

**POLÍTICA PÚBLICA Y FORMACIÓN CIUDADANA EN COLOMBIA EN LOS  
AÑOS 2006, 2013 Y 2021: UN ANÁLISIS DESDE LOS APORTES DE  
WOLFGANG KLAFKI**

**AUTORAS:**

**LUISA KATERINE GOMEZ HERRERA  
MARIA CRISTINA MC'LEAN CARDILES  
JELEN DAYANA VALDEZ HERNANDEZ**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO:  
PROFESIONAL EN PEDAGOGÍA**

**TUTOR(A): ANIA QUINTERO LÓPEZ**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA  
PROGRAMA EN PEDAGOGÍA  
BOGOTÁ D.C**

**2025**

## **Agradecimientos**

Quiero agradecer a Dios por regalarme la sabiduría, el entendimiento, la paciencia y las herramientas para culminar con éxito este proceso. A mis padres, Alvaro Gomez Navarrete y Trinidad Herrera Herrera, por su valentía, esfuerzo, amor y lucha imparables de cada día. A mis hermanas y sobrino, que, aunque no lo sepan, con sus consejos, amor, palabras y llamadas me alentaron a continuar hasta el final.

*Luisa Katerine Gomez Herrera*

Quiero agradecer a Dios y a la Virgen María por guiar mi camino, dotarme de sabiduría, paz, amor y fuerza para culminar con éxito este proceso. Gracias a todos los que hicieron posible la realización de este proyecto de investigación, su apoyo ha sido fundamental para su culminación, en especial mi abuela Maria de la Paz Hernández Dita, a mi mamá Amparo Cardiles Hernández, a mi papá, hermanas, sobrinos, demás familiares y amigos por su apoyo incondicional, por su amor constante y motivación para continuar.

*Maria Cristina Mc'lean Cardiles*

Agradezco a Dios, por guiarme por el camino que he seguido hasta hoy, por la constancia, sabiduría y tranquilidad que me brinda en este proceso, lo cual posibilitó la culminación de este. A mi familia, especialmente a mi mamá Blanca Nelly Hernández, mi papá Jose Adalder Valdez, mi hermano Yeison Adalder Valdes, mi hermana Jenny Paola Valdes, demás hermanos y sobrinos, quienes han sido mi motivación, mi apoyo constante y mi razón de ser. A mi sobrinito, Jerónimo, quien sin saberlo con un abrazo me reconforta y me da todas las fuerzas para continuar cuando creo que no soy capaz de hacerlo. A mi novio, Ali Milad Ahnad, por su apoyo incondicional y amor durante este proceso.

*Jelen Dayana Valdez Hernandez*

Finalmente, agradecemos profundamente a la Universidad Pedagógica Nacional y al Programa en Pedagogía por brindarnos la oportunidad de formarnos como pedagogas. A nuestros maestros, por su guía, orientación, paciencia y transmisión de conocimientos; por acompañarnos con compromiso y constancia en cada etapa de este proceso, motivándonos a ser cada día mejores profesionales y seres humanos. Agradecemos especialmente a la profesora Ania Quintero, por su orientación en el desarrollo de la investigación, por su paciencia, dedicación y por su frase confortante: “*Todo va a estar bien*” ¡Que viva la universidad pública!

## Resumen Analítico en Educación

Información General	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca central
<b>Título del documento</b>	Política pública y formación ciudadana en Colombia en los años 2006, 2013 y 2021: un análisis desde los aportes de Wolfgang Klafki
<b>Autor (es)</b>	Luisa Katerine Gomez Herrera Maria Cristina Mc'lean Cardiles Jelen Dayana Valdez Hernandez
<b>Director</b>	Ania Quintero López
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2025, xxpp
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras claves</b>	Formación ciudadana; Política pública educativa; Ciudadanía y educación; <i>Bildung</i> ; Didáctica teórico-formativa; Formación.

Descripción del documento
<p>El presente trabajo de grado se adscribe a la línea de investigación formación de maestros del programa en pedagogía, en primer lugar, ofrece una perspectiva tanto histórica como teórica sobre el significado de ser ciudadano y de la ciudadanía, para la comprensión de cómo estos conceptos han cambiado, desde sus orígenes en la Europa antigua hasta el siglo XIX, y en Colombia hasta el siglo XXI. En segundo lugar, se abordan las teorías clásicas de la <i>Bildung</i> que son un marco analítico para nuestro enfoque en la <i>formación ciudadana</i> y se explica la propuesta de Wolfgang Klafki. Finalmente, mediante una metodología de análisis de contenido se caracteriza los documentos de revisión, se describen las categorías, subcategorías y categorías emergentes que constituyen el tema de investigación, a su vez, se expone un balance basado en la revisión de la literatura y los postulados de Wolfgang Klafki, por último, se presentan las conclusiones generales de este estudio, recomendaciones y análisis futuros que se pueden realizar relacionados con la educación para la ciudadanía.</p>

