las cosas que tienen que ver con arte y pues las experiencias que he tenido en los diferentes colegios pues uno se deja guiar por lo institucional, por la malla curricular, por demás cosas y uno con el CI puede experimentar otros campos y me parece muy chévere y es una cosa muy nueva. Entonces es el espacio que tengo de hacer “lo que me gusta” y replicárselo a ellos (estudiantes); no es algo autoritario, se llega a acuerdos en el CI. Todo parte de que a los chicos les guste la cuestión, todo parte del gusto.

### 1.4. ¿Qué diferencias existen entre orientar el trabajo del CI y clases correspondientes al área de Ciencias Sociales?

Hay diferencias bien marcadas. Por ejemplo, el currículo es más flexible (CI); cuando está dando una clase de sociales a usted le dicen para primer periodo, por ejemplo, en sexto usted tiene que

ver las civilizaciones, la geografía de Asia y de América y demás continentes. Esto es algo más flexible; pese a que haya un hilo conductor y unas orientaciones generales uno puede moldear el CI al interés del estudiante, diferente a impartir una clases de Ciencias sociales donde uno tiene que estar pegado a un currículo. Claro, hay cosas importantes, pero no responde a las necesidades que tienen ellos, esas necesidades hacen que el CI tenga su sello propio. Si usted va a Engativá a un CI de ciudadanía y que se llama *Entre Mitos*, yo creo que es muy diferente al que hay aquí en el Porfirio, porque siento que con esa idea de CI, cada CI tiene algo único y aplicable a ese espacio; entonces ese sello único es esa ruptura que hay con toda la dinámica. Por ejemplo, yo escuchaba alguna vez a un compañero que me decía que en otra institución educativacogen las clases y las hacen, por ejemplo, la misma clase que están haciendo hoy en Bogotá, en otra sede que queda en un lugar diferente, hacen la misma clase y yo, pues, raro porque cada lugar tiene sus características propias. La otra, es que la cantidad de estudiantes hace la diferencia, tener 20 estudiantes, inclusive abordar el conflicto es diferente; uno cuando tiene 42 toca usar el observador. Se llegan más a acuerdos, no voy a decir que todo es perfecto pero la cantidad de estudiantes permite que se le aprenda el nombre a todos, no está usted como cuando tiene los 42 que Useche, Páez, no sé qué; se le aprende el nombre a todos, aparte que el maestro se vuelve más de detalles que el profesor de aula regular.

1.5. Si la estructura del CI tuviese más estudiantes, ¿creería usted que permitiría llevarlo a buen término?

Claro, eso influye demasiado, que tengas 20 y no 40 permite que te fijes más en el detalle y la minucia. Cuando tiene 40 tienes que preocuparte el doble por saber qué está haciendo cada uno de ellos, que tienen, que sienten. Con 20, con 15, es más fácil para el maestro y para el estudiante entablar una relación que no sea tan vertical; claro que en el CI no voy a decir que la relación es totalmente horizontal, me parece que la cantidad hace la diferencia.

Otro aspecto que quisiera contarte es el de la evaluación, que se rompa el gran mito que existe en que el niño estudia si se le pone una nota, ese el debate del año pasado acerca de las notas. A mí me parece que el niño hace, con o sin nota, sino que la nota es como un elemento más coercitivo, nota numérica. Entonces yo me sorprendo porque uno se educó con pasar con notas de excelente,

de cero a cinco, pero los niños trabajan acá sin nota, ellos no vienen al CI porque yo les ponga una nota; te vas a dar cuenta que los niños no llegan porque la profe les vaya a poner excelente o cinco. La evaluación se rompe y es una evaluación más de lo que está aprendiendo, la evaluación también rompe con eso de la clase normal de Ciencias sociales.

1.6. ¿Cree que esas diferencias han aportado al proceso pedagógico de las diferentes áreas del conocimiento del colegio?

Desde mi perspectiva eso es un aspecto que hay que mejorar. Yo creo sí, que a los niños todas estas experiencias que están viviendo al interior de los CI les forja un poco su carácter crítico y ellos pueden expresar sus ideas y demás, pero eso no se ve reflejado dentro del colegio porque el ambiente institucional es difícil. Todavía no se ha logrado una articulación con la institución, se están logrando cosas, viene la funcionaria de la SED y hace su proceso de armonización, pero al interior es otra cosa. Lo digo sin temor a equivocarme, aquí hay dos jornadas, dos colegios, el colegio Porfirio Barba Jacob jornada mañana/tarde y el colegio Porfirio Barba Jacob jornada completa, no se ha logrado esa articulación y es complicado. Yo incido en las áreas, pues no sé qué tanto, pero sí sé que en los niños incido, pero en el colegio y en las áreas no sé, porque no se ha logrado esa articulación; ese sería un aspecto por mejorar desde las reuniones de áreas, igual desde los docentes, de hecho, hay poco reconocimiento por parte de ellos sabiendo que somos colegas, que somos pares, está esa rivalidad entre los docentes de jornada completa y los de aula regular, eso se vive. Nosotros nos sentimos con ese sesgo de jornada completa, no hay articulación.

## 2. CAPACIDADES CIUDADANAS, PARTICIPACIÓN Y DERECHOS HUMANOS

2.1. ¿Cómo potenciar la construcción de la ciudadanía a partir del CI?

Bueno yo pienso que sería continuar con los procesos, se me hace que eso que hemos hecho ha sido muy chévere y potenciarlo sería continuar con el proceso que llevamos y no pararlo como se da aquí, que continuamente se paran los procesos y ahí se quedan, por ejemplo, con este nuevo cambio que hay llevamos un proceso de medio año y tocará empezar de nuevo. Potenciarlo sería transversalizar el CI con las áreas y eso sería lo que yo quiero; espero saber que se da. Me parece

que el valor agregado que tiene este CI es lo del arte que me parece muy chévere y me gustaría contar con más recursos, pero aquí el único recurso que hay es sacar fotocopias y lo demás corre es por el bolsillo de nosotros, porque a los estudiantes no se les puede pedir nada. Entonces, cómo potenciarlo... es generar una articulación, no sólo con los compañeros de jornada completa y contar con más materiales, yo sé que la caja de herramientas que está en internet es muy buena, pero aquí ya a la hora de hacer, ya esas herramientas se quedan cortas porque si no hay materiales, hay que asumir.

## 2.2. ¿Se puede construir ciudadanía al interior de la escuela?

Creo que la escuela es la base. Me parece que es desde aquí donde se tiene que construir ciudadanía. La ciudadanía es desde que los niños están chiquitos, ese tipo de capacidades se potencian desde que uno está en la escuela y con ayuda de los padres. Me parece que desconocer el papel formador de la escuela y desconocer el papel de la ciudadanía dentro de la escuela es algo cerrado, porque uno construye ciudadanía ahí, el respeto por los derechos de los demás y los míos desde que usted le dice a un niño “deje de ponerle apodos a sus compañeros” o desde que usted le dice “no tire las cosas” o “venga, no arranque la mata que ella siente”. Usted está allí desarrollando el cuidado por el ambiente, sí cosas mínimas que claro, los niños no van a comprender en un contexto gigante, claro que ellos, no es por minimizarlos porque las potencialidades de ellos son muchas, sino que desde la escuela y la cotidianidad se transforman las realidades que tanto exponen. Me parece que la escuela es un escenario propicio y que la escuela se debe abrir, por ejemplo, el ejercicio que desarrollamos el año pasado con el otro CI, era eso, era saber que la escuela está en la ciudad y si pensamos en la escuela como ese constructo cerrado del aula de clases, queda complicada la ciudadanía porque la vida tiene que abrirse y me parece que la escuela tiene que expandir sus campos, pensar que en la ciudad se hace escuela, en los parques se hace escuela, en la casa se hace escuela y yo creo que esa visión de la escuela encerrada la estamos trascendiendo y pues con la apuesta que tenía la otra administración, que me parecía muy bacana, porque se trascendía ese tipo de cosas. El simple hecho de llevar a los niños al parque, es decir, la escuela está en el parque y este como lugar público se está usando para la actividad educadora; entonces como ampliar la visión de la escuela y saber que tanto en las aulas como fuera de ellas se hace escuela y se vive ciudadanía.

2.3. ¿En qué se diferencia la formación ciudadana al interior del CI con otros escenarios pedagógicos de los que haya participado?

Nunca había participado de la enseñanza de la ciudadanía en mis anteriores experiencias, he estado en colegios y la ciudadanía se veía más desde el campo de la ética ciudadana, digamos que desde los derechos y las normas de lo que tenía que ver con democracia. Para mí este espacio, este año y medio que llevo acá, ha sido enriquecedor porque es aprender nuevas cosas. Uno está en constante aprendizaje, yo no había vivenciado el proceso de ciudadanía y convivencia, esto se veía más en los colegios como en aprender el manual de convivencia y la democracia, como el aprender los derechos de los niños, pero así como de modo ampliado lo de la ciudadanía no lo había vivido. Por eso estos escenarios no se deben perder, porque primero son nuevos, porque esto de ciudadanía y convivencia es una cosa totalmente innovadora y no se deben perder; más bien de se deben enriquecer, debe tener más apoyo desde la parte institucional y visibilización, tanto al interior de la comunidad educativa como al exterior. Entonces no había tenido la oportunidad, para mí es nuevo; entonces como te decía, se veía la democracia y la ética, pero no desde la ciudadanía como lo vivíamos acá; no había tenido la oportunidad de manejar un espacio de esta manera.

2.4. ¿Cuáles capacidades ciudadanas se trabajan en el CI?

Bueno yo siento que se desarrollan todas, desde la cotidianidad, desde el chiste, desde hacerle una observación a un niño, se manejan todas, pero esencialmente como yo manejo el tema del CI por unidades, se potencializan unas más que otras. Por ejemplo, en esta primera unidad que acabó trabajamos lo que tenía que ver con identidad y trabajamos lo que tenía que ver con sensibilidad y manejo emocional y trabajamos el respeto por los derechos de los otros y las otras. Esas tres, en conceptos y temas sencillos que era la identidad, la empatía y los sentimientos en esas tres sesiones y dependiendo de la unidad, uno le va dando más énfasis a algunas capacidades que a otras, pero no significa que solo se trabajan unas; como te decía, desde la cotidianidad, desde la vivencia con cada estudiante se van desarrollando capacidades. Las capacidades son la participación, la identidad, la sensibilidad y manejo emocional, lo que tiene que ver con el cuidado del medio

ambiente, diversidad y género, pero con ellos tan pequeños se ha trabajado desde el respecto a los compañeros, está también lo de participación política.

2.5. ¿Para qué sirven dichas capacidades? ¿A qué están orientadas?

Bueno, esas capacidades sirven para que el estudiante desarrolle sus fortalezas individuales en cuanto a la sociedad; hay capacidades como las del cuidado que hacen que cada niño se sienta importante y que sienta que su cuerpo es un territorio que se debe respetar. Sirven para potencializar las capacidades en torno a ellos, a la sociedad y al mundo en que viven, a su contexto próximo, entonces todas son importantes; luego no es mejor trabajar unas u otras ya que todas están en función de la construcción de un sujeto crítico y hacia la construcción de una sociedad crítica, que el estudiante sepa que su actuar influye en los demás y además, en una sociedad que se está construyendo. Aparte de que cada una cumpla un rol específico me parece que el general es construir una sociedad crítica y en todos los ámbitos, en el individual, en lo planetario y el societal, en el contexto donde vive; es para construir un sujeto crítico y una sociedad crítica.

2.6. ¿De qué forma se promueve la participación de las niñas, niños y jóvenes?

De lo que se trata aquí, es que ellos entiendan que uno les enseña cosas, pero que también uno aprende de ellos y que todos los conocimientos y opiniones que ellos den son válidos si se hacen en el marco del respeto; que si hacemos un mural y yo digo que le quiero poner estos niños acá o quiero decorar de esta manera, se pueda expresar libremente y de forma tangible, de una forma tal que lo puedan ver. A mí siempre me gusta que ellos hablen porque lo que ellos dicen es bien valioso y a veces uno aprende más de ellos, que de pronto ellos del conocimiento que uno les pueda impartir. Entonces, la participación se vive en tanto la opinión de ellos es válida y lo que ellos dicen es importante y lo que ellos dicen es inteligente porque esa ecuación vertical me parece que no corresponde porque ellos también tienen que ser sujetos activos del aprendizaje.

3. CENTRO DE INTERÉS Y COLEGIO (diálogo curricular, pedagógico y evaluación)

3.1. ¿Qué diálogos curriculares se han entablado con el área de Ciencias sociales o cualquier otra?

¡No nunca! A principio de año hubo una reunión que fue de dos horas, estuve con algunos profesores y era una reunión para mirar la malla de ellos, pero no tenía como finalidad involucrar lo de ciudadanía dentro de la malla curricular, más que en dos horas no se puede hacer mucho y en el colegio no hay muchos espacios que permitan interconectar esas dos cosas. Aparte que no siento la disposición de algunos maestros, eso es un punto negativo que tocaría mirar qué estrategias se implementan.

No se ha logrado, aquí vienen y dicen armonización, ustedes tienen que poner lo de las áreas en sus CI, y uno mete lo del área, pero que yo me siento con los profesores de la mañana o de la tarde a articular mallas y a trabajar en equipo, no se ha logrado.

3.2. ¿De qué forma se vincula el trabajo del CI al currículo del colegio?

Pues yo he revisado las mallas y he tratado de incorporar elementos; como ahora estoy con quinto, he tratado de incorporar elementos, pero igual lo que te digo, sigue desarticulado con las mallas, yo me he basado más que todo en los lineamientos que más da la SED y los conocimientos propios, pero lo curricular del colegio a lo mío, no lo he hecho.

Más que el currículo, el colegio tiene un PEI de participación, entonces en ese sentido se articularía con las capacidades ciudadanas que se trabajan, todo lo relacionado con la convivencia que es la participación. En cuanto al currículo como tal, se supone que se debe integrar en todas las áreas, pero establece mayor relación con el área de Ciencias sociales y con el enfoque que yo le he dado, con el área de Artes.

3.3. ¿Cómo son los procesos evaluativos al interior del CI?

La evaluación que estamos desarrollando es totalmente cualitativa; se hizo una reunión de CI con todos los docentes, entidades aliadas y llegamos a la conclusión de que el CI sí debe ser evaluado, pero de forma cualitativa. Tenemos como unos estándares, está consolidado, logrado y en proceso, que cuando un estudiante tiene falencias, entonces quedaría en proceso. El consolidado es cuando

ves que el estudiante ha cumplido con las expectativas del CI y las ha pasado y logrado, es que logró desarrollarlas. En mi CI cómo hago, manejamos una carpeta y metemos todo lo que hacemos y allí están las evidencias, eso es una y lo otro es la asistencia y yo trabajo por unidades, entonces siempre sale un producto, un periódico mural o ese tipo de cosas y todos colaboramos, ese es otro factor para evaluar, pero eso son excusas para decirle a los niños; yo en realidad valoro que el niño participe, que esté activo en el CI, que venga, que note los cambios, que por ejemplo si su compañero le dice algo, ya por lo menos no le pegue un calvazo sino le diga “venga hermano respete”, cosas sencillas. En el esquema la asistencia es fundamental y el proceso de los trabajos que hacemos y todo no arroja un cinco, sino cosas positivas como los descriptores que uno le ponga al finalizar. Había un problema con el proceso evaluativo, se suponía se iba a sacar un boletín anexo al que ellos tienen, y allí se le iba a mostrar a los papás el proceso de los niños; se espera que para este periodo se logre, porque eso les hace falta, mirar que la profe me puso que en el CI todo estaba consolidado y que los papás lean o miren por lo menos el CI y se lleven una idea; así es como se hace la evaluación en el CI.

Yo lo he manejado desde la evaluación cualitativa, entonces yo lo evaluó desde dos ámbitos, el primero, la asistencia al CI y el segundo, el trabajo y las evidencias que se consignan en un carpeta y la participación y la construcción de un mural. En cuanto el colegio cómo lo evalúa, apenas mañana vamos a tener una jornada de capacitación de cómo se va a hacer el proceso de evaluación, pero se supone que es cualitativo; se manejan tres ítemes consolidado: que es cuando el estudiante logra sobrepasar las expectativas que se tienen en cuanto al CI; logrado: que el estudiante logra lo que se propone, y en proceso: cuando al estudiante le queda faltando el desarrollo de algunas capacidades o temas o propósitos del CI. Se manejan esas tres para los CI y jornada completa; sin embargo, eso fue una lucha que se dio para promocionar de año porque no se sabía cómo se iba a evaluar hasta que sé quedó con esos tres indicadores, porque en el colegio querían ponerle la nota y el tema cuantitativo, pero se logró llegar a ese acuerdo. Y ahorita en la entrega de boletines, se va a anexar un boletín cualitativo al boletín cuantitativo que es el que entregan los profesores; esto en cuanto a cómo yo evaluó y cómo evalúa la institución.