### Fuentes relevantes

- Álvarez Gallego, A. (2013). *Fronteras históricas entre la escuela, el Estado y la ciudadanía en Colombia. En Ciudadanía y convivencia: Un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía. Memorias del Seminario Internacional* (pp. 115-132). Editorial Jotamar. <https://descubridor.idep.edu.co/Record/ir-001-741/UserComments#holdings>
- Congreso de la República de Colombia. (2013, 15 de marzo). *Ley 1620 de 2013*. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>
- Congreso de la República. (2006). *Ley 1013 de 2006*. SUIN-Juriscol. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1672718>
- Congreso de la República. (2006). *Ley 1029 de 2006*. SUIN-Juriscol. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1672916>
- Congreso de la República. (2021). *Ley 2166 de 2021*. SUIN-Juriscol. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30043742>
- Constitución Política de Colombia [Const], 7 de julio de 1991 (Colombia). [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion\\_politica\\_1991.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html)
- Espinel-Bernal, O. (2023) *Educación y ciudadanía en Colombia. Piadosos, patriotas y laboriosos*. Editorial UPTC <https://librosaccesoabierto.uptc.edu.co/index.php/editorial-uptc/catalog/book/261>
- Klafki, W. (2013). Sobre la relación entre didáctica y metódica. *Revista Educación Y Pedagogía*, 2(5), 85–108. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/17024>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2011 a). *Cartilla 1 orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas [PDF]*. Recuperado de [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-235147\\_archivo\\_pdf\\_cartilla1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2011 b). *Cartilla 2 orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas [PDF]*. Recuperado de [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-235147\\_archivo\\_pdf\\_cartilla2.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla2.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Imprenta Nacional de Colombia. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Metodologías que transforman: Secuencia didáctica para el desarrollo de competencias ciudadanas [Secuencia didáctica]*.

[https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles329722\\_archivo\\_pdf\\_secuencias\\_didacticas\\_desarrollo\\_competencias.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles329722_archivo_pdf_secuencias_didacticas_desarrollo_competencias.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2014 b). *Guía pedagógica para la convivencia escolar (Guía No. 48): Ruta de gestión para alianzas en el desarrollo de competencias ciudadanas* (ISBN 978-958-99482-4-8). Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional. <https://contenidos.mineduacion.gov.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2048.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2014 c). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar (Guía No. 49): Ley 1620 de 2013 -Decreto 1965 de 2013* (ISBN 978-958-99482-5-5). Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional. <https://contenidos.mineduacion.gov.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>

Secretaría de Educación del Distrito; Fe y Alegría de Colombia. (2014 a). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. Ciclo uno (Primero y Segundo): Sintiendo y pensando* (ISBN 978-958-8731-91-9). Bogotá, D. C.: Secretaría de Educación del Distrito / Fe y Alegría de Colombia. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/entities/publication/85675985-b8a9-4ac2-96d6-1b361e721394>

Runge, A. (2008). Aspectos fundamentales de la pedagogía crítico-constructiva y de la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki. En *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Museo Pedagógico Colombiano. pp. 162-182

### Contenidos

Este proyecto de investigación tiene como objetivo general analizar la noción *formación ciudadana* presente en las políticas públicas de Colombia en los años 2006, 2013 y 2021, teniendo en cuenta las comprensiones de formación (*Bildung*) y ciudadanía, a partir de la propuesta didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki. Este ejercicio de investigación contribuye a esclarecer cómo se está entendiendo en las políticas públicas de Colombia la noción de *formación ciudadana* y cuáles son sus fines.

Bajo la revisión documental realizada en políticas públicas, artículos, trabajos de grado y documentos de orientaciones en torno a la noción *formación ciudadana* se percibe que existe un limitado conocimiento teórico y una ambigüedad conceptual, por ello, se requiere de un análisis profundo de esta noción que está presente en varios escenarios educativos y fuera de ellos. Por tanto, la pregunta de investigación que se plantea es: ¿Cómo se aborda la noción de *formación ciudadana* en las políticas públicas en

Colombia en los años 2006, 2013 y 2021?

Por ende, se plantean tres objetivos específicos, que permiten atender a la noción analizada. En primer lugar, comprender las nociones de ciudadano y ciudadanía a lo largo de la historia, desde la antigüedad hasta el siglo XXI en Colombia; para ello, en el capítulo I se ofrece una perspectiva tanto histórica como teórica sobre el significado de ser ciudadano y de la ciudadanía, facilitando la comprensión de cómo estos conceptos han cambiado a lo largo del tiempo, desde sus orígenes en la Europa antigua en los periodos de: Grecia Clásica, Antigua Roma, Imperio Romano, Edad Media, Renacimiento, Ilustración, y finalmente el concepto de ciudadano y ciudadanía en Colombia desde el siglo XIX hasta el XXI.

A partir de lo anterior, se concluye al ciudadano como un individuo político-jurídico, quien posee unos derechos y deberes, es libre, participa en el Estado-Nación y cuenta con unas virtudes cívicas que le permiten al sujeto reconocer, actuar y transformar su comunidad, y la ciudadanía, como algo de carácter político-jurídico, una condición de pertenencia y un estatus que no es homogéneo.

En segundo lugar, se busca describir el concepto de formación en relación con la ciudadanía y la propuesta de Wolfgang Klafki como apoyo para el análisis de la *formación ciudadana* en las políticas públicas; para ello, en el capítulo II se examinan las teorías clásicas de la *Bildung*, que forman una base crucial para entender la noción de *formación ciudadana*. También se expone la propuesta de Wolfgang Klafki, quien ofrece instrumentos clave, como las categorías de formación, los criterios didácticos (objetivos, contenidos, métodos y recursos), la distinción entre contenido (Inhalt-Gehalt), y los principios elementales. El objetivo de todo esto es analizar tanto las políticas públicas como los documentos relacionados con la noción de investigación.

En tercer lugar, se interpretan los discursos sobre la noción *formación ciudadana* presente en las políticas públicas de Colombia entre los años 2006, 2013 y 2021, apoyado en los planteamientos de la propuesta didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki, por ello, en el capítulo III se caracteriza desde el eje normativo: las leyes y decreto, y, desde el eje de orientaciones: Guías, Secuencias Didácticas, Plan Nacional Decenal de Educación, Cartillas y Estándares Básicos de Competencias, que son documentos que fundamentan la *formación ciudadana* en Colombia. De acuerdo a la metodología de investigación utilizada, las categorías de este trabajo son formación, ciudadano, ciudadanía y formación ciudadana; subcategoría, competencias ciudadanas;

y, categoría emergente, instrucción cívica, que dan cuenta del objeto de investigación. El análisis de las políticas públicas relacionadas con la *formación ciudadana* en Colombia en 2006, 2013 y 2021 muestra que, si bien existe interés institucional en integrar al sector educativo, este se limita al desarrollo de competencias y formación normativa enfocada en el conocimiento de la Constitución Política. Históricamente, el concepto de ciudadanía ha cambiado desde una entidad con responsabilidades y derechos ligados al Estado hasta el concepto moderno de niños como ciudadanos por nacimiento, sin formación previa. Sin embargo, basándose en las teorías del aprendizaje de Klafki y otros autores como Herbart, Herder y Meirieu se sostiene que convertirse en ciudadano implica un proceso de emancipación, autonomía y reflexión crítica. Las políticas analizadas carecen de claridad en objetivos, contenidos y métodos, priorizando la adaptación humana al sistema y el cumplimiento de objetivos económicos y sociales antes que la educación. Por lo tanto, la *formación ciudadana* ha perdido su significado emancipador y se ha convertido en una estrategia instrumental, que enfatiza el compromiso funcional en lugar de la preparación general de las materias, sin tener en cuenta el contexto y las necesidades reales de la escuela.

### **Metodología**

La metodología utilizada para este ejercicio de investigación fue con un enfoque cualitativo de tipo descriptivo lo cual contribuyó al análisis y la descripción de la información del fenómeno acá analizado (formación ciudadana), este método permitió el desarrollo de los objetivos propuestos para la investigación. Para la recolección y la organización de la información se llevó a cabo un análisis de contenido (AC), con la intención de comprender la noción formación ciudadana, entendiendo que esta es un fenómeno de la educación. Finalmente, para llevar a cabo el ejercicio de investigación se realizaron unas fases con base en lo propuesto por Ruiz (2004), fase uno, identificación documental; fase dos, tematización documental; fase tres, análisis de la información; y fase cuatro, síntesis y articulación conceptual.

### Conclusiones

Este ejercicio de investigación analiza la noción de *formación ciudadana* presente en las políticas públicas de Colombia en los años 2006, 2013 y 202, para ello, fue pertinente retomar algunos postulados de Wolfgang Klafki, pues este autor brinda categorías y conceptos que permiten reflexionar sobre la noción analizada. Se reconoce a lo largo de la investigación que la noción de *formación ciudadana* en las políticas públicas colombianas es ambigua, carente de una definición uniforme y de propósitos claros, lo que genera confusión en su implementación educativa, se reconoció que la *formación ciudadana* se ha reducido a una estrategia normativa e instrumental orientada a la adaptación del individuo al sistema, en lugar de promover su emancipación crítica y reflexiva. Además, el recorrido histórico realizado en el primer capítulo posibilitó el reconocimiento del desarrollo del concepto de formación ciudadana, desde ideales cívicos hasta enfoques en competencias.

Uno de los grandes hallazgos de la investigación es que la *formación ciudadana* actualmente se centra en el desarrollo de competencias y conocimientos sobre la Constitución, dejando de lado dimensiones éticas, sociales y emancipadoras del sujeto, esto acompañado de que las políticas públicas analizadas carecen de una estructura didáctica sólida que oriente el *qué* y el *cómo enseñar* la formación ciudadana, lo que impide que esta sea abordada de manera sistemática y significativa en la escuela. Asimismo, mediante el análisis de los documentos se identificaron divergencias entre las políticas públicas revisadas en este trabajo de investigación, por lo tanto, se recomienda al Ministerio de Educación Nacional que estructure orientaciones claras que fortalezcan la *formación ciudadana* como un proceso formativo.

<b>Elaborado por:</b>	Luisa Katerine Gomez Herrera Maria Cristina Mc'lean Cardiles Jelen Dayana Valdez Hernandez
<b>Revisado por:</b>	Ania Quintero López