3.4. ¿Qué estrategias pedagógicas usa para dinamizar el CI?

Bueno, varias; sin embargo, uno se guía por esa metodología con la que yo entré aquí a la Secretaría que es la de la RAP, reflexión acción participación. Sin embargo, a mí me gusta utilizar lo que tiene que ver con el arte y con el desarrollo de procesos y de evidencias que se pueden ver. En cuanto a estrategias me ha gustado lo de la RAP y los momentos y lo que yo trabajo con los estudiantes en medio de las posibilidades, porque uno también tiene que ser consciente de las posibilidades. Se trabajan guías, discusiones, cine foros, en la construcción de cosas tangibles, de cosas que les llame la atención a ellos, como cosas que tengan que ver con el arte y con la construcción de materiales, como las máscaras y las marionetas y lo demás se consigna en guías.

3.5. ¿Cuál de esas estrategias utilizadas siente que ha generado un mayor impacto en el alcance de los objetivos propuestos en el CI?

Que ellos tengan que hacer, que ellos construyan; las guías funcionan claro, cuando yo le digo al estudiante escribe tus sentimientos, las guías funcionan, pero cuando ellos tienen que hacer cosas y se dan cuenta que pueden transformar una hoja en una marioneta y se dan cuenta que ellos lo hicieron, eso tiene mucha recordación en ellos, dicen, “*mira profe yo hice esto*” y eso es diferente a cuando se utiliza una guía, de eso me he dado cuenta. Por ejemplo, en el tema identidad, trabajamos un cubito y una guía y ellos se acuerdan más de lo que hicimos del material que de las guías, entonces eso genera gran impacto; ellos recuerdan mucho que... por cierto, toca pegar el cartel ahoritica cuando lleguen los de quinto, y también recuerdan los símbolos, por ejemplo, este dragón; ellos ya saben que ese dragón es el símbolo del CI, todo lo visual les gusta mucho.

3.6. ¿Cuáles son los aportes que el CI hace a la comunidad estudiantil y docente?

Bueno, docente no sé qué tanto aporte, pero a la comunidad estudiantil si siento que le ha hecho gran impacto porque siento que los niños aprenden de otra forma y aparte que estos conceptos tan abstractos como ciudadanía, pues que creen que la ciudadanía es pasar cuando el semáforo esté en rojo y por la cebra, todas esas corrientes de Mockus y ellos la logran coger desde lo más sencillo; entonces, esos conceptos abstractos ponerlos en términos de ellos ha sido como un tema que se ha logrado. En cuanto a los docentes, lo que te comenté la vez pasada, de pronto al interior de los de jornada completa, ellos sí se dan cuenta de lo que uno hace, porque por ejemplo, nos ha tocado

trabajar en parejas, pero entre los docentes exteriores (los de la IED) no sé qué tanto porque no hay articulación; ellos reconocen más la ciudadanía desde los PIECC<sup>69</sup>, que creo que ya no funciona desde el año pasado, pero hacer esto más articulado, ese camino es el que queremos fortalecer con los docentes.

#### 4. METODOLOGÍA REFLEXIÓN ACCIÓN PARTICIPACIÓN (RAP)

##### 4.1. ¿Qué es la reflexión acción participación?

Teóricamente esto viene adaptado de Fals Borda, pero incluye elementos de la pedagogía para la vida. Desde la sociología a la hora de hablar de investigación desde la perspectiva de Borda, la comunidad debe intervenir también y no debe ver como un objeto aislado. Desde las tendencias positivistas, esto rompe un paradigma porque el que investiga debe involucrarse un poco en lo investigado. Ahora, esto en el ámbito educativo se incluye teoría de lo que es la educación para la vida para que el estudiante se incluya y su educación no sea tan vertical y que todo lo que aprenda le sirva para la vida. Esto también tiene que ver con las teorías de Decroly. Esta metodología para mí ha sido una herramienta útil, porque no se piensa tanto en que el estudiante escriba o que aprenda un concepto, sino que él haga. Más que los estudiantes aprendan el nombre de algún autor, es que ello se reconozca haciendo y que comprendan que su vida se conforma de muchas cosas. Es una herramienta útil, pero también en la utopía, porque en la realidad uno echa mano de todo, de lo tradicional, de lo conceptual, de todo. Esto no es que todo sea reflexión-acción-participación, RAP, sino lo que funcione. Hay unos grupos con los que toca ser tradicional. Es una herramienta y toca echar mano de todo.

##### 4.2. ¿Cómo se implementa en el CI?

Primero, hay una pregunta; primero se le cuestiona al niño y luego se da el espacio para que los estudiantes desarrollen el trabajo y al final está el espacio de reflexión. Siempre se debe dar ese espacio para el diálogo, aunque a veces se da y otras veces no. Lo que yo intento es que todos participen, trabajando y haciendo sus cosas. Tampoco hay que idealizar la clase y decir que esto

---

<sup>69</sup> PIECC: Planes Integrales de Educación Para la Ciudadanía y la Convivencia.

es LO MÁS, reflexión-acción-participación, RAP, que existe. Uno intenta involucrarse cuestionándolos, pero los estudiantes participan, reflexionan más a medida que van adquiriendo más capacidades y esto es un proceso que no se da en seis meses al interior de un centro de interés, sino es un proceso que se da a lo largo de su vida escolar, inclusive en su vida universitaria. Los trato de involucrar en el cuento por medio del hacer.

4.3. ¿Cuál considera que es el impacto de esta metodología en el proceso de formación ciudadana?

Yo creo que el impacto es que los estudiantes sepan que pueden hablar, que ellos también tienen que aportar, que ellos tienen cosas valiosas por decir y que uno también aprende de ellos y viceversa. El enfoque participativo me parece muy bueno y tiene gran impacto. Me gusta que se cuenten y que el contenido no esté aislado de lo que ellos viven, por eso me gusta ponerles ejemplos de su actualidad y de lo cotidiano, me parece que se pueden trabajar cosas chéveres.

4.4. ¿Qué es lo que más le gusta de la metodología RAP?

Lo que tiene de participativo y estos momentos son muy bacanos, por ejemplo, ese de *pensarse* y *pensarnos* es muy chévere, porque es cuestionar al estudiante al respecto de lo que se vaya a trabajar. Lo que se plantea desde la administración pasada es una ruta vivencial que lo lleva a uno a un *transformando realidades* en cuatro momentos y con esto uno puede lograr cosas significativas con los estudiantes; entonces me gustan los momentos que se proponen y el enfoque de participación que tiene.

4.5 ¿Cuáles han sido los logros o alcances derivados de la implementación de la metodología RAP?

Por lo menos que los estudiantes hablen más, por ejemplo, el grupo que teníamos hoy, a ellos no los dejan hablar en clase, por eso es que son así en mi centro de interés. Siempre les piden que se callen y más cosas, así que por lo menos se les pueda brindar la posibilidad de hablar y de expresarse, además de crear y que no tengan miedo de expresarse y que hagan lo suyo, esa es la idea.

## 5. CI Y COMUNIDAD EDUCATIVA

5.1. ¿Cuál es el nivel de aceptación que hay por parte de las y los estudiantes frente al CI? ¿Qué manifiestan del trabajo realizado?

Bueno, eso es como todo, hay estudiantes que están muy interesados en el centro de interés, que les gusta, hay otros que no tanto, pero en general me parece que la acogida ha sido buena, llevamos ya dos años con centros de interés en ciudadanía aquí en el Porfirio. El año pasado fue una propuesta más alternativa porque las condiciones administrativas y el colegio lo permitían, ahora es más armonizado curricularmente porque ya se involucran las temáticas en Ciencias sociales y en democracia; además la planeación ya no es tan libre como era el año pasado, pero a la comunidad en general, a los estudiantes les gustan, a algunos. Con relación a los profesores, pues al principio uno decía “*ciudadanía*” y ellos “*con qué se come*”; por lo menos ya saben que existen centros de interés en ciudadanía y que no hay solo en deportes y en artes. Ya hay una aceptación en ese campo. En las áreas, la de Ciencias sociales es la que está más familiarizada con el centro de interés. Hay algunas áreas que no se han integrado, pero la aceptación es buena. Cuando yo llegué acá no sabían que era ciudadanía, lo relacionaban con la propuesta de la administración anterior, con los PIECC; entonces creían que uno venía a coger a los 10 peores estudiantes para reformarlos, pero a medida que ha pasado el tiempo, ya se asume como un centro de interés.

Lo que se logró el año pasado visibilizó el centro de interés; el haber participado del festival de centros de interés fue algo que al rector le gustó mucho. Inclusive se dio un espacio en la semana institucional para que se hablara de esta experiencia y en el foro institucional de ambientes de aprendizaje, se tuvo la oportunidad de hablar con las familias de lo que se hacía en jornada completa y ciudadanía tuvo cabida allí. En términos generales, la aceptación ha sido buena, pero aún nos hace falta trabajar mucho para que no se asocie ciudadanía con lo que tiene que ver con las reglas y el manual de convivencia y todo este tipo de cosas. En general creo que ha sido bueno.

5.2. ¿Qué manifiestan las familias del trabajo realizado en el CI?

Esto es un reto que ha tenido el centro de interés y toda la jornada completa, de acercarse a las familias. Ha habido espacios como el foro institucional donde participan docentes, padres de familia y estudiantes para mostrar qué es el centro de interés; pero hace falta, inclusive en el colegio en general, falta mucho para involucrar a las familias. Ellos como que dejan los estudiantes en el colegio en los diversos horarios, pero no saben que se hace con sus hijos, y la idea sería que ellos se involucraran más en el proceso de los estudiantes. Esto hace falta y es un punto que mejorar.

### 5.3. ¿Qué manifiestan los docentes y directivos docentes del trabajo que realiza en el CI?

Además de lo que ya había mencionado en una de las anteriores preguntas, me parece que hace falta que los docentes de aula regular se acerquen más a estos procesos, ya que algunos piensan que los centros de interés son para perder el tiempo; algunos de ellos manifiestan que no se aprende nada. Siento que es falta de conocimiento y sería importante generar espacios para divulgar lo que se hace. Depende también de los docentes, por ejemplo, a los docentes de jornada completa les gusta y al rector también. Como no hay articulación entre las partes, dudo que los docentes conozcan el proceso de mi centro de interés, más allá de lo que he hablado con los foros.



### **Anexo 3. Diarios de campo de observación de sesiones del centro de interés *Entre Mitos***

Cada una de las observaciones se realizó con el grupo del centro de interés de ciudadanía *Entre Mitos* de grado quinto, el cual está conformado por estudiantes de tres cursos: 5A, 5B y 5C, correspondientes a la jornada tarde de la institución Porfirio Barba Jacob de la localidad de Bosa. El grupo del centro de interés en cada una de las sesiones manejo un promedio de asistencia de 12 estudiantes.

#### **Observación sesión 1**

Se da inicio a la sesión y la maestra aprovecha para presentarse ante los estudiantes y explicarles cual la razón de mi presencia en el centro de interés.

El trabajo de la sesión está centrado en la realización de un mural donde el tema principal es una flor. Este ejercicio está destinado como actividad de cierre del proceso correspondiente a la primera unidad de trabajo.

Los estudiantes se motivan con las actividades dispuestas para el desarrollo de la sesión, en especial con aquellas que tienen que ver con las artes y el uso de materiales diversos.

Se notan motivados por el proceso que ha venido adelantando la maestra, aunque algunos de ellos no se encuentran en la misma lógica, pero a medida que va transcurriendo el ejercicio, todos terminan insertos en la actividad.

El aula de clase en la cual se desarrolló la sesión es amplio, pero como el CI se desarrolla con estudiantes de la jornada tarde en el horario de la mañana, se debe compartir el espacio con la maestra titular, quien está presente en la sesión junto con otros estudiantes, pero estos no se involucran en el proceso.

A los estudiantes les causa mucha curiosidad mi presencia y se sienten cohibidos, pero no todos dejan de ser espontáneos; otros moderan su actuar y a medida que se va desarrollando la actividad están pendientes de mi comportamiento.

Me resulta muy interesante que los estudiantes no necesitan estar regulados por la maestra. Ella no está dando indicaciones respecto a qué hacer en la sesión o sobre cómo comportarse. No se distraen y disponen su energía para alcanzar el objetivo de la sesión el cual es la construcción de un mural.

La maestra posibilita todos los materiales para la realización del mural y está al tanto del trabajo a realizar.

Se nota un alto grado de colaboración por parte de los estudiantes, lo que de alguna manera es producto de su proceso de formación y que seguramente podría tener impacto en su vida cotidiana. Los estudiantes están dispuestos a colaborar entre ellos. Una estudiante llegó tarde, lo que hizo que recibiera la indicación de la maestra de forma rápida para así poder integrarse a la actividad. Tras la indicación, tuvo complicaciones para realizar el ejercicio y una de sus compañeras, se acercó para explicarle y ayudarle de tal suerte pudiera ponerse al corriente con los demás.

En el centro de interés hay estudiantes del mismo nivel educativo, pero de diferentes cursos, tres en específico, pero pese a que son de grupos diferentes se relacionan de buena manera, tanto así, que esto lo noté porque algunos estaban con uniforme de diario y otros en sudadera.

El estudiante más activo (inquieto) de la clase es quien está logrando realizar la actividad de manera más rápida que el resto y desde mi lectura, está logrando un trabajo artístico muy bien logrado y original.

En la representación gráfica de la mano deben plasmar una palabra que resuma lo que aprendieron en las sesiones de la unidad y me resulta muy curioso que todos los estudiantes, a excepción de uno, logran escribir lo que han aprendido.

Los estudiantes más activos y enérgicos (inquietos), tienen una buena relación con la maestra; hasta el momento parece que es con los estudiantes que mejor se relaciona.

La maestra está atenta a orientar en aquellos casos que es necesario retroalimentar o formar. Por ejemplo, indicó a los estudiantes que los objetos que se están manipulando en el desarrollo de la actividad se deben pasar de mano en mano, esto a propósito de que un estudiante le lanzara a otro un pegante líquido de esquina a esquina del salón.

La actitud de la maestra es flexible y dicho comportamiento les gusta a los estudiantes, les hace familiarizarse con lo que están trabajando.

Siempre se busca propender por procesos de colaboración, es como si fuese una política de clase, pero es algo natural toda vez se nota que no hay mezquindad, por ejemplo, con los materiales de la actividad, todos se los prestaban entre sí.

En la mayoría de los casos los estudiantes son muy cordiales en el trato y pese a que son muy activos, no se faltan al respeto.

Los aprendizajes que plasmaron los estudiantes en las manos tras la indicación de la maestra se centran en aspectos axiológicos; los estudiantes escribieron valores.

Aunque no en todos los casos, se nota mucha entrega en el desarrollo de la actividad, se evidencia el esfuerzo y se nota la preocupación por parte de los estudiantes por lograr realizar el mural.

Tras terminar la actividad y en tanto el producto será expuesto en una feria, la maestra pide a los estudiantes que se postulen para socializar el mural y sorpresivamente muchos de ellos se ofrecieron para dicha labor.

#### Percepciones de la sesión:

De entrada, se ve un grupo de estudiantes interesados en los procesos del centro de interés, ya que este no tiene injerencia en el sistema institucional de evaluación de estudiantes y además es realizado en contra jornada; me hace pensar que la presencia de estos estudiantes responde a un gusto natural por el trabajo adelantado en cabeza de la maestra.

Me resulta muy valioso que el centro de interés esté conformado por estudiantes del mismo nivel educativo, pero de diferentes cursos, en especial por la naturalidad con la que se relacionan, lo que fortalece su capacidad de relacionamiento y de comunicación con los otros. Esto configura otras formas de convivencia, toda vez que la maestra manifiesta que el ambiente que se vive en el centro de interés no es el mismo que el de aula regular.

Es muy importante la disposición y entrega de los estudiantes para con el trabajo dispuesto en la sesión, lo cual puede responder a dos variables: primera, la participación del centro de interés es voluntaria, es decir, que los estudiantes están allí por un gusto natural con las temáticas y actividades que desarrolla la maestra y segunda, el quehacer de la maestra, en tanto es muy evidente que su labor es apreciada por los estudiantes, lo que se hace notorio en la forma de relacionamiento y disposición de los estudiantes al interior del centro de interés.