<b>Fecha de elaboración del resumen:</b>	29	10	2025
--	----	----	------

## Tabla de Contenido

Introducción.....	10
Objetivos.....	12
Objetivo General .....	12
Objetivos Específicos .....	12
Metodología.....	12
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>15</b>
<b>Ciudadano y Ciudadanía: una Aproximación Histórica y Teórica .....</b>	<b>15</b>
Comprensiones de las Categorías de Ciudadano y Ciudadanía desde la Antigüedad hasta la Ilustración .....	16
Ciudadano y Ciudadanía en Colombia a partir del Siglo XIX .....	20
Perspectivas Teóricas: La <i>Formación Ciudadana</i> en Colombia.....	25
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>31</b>
<b><i>Bildung</i> y Teorías de la Formación: Fundamentos Clásicos y Propuesta Didáctica Teórico-Formativa de Wolfgang Klafki .....</b>	<b>31</b>
Teorías de la formación ( <i>Bildung</i> ).....	31
Propuesta Didáctica Teórico-Formativa de Wolfgang Klafki.....	36
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>42</b>
<b>Política Pública, Orientaciones y Formación Ciudadana en Colombia (2006, 2013, 2021).....</b>	<b>42</b>
Caracterización Eje Normativo .....	43
Caracterización Eje de Orientaciones.....	45
Nivel Analítico .....	46
Categorías Generales.....	47
Subcategoría .....	52
Categoría Emergente .....	55
Análisis de resultados .....	56
Formación Ciudadana como Instrucción Cívica .....	57
Una posible lectura de la formación ciudadana en Colombia desde algunas teorías de la formación ( <i>Bildung</i> ) .....	59
Propuesta de Wolfgang Klafki .....	60
Referencias .....	71
Anexos .....	79

## Introducción

En el marco del seminario de investigación y profundización se analizaron diferentes nociones sobre formación (Horlacher, 2015; Herbart, 1806; Herbart 1835; Herder, 1959; Humboldt, 2022 [1794]; Noguera, 2012; Schiller, 1990), estos autores con su posturas sobre *Bildung* ofrecen un lente analítico que permite analizar la noción de *formación ciudadana* en Colombia. En las políticas públicas de Colombia se reconoció que la noción de *formación ciudadana* no es clara en su definición, se evidencia como ambigua y carente de un recorrido histórico que le dé sustento, es usada de manera polisémica y en ocasiones confundida con la educación y la instrucción. Pese a la ambigüedad de la noción, este se encuentra presente en las políticas públicas desde el siglo XX en Colombia.

Por lo anterior, fue necesario indagar sobre qué caracteriza la noción de *formación ciudadana* en las políticas públicas nacionales. Esta indagación permite analizar a un fenómeno específico de la educación (Nassif, 1958), como la noción de *formación ciudadana* la cual define estándares y competencias que deben regir lo escolar y se desplaza a otros escenarios. Este estudio se enmarca en una investigación educativa, que en Colombia es una tradición (León, 2020) y vislumbra la creación de grupos, redes y publicaciones que dieron a la pedagogía un lugar académico y epistemológico propio, además de ampliar sus escenarios más allá de la escuela hacia ámbitos sociales, culturales y políticos, lo que posibilita conceptualizar la pedagogía no solo en el contexto escolar, si no fuera de este, donde se ubica la *formación ciudadana* y proporciona unos parámetros para analizar los discursos, políticas, cartillas y guías. El presente trabajo contribuye esclareciendo cómo se está entendiendo en las políticas públicas de Colombia la noción de *formación ciudadana* y cuáles son sus fines.

La noción de *formación ciudadana* en Colombia está constituida desde diversos aspectos y escenarios, como lo político, social, cultural y escolar. Se percibe que esta noción ha sido estudiada desde la década de los treinta del siglo XX en Colombia afirmándose como una educación cívica orientada al proyecto de nación (Mesa, 2008), sin embargo, Castro (2022) sostiene que los primeros textos sobre *formación ciudadana* y ciudadanía en el país se identificaron en la década de los años noventa.

Por otro lado, el plan de desarrollo distrital (Decreto 295 de 1995) “Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Bogotá D.C., 1995 - 1998 - Formar Ciudad” desarrollado por el Alcalde Mayor de Bogotá D.C., para ese período, Antanas Mockus, entiende la *formación ciudadana* como el lugar “donde todos

aprendamos de todos con responsabilidad compartida, cooperación y participación; y la formación de ciudad, en donde la gestión colectiva preserve el patrimonio común y lo enriquezca para bien de todos y especialmente de los más débiles” (Secretaría Jurídica Distrital, 1995, p.2). Lo anterior determina la noción de *formación ciudadana* como unas competencias o elementos para vivir en sociedad, siendo esta una responsabilidad colectiva, distanciándose de la propia noción de formación como un proceso que se enfoca en el desarrollo del sujeto.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), publicó en 2006 los *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas* titulados “*Formar para la ciudadanía ¡si es posible!*”, aquí se hace referencia a la *formación ciudadana* no desde un contenido, sino competencias que tienen unos objetivos específicos dentro del sistema educativo con el fin de vivir en sociedad, consolidando unas normas de participación y formas de actuar que se establecen dentro de las escuelas.

A partir del reconocimiento de los aspectos mencionados, la noción de formación ciudadana, según lo que postula Cuello, et al., (2011) no es uniforme, ni clara en su definición, ni en sus propósitos. En Colombia no se han hecho suficientes trabajos teóricos que permitan identificar un recorrido histórico e impacto de la formación ciudadana. Es una noción que se ha usado de forma ambigua: primero, con un enfoque jurídico-normativo; segundo, centrado en el desarrollo de competencias ciudadanas reproducidas en las escuelas, tal y como lo menciona el MEN; y, tercero, como un entramado de aprendizajes que se da en los espacios escolares y no escolares donde está presente la formación ciudadana.