Es de resaltar el nivel de colaboración y solidaridad manejado por parte de los estudiantes, lo que seguramente es producto del diálogo constante por parte de la maestra que enuncia la importancia de ayudar a los otros y concebirse como un grupo en el cual el avance de uno es el avance de todos. Los estudiantes se sienten en libertad al interior del centro de interés, esto se hace evidente en la forma de relacionamiento con la maestra y entre ellos mismos y por la forma en que desarrollan las actividades, ya que se sienten en la libertad de plasmar sus ideas sin temor a ser cuestionados.

Otro elemento importante es el nivel de convivencia estudiantil, se maneja el respeto por el otro y por sus ideas. Si bien es cierto, hay una que otra acción que requiere de la intervención de la maestra, la mayoría de las veces se vive el respeto.

Es de gran importancia señalar la generación de acciones colectivas, ya que, en el desarrollo de la actividad, todos los estudiantes sentían que sus aportes eran importantes y necesarios y se sentían parte de algo.

Analizando el desarrollo de la sesión de cara a la metodología que constituye los CI, se evidencia un desarrollo de la Reflexión Acción y Participación-RAP, en especial el momento de *pensarse y pensarnos*, toda vez que el ejercicio reflexivo estuvo presente en la sesión.

Constantemente la maestra promueve la importancia por el respeto de los derechos de los demás y del cuidado del otro, lo que se hace evidente en la forma en como media las situaciones de conflicto.

Finalmente, es muy interesante ver cómo los estudiantes cuidan sus materiales de trabajo, que, por cierto, son suministrados por la maestra y no por el colegio. Parece ser que los estudiantes tienen esto muy claro y por tal razón son conscientes de la importancia de cuidar los escasos materiales que tienen para el trabajo, lo que también termina estribando en la recursividad y creatividad de los estudiantes.

## **Observación sesión 2**

La sesión de CI inicia aclarando las diferencias entre mito, leyenda y cosmogonía.

Los estudiantes se disponen a responder la pregunta por la diferencia entre las categorías mencionadas, lo que genera una buena participación. Los inquieta este tipo de actividades.

La maestra cuenta lo que en la sesión del día se realizará: un trabajo de lectura alrededor del mito de Zeus, ante lo cual los estudiantes se emocionan.

La lectura se hace de manera grupal y cada estudiante participa de manera entusiasta de la historia. Se nota el esfuerzo para que la lectura sea de calidad, procurar no equivocarse y los espectadores están atentos a escuchar.

Se nota con claridad que cada uno de los estudiantes mientras va escuchando la historia, se la va imaginando y recreando mentalmente.

Cada lector toma con cuidado y con respeto el libro, lo que denota la importancia del cuidado de lo ajeno.

A lo largo de la lectura la maestra lanza interrogantes y los estudiantes se disponen a responder. Claramente hay unos estudiantes más atentos que otros, pero sobresale uno que siempre quiere responder todo y se nota muy emocionado.

Los estudiantes, al ver la historia a través de las imágenes dispuestas en el libro, les llaman altamente la atención, les gustan las imágenes, los colores y las formas.

Uno de los lectores se sintió mal, no leía fuerte, algunos de sus compañeros lo presionaron para que alzara la voz y eso lo terminó incomodando y poniendo triste. Terminó jugando con un carrito. A medida que van leyendo van mostrando las imágenes más representativas que ilustran mejor el texto.

Se procede a hacer lectura de la leyenda de El Dorado, pero antes la maestra hace un cuestionamiento acerca de la existencia de los indígenas, frente a lo cual los estudiantes no dudan en decir que existen. Luego se pregunta por la existencia de los dioses y frente a este cuestionamiento se presentan toda una serie de inquietudes.

La leyenda de El Dorado no cuenta con la cantidad de imágenes que el mito anterior, por lo cual la maestra enriquece el ejercicio a través de preguntas asociadas a la representación de los indígenas según la leyenda y ante esto los estudiantes describen cómo se los imaginan.

La maestra provee mucho material para el desarrollo de la sesión, lo que deja ver un alto grado de compromiso y de disposición para llevar buen término el proceso con los estudiantes.

Luego de las lecturas, se procede a un trabajo de Cómico. La maestra hace una introducción al tema, explica las formas de hacerlo y pide a los estudiantes escoger los personajes para poder crear las historias, en equipos de trabajo de 4 estudiantes.

La maestra muestra varios ejemplos de cómic lo que les permite a los estudiantes tener elementos para iniciar su trabajo; además, les facilita a los estudiantes material y entre ellos, varias viñetas para proceder a la elaboración del Cómico.

La maestra hace énfasis especial en la importancia de la creación, manifiesta que no tiene sentido alguno hacer copias, lo que lleva a que los estudiantes creen sus propias historias.

El reconocimiento de mitos y leyendas lleva a que los estudiantes reconozcan diversas narrativas del mundo, lo que les permite ampliar la comprensión de aquello que los rodea.

La lectura de los mitos y las leyendas lleva a los estudiantes a recrear en su mente imágenes y figuras que no les son habituales, lo que hace que se potencie su imaginación y la concepción de otros mundos posibles.

El trabajo de la construcción de un cómic lleva a que los estudiantes potencien su espíritu colaborativo y cooperativo, se ayudan entre ellos para llevar a feliz término la actividad dispuesta por la maestra.

La interacción entre los grupos los lleva a ir más allá de la construcción del cómic, les permite hablar de otras cosas mientras avanzan en la tarea, dialogan sobre sus experiencias y sus anécdotas, de algunos recuerdos y de otras cosas fuera del marco de la actividad.

En las diferentes construcciones los estudiantes requieren de algunos materiales con los que no cuentan, lo que los lleva a ser recursivos.

En el grupo hay un estudiante que es disperso, pero la maestra lo apoya y anima constantemente, lo que le hace sentirse parte del colectivo y por ende, participar activamente del trabajo de la sesión. Los estudiantes más dispuestos al trabajo se encargan de convocar aquellos que no están tan comprometidos con alcanzar el objetivo de la sesión. Estas dinámicas que se dan al interior del CI muestran el interés por alcanzar las metas, pero a la vez de comprender que no tiene sentido si tan solo unos lo logran, si no se hace evidente la importancia de alcanzar los objetivos como un equipo. A la hora de plasmar los cómics los estudiantes traen al ejercicio aquellas cosas que más le llama la atención y aquello que más les gusta, por ejemplo, videojuegos, historias de TV, mitos de la Internet, películas entre otros.

El escenario donde se está realizando la actividad es la biblioteca del colegio; pese a que este escenario es muy grande y está siendo compartido con otros grupos de estudiantes, los participantes del CI se notan dispuestos a lograr la actividad, lo que hace parte del sentido de corresponsabilidad.

Pese a que no culminan la actividad, se llevan el material para finiquitar el cómic en otro espacio, esto se nota toda vez los estudiantes guardaron con cuidado sus avances y no despacharon los materiales.

#### Percepciones de la sesión:

Es importante señalar el gusto de los estudiantes por el centro de interés, lo que se hizo evidente en la disposición para leer en público pese al temor que esto pueda generar, pero esto también permite otro análisis y es el nivel de confianza que les genera el grupo y la docente a los estudiantes.

Sobresale la convivencia del grupo, la mayoría de las acciones se dan en el marco del respeto y el relacionamiento es tranquilo. Si bien es cierto se generan algunos comportamientos por parte de

los estudiantes, ante lo cual tiene que intervenir la maestra, se nota de parte de ella una entrega por medir los conflictos de forma amorosa.

Es notorio la posibilidad de reflexionar sobre lo que se plantea en la sesión, la maestra se ve interesada por saber qué piensan sus estudiantes y les gusta escuchar sus puntos de vista y los usa para generar discusiones entre ellos.

Se hace evidente el cuidado de los elementos de trabajo que la maestra dispone, lo que sigue siendo importante para analizar ya que el cuidado es enorme y entre ellos mismos se recuerdan que las cosas no están para dañarse.

Al igual que en la sesión anterior, me gusta que existe una planeación, pero no es rígida, se amolda a las inquietudes y a las necesidades de los estudiantes, lo que generará que los estudiantes se sientan sujetos con poder de decisión y determinación en su proceso de formación, de que pueden ser libres y exponer sus ideas sin restricción.

Con respecto a la RAP siento que todos los momentos se dan de forma alterna a lo largo de toda la sesión; esto conlleva a la construcción de tejidos y vínculos entre los estudiantes.

Los estudiantes son muy creativos y recursivos y la maestra promueve esto, ya que las actividades que dispone, aunque son sencillas, generan en los estudiantes la capacidad de crear a partir de la promoción de la libertad de expresión.

El relacionamiento entre la maestra y los estudiantes es natural y se conciben como pares, es decir, no se siente una distancia sustancial entre la maestra y los estudiantes, lo que hace que la convivencia del grupo sea buena.

La disposición de la sesión como escenario para la creación es de gran importancia y valor, toda vez que los estudiantes se sienten en la libertad de expresar sus ideas y plasmarlas de formas artística.

La relación de la actividad de la sesión con elementos que le son propios al contexto de los estudiantes posibilita que estos sientan que el trabajo del centro de interés tiene que ver con sus vidas.

### **Observación sesión 3**

A los estudiantes les causa mucha impresión el trabajo con libros Pop Up y se emocionan al ver personajes míticos; para este caso, de la mitología griega.

Ante la lectura de más mitos, se muestran atentos a las historias y cautivados por su trama.

El trabajo al ser realizado con libros Pop Up, permite que los estudiantes se adentren en la historia, se nota cómo imaginan dentro de los mitos.

La maestra tiene una gran habilidad para leer los mitos a los estudiantes, los hace sentir que son parte de la historia.

Se reflexiona acerca del porqué del nombre del CI, lo que hace que se problematice la importancia de entender que estamos y habitamos entre mitos, entre diversas formas de narrativas que tienen eco en nuestra configuración como seres humanos y ciudadanos del mundo.

Es muy interesante que los estudiantes, pese al temor a la exposición en público, quieren hacer parte de la lectura y deciden hacer lectura.

Tras el trabajo realizado en las últimas sesiones, los estudiantes en análisis con la maestra reconocen que los mitos y las leyendas hacen parte de su vida, de su configuración e inscripción cultural.

Sigue estando presente en los estudiantes el espíritu de colaboración en los procesos de construcción, además de cooperativismo y la buena fe de hacer la tarea encomendada.

Algo importante es que los estudiantes trabajan sin ser movidos por calificaciones o notas. La evaluación es de orden cualitativo, pero no tiene injerencia en la aprobación o reprobación de los estudiantes.

La actividad dispuesta pone constantemente a los estudiantes a elegir y a optar por ideas a crear, lo que es importante ya que esto fortalece la capacidad de decisión de los estudiantes al interior del CI.

Claramente los estudiantes se motivan ante la posibilidad de crear, además se sienten muy cómodos contando con la posibilidad de relacionarse con las cosas que les gustan, en el marco del desarrollo de la actividad dispuesta.

Se potencia el trabajo colaborativo y cooperativo y la recursividad, toda vez que al no contar con una amplia gama de materiales para el trabajo, buscan suplir aquellas cosas que no tienen.

#### Percepciones de la sesión:

El que se hayan trabajado mitos y leyendas en el marco de un análisis relacional con el contexto de los estudiantes permitió la reflexión acerca del papel que tienen estos en las vidas de los seres humanos y en la configuración de la sociedad, lo que en el marco del centro de interés posibilita el desarrollo de la identidad en tanto los estudiantes generan relaciones entre los elementos del contexto local y el contexto mundial.

Ante la constante posibilidad que tienen los estudiantes para crear y al no tener ningún tipo de limitante por parte de la maestra, se genera que los estudiantes se empoderen de su proceso toda vez que eligen y deciden en el centro de interés.

Se nota la importancia de la participación para la maestra; por tal razón, busca siempre que esta se dé en el desarrollo del centro de interés, lo que conlleva a que los estudiantes se sientan parte de algo y esto se evidencia en la voluntad de los estudiantes por alcanzar los propósitos del centro de interés.

El espíritu de colaboración y solidaridad es algo que sobresale; en este sentido, la maestra tiene mucho que ver, en tanto todas las actividades que dispone para el desarrollo de la sesión involucran a todo el grupo de estudiantes, ya que para poder llevar las actividades a feliz término se necesita el aporte de todos y esto es algo que los estudiantes tienen muy interiorizado.

Al igual que en otras sesiones, los recursos escasean en el centro de interés toda vez que no se cuenta con un presupuesto para materiales. Así, la maestra promueve el cuidado de lo poco que se tiene, además porque hace saber que los materiales que se usan son subsidiados por ella y esto genera en los estudiantes un espíritu del cuidado. Considero que los estudiantes, al ver la falta de recursos y que estos son suplidos por la maestra, logran tener muy de cerca esta realidad lo que hace que se cuiden las cosas; en este aspecto, el centro de interés fortalece en gran medida el sentido el cuidado.

#### **Observación sesión 4**

En la sesión de hoy se trabajará el tema de estereotipos sociales, los cuales para efectos de la clase, se sumen como los mitos de la actualidad.

La actividad que realizan se denomina ¿mito o realidad? Por tal razón una estudiante lee el concepto de estereotipo ofrecido por la maestra mientras los demás estudiantes siguen la lectura de la guía de trabajo.

De los elementos constitutivos a la categoría de análisis se tiene en cuenta el siguiente aspecto:

- Estereotipo es una idea que se asume como cierta sin ser analizada de forma crítica.

Posteriormente se hace análisis de las siguientes afirmaciones:

- *Las niñas son menos fuertes que los niños*: al generar la discusión se llega de forma consensuada a decir que esto es un mito, en cuanto las mujeres evidentemente son fuertes y se pone como ejemplo a las pesistas y a las madres de los hogares de algunos estudiantes.

- *Los hombres nunca lloran*: inicialmente los estudiantes piensan que esta afirmación es real, pero tras analizar un poco más a profundidad la premisa, se considera que esto es un mito toda vez que los hombres sí lloran y ponen como ejemplo que los niños, cuando la mamá les pega, lloran.
- *Las niñas son más organizadas que los niños*: se considera como cierto ya que en la intervención los estudiantes citan cosas como que sus hermanas son ordenadas, pero igual surgen otras versiones desmintiendo esta premisa. En este caso hubo más conflicto a la hora del análisis que en los casos anteriores.
- *Las mujeres rubias son más bonitas*: algunos pocos estudiantes piensan que las rubias son más lindas, por ejemplo, algunos argumentan que sus hermanas rubias son lindas. Otros estudiantes piensan que esto es un mito, ya que algunas mujeres rubias son bonitas y otras feas. Otro grupo de estudiantes manifiesta que todas las mujeres son bonitas, en especial sus madres.
- *Los papás trabajan y las mamás cuidan de sus hijos*: consideran de entrada que es un mito; esta premisa no les generó mayor conflicto.

Durante el trabajo, en la guía, algunos estudiantes se dieron cuenta que tenían un error de ortografía y ellos, sin dudarle y con respeto, le señalaron el error a la maestra. Esto dejó ver la libertad en la que se sienten los estudiantes para dirigirse a su maestra.

Tras el análisis de las premisas, la sesión se torna desordenada, pero es apenas natural ya que el tema a tratar les genera demasiados conflictos que les cuesta solucionar.

De igual forma, en el trabajo de la guía, los estudiantes, frente a cada una de las premisas analizadas, deben escribir su opinión. Ante este ejercicio de análisis la mayoría de los estudiantes apuntan a señalar que las afirmaciones son mitos. Por ejemplo, terminan no encontrando a las mujeres más débiles; todo lo contrario, las consideran fuertes y capaces.

En cada ejercicio se evidencia cómo, para analizar, cada estudiante echa mano de sus experiencias de vida, de los referentes que su contexto le ofrece, lo que hace difícil el análisis.

Tras la discusión, se pasa a realizar una actividad que consiste en identificar los mitos que se dan en el colegio y para ello se disponen algunos ejemplos:

- Las niñas bonitas son las más creídas.
- Los niños feos usan gafas.

Ya en el desarrollo y socialización de este punto se enunciaron los siguientes mitos y estereotipos:

- Los estudiantes indisciplinados son los más vagos en las clases.

- Las niñas bonitas son creídas.
- Los niños que usan gafas son inteligentes.

#### Percepciones de la sesión:

Al darse paso a tratar el tema de los estereotipos, esta sesión trabajó en forma amplia la participación a través del diálogo constante entre los integrantes del centro del interés. Esto generó que los estudiantes estuvieran conflictuados, es decir, en situación de tensión, para lograr dirimir cuando están estereotipando algo.

Al trabajar una temática tan compleja, me pareció que la estrategia dispuesta por la maestra estuvo acertada, ya que buscó aterrizar la sesión a un nivel de complejidad adecuado para estudiantes de quinto grado, lo que permitió que el tema a desarrollar se pudiera ligar con las vivencias propias de los estudiantes y con lo que ocurre en su colegio; lo que generó que ellos se aproximaran a partir de aspectos reales.

Toda vez que el tema a trabajar es tan complejo, los estudiantes estuvieron reflexionando todo el tiempo. Así, la actividad dispuesta sirvió para analizar algunas concepciones que están predispuestas en su contexto y cuestionarlas para no darlas por ciertas, como, por ejemplo: los hombres no lloran.

Este tipo de actividades ha permitido que los estudiantes fortalezcan su capacidad de participar, en este caso, de discusiones que son fundamentales para su vida, toda vez que es importante que estén en capacidad de identificar un estereotipo. De igual forma, en el ejercicio de la participación, es de resaltar, que las intervenciones se hicieron desde la experiencia; así, la sesión fue acertada al dar cabida a recoger la experiencia de los contextos de los estudiantes.

#### **Observación sesión 5**

La maestra da inicio a la sesión recapitulando lo que ocurrió en la anterior y pide a los estudiantes recordar que se había trabajado a propósito de los estereotipos.

Para esta sesión se trabajará la actividad “Mito y realidad en el Porfirio”, la cual consiste en la construcción de un libro con el tema de estereotipos, para lo cual se dispondrá la construcción de una portada para el libro con los aportes de todos los estudiantes.

Se pone de manifiesto que el contenido del libro estará centrado en los diversos estereotipos identificados al interior del colegio.

Nuevamente sobresale un elemento característico de las otras sesiones relacionado con el cuidado del material de trabajo. Esto sigue siendo significativo, toda vez que estos insumos no son suministrados por el colegio, sino por la maestra.

La indicación de la maestra consiste en usar una cartulina negra y hojas blancas para la portada. La idea es hacer libro Pop Up, por esto el trabajo en relieve.

Mientras se trabaja, la maestra insiste en la idea que la intencionalidad del trabajo es generar procesos de reflexión acerca de los estereotipos que se viven en el colegio.

Frente a la indicación acerca del cuidado del papel, se nota por parte de un buen número de estudiantes un esmero por cuidar los materiales que tienen para el trabajo. La maestra trabaja el cuidado de lo público, el apreciar el valor de lo mucho o poco que se pueda tener, la importancia de no despilfarrar.

En la mayoría de los estudiantes se nota la dedicación para hacer la actividad, sienten la necesidad de que sus construcciones sean de calidad.

De igual manera, se nota el trabajo colaborativo. La construcción de la portada es algo complejo, en especial porque están usando moldes de letras para hacer un título en relieve. Ante la dificultad, los estudiantes son recursivos y usan diversas estrategias para llevar a buen término la actividad y, además, se evidencia el compañerismo en la disposición de compartir los pocos materiales e insumos que se tiene en el CI.

Algunos estudiantes tienen más plasticidad que otros para realizar el trabajo dispuesto en la sesión y estos son quienes ayudan a los que no han logrado avanzar de manera significativa.

En el ejercicio, algunas de las cosas por elaborar resultan complejas y esto, sumado a la falta de material, hace que la recursividad tome un papel protagónico. Por ejemplo, ante la falta de hojas calcantes, los estudiantes usan las ventanas de la biblioteca, se convierten en la herramienta perfecta para calcar aprovechando el paso de la luz.

Se evidencia unos estudiantes (2) que son algo dispersos y en ellos se apoya la maestra, por ejemplo, para legajar las páginas de las actividades realizadas en la carpeta del curso, organizar los materiales de trabajo, entre otras. Esto les hace sentirse parte del grupo y que además son útiles. La maestra siempre está dispuesta a señalar las acciones que atentan contra la convivencia del grupo. Tiene una manera particular para hacerlo; me resulta que se expresa ante sus estudiantes de manera muy natural, lo cual es producto de la cercanía y familiaridad que tiene con ellos.

La maestra les exige con amor y usa frecuentemente una frase “*aquí hacemos las cosas bien*”. Alienta todo el tiempo a sus estudiantes a cumplir con las actividades del CI. Todo el tiempo les dice que hacen cosas bonitas y bien hechas, así que los motiva desde el afecto.

Se evidencia nuevamente, puesto que se había hecho evidente en otras sesiones, el diálogo natural entre los estudiantes. Se piensa que esto no impide que se trabaje en aras de alcanzar objetivo dispuesto para la sesión. Esto le da un tinte de libertad de expresión de los estudiantes al interior del CI.

#### Percepciones de la sesión:

Tal como ya ha surgido en otras de las sesiones, sigue siendo de gran importancia el cuidado por los materiales dispuestos para la sesión. Este aspecto me resulta muy importante porque existe en los estudiantes un espíritu por el cuidado de lo público y entienden que los recursos no son fáciles de conseguir. Esto con miras a su proceso de formación ciudadana es muy interesante ya que con estas acciones se puede llegar a desarrollar una capacidad amplia en lo que respecta al cuidado del mundo.

Se sigue potenciando de gran manera la capacidad de participar, se evidencia que los estudiantes se sienten parte de un colectivo, que, para este caso, es el grupo del centro de interés, ya que en este pueden expresar libremente sus ideas y las plasman, para este caso, en la construcción de un libro con el tema central de las últimas dos sesiones.

Por su parte, la maestra al tener un nivel de cercanía con los estudiantes y al generar un diálogo afectivo con quienes se les dificulta más la convivencia, está pedagogizando la capacidad de la sensibilidad y el manejo emocional, toda vez que no busca que nadie se abstenga de expresar sus emociones y, por el contrario, las usa para trabajar un uso adecuado de las mismas desde la disciplina, pero no desde el disciplinamiento. Así, es importante señalar, que en vez de rechazar a los estudiantes que son de convivencia difícil, usa el amor y afecto para acercarlos al centro de interés.

Como ya se ha visto en otras de las sesiones, se vive un sentido de responsabilidad por parte de los estudiantes, para ellos es claro que existen algunos deberes con los que se comprometieron al inicio del centro de interés. Quizá esta dinámica responde fundamentalmente a que los estudiantes que participan de este centro de interés participan de forma voluntaria. El poder estar en un lugar del que se quiere hacer parte, permite desarrollar una serie de actividades sin tener como motivación primordial la evaluación.

## **Observación sesión 6**

Se da inicio a la sesión recapitulando lo ocurrido en la anterior y dando alcance a qué será el trabajo para esa oportunidad.

En esta oportunidad se tendrá como herramienta para la sesión, el juego “*Va jugando*” el cual es una herramienta para el tratamiento de los conflictos.

La actividad consiste en crear grupos de trabajo, con la intención de que cada estudiante pueda trabajar una rejilla junto con las fichas de juego ya nombrado. La rejilla contiene los siguientes espacios: situación de conflicto, ¿quiénes hacen parte?, ¿dónde?, ¿cómo se dio?, ¿qué quieren las partes?, ¿cómo se soluciona? Así, cada estudiante toma una ficha y les cuenta a sus compañeros lo que comprende del conflicto plasmado allí, con la intención de que puedan diligenciar la rejilla. Tras tener identificado el conflicto, los actores y su origen, los estudiantes dan paso a recolectar estrategias para plantear soluciones.

Entre las situaciones de conflicto que más se tuvo en cuenta por parte de los estudiantes fueron aquellas relacionadas con las que marcan diferencias de ideas; claramente se sienten identificados porque mientras van desarrollando la actividad dialogan acerca de lo que les afecta dejar de hablar con sus compañeros.

Les gusta a los estudiantes la forma en como están escritas las fichas, les parece un lenguaje sencillo y muy familiar. Algunos de ellos afirman que las fichas son simples de leer porque parece que fuese la maestra quien estuviera hablando.

A la hora de plantear soluciones a los conflictos, el común denominador es el diálogo, lo que es consecuente con uno de los principios de trabajo de la maestra y de las ideas fuerza a desarrollar con los estudiantes.

A la mayoría de los estudiantes se les facilita identificar los actores del conflicto y las causas que los generan, esto es muy interesante porque tienen capacidades para analizar situaciones de este tipo.

Claramente por la naturaleza de la actividad, se generan situaciones de conflicto entre los estudiantes, en especial porque en los diálogos se manifiestan unos a otros no estar de acuerdo con la forma en como dan solución a la situación trabajada.

En algunos casos se generan malestares entre estudiantes donde la maestra tiene que entrar a mediar y como ya ha sido visto en otras oportunidades, se dispone al diálogo y busca a través del afecto hacer entrar a razón a los niños de la importancia de respetar la diferencia de pensamientos. Como en otras sesiones, se ve la ausencia de recursos para el desarrollo de la sesión y por parte de los estudiantes el cuidado de los recursos dispuestos. Tal es el caso del cuidado que tuvieron con las fichas del juego, ya que las manipulan con cuidado y nunca fueron usadas de forma equívoca, ninguno las rayó o dañó en el transcurso de la actividad.

Se logra finalizar la actividad y se da paso a que los estudiantes expresen las ideas que tienen acerca del conflicto que más les hallan llamado la atención y se hacía énfasis en la forma de cómo solucionarlo. Aunque las soluciones son diversas, algunas loables y otras no tanto, pero pese a ello, el hilo relacional de todas las estrategias para dirimir conflictos fue el diálogo; de hecho, algún estudiante ponía como ejemplo a su maestra: “*ella siempre dialoga con nosotros*”.

La actividad se culminó con el archivo de la carpeta del grupo.

#### Percepciones de la sesión:

En el trabajo de esta sesión se hizo explícita la capacidad que tienen los estudiantes por identificar elementos que generan conflicto y con esto, la capacidad de reconocer los derechos de los demás. Estos elementos son muy relevantes ya que una de las intenciones del centro de interés es fortalecer en los estudiantes la capacidad de identificar los derechos de los seres humanos. Así, los estudiantes demostraron desde diferentes miradas que están en capacidad de reconocer cuando un derecho está siendo violentado y cuando se está generando un conflicto. En relación con esto, los estudiantes tienen muy arraigado el diálogo como herramienta predilecta para mediar este tipo de situaciones, consideran que al dialogar se genera la posibilidad de expresar las ideas y así encontrar una solución, tras conocer la postura y argumentos de las partes involucradas.

En relación con el diálogo como herramienta para mediar los conflictos, la maestra tiene todo que ver, ya que los estudiantes la toman como ejemplo a la hora de solucionar los conflictos; así muchos lo hicieron saber en el desarrollo de la sesión. En este caso, el ejemplo de la maestra ha tenido gran injerencia y recordación en los estudiantes, lo que es muy positivo, ya que así se imprime el diálogo como el camino para solucionar los problemas.

Sigue siendo relevante el cuidado constante de los estudiantes por los materiales de la sesión. A la hora de manipular el juego dispuesto para el trabajo, se notaba el esmero con el que los estudiantes

lo usaban. El cuidado por los elementos es algo muy importante en el centro de interés y es, en efecto, una política y un acuerdo al interior del mismo.

### **Observación sesión 7**

La maestra da inicio a la sesión recapitulando lo ocurrido en la anterior.

Posteriormente la docente explica el objetivo de la sesión el cual se centra en las “*Cinco pieles o círculos de Hundertwasser*”, por tal razón se da a la tarea de explicar que, para este artista, las pieles era la forma en cómo se dividía la vida. Así, la primera piel nombrada “epidermis” es la más cercana al “yo interno” y tiene que ver con la niñez.

La segunda piel corresponde a la “ropa”, que representa la forma en cómo la sociedad despersonifica al ser humano, además de que busca uniformar a todos.

La tercera piel corresponde al “hogar”, lo que para el artista significa que las casas no solo se construyen de muros, sino de ventanas y por tal razón cada ser humano está en la capacidad de asomarse por ellas y así transformar su hogar.

La cuarta piel, es el “entorno social”, que representa el contexto próximo de la familia y los amigos y como estos tienen gran influencia en la construcción de la identidad.

La quinta y última piel, corresponde al “entorno mundial” y alude a la influencia que este tiene con cada ser humano, pero también, de cómo cada ser humano puede cambiar el mundo buscando la paz, cuidando el medio ambiente y rechazando el racismo.

Tras la explicación de cada una de las pieles, la maestra entrega a sus estudiantes una hoja con la representación gráfica de la explicación por medio de círculos; así, pide a sus estudiantes que por medio de un dibujo representen cada una de las pieles de Hundertwasser.

Ya en el trabajo, los estudiantes se disponen para el desarrollo de la actividad, pero no todos muestran interés. La maestra dialoga con ellos y finalmente todos los estudiantes se encuentran en el desarrollo de la actividad.

Los estudiantes dejan ver que el desarrollo de la actividad no es fácil, en especial a la hora de representar el tercer círculo, ya que les cuesta encontrar elementos que constituyen su identidad.

Tras lo complejo de la actividad, muchos de los estudiantes se dispersan, pero la maestra siempre busca que los estudiantes no se frustren y los hace sentir parte del grupo y capaces de alcanzar el objetivo.

Pese a la actitud dispersa de varios estudiantes, la maestra no busca disciplinarlos ni obligarlos a realizar la actividad, más bien los acompaña y busca guiar a cada uno de ellos.

Finalmente, la mayoría de los estudiantes logran representar cada una de las pieles o círculos. Se nota como cada estudiante hizo la representación echando mano de los elementos más cercanos y próximos, tal fue el caso de la segunda piel, en la cual representaron el uniforme del colegio, cuestionando como la institución quiere que todos sean iguales desconociendo sus gustos.

#### Percepciones de la sesión:

Por lo complejo de la actividad, se vio la frustración de muchos de los estudiantes, pero la guía y el acompañamiento por parte de la maestra, permitió que los estudiantes realizarán la actividad. Esto es importante ya que se logró acompañar desde la necesidad de cada uno de ellos.

En lo que respecta al trabajo de los círculos, me resultó muy interesantes las críticas que hicieron los estudiantes al uniforme, ya que, en la explicación del significado de los círculos o pieles, encontraron un argumento que les resultó valioso para manifestar su poco agrado con el uniforme; así, muchos de ellos comenzaron a pensar en que el colegio los quiere a todos iguales, básicamente porque no le interesa dejar que se expresen con libertad.

Es importante señalar el manejo socioemocional trabajado en el desarrollo de la sesión, ya que la maestra buscó acercarse a aquellos estudiantes con los que fue difícil trabajar y con quienes, por medio del afecto, logró generar una buena disposición para el desarrollo de la sesión. Este aspecto me sigue resultando medular, toda vez que este tipo de dinámicas se han convertido en ejemplo para los estudiantes del centro de interés y como ya había sobresalido en otras de las sesiones, se cree en que el diálogo es el medio más importante para solucionar los problemas.

### **Observación sesión 8**

Feria de centros de interés

Esta sesión tuvo como centro la exposición de los trabajos y productos logrados al interior del centro de interés.

La feria de centros de interés fue una actividad organizada por el docente enlace <sup>70</sup>y los docentes que hacen parte de la jornada extendida, la cual tenía como objeto, abrir un espacio a los estudiantes para que mostraran sus logros al interior de los diferentes centros de interés, tales

---

<sup>70</sup> Es un docente titular de la institución que, bajo una comisión de servicio, lidera la Jornada Completa.

como: deportes, música, tecnología, danza, teatro, artes plásticas, fotografía, ciudadanía, entre otros.

La dinámica consistió básicamente en el montaje de un stand de ciudadanía, en el cual los estudiantes que previamente se ofrecieron para socializar los trabajos, mostraron sus producciones a los estudiantes del colegio.

En el ejercicio se contó con estudiantes de todos los niveles y fue muy interesante cómo los estudiantes, a pesar de estar en quinto grado, socializan sus trabajos sin temor y con propiedad.

De igual forma, se contó con la participación de varios docentes, los cuales pasaron a mirar y a indagar por los productos del centro de interés. Aquí es importante resaltar que no se contó con la participación de los directivos docentes.

Los estudiantes que pasaban por el stand en muchos de los casos no veían con importancia los productos del centro de interés, quizá porque no eran tan vistosos como los de fotografía o música, por citar algunos ejemplos.

La maestra del CI estuvo todo el tiempo con sus estudiantes mientras el desarrollo de la feria, de tal suerte que los estudiantes se sintieron acompañados en su proceso, además de respaldados.