La *formación ciudadana* en Colombia se ha abordado desde diversas perspectivas, desde la promoción de la participación cívica hasta la construcción de sujetos críticos y reflexivos. En este sentido, Pimienta (2012) establece una relación con la ciudadanía y con la noción de formación ciudadana, mencionando que tiene unos propósitos políticos y educativos que buscan un sujeto activo, democrático, con ideas y funciones orientadas a la construcción social. Además, Escobar (2022) identifica la necesidad de hacer posible la *formación ciudadana* no solo para la creación de sujetos críticos y autorreflexivos, sino también sujetos que contribuyan a la construcción del desarrollo democrático y mitiguen la desigualdad en un país como Colombia. Por esta razón, se muestra la noción (formación ciudadana) como una apuesta de formación de un sujeto específico, capaz de vivir en sociedad, que posee unas competencias y conocimientos para ejercer como agente ciudadano de un país democrático.

Dada la ambigüedad conceptual en torno a la *formación ciudadana*, el limitado conocimiento teórico al respecto, la búsqueda por la materialidad formativa, es decir, la indagación de unos elementos concretos, simbólicos o prácticos que hacen posible formar un ideal de ciudadano, una perspectiva colectiva y la carencia de un recorrido histórico sobre la *formación ciudadana* en las políticas públicas colombianas, se requiere de un análisis profundo de esta noción que está presente en varios escenarios educativos. Por ello, la pregunta de investigación que se plantea es: **¿Cómo se aborda la noción de *formación ciudadana* en las políticas públicas en Colombia en los años 2006, 2013 y 2021?**<sup>1</sup>

## **Objetivos**

### ***Objetivo General***

Analizar la noción de *formación ciudadana* presente en las políticas públicas de Colombia en los años de 2006, 2013 y 2021, a partir de algunos elementos de la propuesta teórico-formativa de Wolfgang Klafki.

### ***Objetivos Específicos***

- Comprender las nociones de ciudadano y ciudadanía desde un acercamiento históricos hasta la actualidad en Colombia.
- Describir el concepto de formación (*Bildung*), la propuesta de Wolfgang Klafki y las categorías para el análisis de la noción.
- Interpretar los discursos sobre la noción *formación ciudadana* presente en las políticas públicas de Colombia en los años 2006, 2013 y 2021, apoyado en los planteamientos de la propuesta teórico-formativa de Wolfgang Klafki.

## **Metodología**

Para alcanzar los objetivos propuestos este ejercicio de investigación se desarrolló bajo una metodología con enfoque cualitativo de tipo descriptivo que permite la recolección, análisis de los datos, y descripción de características e información particular acerca de los fenómenos en estudio de manera sistemática, ordenada y comparable, esto con el objetivo de analizar la noción de *formación ciudadana* en las políticas públicas entre los años 2006, 2013 y 2021. Este método de investigación permitió guiar el

---

<sup>1</sup> El año 2006 fue determinado como un año significativo para esta investigación debido a la publicación de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, la Ley 1013 y la Ley 1029 que determinan asuntos relacionados a la transversalidad de la instrucción cívica; el año 2013, por la Ley 1620 y el decreto 1965 que reglamenta la Ley lo cual vincula la *formación ciudadana* a la convivencia escolar; y, el año 2021 por la Ley 2166 que ubica a la *formación ciudadana* en un escenario diferente a la escuela, las juntas de acción comunal.

desarrollo de los objetivos propuestos sobre la noción de *formación ciudadana* y permitió caracterizar, describir e identificar, la complejidad, estructura y abordaje de esta noción en las políticas públicas en Colombia.

Con el propósito de llevar a cabo un análisis detallado de los documentos se utilizó como método de investigación el análisis de contenido (AC), lo que permitió recolectar, organizar, estudiar y categorizar información de manera sistemática y detallada, posibilitando comprender un fenómeno de la educación. Asimismo, según Cáceres (2003) este método de investigación posibilita pasar de lo descriptivo a lo interpretativo, haciéndolo riguroso, consistente y válido gracias a la categorización de datos que permiten establecer una relación con la teoría. Para el desarrollo del ejercicio de investigación, se llevó a cabo una serie de fases con base en las propuestas por Ruiz (2004), que fueron adaptadas para este trabajo, la estructura es la siguiente: fase uno, identificación documental; fase dos, tematización documental; fase tres, análisis de la información; y fase cuatro, síntesis y articulación conceptual.

Fase uno, identificación documental, se recolectaron Leyes, Decretos y Resoluciones referentes a la *formación ciudadana* desde 1991 hasta el 2024 teniendo en cuenta la pirámide de Kelsen (Galindo, 2018) Para esto se utilizó una ficha de identificación legislativa o normograma (Anexos- Tabla 1) la cual permitió determinar los años de análisis, de acuerdo a lo anterior, se buscaron documentos institucionales como: planes decenales de educación, guías, estándares básicos de competencias, planes nacionales de desarrollo, cartillas y apuestas de *formación ciudadana* en las regiones de Colombia, esto se consignó en la ficha de identificación documental institucional. (Anexo – Tabla 2).

Fase dos, tematización documental, se realizó una lectura de los documentos, en la cual se ordenó, clasifiqué e identifiqué la información de acuerdo con las categorías, subcategorías y categorías emergentes, y se describió en el tercer capítulo cómo aparecen estas en la normativa y documentos de orientación seleccionados. (Anexo – Tabla 3)

Fase tres, análisis de la información, a partir de los planteamientos de la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki, se interpretó la información tematizada sobre los discursos de la noción *formación ciudadana* en las políticas públicas colombianas bajo las categorías seleccionadas: formación, criterios didácticos (objetivos, contenidos, métodos, recursos), contenido (*Inhalt-Gehalt*), principios didácticos (elemental), estableciendo observaciones, relaciones o diferencias partiendo del objeto de estudio (noción de formación ciudadana).