#### Percepciones de la sesión:

En el desarrollo de la feria se pudo ver como la capacidad de participar se afianzó en muchos de los estudiantes. La posibilidad de mostrar los productos alcanzados en el centro de interés significaba para el grupo afirmarse al interior del colegio y hacerse conocer entre los demás estudiantes.

Considero que la feria sirvió para que los estudiantes siguieran afirmando sus identidades como estudiantes de grado quinto al interior del colegio.

A la maestra se le notaba muy complacida con el trabajo realizado y veía en la feria el producto de las sesiones, más aún cuando sus estudiantes estaban en la capacidad de socializar los productos con gran apropiación.

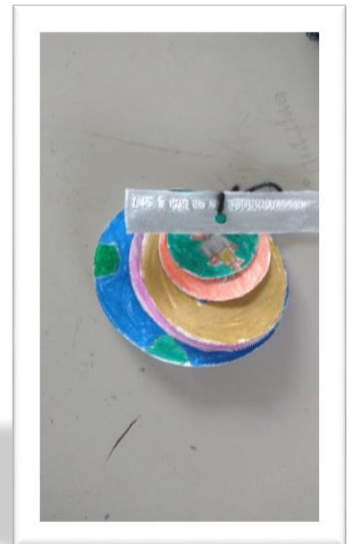
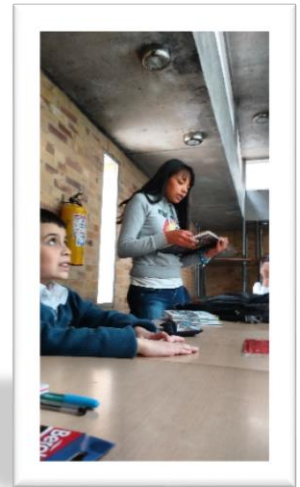
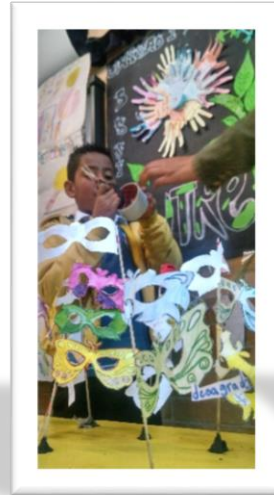
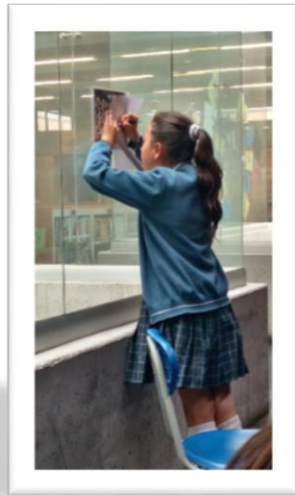
Esta actividad sirvió para que los docentes de la jornada regular pudieran ver el trabajo realizado al interior del centro de interés, toda vez que estos desconocen lo que ocurre en la ampliación de la jornada escolar.

Este tipo de actividad, al igual que las sesiones del centro de interés, posibilita un diálogo de saberes, no solo entre los estudiantes de grado quinto, sino con otros niveles educativos, lo que también permite la integración entre los estudiantes.

El stand de ciudadanía no fue tan concurrido como los de fotografía o música, lo que podría significar que estos temas no son tan interesantes para muchos de los estudiantes.

Finalmente, este tipo de actividades sirvió para que muchos de los estudiantes encuentren que el trabajo realizado a lo largo del centro de interés tiene sentido y que además es reconocido por los demás estudiantes y docentes de la institución, como también, para la formación en liderazgo, pues muestra que los estudiantes más jóvenes del colegio también pueden hacer y dar cosas de gran valor y calidad.

#### Anexo 4. Registro fotográfico del Centro de Interés *Entre Mitos*





## Anexo 5. Codificación de la información

Categoría	Subcategoría	Fuente entrevistas	Fuente diarios de campo
<b>Formación ciudadana al interior de un centro de interés</b>	<b>Concepciones de formación ciudadana</b>	<p>Files\\ENTREVISTAS-TRANSCRIPCION - § 6 references coded [ 4.97% Coverage]</p> <p>Reference 1 - 0.68% Coverage en esta primera unidad que acabó trabajamos lo que tenía que ver con identidad y trabajamos lo que tenía que ver con sensibilidad y manejo emocional y trabajamos el respeto por las derechas de los otros y las otras</p> <p>Reference 2 - 0.32% Coverage desde la cotidianidad, desde la vivencia con cada estudiante se van desarrollando capacidades.</p> <p>Reference 3 - 0.93% Coverage Las capacidades son la participación, la identidad, la sensibilidad y manejo emocional, lo que tiene que ver con el cuidado del medio ambiente, diversidad y género, pero con ellos tan pequeños se ha trabajado desde el respecto a los compañeros, está también los de participación política.</p> <p>Reference 4 - 0.84% Coverage esas capacidades sirven para que el estudiante desarrolle sus fortalezas individuales en cuanto a la sociedad, hay capacidades como las del cuidado que hacen que cada niño se siente importante y que sienta que su cuerpo es un territorio que se debe respetar.</p> <p>Reference 5 - 1.34% Coverage Sirven para potencializar las capacidades entorno a ellos, a la sociedad y al mundo en que viven, a su contexto próximo, entonces todas son importantes luego no es mejor trabajar unas u otras ya que todas están en función de la construcción de un sujeto crítico y hacia la construcción de una sociedad crítica, que el estudiante sepa que su actuar influye en los demás y además en una sociedad que se está construyendo.</p> <p>Reference 6 - 0.85% Coverage Aparte de que cada una cumpla un rol específico me parece que el general es construir una sociedad crítica y en todos los ámbitos, en el individual, en lo planetario y el societal, en el contexto donde vive, es para construir un sujeto crítico y una sociedad crítica.</p>	<p>Files\\DIARIOS DE CAMPO - § 31 references coded [ 23.09% Coverage]</p> <p>Reference 1 - 0.40% Coverage Los aprendizajes que plasmaron los estudiantes en las manos tras la indicación de la docente se centran en aspectos axiológicos, los estudiantes escribieron valores.</p> <p>Reference 2 - 0.63% Coverage Analizando el desarrollo de la sesión de cara a la metodología que constituye los CI, se evidencia un desarrollo de la Reflexión Acción y Participación-RAP, en especial el momento de pensarse y pensarnos, toda vez el ejercicio reflexivo estuvo presente en la sesión.</p> <p>Reference 3 - 0.49% Coverage Constantemente la docente promociona la importancia del respeto, por el respeto de los derechos de los demás y del cuidado del otro, lo que se hace evidente en la forma en como media las situaciones de conflicto.</p> <p>Reference 4 - 0.41% Coverage El reconocimiento de mitos y leyendas lleva a que los estudiantes reconozcan diversas narrativas del mundo, lo que les permite ampliar la comprensión de aquello que los rodea.</p> <p>Reference 5 - 0.48% Coverage La lectura de los mitos y las leyendas lleva a los estudiantes a recrear en su mente imágenes y figuras que no les son habituales lo que hace que se potencie su imaginación y la concepción de otros mundos posibles.</p> <p>Reference 6 - 0.89% Coverage Los estudiantes más dispuestos al trabajo se encargan de convocar aquellos que no están tan comprometidos con alcanzar el objetivo de la sesión. Estas dinámicas que se dan al interior del grupo muestran el interés por alcanzar las metas, pero a la vez de comprender que no tiene sentido si tan solo unos lo logran. Se hace evidente la importancia de alcanzar los objetivos como un equipo.</p> <p>Reference 7 - 0.53% Coverage A la hora de plasmar los Cómics los estudiantes traen al ejercicio aquellas cosas que más le llama la atención y aquello que más les gusta, por ejemplo: videojuegos, historias de TV, mitos de la internet, películas, entre otros.</p> <p>Reference 8 - 0.54% Coverage</p>

			<p>Los estudiantes son muy creativos y recursivos y la docente promueve esto, ya que las actividades que dispone, aunque son sencillas, genera en los estudiantes la capacidad de crear a partir de la promoción de la libertad de expresión.</p> <p>Reference 9 - 0.91% Coverage</p> <p>La disposición de la sesión como escenario para la creación es de gran importancia y valor, toda vez los estudiantes se sienten en la libertad de expresar sus ideas y plasmarlas de formas artística.</p> <p>La relación de la actividad de la sesión con elementos que le son propios al contexto de los estudiantes posibilita que estos sientan que el trabajo del centro de interés tiene que ver con sus vidas.</p> <p>Reference 10 - 0.67% Coverage</p> <p>Se reflexiona acerca del porqué del nombre del centro de interés y esto hace que se problematice la importancia de entender que estamos y habitamos entre mitos, entre diversas formas de narrativas que tienen injerencia en nuestra configuración como seres humanos y ciudadanos de mundo.</p> <p>Reference 11 - 0.47% Coverage</p> <p>Tras el trabajo realizado en las últimas sesiones, los estudiantes en análisis con la docente reconocen que los mitos y las leyendas hacen parte de su vida, de su configuración e inscripción cultural.</p> <p>Reference 12 - 0.47% Coverage</p> <p>La actividad dispuesta pone constantemente a los estudiantes a elegir y a optar por ideas a crear, lo que es importante ya que esto fortalece la capacidad de decisión de los estudiantes al interior del CI.</p> <p>Reference 13 - 0.97% Coverage</p> <p>El que se hayan trabajado mitos y leyendas en el marco de un análisis relacional con el contexto de los estudiantes permitió la reflexión acerca del papel que tienen estos en las vidas de los seres humanos y en la configuración la sociedad, lo que en el marco del centro de interés posibilita el desarrollo de la identidad en tanto la estudiante genera relaciones entre los elementos del contexto local y contexto mundial.</p> <p>Reference 14 - 1.24% Coverage</p> <p>En la sesión de hoy se trabajará el tema de estereotipos sociales los cuales para efectos de la clase se sumen como los mitos de la actualidad.</p> <p>La actividad que realizar se denomina ¿mito o realidad? por tal razón una estudiante lee el concepto de estereotipo ofrecido por la docente mientras los demás estudiantes siguen lectura de la guía de trabajo.</p> <p>De los elementos constitutivos a la categoría de análisis se tiene en cuenta el siguiente aspecto:</p>
--	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estereotipo es una idea que se asume como cierta sin ser analizada de forma crítica.</li> </ul> <p>Reference 15 - 1.24% Coverage De igual forma, en el trabajo de la guía los estudiantes frente a cada una de la premisa analizada deben escribir su opinión. ante este ejercicio de análisis la mayoría de los estudiantes apuntan a señalar que las afirmaciones son mitos. Por ejemplo, terminan no encontrando a las mujeres más débiles, todo lo contrario, las consideran fuertes y capaces.</p> <p>En cada ejercicio se evidencia como para analizar cada estudiante echa mano de sus experiencias de vida de los referentes que su contexto le ofrece lo que hace difícil el análisis.</p> <p>Reference 16 - 0.69% Coverage Toda vez el tema a trabajar es tan complejo, los estudiantes estuvieron reflexionando todo el tiempo, así la actividad dispuesta sirvió para analizar algunas concepciones que están predispuestas en su contexto y cuestionarlas para no darlas por ciertas, como, por ejemplo: los hombres no lloran.</p> <p>Reference 17 - 1.09% Coverage Este tipo de actividades ha permitido que los estudiantes fortalezcan su capacidad de participar, en este caso, de discusiones que son fundamentales para su vida, toda vez, es importante estén en capacidad de identificar un estereotipo. De igual forma, en el ejercicio de la participación, es de resaltar, que las intervenciones se hicieron desde la experiencia, así, la sesión fue acertada al dar cabida recoger la experiencia de los contextos de los estudiantes.</p> <p>Reference 18 - 0.79% Coverage Se sigue potenciando de gran manera la capacidad de participar, se evidencia que los estudiantes se sienten parte de un colectivo, que, para este caso, es el grupo de centro de interés, ya que en este pueden expresar libremente sus ideas y las plasman, para este caso, en la construcción de un libro con el tema central de las últimas dos sesiones.</p> <p>Reference 19 - 0.73% Coverage Entre las situaciones de conflicto que más se tuvo en cuenta por parte de los estudiantes fueron aquellas relacionadas a las que marcan diferencias de ideas, claramente se sienten identificados porque mientras van desarrollando la actividad dialogan acerca de lo que les afecta dejar de hablar con sus compañeros.</p> <p>Reference 20 - 0.49% Coverage A la hora de plantear soluciones a los conflictos, el común denominador es el diálogo, lo que es consecuente con uno de los principios de trabajo de la docente y de las ideas fuerza a desarrollar con los estudiantes.</p> <p>Reference 21 - 0.48% Coverage</p>
--	--	--	---

			<p>A la mayoría de los estudiantes se les facilita identificar las actrices del conflicto y las causas que los generan, esto es muy interesante porque tienen capacidades para analizar situaciones de este tipo.</p> <p>Reference 22 - 1.03% Coverage</p> <p>Se logra finalizar la actividad y se da paso a que los estudiantes tienen acerca del conflicto que más le haya llamado la atención y se hacía énfasis en la forma de cómo solucionarlo. Aunque las soluciones son diversas, algunas loables y otra no tanto, pero pese a ello en hilo relacional de todas las estrategias para dirimir conflictos fue el diálogo, de hecho, algún estudiante ponía como ejemplo a su docente: “ella siempre dialoga con nosotros”.</p> <p>Reference 23 - 2.01% Coverage</p> <p>En el trabajo de esta sesión, se hizo explícito la capacidad que tienen los estudiantes por identificar elementos que generan conflicto y con esto, la capacidad de reconocer los derechos de los demás. Estos elementos son muy relevantes ya que la una de las intenciones del centro de interés es fortalecer en los estudiantes la capacidad de identificar los derechos de los seres humanos, así, los estudiantes demostraron desde diferentes miradas que están en capacidad de reconocer cuando un derecho está siendo violentado y cuando se está generando un conflicto. En relación con esto, los estudiantes tienen muy arraigado el diálogo como herramienta predilecta para mediar este tipo de situaciones, consideran que al dialogar se genera la posibilidad de expresar las ideas y así encontrar una solución tras conocer la postura y argumentos de las partes involucradas.</p> <p>Reference 24 - 1.03% Coverage</p> <p>En relación con el diálogo como herramienta para mediar los conflictos, la docente tiene todo que ver, ya que los estudiantes la toman como ejemplo a la hora de solucionar los conflictos, así muchos lo hicieron saber en el desarrollo de la sesión. En este caso, el ejemplo de la docente ha tenido gran injerencia y recordación en los estudiantes, lo que es muy positivo, ya que así se imprime el diálogo como el camino para solucionar los problemas.</p> <p>Reference 25 - 0.45% Coverage</p> <p>Los estudiantes dejan ver que el desarrollo de la actividad no es fácil, en especial a la hora de representar el tercer círculo, ya que les cuesta encontrar elementos que constituyen su identidad.</p> <p>Reference 26 - 0.88% Coverage</p> <p>Finalmente, la mayoría de los estudiantes logran representar cada una de las pieles o círculos. Se nota como cada estudiante hizo la representación echando mano de los elementos más cercanos y próximos, tal fue el caso de la segunda piel, en la cual representaron el uniforme del colegio, cuestionando como la institución quiere que todos sean iguales desconociendo sus gustos.</p>
--	--	--	--

			<p>Reference 27 - 1.05% Coverage En lo que respecta al trabajo de los círculos, me resultó muy interesante que las críticas que hicieron los estudiantes al uniforme, ya que, en la explicación del significado de los círculos o pieles, encontraron un argumento que les resultó valioso para manifestar su poco agrado con el uniforme, así, muchos de ellos comenzaron a pensar en que el colegio los quiere a todos iguales, básicamente porque no le interesa dejar que se expresen con libertad.</p> <p>Reference 28 - 0.43% Coverage En el ejercicio se contó con estudiantes de todos los niveles y fue muy interesante cómo los estudiantes a pesar de estar en quinto grado socializan sus trabajos sin temor y con propiedad.</p> <p>Reference 29 - 0.68% Coverage En el desarrollo de la feria, se pudo ver como la capacidad de participar se afianzó en muchos de los estudiantes. La posibilidad de mostrar los productos alcanzados en el centro de interés significaba para el grupo afirmarse al interior del colegio y hacer conocer entre los demás estudiantes.</p> <p>Reference 30 - 0.35% Coverage Considero que la feria sirvió para que los estudiantes siguieran afirmando sus identidades como estudiantes de grado quinto al interior del colegio.</p> <p>Reference 31 - 0.58% Coverage Este tipo de actividad, al igual que las sesiones del centro de interés, posibilita un diálogo de saberes, no solo entre los estudiantes de grado quinto, sino con otros niveles educativos, lo que también permite la integración entre los estudiantes.</p>
	Concepciones acerca de la ciudadanía por parte de estudiantes y docentes	<p>Files\\ENTREVISTAS-TRANSCRIPCION - § 1 reference coded [ 0.33% Coverage] Reference 1 - 0.33% Coverage ellos el término ciudadanía es una cosa todavía rara, es una mezcla de ética con manual de convivencia</p>	
	Objetivos del centro de interés	<p>Files\\ENTREVISTAS-TRANSCRIPCION - § 6 references coded [ 4.01% Coverage] Reference 1 - 0.69% Coverage entonces pues reconstruir ese tejido social de los niños, pues me parece como lo principal motivación. Un marco como ese cambio social y una micro como desde el centro de interés mejorar las relaciones entre los niños del colegio. Reference 2 - 0.21% Coverage que los niños descubran unas realidades de vivir la ciudadanía. Reference 3 - 1.22% Coverage</p>	

		<p>Que ellos descubran ese concepto desde todo su abordaje que tiene las nuevas formas de vivir la convivencia, porque la convivencia no es un decálogo de lo que se debe o no hacer, sino que desde su cotidianidad por medio de actos pequeños se vaya construyendo nuevas realidades de paz y también propender por involucrar todo lo que tiene que ver con el arte en todas sus dimensiones Reference 4 - 0.48% Coverage</p> <p>incentivar el trabajo autónomo y el colaborativo entre ellos, porque en el CENTRO DE INTERÉS hay momentos donde les toca pensarse a ellos mismo y también hay otros Reference 5 - 0.76% Coverage</p> <p>yo pienso que esa capacidad de trabajar en equipo es una de las que busca fortalecer el centro de interés, porque la mayoría de los conflictos que viven en el aula es porque no sabemos trabajar en equipo y no sabemos respetar la diferencia Reference 6 - 0.65% Coverage</p> <p>yo digo por qué los niños pueden aprender creando cosas, así sea haciendo un origami, haciendo, por ejemplo, lo que vamos a hacer ahora con los niños con lo de la muestra haciendo carteleras o cosas así</p>	
	<p>Colaboración y solidaridad en el centro de interés</p>		<p>Files\DIARIOS DE CAMPO - § 10 references coded [ 6.08% Coverage] Reference 1 - 0.92% Coverage</p> <p>Los estudiantes están dispuestos a colaborar entre ellos. En el caso de una estudiante llegó tarde, lo que hizo que recibiera la indicación de la docente de forma rápida para así poder integrarse a la actividad. Tras la indicación, tuvo complicaciones para realizar el ejercicio y una de sus compañeras, se acercó para explicarle y ayudarle de tal suerte pudiera ponerse al corriente con los demás. Reference 2 - 0.55% Coverage</p> <p>Siempre se busca propender por procesos de colaboración, es como si fuese una política de clase, pero es algo natural toda vez se nota que no hay mezquindad, por ejemplo, con los materiales de la actividad, todos se los prestaban entre sí. Reference 3 - 0.68% Coverage</p> <p>Es de resaltar el nivel de colaboración y solidaridad manejado por parte de los estudiantes, lo que seguramente es producto del diálogo constante por parte de la docente enunciando la importancia de ayudar a los otros y concebirse como un grupo en el cual el avance un uno es el avance de todos. Reference 4 - 0.49% Coverage</p> <p>El trabajo de la construcción de un Cómic lleva a que los estudiantes potencien su espíritu colaborativo y cooperativo, se ayudan entre ellos para llevar a feliz término la actividad dispuesta por la docente. Reference 5 - 0.34% Coverage</p>

			<p>Los estudiantes más dispuestos al trabajo se encargan de convocar aquellos que no están tan comprometidos con alcanzar el objetivo de la sesión.</p> <p>Reference 6 - 0.40% Coverage</p> <p>Sigue estando presente en los estudiantes el espíritu de colaboración en los procesos de construcción, además de cooperativismo y la buena fe de hacer la tarea encomendada.</p> <p>Reference 7 - 0.43% Coverage</p> <p>Se potencia el trabajo colaborativo y cooperativo y la recursividad, toda vez al no contar con una amplia gama de materiales para el trabajo, buscan suplir aquellas cosas que no tienen.</p> <p>Reference 8 - 0.87% Coverage</p> <p>El espíritu de colaboración y solidaridad es algo que sobresale, en este sentido, la docente tiene mucho que ver, en tanto todas las actividades que dispone para el desarrollo de la sesión involucra a todo el grupo de estudiante, ya que para poder llevar las actividades a feliz término se necesita el aporte de todos y esto es algo que los estudiantes tienen muy interiorizado.</p> <p>Reference 9 - 0.97% Coverage</p> <p>De igual manera, se nota el trabajo colaborativo. La construcción de la portada es algo complejo, en especial porque están usando moldes de letras para hacer un título en relieve. Ante la dificultad los estudiantes son recursivos y usan diversas estrategias para llevar a buen término la actividad y, además, se evidencia el compañerismo en la disposición de compartir los pocos materiales e insumos que se tiene en el CI.</p> <p>Reference 10 - 0.43% Coverage</p> <p>Algunos estudiantes tienen más plasticidad que otros para realizar el trabajo dispuesto en la sesión y estos son quienes ayudan a los que no han logrado avanzar de manera significativa.</p>
	Cuidado de lo público		<p>Files\\DIARIOS DE CAMPO - § 9 references coded [ 7.19% Coverage]</p> <p>Reference 1 - 0.94% Coverage</p> <p>Finalmente, es muy interesante cómo los estudiantes cuidan sus materiales de trabajo, que, por cierto, son suministrados por la docente y no por el colegio. Parece ser que los estudiantes tienen esto muy claro y por tal razón son conscientes de la importancia de cuidar los escasos materiales que tiene para el trabajo, lo que también termina estribando en la recursividad y creatividad de los estudiantes.</p> <p>Reference 2 - 0.37% Coverage</p> <p>Cada lector toma con cuidado y respeto el libro, lo que denota la importancia del cuidado de los recursos dispuestos para el desarrollo del centro de interés.</p> <p>Reference 3 - 0.58% Coverage</p>

			<p>Se hace evidente el cuidado de los elementos de trabajo que la docente dispone para el desarrollo de la sesión, lo que sigue siendo importante para analizar ya que el cuidado enorme y entre ellos mismos se recuerdan que las cosas no están para dañarse.</p> <p>Reference 4 - 1.35% Coverage Al igual que en otras sesiones los recursos escasean en el centro de interés toda vez no se cuenta con un presupuesto para materiales, así, la docente promueve el cuidado de lo poco que se tiene, además porque hace saber que los materiales que se usan son subsidiados por ella y esto genera en los estudiantes un espíritu del cuidado. Considero que los estudiantes al ver la falta de recursos y que esto son suplidos por la docente, logran tener muy de cerca esta realidad lo que hace que se cuiden las cosas, en este aspecto el centro de interés fortalece en gran medida el sentido del cuidado.</p> <p>Reference 5 - 0.55% Coverage Nuevamente sobresale un elemento característico de las otras sesiones relacionado con el cuidado del material de trabajo. Esto sigue siendo significativo toda vez estos insumos no son suministrados por el colegio, sino por la docente.</p> <p>Reference 6 - 0.70% Coverage Frente a la indicación acerca del cuidado del papel, se nota por parte de un buen número de estudiantes un esmero por cuidar los materiales que tienen para el trabajo. La docente trabaja el cuidado de lo público el apreciar el valor de lo mucho o poco que se pueda tener, la importancia de no despilfarrar.</p> <p>Reference 7 - 1.13% Coverage Tal como ya ha surgido en otras de las sesiones, sigue siendo de gran importancia el cuidado por los materiales dispuestos para la sesión. Este aspecto me resulta muy importante porque existen en los estudiantes un espíritu por el cuidado de lo público y entienden que los recursos no fáciles de conseguir. Esto con miras a su proceso de formación ciudadana es muy interesante ya que con estas acciones se puede llegar a desarrollar una capacidad amplia en lo que respecta al cuidado del mundo.</p> <p>Reference 8 - 0.79% Coverage Como en otras sesiones se ve la ausencia de recursos para el desarrollo de la sesión y por parte de los estudiantes el cuidado de los recursos dispuesto. Tal es el caso del cuidado que tuvieron con las fichas del juego, ya que las manipulan con cuidado y nunca fueran usadas de forma equívoca, ninguno las rayo o daño en el transcurso de la actividad.</p> <p>Reference 9 - 0.79% Coverage Siguiendo siendo relevante el cuidado constante de los estudiantes por los materiales de la sesión. a la hora de manipular los el juego dispuesto para el trabajo, se</p>
--	--	--	--

			notaba el esmero con el que los estudiantes lo usaban. El cuidado por los elementos es algo muy importante en el centro de interés y es, en efecto, un político y un acuerdo de este.
<b>Práctica pedagógica al interior de un centro de interés</b>	<b>Evaluación al interior del centro de interés</b>	<p>Files\\ENTREVISTAS-TRANSCRIPCION - § 6 references coded [ 6.50% Coverage]  Reference 1 - 0.90% Coverage  Otro aspecto que quisiera contarte es el de la evaluación, que se rompa el gran mito que existe en que el niño estudia si se le pone una nota, ese el debate del año pasado acerca de las notas. A mí me parece que El Niño hace con o sin nota, sino que la nota es como un elemento más coercitivo  Reference 2 - 0.39% Coverage  yo me sorprendo porque uno se educó con pasar con notas de excelente, de cero a cinco, pero los niños trabajan acá son nota  Reference 3 - 0.68% Coverage  ellos no vienen al centro de interés porque yo les ponga una nota, te vas a dar cuenta que lo niños llegan porque la porte les vaya a poner excelente o cinco. La evaluación se romper y es una evaluación más de lo que está aprendiendo,  Reference 4 - 0.93% Coverage  La evaluación que estamos desarrollando es totalmente cualitativa, se hizo una reunión CI todos los docentes, entidades aliadas y llegamos a la conclusión de que el centro de interés sí debe ser evaluado, pero de forma cualitativa, tenemos como unos estándares, está consolidado, logrado y en proceso  Reference 5 - 2.43% Coverage  En mi centro de interés cómo hago, manejamos una carpeta y metemos todo lo que hacemos y allí están las evidencia, eso es una y lo otro es la asistencia y yo trabajo por unidades, entonces siempre sale un producto, un periódico mural o ese tipo de cosas y todos colaboramos, ese es otro factor para evaluar, pero eso son excusas para decirle a los niños, yo en realidad valoró que El Niño participe,, que esté activo en el ci, que venga, que note los cambios, que por ejemplo si su compañero le dice algo, ya por lo menos no le pegue un calvazo sino le diga venga hermano respete, cosas sencillas, en el esquema la asistencia es fundamental y el proceso de los trabajos que hacemos y todo, no arroja un cinco, sino cosas positivas como los descriptores que uno le ponga al finalizar.  Reference 6 - 1.18% Coverage  Había un problema con el proceso evaluativo, se suponía se iba a sacar un boletín anexo al qué ellos tienes, y allí se le iba a mostrar a los papas el proceso de los</p>	<p>Files\\DIARIOS DE CAMPO - § 2 references coded [ 0.84% Coverage]  Reference 1 - 0.48% Coverage  Algo importante, es que los estudiantes trabajan sin ser movidos por calificaciones o notas. La evaluación es de orden cualitativo, pero no tiene injerencia en la aprobación o reprobación de los estudiantes.  Reference 2 - 0.36% Coverage  El poder estar en un lugar del que se quiere hacer parte, permite desarrollar una serie de actividades sin tener como motivación primordial la evaluación.</p>

		<p>niños, se espera que para este periodo se logre, porque eso les hace falta, mirar que la profe Isabel, me puso que en el centro de interés todo estaba consolidado y que los papás lean o miren por lo menos el centro de interés y se lleven una idea</p>	
	<p>Condiciones del centro de interés</p>	<p>Files\\ENTREVISTAS-TRANSCRIPCION - § 4 references coded [ 4.44% Coverage] Reference 1 - 1.57% Coverage</p> <p>La otra, es que la cantidad de estudiantes hace la diferencia, tener 20 estudiantes, inclusive abordará el conflicto es diferente, uno cuando tiene 42 toca usar el observador,, se llegan más acuerdos, no voy a decir que todo es perfecto pero la cantidad de estudiantes permite que se le aprenda el nombre a todos, no está usted como cuando tiene los 42 que Useche, Páez, no sé qué, se le aprende el nombre a todos, aparte que el maestro se vuelve más de detalles que el profesor de aula regular.</p> <p>Reference 2 - 1.42% Coverage</p> <p>Claro, eso influye demasiado, que tengas 20 y no 40 permite que te fijes más en el detalle y la minucia. Cuando tiene 40 tiene que preocúpese el doble por saber qué está haciendo acaba uno de ellos, que tiene, que sienten. Con 20 con 15 es más fácil para el maestro y para el estudiante entablar una relación que no sea tan vertical, claro que en el centro de interés no voy a decir que la relación totalmente horizontal, me parece que l cantidad hace la diferencia</p> <p>Reference 3 - 0.90% Coverage</p> <p>Me parece que el valor agregado que tiene este centro de intereses lo del arte que me parece muy chévere y me gustaría contar con más recursos, pero aquí el único recurso que hay es sacar fotocopias y lo demás corre por el bolsillo de nosotros, porque a los estudiantes no se les puede pedir nada.</p> <p>Reference 4 - 0.55% Coverage</p> <p>la caja de herramientas que está en internet es muy buena, pero aquí ya a la hora de hacer, ya esas herramientas se quedan cortas porque si no hay materiales, hay que asumir.</p>	<p>Files\\DIARIOS DE CAMPO - § 4 references coded [ 2.16% Coverage] Reference 1 - 0.61% Coverage</p> <p>El aula de clase en el cual se desarrolló la sesión es amplia, pero como el CENTRO DE INTERÉS se desarrolla con estudiantes de la jornada tarde en el horario de la mañana, se debe compartir el espacio con la docente titular, quien está presente en la sesión junto con otros estudiantes</p> <p>Reference 2 - 0.26% Coverage</p> <p>La docente posibilita todos los materiales para la realización del mural y está al tanto del trabajo a realizar.</p> <p>Reference 3 - 0.56% Coverage</p> <p>La docente muestra varios ejemplos de Cómic lo que les permite a los estudiantes tener elementos para iniciar su trabajo, además, les facilita a los estudiantes material y entre ellos, varias viñetas para proceder a la elaboración del Cómic.</p> <p>Reference 4 - 0.73% Coverage</p> <p>El escenario donde se está realizando la actividad es la biblioteca del colegio, pese a que este escenario es muy grande y está siendo compartido con otros grupos de estudiantes, los participantes del centro de interés se notan dispuestos a lograr la actividad, lo que hace parte del sentido de corresponsabilidad.</p>
	<p>Práctica pedagógica al interior del centro de interés</p>	<p>Files\\ENTREVISTAS-TRANSCRIPCION - § 17 references coded [ 14.26% Coverage] Reference 1 - 0.69% Coverage</p> <p>Primera, que a mí gusta enseñar como a me hubiese gustado aprender las cosas, digamos pienso cuando estaba en el colegio y todo era como hacer el taller, desarrollar la guía y no tenía esa oportunidad de crear.</p>	<p>Files\\DIARIOS DE CAMPO - § 26 references coded [ 15.52% Coverage] Reference 1 - 0.41% Coverage</p> <p>Los estudiantes se motivan con las actividades dispuestas para el desarrollo de la sesión, en especial con aquellas que tiene que ver con las artes y el uso de materiales diversos.</p> <p>Reference 2 - 0.53% Coverage</p>