Por último, fase cuatro, síntesis y articulación conceptual, se parte del análisis de la información y se presenta un metatexto (resultados en el tercer capítulo) en el que se caracteriza, describe e identifica la noción de *formación ciudadana* presente en las políticas públicas de Colombia en los años 2006, 2013 y 2021 en relación con la propuesta didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki.

El presente trabajo se estructura de la siguiente forma: el capítulo I ofrece una perspectiva tanto histórica como teórica sobre el significado de ser ciudadano y de la ciudadanía, facilitando la comprensión de cómo estos conceptos han cambiado a lo largo del tiempo, desde sus orígenes en la Europa antigua hasta el siglo XIX, y en Colombia hasta el siglo XXI. Se destaca además que la ciudadanía no es un estatus homogéneo y que el ciudadano es reconocido como un individuo con derechos y obligaciones político-jurídicas frente a un Estado-Nación. Para fundamentar este estudio, se elabora una aproximación al concepto de *formación ciudadana* en Colombia.

En el capítulo II, se abordan las teorías clásicas de la *Bildung* que son un marco analítico para nuestro enfoque en la formación ciudadana. Asimismo, se explica la propuesta de Wolfgang Klafki, que nos ofrece herramientas clave como las categorías de formación, los criterios didácticos (objetivos, contenidos, método y recursos), la distinción entre contenido *Inhalt* y *Gehalt*, y los principios didácticos (elemental).

En el capítulo III se clasifican y caracteriza los documentos desde el eje normativo: las leyes, decretos y resoluciones, y desde el eje de orientaciones: Guías, Secuencias Didácticas, Plan Nacional Decenal de Educación, Cartillas y Estándares Básicos de Competencias que fundamentan la *formación ciudadana* en Colombia. Asimismo, se describen las categorías (previamente establecidas), subcategorías y categorías emergentes que dan cuenta del objeto de investigación, derivado del análisis de contenido, a su vez se presenta el metatexto con los hallazgos con base en la revisión documental y los postulados de Wolfgang Klafki. Finalmente, se presentan las conclusiones generales de este ejercicio de investigación, las recomendaciones y futuros análisis que se pueden realizar en torno a la formación ciudadana.

En cuanto a los análisis, la formación ciudadana se vislumbra como aquella que está presente en escenarios escolares y no escolares, vista como un proceso permanente y que se da en la cotidianidad de la vida, y tiene como fin el desarrollo de competencias ciudadanas, por ello se concluye, que la formación ciudadana al estar está orientada desde un eje normativo con fines externos no da paso a un proceso formativo del individuo quedando reducida en una estrategia instrumental.

## CAPÍTULO I

### **Ciudadano y Ciudadanía: una Aproximación Histórica y Teórica**

La *formación ciudadana* ha sido una noción con fuerte presencia en ámbitos como políticas públicas, la escuela, los programas de educación, escenarios sociales, culturales; está asociada actualmente a los individuos y competencias necesarias para la participación democrática y el bienestar colectivo. En Colombia no se han desarrollado suficientes trabajos teóricos que permitan identificar un recorrido histórico e impacto de la formación ciudadana, ya que es una noción que se ha usado de forma ambigua: primero, con un enfoque normativo; segundo, centrado en el desarrollo de competencias ciudadanas reproducidas en las escuelas, tal y como lo menciona el Ministerio de Educación Nacional (MEN); tercero, como un entramado de aprendizajes que tiene lugar en los espacios escolares y no escolares, donde se encuentra presente la formación ciudadana.

Dada la ambigüedad conceptual de esta noción, el limitado conocimiento al respecto y la carencia de un recorrido histórico sobre la formación ciudadana, es pertinente analizar la noción y cómo se aborda en las políticas públicas en Colombia. Para ello, iniciamos por realizar un recorrido histórico de los conceptos ciudadano y ciudadanía, para comprender cómo han variado en la historia, las denominaciones que han adquirido, el ideal de hombre en el que se enmarca y las características que este posee. Estos conceptos se describen con el propósito de identificar sus características, reconocer similitudes, diferencias y comprender su vínculo con la formación ciudadana. De este modo, es necesario dar cuenta de los conceptos de ciudadano y ciudadanía de manera individual a fin de lograr una articulación conceptual entre ellos.

Con el propósito de este ejercicio de investigación, recurrimos a la historia como una herramienta que nos permite comprender el desarrollo de las categorías. En la revisión bibliográfica se identificó que los autores se han basado en la historia para dar cuenta de las características de los conceptos y los fundamentos que hacen parte de la noción analizada. En este sentido, para comprender el objeto a revisar (formación ciudadana) y los conceptos mencionados, se lleva a cabo un breve recorrido histórico y una aproximación conceptual desde las siguientes épocas: Grecia Clásica (siglos V a. C.), Antigua Roma (siglos VIII - I a. C.), Imperio Romano (siglos I - V d. C.), Edad Media (siglos V- XV d. C.), Renacimiento (siglos XVI-XVII d.C.), Ilustración (siglo XVIII), y finalmente el concepto de ciudadano y ciudadanía en los Siglos XIX, XX y XXI en Colombia.