		<p>Reference 2 - 0.52% Coverage Yo pienso que enseñó como me hubiese gustado que me enseñaran, digamos como que también me gusta enseñar lo que me gusta que con las cosas que tienen que ver con arte</p> <p>Reference 3 - 1.25% Coverage las experiencias que he tenido en los diferentes colegios pues uno se deja guiar por lo institucional, por la malla curricular, por demás cosas y uno con el centro de interés puede experimentar otros campos y me parece muy chévere y es una cosa muy nueva, entonces es el espacio que tengo de hacer “lo que me gusta” y replicárselas a ellos (estudiantes) no es algo autoritario, se llega a acuerdos en el ci.</p> <p>Reference 4 - 0.73% Coverage el currículo es más flexible (ci) cuando está dando una clase de sociales a usted le dicen para primer periodo por ejemplo en sexto usted tiene que ver las civilizaciones, la geografía de Asia y de América y demás continentes.</p> <p>Reference 5 - 0.44% Coverage claro hay cosas importantes, pero no responde a las necesidades que tienen ellos, esas necesidades hacen que el centro de interés tenga su sello propio.</p> <p>Reference 6 - 0.40% Coverage Me parece que el valor agregado que tiene este centro de intereses lo del arte que me parece muy chévere y me gustaría contar con más recursos</p> <p>Reference 7 - 0.67% Coverage De lo que se trata aquí, es que ellos entiendan que uno les enseña cosas, pero que también uno aprende de ellos y que todos los conocimientos y opiniones que ellos den son válidas si se hacen en el marco del respeto</p> <p>Reference 8 - 1.43% Coverage A mí siempre me gusta que ellos hablen porque lo que ellos dicen es bien valioso y a veces uno aprende más de ello que de pronto ellos del conocimiento que uno les pueda impartir, entonces la participación se vive en tanto la opinión de ellos es válida y lo que ellos dicen es importante y lo que ellos dicen es inteligente porque esa ecuación vertical me parece que no corresponde porque ellos también tienen que ser sujetos activos del aprendizaje</p> <p>Reference 9 - 0.74% Coverage uno se guía por esa metodología con la que yo entré aquí a la secretaría que el la de la RAP reflexión acción participación, sin embargo, a mí me gusta utilizar lo que tiene que ver con él artes y con el desarrollo de proceso y de evidencia</p> <p>Reference 10 - 0.94% Coverage me ha gustado lo de la RAP y los momentos y lo que yo trabajo con los estudiantes en medio de las posibilidades, porque uno también que ser consciente de las</p>	<p>En la representación gráfica de la mano deben plasmar una palabra que resuma lo que aprendieron en las sesiones de la unidad y me resulta muy curioso que todos los estudiantes a excepción de uno logran escribir lo que han aprendido.</p> <p>Reference 3 - 0.32% Coverage La actitud de la docente es flexible y dicho comportamiento les gusta a los estudiantes, les hace familiarizarse con lo que están trabajando.</p> <p>Reference 4 - 0.49% Coverage Es gran importancia señalar la generación de acciones colectivas, ya que, en el desarrollo de la actividad, todos los estudiantes se sentían que sus aportes eran importantes y necesarios y sentían parte de algo.</p> <p>Reference 5 - 0.32% Coverage La docente cuenta que en la sesión se realizará un trabajo de lectura alrededor del mito de Zeus, ante lo cual los estudiantes se emocionan.</p> <p>Reference 6 - 0.54% Coverage A lo largo de la lectura la docente lanza interrogantes y los estudiantes se disponen a responder, claramente hay unos estudiantes más atentos que otros, pero sobresale uno que siempre quiere responder todo y se nota muy emocionado.</p> <p>Reference 7 - 0.38% Coverage Los estudiantes al ver la historia a través de las imágenes dispuestas en el libro les llama altamente la atención, les gusta las imágenes, los colores y las formas.</p> <p>Reference 8 - 0.75% Coverage Se procede a hacer lectura de la leyenda del Dorado, pero antes la docente hace un cuestionamiento acerca de la existencia de los indígenas, frente a lo cual los estudiantes no dudan en decir que existen. Luego se pregunta por la existencia de los dioses y frente a este cuestionamiento se presentan toda serie de inquietudes.</p> <p>Reference 9 - 0.63% Coverage La leyenda del Dorado no cuenta con la cantidad de imágenes que el mito anterior, por lo cual la docente enriquece el ejercicio a través de preguntas asociadas a la representación de los indígenas según la leyenda y ante esto los estudiantes describen cómo se los imaginan.</p> <p>Reference 10 - 1.01% Coverage La docente trae mucho material para el desarrollo de la sesión, lo que deja ver un alto grado de compromiso y de disposición para llevar a buen término el proceso con los estudiantes.</p> <p>Luego de las lecturas, se procede a un trabajo de Cómic. La docente hace una introducción al tema, explica las formas de cómo hacerlo y pide a los estudiantes escoger los personajes para poder crear las historias en equipos de trabajo de cuatro estudiantes.</p> <p>Reference 11 - 0.43% Coverage</p>
--	--	---	---

		<p>posibilidades, se trabajan guías, discusiones, cine foros, en la construcción de cosas tangibles, de cosas les llame la atención a ellos</p> <p>Reference 11 - 1.09% Coverage Que ellos tengan que hacer, que ellos construyan, las guía funcionan claro, cuando yo le digo al estudiante escribe tus sentimientos, las guías funcionan, pero cuando ellos tienes que hacer cosas y se dan cuentan que pueden transformar una hoja en una marioneta y se dan cuenta que ellos lo hicieron eso tiene mucha recordación en ellos</p> <p>Reference 12 - 0.10% Coverage todo lo visual les gusta mucho.</p> <p>Reference 13 - 1.45% Coverage a la comunidad estudiantil si siento que le ha hecho gran impacto porque siento que los niños aprenden de otra forma y aparte que estos conceptos tan abstractos como ciudadanía, pues qué creen que la ciudadanía es pasar cuando el semáforo esté en rojo y por la Cebra, toda esa corriente de Mockus y ellos lo la logran coger desde los más sencillo, entonces esos conceptos abstractos ponerlos en términos de ellos ha sido como un tema que se ha logrado.</p> <p>Reference 14 - 1.04% Coverage yo intento es que todos participen, trabajando y haciendo sus cosas. Tampoco hay que idealizar la clase y decir que esto es lo más reflexión-acción-participación RAP que existe. Uno intenta involucrarlos cuestionándolos, pero los estudiantes participan reflexionan más a medida que van adquiriendo más capacidades</p> <p>Reference 15 - 0.18% Coverage Los trato de involucrar en el cuento por medio del hacer</p> <p>Reference 16 - 1.43% Coverage el impacto es que los estudiantes sepan que pueden hablar, que ellos también tienen que aportar, que ellos tienen cosas valiosas por decir y que uno también aprende de ellos y viceversa. El enfoque participativo me parece muy bueno y tiene gran impacto. Me gusta que se cuenten y que el contenido no esté aislado de lo que ellos viven, por eso me gusta ponerles ejemplos de su actualidad y de lo cotona me parece que se pueden trabajar cosas chéveres.</p> <p>Reference 17 - 1.15% Coverage que los estudiantes hablen más, por ejemplo, el grupo que teníamos hoy, a ellos no los dejan hablar en clase, por eso que son así en mi centro de interés. Siempre les piden que se callen y más cosas, así que por lo menos se les pueda brindar la posibilidad de hablar y de expresarse, además de crear y que no tenga miedo de expresarse y que hagan lo suyo, esa es la idea.</p>	<p>La docente hace énfasis especial en la importancia de la creación, manifiesta que no tiene sentido alguno hacer copias, lo que lleva a que los estudiantes creen sus propias historias.</p> <p>Reference 12 - 0.53% Coverage Es notorio la posibilidad de reflexionar sobre lo que se plantea en la sesión, la docente se ve interesada por saber qué piensan sus estudiantes y les gusta escuchar sus puntos de vista y los usa para generar discusiones entre ellos.</p> <p>Reference 13 - 0.77% Coverage Al igual que en la sesión anterior, me gusta que existe una planeación, pero no es rígida, se amolda a las inquietudes y a las necesidades de los estudiantes lo que generará que los estudiantes se sientan sujetos con poder de decisión y determinación en su proceso de formación, de que pueden ser libres y exponer sus ideas son restricción.</p> <p>Reference 14 - 0.92% Coverage A los estudiantes les causa mucha impresión el trabajo con libros Pop Up y se emociona al ver personajes míticos, para este caso, de la mitología griega. Ante la lectura de más mitos, se muestran atentos a las historias y cautivado por la trama de estas.</p> <p>El trabajo al ser realizado con libros Pop Up, permite que los estudiantes se adentren en la historia, se nota cómo imaginan dentro de lo mitos.</p> <p>Reference 15 - 0.53% Coverage Ante la constante posibilidad que tienen los estudiantes para crear al no tener ningún tipo de limitante por parte de la docente, genera que los estudiantes se empoderen de su proceso toda vez eligen y deciden en el centro de interés.</p> <p>Reference 16 - 0.70% Coverage Se nota la importancia de la participación para la docente, por tal razón, busca siempre que esta se dé en el desarrollo del centro de interés, lo que conlleva a que los estudiantes se sientan parte de algo y esto se evidencia la voluntad de los estudiantes por alcanzar los propósitos del centro de interés.</p> <p>Reference 17 - 0.76% Coverage Al darse paso a tratar el tema de los estereotipos, esta sesión trabajo en forma amplia la participación a través del diálogo constante entre los integrantes del centro del interés. esto generó que los estudiantes estuvieran en conflicto, es decir, en situación de tensión para lograr dirimir cuando está estereotipando algo.</p> <p>Reference 18 - 0.96% Coverage Al trabajar una temática tan compleja, me pareció que la estrategia dispuesta por la docente estuvo acertada, ya que busco aterrizar la sesión a un nivel de complejidad adecuado para estudiantes de quinto grado, lo que permitió que el tema a desarrollar se pudiera ligar con las vivencias propias de los estudiantes y con los</p>
--	--	---	---

			<p>que ocurre en su colegio, lo que generó que ellos se aproximaron a partir de aspectos reales.</p> <p>Reference 19 - 0.40% Coverage Mientras se trabaja la docente insiste en la idea que la intencionalidad del trabajo a generar procesos de reflexión acerca de los estereotipos que se viven en el colegio.</p> <p>Reference 20 - 0.68% Coverage Se evidencia unos estudiantes (2) que son algo dispersos y en ellos se apoya la docente, por ejemplo, para legajar las páginas de las actividades realizadas en la carpeta del curso, organizar los materiales de trabajo, entre otras. Esto les hace sentirse parte del grupo y que además son útiles.</p> <p>Reference 21 - 0.61% Coverage La docente les exige con amor y usa frecuentemente una frase “aquí hacemos las cosas bien”. alienta todo el tiempo a sus estudiantes a cumplir con las actividades del CI. Todo el tiempo les dice que hacen cosas bonitas y bien hechas, así que los motiva desde el afecto.</p> <p>Reference 22 - 0.34% Coverage En esta oportunidad se tendrá como herramienta para la sesión el juego “va jugando” el cual es una herramienta para el tratamiento de los conflictos</p> <p>Reference 23 - 0.79% Coverage Posteriormente la docente explica el objetivo de la sesión el cual se centra en las “cinco pieles o círculos de Hundertwasser”, por tal razón se da a la tarea de explicar que, para este artista, las pieles era la forma en cómo se dividía la vida, así, la primera piel nombrada “epidermis” es la más cercana al “yo interno” y tiene que ver con la niñez.</p> <p>Reference 24 - 0.62% Coverage Tras la explicación de cada una de las pieles, la docente entrega a sus estudiantes una hoja con la representación gráfica de la explicación por medio de círculos, así, pide a sus estudiantes que por medio de un dibujo represente cada una de las pieles de Hundertwasser.</p> <p>Reference 25 - 0.64% Coverage Por lo complejo de la actividad, se vio la frustración de muchos de los estudiantes, pero la guía y el acompañamiento por parte de la docente permitió que los estudiantes realizarán la actividad. esto es importante ya que se logró acompañar desde la necesidad de cada uno de ellos.</p> <p>Reference 26 - 0.43% Coverage la docente estuvo todo el tiempo con sus estudiantes mientras el desarrollo de la feria, de tal suerte que los estudiantes se sintieron acompañados en su proceso, además de respaldados.</p>
--	--	--	---

	<p>Convivencia en el centro de interés</p>		<p>Files\DIARIOS DE CAMPO - § 18 references coded [ 12.49% Coverage]</p> <p>Reference 1 - 0.64% Coverage</p> <p>En el centro de interés hay estudiantes del mismo nivel educativo, pero de diferentes cursos, tres en específico, pero pese a que son de grupos diferentes se relacionan de buena manera, tanto así, que esto lo note porque algunos estaban con uniforme de diario y otros en sudadera.</p> <p>Reference 2 - 0.39% Coverage</p> <p>Los estudiantes más activos y enérgicos (inquietos), tienen una buena relación con la maestra, hasta el momento parece que es con los estudiantes que mejor se relaciona</p> <p>Reference 3 - 0.77% Coverage</p> <p>La maestra esa atenta a orientar en aquellos casos que es necesario retroalimentar o formar, por ejemplo, indicó a los estudiantes que los objetos que se están manipulando en el desarrollo de la actividad se deben pasar de mano en mano, esto a propósito de un estudiante le lanzará a otro un pegante liquido de esquina a esquina del salón.</p> <p>Reference 4 - 1.00% Coverage</p> <p>Me resulta muy valioso que el centro de interés esté conformado por estudiantes del mismo nivel educativo, pero de diferentes cursos, en especial por la naturalidad con la que se relaciona, lo que fortalece su capacidad de relacionamiento y de comunicación con los otros. Esto configura otras formas de convivencia, toda vez la docente manifiesta que el ambiente que se vive en el centro de interés no es el mismo que el de aula regular.</p> <p>Reference 5 - 0.56% Coverage</p> <p>Otro elemento importante es el nivel de convivencia estudiantil, se maneja el respeto por el otro y por sus ideas, si bien es ciertos, hay una que otra acción que requiere de la intervención de la docente, la mayoría de las veces se vive el respeto.</p> <p>Reference 6 - 0.81% Coverage</p> <p>Uno de los lectores se sintió mal, no leía fuerte, algunos de sus compañeros lo presionaron para que alzara la voz y eso lo termino incomodando y poniendo triste. Termine jugando con un carrito, pero luego de un momento, la docente se acercó a él para dialogar acerca de los ocurrido, al cabo de uno instantes el estudiante estaba de vuelta en el ejercicio.</p> <p>Reference 7 - 0.46% Coverage</p> <p>En el grupo hay un estudiante que es disperso, pero la docente lo apoya y anima constantemente lo que le hace sentirse parte del colectivo y por ende participar activamente del trabajo de la sesión.</p> <p>Reference 8 - 0.78% Coverage</p>
--	--	--	--

			<p>Sobresale la convivencia del grupo, la mayoría de las acciones se dan en el marco del respeto y el relacionamiento es tranquilo. Si bien es cierto se generan algunos comportamientos por parte de los estudiantes ante lo cual tiene que intervenir la docente, se nota de parte de ella una entrega por mediar los conflictos de forma amorosa.</p> <p>Reference 9 - 0.51% Coverage El relacionamiento entre la docente y los estudiantes es natural y conciben como pares, es decir, no se siente una distancia sustancial entre la docente y los estudiantes, lo que hace la convivencia del grupo sea muy buena.</p> <p>Reference 10 - 0.59% Coverage Durante el trabajo, en la guía algunos estudiantes se dieron cuenta que tenía un error de ortografía y ellos sin dudarle y con respeto le señalaron el error a la docente. Esto dejó ver la libertad en la que sienten los estudiantes para dirigirse a su docente.</p> <p>Reference 11 - 0.65% Coverage La docente siempre está dispuesta a señalar las acciones que atentan contra la convivencia del grupo. Tiene una manera particular para hacerlo me resulta que se expresa ante sus estudiantes de manera muy natural, lo cual es producto de la cercanía y familiaridad que tiene con ellos.</p> <p>Reference 12 - 1.36% Coverage Por su parte, la docente al tener un nivel de cercanía con los estudiantes y al generar un diálogo afectivo con quienes se dificulta más la convivencia, está haciendo pedagogía sobre la capacidad de la sensibilidad y el manejo emocional, toda vez, no busca que nadie se abstenga de expresar sus emociones y, por el contrario, las usa para trabajar un uso adecuado de las mismas desde la disciplina, pero no desde la disciplina miento. Así, es importante señalar, que en vez de rechazar a los estudiantes que son de conveniencia difícil, usa el amor y afecto para acercarlos al centro de interés.</p> <p>Reference 13 - 0.57% Coverage Claramente por la naturaleza de la actividad, se generan situaciones de conflicto entre los estudiantes, en especial porque en los diálogos se manifiestan unos a otros no estar de acuerdo con la forma en como da solución a la situación trabajada.</p> <p>Reference 14 - 0.66% Coverage En algunos casos se generan malestares entre estudiantes donde la docente tiene que entrar a mediar y como ya ha sido visto en otras oportunidades se dispone al diálogo y busca a través del efecto hacer entrar a razón a los niños de la importancia de respetar la diferencia de pensamientos.</p> <p>Reference 15 - 0.53% Coverage</p>
--	--	--	--