### **Comprensiones de las Categorías de Ciudadano y Ciudadanía desde la Antigüedad hasta la Ilustración**

En la Grecia Clásica (V a.C.) era denominado ciudadano aquel hombre libre, oriundo y que vivía en la *polis* (ciudad). Aristóteles postula en la obra *La Política* al hombre como *politikón zóion* “quiere decir «ser viviente», «animal», y el adjetivo que le acompaña lo califica como perteneciente a una *polis*, que es a la vez la sociedad y la comunidad política” (Aristóteles, [330 - 323 a.C.] 1998, p.50). A partir de lo mencionado por Aristóteles, se considera al hombre como un animal político y un ser inherentemente social que cuenta con la capacidad de vivir en comunidad y participar en la vida política de la *polis* de la cual hace parte y donde se desarrolla plenamente. Antonio Pérez (2002) y Maria Bueno (2018) coinciden con Aristóteles al exponer que el hombre es un “animal político”, que está en la ciudad para vivir en virtud y ser ciudadano poseedor de dos dimensiones: humanidad y pertenencia a la *polis*.

De este modo, el ciudadano (*Polítēs*) en la *polis* griega, según Lydia López (2013) y Bueno (2018), era un individuo que participaba, estaba formado, tenía el derecho de estar en el *ágora* (plaza pública), participar de la asamblea, de elegir y mantener funciones en la estructuración de lo que se llevaba a cabo dentro de la *polis*. Aristóteles ([330 - 323 a.C.] 1998) alude que el ciudadano es “quien tiene la posibilidad de participar en la función deliberativa o judicial, a ése llamamos ciudadano de esa ciudad; y llamamos ciudad, por decirlo brevemente, al conjunto de tales ciudadanos suficientes para vivir con autarquía” (pp.155-156) [*sic*] en este sentido, para Aristóteles el ciudadano autárquico es aquel que tiene la capacidad de gobernarse a sí mismo, ser plenamente autosuficiente, participar de los poderes deliberativos, judiciales, de magistratura y vida política; ser virtuoso, digno de espíritu y libre, capaz de mandar, obedecer, gobernar y gobernarse; conocedor de los regímenes existentes y poseedor de un cuerpo cívico. Desde este autor clásico, no son considerados ciudadanos, los metecos, extranjeros, mujeres, esclavos, libertos, niños y artesanos; sin embargo, dependen del régimen al que pertenezcan; estos se consideran miembros necesarios para la vida de la *polis*. (Aristóteles, [330 - 323 a.C.] 1998)

Por su parte, Carlos Megino (2011) menciona que Aristóteles ve la *polis* “no como un cuerpo unitario y uniforme de habitantes, sino como una pluralidad de gentes con diferencias específicas, organizada en una sociedad de clases, en la que cada una se distingue por una función propia” (p.222). Según el autor, en la Grecia Clásica, el “hombre de bien” o “buen ciudadano” es aquel que debe poseer la virtud que implica hacer las cosas desde su régimen y aportar a la construcción de la *polis*.

Por otro lado, la Antigua Roma (siglo VIII a.C. al V d.C.) fue una civilización que dejó aportes para la cultura como arquitectura, acueducto, ingeniería y derecho como disciplina, de la cual se deriva la noción de ciudadano y ciudadanía con unas intenciones jurídicas. Pérez (2002) indica al respecto que,

el término "ciudadanía" procede etimológicamente del vocablo latino *cives*, que designa la posición del individuo en la *civitas*. La idea romana de ciudadanía hace referencia a un status integrado por un núcleo compacto e indismembrable de derechos y deberes que definían la posición de las personas libres en la República. (pp. 182-183)

A partir de lo anterior, Pérez (2002) y Gloria Giraldo-Zuluaga (2015) concuerdan al señalar que, en esta civilización antigua, la *civitas* es la ciudad (no existía el Estado) y la *cives* es la ciudadanía que, a partir de Marco Tulio Cicerón, es una forma de libertad que se da a los habitantes cuando se les dispone unas condiciones para participar en la vida pública y ejercer en ella un rol jurídico. La ciudadanía designa la posición del individuo en la ciudad, esta es un privilegio para los hombres libres, aquellos que tienen la posibilidad de contribuir al sostenimiento de la *civitas*, no se incluyen a los extranjeros, mujeres, sirvientes o esclavos.

Según Paul Veyve (1995), el ciudadano en la civilización romana “no es una persona jurídica, sino un individuo que permite que la ciudad se aproveche de todos los recursos que él posee.” (p.112), se postula que todo ciudadano debe contribuir al desarrollo de la ciudad. De acuerdo con Veyve, Cicerón (1848), en su texto denominado *Sobre la República*, precisa que “el verdadero ciudadano debía servir á la patria por ella misma y sin cuidarse de los honores de la gloria: y en este punto la práctica rigurosa de lo que había recomendado era superior á sus esfuerzos” (p.13) [*sic*]. En este sentido, ciudadano es aquel que a través de su rol específico contribuye con la armonía y el funcionamiento de la *civitas*, sirve a su patria, posee una igualdad de derechos con los demás ciudadanos, es propietario y paga impuestos; ser ciudadano es ser miembro del Senado y del pueblo.