			<p>Ya en el trabajo los estudiantes de se disponen para el desarrollo de la actividad, pero las no todos muestran interés. La docente dialoga con ellos y finalmente todos los estudiantes se encuentran en el desarrollo de la actividad.</p> <p>Reference 16 - 0.48% Coverage Tras lo complejo de la actividad, muchos de los estudiantes se dispersan, pero la docente siempre busca que los estudiantes no se frustren y los hace sentir parte del grupo y capaces de alcanzar el objetivo.</p> <p>Reference 17 - 0.41% Coverage Pese a la actitud dispersa de varios estudiantes, la docente no busca disciplinarlos ni obligarlos a realizar la actividad, más bien los acompaña y busca guiar a cada uno de ellos.</p> <p>Reference 18 - 1.29% Coverage Es importante señalar el manejo socioemocional trabajado en el desarrollo de la sesión, ya que la docente buscó acercarse a aquellos estudiantes con los que fue difícil trabajar y con quienes, por medio del afecto, logró generar una buena disposición para el desarrollo de la sesión. Este aspecto me sigue resultando, toda vez este tipo de dinámicas se han convertido en ejemplo para los estudiantes del centro de interés y como ya había sobresalido en otras de las sesiones, se cree en que el diálogo es el medio más importante para solucionar los problemas.</p>
	<p>Relacionamiento entre el centro de interés y los docentes, las familias y los estudiantes</p>	<p>Files\\ENTREVISTAS-TRANSCRIPCION - § 13 references coded [ 13.72% Coverage] Reference 1 - 0.62% Coverage aquí hay dos jornadas, dos colegios, el colegio Porfirio Barba Jacob jornada mañana/tarde y colegio Porfirio Barba Jacob jornada completa, no se ha logrado esas articulaciones y es complicado</p> <p>Reference 2 - 1.40% Coverage Yo incido en las áreas, pues no sé qué tanto, pero sí sé que en los niños incido, pero en el colegio y en las áreas no sé, porque no se ha logrado esa articulación, ese sería un aspecto por mejorar desde las reuniones de áreas, igual desde los docentes, de hecho, hay poco reconocimiento por parte de ellos sabiendo que somos colegas, que somos pares, está esa rivalidad entre los docentes de jornada completa y los de aula regular, eso se vive.</p> <p>Reference 3 - 0.82% Coverage esto de ciudadanía y convivencia es una cosa totalmente innovadora y no se deben perder, más bien de se deben enriquecer, debe tener más apoyo desde la párate institucional y visibilización tanto al interior de la comunidad educativa como al exterior.</p> <p>Reference 4 - 1.54% Coverage</p>	<p>Files\\DIARIOS DE CAMPO - § 17 references coded [ 10.58% Coverage] Reference 1 - 0.69% Coverage Me resulta muy interesante que los estudiantes no necesitan estar regulados por la docente. Ella no está dando indicaciones respecto a qué hacer en la sesión o sobre cómo comportarse. No se distraen y disponen su energía para alcanzar el objetivo de la sesión el cuales la construcción de un mural.</p> <p>Reference 2 - 0.44% Coverage Se nota un alto grado de colaboración por parte de los estudiantes, lo que de alguna manera es producto de su proceso de formación y que seguramente podría tener impacto en su vida cotidiana.</p> <p>Reference 3 - 0.95% Coverage Aunque no en todos los casos, se nota mucha entrega en el desarrollo de la actividad, se evidencia el esfuerzo y se nota la preocupación por parte de los estudiantes por lograr realizar el mural.</p> <p>Tras terminar la actividad y en tanto el producto será expuesto en una feria, la docente pide a los estudiantes que se postulen para socializar el mural y sorpresivamente muchos de ellos se ofrecieron para dicha labor.</p> <p>Reference 4 - 0.81% Coverage De entrada, se ve un grupo de estudiantes interesados en los procesos del centro de interés, ya que este no tiene injerencia en el sistema institucional de evaluación de</p>

		<p>A principio de año hubo una reunión que fue de dos horas, estuve con algunos profesores y era una reunión para mirar la malla de ellos, pero no tenía como finalidad involucrar lo de ciudadanía dentro de la malla curricular, más que en dos horas no se puede hacer mucho y en el colegio no hay muchos espacios que permitan interconectar esas dos cosas, aparte que no siento la disposición de algunos maestros, eso es un punto negativo que tocaría mirar qué estrategia se implementan.</p> <p>Reference 5 - 0.63% Coverage el colegio tiene un PEI de participación, entonces en ese sentido se articularía con las capacidades ciudadanas que se trabajan, todo lo relacionado con la convivencia que es la participación.</p> <p>Reference 6 - 0.70% Coverage hay estudiantes que están muy interesados en el centro de interés, que les gusta, hay otros que no tanto, pero en general me parece que la acogida ha sido buena, llevamos ya dos años con centros de interés en ciudadanía</p> <p>Reference 7 - 0.36% Coverage la planeación ya no es tan libre como era el año pasado, pero la comunidad en general, los estudiantes les gusta</p> <p>Reference 8 - 2.23% Coverage Con relación a los profesores pues al principio uno decía “ciudadanía” y ellos “con qué se come”, por lo menos ya saben que existen centros de interés en ciudadano y que no hay solo en deportes y en artes. Ya hay una aceptación en ese campo. En las áreas, la de ciencias sociales es la que está más familiarizada con el centro de interés. Hay algunas áreas que no se han integrado, pero a aceptación es buena. Cuando yo llegué a acá no sabían que era ciudadanía, lo relacionaban con la propuesta de la administración anterior, con los PIECC, entonces creían que uno venía a coger a los 10 peores estudiantes para reformarlos, pero a medida que ha pasado el tiempo ya se asume como un centro de interés.</p> <p>Reference 9 - 1.02% Coverage Lo que se logró el año pasado visibilizó el centro de interés, el haber participado del festival de centros de interés fue algo que al rector Carlos le gustó mucho, inclusive se dio un espacio en la semana institucional era que se hablara de esta experiencia y en el foro de institucional de ambientes de aprendizaje</p> <p>Reference 10 - 0.68% Coverage En términos generales la aceptación ha sido buena, pero aun nos hace falta trabajar mucho para que no se asocie ciudadanía con lo que tiene que ver con las reglas y el manual de convivencia y todo este tipo de cosas.</p> <p>Reference 11 - 1.14% Coverage</p>	<p>estudiantes y además es realizado en contra jornada, me hace pensar que la presencia de estos estudiantes responde a un gusto natural por el trabajo adelantado en cabeza de la docente.</p> <p>Reference 5 - 1.29% Coverage Es muy importante la disposición y entrega de los estudiantes para con el trabajo dispuesto en la sesión, lo cual puede responder a dos variables: primera, la participación del centro de interés es voluntaria, es decir, que los estudiantes están allí por un gusto natural con las temáticas y actividades que desarrolla la docente y segunda, el quehacer de la docente, en tanto es muy evidente que su labor es apreciada por los estudiantes, lo que se hace notorio en la forma de relacionamiento y disposición de los estudiantes al interior del centro de interés.</p> <p>Reference 6 - 0.67% Coverage Los estudiantes se sienten en libertad al interior del centro de interés, esto se hace evidente en la forma de relacionamiento con la docente y entre ellos mismo y por la forma en que desarrollan las actividades, ya que sienten en la libertad de plasmar sus ideas sin temor a ser cuestionados.</p> <p>Reference 7 - 0.43% Coverage Los estudiantes se disponen a responder la pregunta por la diferencia entre las categorías mencionadas, lo que genera una buena participación. Los inquieta este tipo de actividades.</p> <p>Reference 8 - 0.51% Coverage La lectura se hace de manera grupal y cada estudiante participa de manera entusiasta de la historia. Se nota el esfuerzo para que lectura sea de calidad, procurando no equivocarse y los espectadores están atentos a escuchar</p> <p>Reference 9 - 0.47% Coverage Pese a que no culminan la actividad, se llevan al material para finiquitar el Cómic en otro espacio, esto se nota toda vez los estudiantes guardaron con cuidado sus avances y no despacharon los materiales.</p> <p>Reference 10 - 0.69% Coverage Es importante señalar el gusto de los por estudiantes por el centro de interés, lo que se hizo evidente en la disposición para leer en público pese al temor que esto pueda generar, pero esto también permitió otro análisis y es el nivel de confianza que les genera el grupo y la docente a los estudiantes.</p> <p>Reference 11 - 0.51% Coverage Claramente los estudiantes se motivan ante la posibilidad de crear, además sienten muy cómodos contando con la posibilidad de relacionarse con las cosas que les gusta en el marco del desarrollo de la actividad dispuesta.</p> <p>Reference 12 - 0.33% Coverage</p>
--	--	---	--

		<p>Esto es un reto que ha tenido el centro de interés y toda la jornada completa de acercarse a las familias. Ha habido espacios como el foro institucional donde participan docentes, padres de familia y estudiantes para mostrar que es el centro de interés, pero hace falta, inclusive en el colegio en general, falta mucho para involucrar a las familias.</p> <p>Reference 12 - 0.73% Coverage Ellos como que dejan los estudiantes en el colegio en los diversos horarios, pero no saben que se hace sus hijos, y la idea sería que ellos se involucraran más en el proceso los estudiantes. Esto hace falta y es un punto que mejorar.</p> <p>Reference 13 - 1.86% Coverage me parece que hace falta que los docentes de aula regular se acerquen más estos procesos ya que algunos piensan que los centros de interés son para perder el tiempo, algunos de ellos manifiestan que no se aprende nada. Siento que es falta de conocimiento y sería importante generar espacios para divulgar lo que se hace. Depende también de los docentes, por ejemplo, a los docentes de jornada completa les gusta y al rector también. Como no hay articulación entre las partes, dudo que los docentes conozcan el proceso de mi centro de interés más allá de lo que hablado con los foros.</p>	<p>En la mayoría de los estudiantes se nota la dedicación para hacer la actividad, sienten la necesidad de que sus construcciones sean de calidad.</p> <p>Reference 13 - 0.84% Coverage Como ya se ha visto en otras de las sesiones, se vive un sentido de responsabilidad por parte de los estudiantes, para ello es claro que existen algunos deberes con los que se comprometieron al inicio del centro de interés. Quizá esta dinámica responde fundamentalmente a que los estudiantes que participan de este centro de interés lo hacen de forma voluntaria.</p> <p>Reference 14 - 0.55% Coverage De igual forma, se contó con la participación de varios docentes, los cuales pasaron a mirar y a indagar por los productos del centro de interés. Aquí es importante resaltar que no se contó con la participación de los directivos docentes.</p> <p>Reference 15 - 0.51% Coverage los estudiantes que pasaban por el stand en muchos de los casos no veían con importancia los productos del centro de interés, quizá porque no eran tan vistosos como los de fotografía o música, por citar algunos ejemplos.</p> <p>Reference 16 - 0.50% Coverage Esta actividad sirvió para que los docentes de la jornada regular pudieran ver el trabajo realizado al interior del centro de interés, toda vez estos desconocen lo que ocurre en la ampliación de la jornada escolar.</p> <p>Reference 17 - 0.40% Coverage El stand de ciudadanía no fue tan concurrido como los de fotografía o música, lo que podría significar que estos temas no son tan interesantes para muchos de los estudiantes.</p>
	<p>Función de la escuela en la formación ciudadana</p>	<p>Files\\ENTREVISTAS-TRANSCRIPCION - § 4 references coded [ 5.64% Coverage] Reference 1 - 0.80% Coverage Creo que la escuela es la base. Me parece que es desde aquí donde se tiene que construir ciudadanía. La ciudadanía es desde que los niños están chiquitos, ese tipo de capacidades de potencian desde que uno está en la escuela y con ayuda de los padres.</p> <p>Reference 2 - 2.28% Coverage Me parece que desconocer el papel formador de la escuela y desconocer el papel de la ciudadanía dentro de la escuela es algo errado, porque uno construye ciudadanía ahí, el respeto por los derechos de los demás y los míos desde que usted le dice aún niño “deje de ponerle apodos a sus compañeros” o desde que usted le dice “no tire las cosas” o “venga, no arranque la mata que ella siente” usted está allí desarrollando el cuidado por el ambiente, sí cosas mínimas que claro, los niños no van a comprender en un contexto gigantes, claro que ellos, no es por</p>	

		<p>minimizarlos porque las potencialidades de ellos son muchas, sino que desde la escuela y la cotidianidad se transforman las realidades que tanto exponen.</p> <p>Reference 3 - 1.83% Coverage</p> <p>Me parece que la escuela es un escenario propicio y que la escuela se debe abrir, por ejemplo el ejercicio que desarrollamos el año pasado con el otro ci, era eso, era saber que la escuela está en la ciudad y si pensamos en la escuela como ese constructo cerrado del aula de clases, queda complicado la ciudadanía porque la escuela tiene que abrirse y me parece que la escuela tiene expandir sus campos, pensar que en la ciudad se hace escuela, en los parques se hace escuela, en ella casa se hace escuela y yo creo que esa visión de la escuela encerrada la estamos trascendiendo</p> <p>Reference 4 - 0.74% Coverage</p> <p>la escuela está en el parque y este como lugar público se está usando para la actividad educadora, entonces como ampliar la visión de la escuela y saber que tanto en las aulas como fuera de ellas se hace escuela y se vive ciudadanía.</p>	
	<p>Motivaciones de la docente para realizar el centro de interés</p>	<p>Files\\ENTREVISTAS-TRANSCRIPCION - § 4 references coded [ 2.41% Coverage]</p> <p>Reference 1 - 0.38% Coverage</p> <p>Una de las principales motivaciones es fomentar ese desarrollo de capacidades para la ciudadanía y la convivencia</p> <p>Reference 2 - 0.83% Coverage</p> <p>Como motivación personal, yo creo que uno como licenciado en ciencias sociales, siempre está ese cambio social y uno pues sabe que uno puede no puede hacer cambios estructurales a gran escala, pero uno sabe que desde las aulas se pueden lograr esas manías</p> <p>Reference 3 - 0.92% Coverage</p> <p>es como subsanar esas rupturas que de forma estructural están, desde cambios mínimos en el aula y que podrían ser significativos para reconstruir un tejido social que, en la localidad, que no estoy diciendo sea la más marginal, pero tiene sus condiciones y sus características propias</p> <p>Reference 4 - 0.29% Coverage</p> <p>reconstruir ese tejido social de los niños, pues me parece como lo principal motivación.</p>	

	<p>Diferencias entre un centro de interés, las clases de ciencias sociales y las demás áreas</p>	<p>Files\\ENTREVISTAS-TRANSCRIPCION - § 5 references coded [ 4.63% Coverage]</p> <p>Reference 1 - 0.73% Coverage el currículo es más flexible (ci) cuando está dando una clase de sociales a usted le dicen para primer periodo por ejemplo en sexto usted tiene que ver las civilizaciones, la geografía de Asia y de América y demás continentes.</p> <p>Reference 2 - 0.79% Coverage Esto es algo más flexible, pese a que haya un hilo conductor y unas orientaciones generales uno puede moldear el centro de interés al interés del estudiante, diferente a impartir una clase de ciencias sociales donde uno tiene que estar pegado a un currículo</p> <p>Reference 3 - 0.25% Coverage la evaluación también rompe con eso de la clase normal de ciencias sociales.</p> <p>Reference 4 - 1.03% Coverage Desde mi perspectiva eso es un aspecto que hay que mejorar, yo creo sí, que los niños todas estas experiencias que están viviendo al interior de los centros de interés les forja un poco su carácter crítico y ellos pueden expresar sus ideas y demás, pero eso no se ve reflejado dentro del colegio porque el ambiente institucional es difícil</p> <p>Reference 5 - 1.83% Coverage he estado en colegios y la ciudadanía se veía más desde el campo de la ética ciudadana, digamos que desde los derechos y las normas de lo que tenía que ver con democracia. Para mí este espacio, este año y medio que llevo acá, ha sido enriquecedor porque es aprender nuevas cosas. Uno está en constante aprendizaje, yo no había vivencia proceso de ciudadanía y convivencia, esto se veía más en los colegios como en aprender el manual de convivencia y la democracia como el aprender los derechos de los niños, pero, así como de modo ampliado lo he a la ciudadanía no lo había vivido</p>	
--	--	---	--

Fuente: elaboración propia con apoyo de NVivo® 12