Para el año 212 d.C en el Imperio Romano se promulgó el Edicto de Caracallas o Constitución Antoniniana, que fue emitida por el emperador Marco Aurelio Severo Antonino Augusto, a través de la cual, según la traducción de Alex Imrie, se otorgó a todos los habitantes del mundo romano la ciudadanía romana, sin distinción (Caracalla - The Constitutio Antoniniana, s. f). Esta Constitución convierte en ciudadano a todos los habitantes libres del orbe romano, incluyendo los extranjeros, su finalidad es que todos paguen impuestos.

Respecto a los contrastes entre Grecia y Roma, Juan Horrach (2009) y Bueno (2018) señalan que el ciudadano griego le otorgaba mayor relevancia a la libertad social, incluso dejando su libertad individual. En Roma, la ciudadanía se transmitía por unos rasgos sanguíneos y ser reconocido como ciudadano era contribuir con el pago de los impuestos y participar de la vida pública, obteniendo la ciudadanía al nacer. Teniendo en cuenta lo mencionado en la época antigua (Grecia y Roma), para ser ciudadano se debían tener características como participación en la vida pública, el *ágora* o el *foro*: pagar impuestos, velar por la comunidad y poseer facultades cívicas.

Luego de ser emitido el Edicto de Carallas, en el año 476 d.C. se da la caída del Imperio Romano, con lo que inicia la Edad Media (siglo V d.C. - XV d.C.), se evidencia un retroceso en la ciudad que posteriormente llega a un punto crítico. Carlos Ospina (2014) menciona que en esta época priman los vínculos entre *señorío-vasallaje*; define al ciudadano como “quien habita en los burgos o ciudades y está excluido de este tipo de lazos” (p. 21). De este modo, se establece que aquellos aislados de esas relaciones eran quienes podían ser denominados ciudadanos, además, se dispone que la ciudadanía ya no estaba basada en la participación política, sino en pertenecer a un espacio y la participación al sistema feudal.

En esta misma línea, Ospina (2014) postula que para la Edad Media emerge la instauración de un compromiso del ciudadano. Este autor coincide con Horrach (2009) al indicar que en esta época la ciudadanía estuvo enmarcada por un fuerte componente moral y religioso, donde el compromiso ciudadano se entendía como una relación entre hombres y como un deber mutuo, influenciado por valores cristianos debido al auge que tomó la iglesia católica. Por lo tanto, en esta época se desdibujan las apropiaciones acerca de las ideas de ciudadano y ciudadanía construidas en la época antigua, sin embargo, estas ideas se retoman en el Renacimiento con las ciudades-repúblicas italianas.

En el Renacimiento (siglos XVI – XVII d.C.), según Ospina (2014), la ciudadanía se vinculaba estrechamente con el bienestar y la prosperidad de la ciudad, impulsada por valores humanistas y el poder económico, por lo cual se “conduce a un compromiso del ciudadano en términos asociativos y de defensa de la ciudad” (Ospina, 2014, p. 21). Este compromiso ciudadano reflejaba un enfoque de responsabilidad, donde la defensa y el gobierno de la ciudad eran labores compartidas. El autor indica que la obligación del ciudadano está relacionada con *virtus-fortuna*, sin embargo, esta labor en la ciudad renacentista no solo dependía de virtudes cívicas, sino también de la búsqueda del poder y la riqueza.

Respecto al siglo XVIII con la Ilustración, Carlos Noguera (2012) asocia la idea de súbditos convertidos en ciudadanos, esto implicaba que la ciudadanía estaba sujeta a leyes y reglamentos de cumplimiento obligatorio. A partir del declive en el poder monárquico, el pueblo comenzó a tener un papel decisivo, por lo cual el autor precisa que cambia el eje de la obediencia, en el sentido de que, desde entonces, es el soberano quien debe obedecer a la naturalidad propia de la población, y debe conocer y respetar las leyes naturales para así conseguir gobernar la población (Noguera, 2012, p.151).

En este siglo se gesta el movimiento de la Ilustración, donde tienen lugar acontecimientos históricos, políticos, sociales y culturales como la Revolución Francesa (1789-1799) con las tres consignas: primera, libertad, liberación del individuo del poder monárquico; segunda, igualdad, todos los ciudadanos son vistos de la misma manera ante la Ley, tienen y gozan de los mismos derechos; y tercera, fraternidad, comunidad unida que se preocupa por el bienestar del otro. (Kropotkin, 2018)

Al respecto, varios autores (Pérez, 2002; Francisco Lizcano, 2012; López, 2013 y Giraldo-Zuluaga, 2015) refieren que es la Asamblea Nacional Constituyente Francesa de 1789, donde se realiza la *Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano*, siendo el ciudadano un sujeto varón poseedor de derechos como la libertad de pensamiento y opinión, hombre que hace constar su contribución pública (pago de impuestos) convirtiéndose en un miembro activo en el Estado, ejerciendo participación política, social y económica dentro de la población. A partir de lo descrito en la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*, se determina que no se consideraban ciudadanos las mujeres, niños y extranjeros, pues ciudadano era el hombre desde la comprensión como género. De acuerdo con la declaración mencionada, Lizcano (2012) aclara que estos derechos permiten al hombre participar en la política y en las funciones públicas del Estado, siguiendo las leyes que están establecidas en la Constitución de 1991.

Teniendo en cuenta lo anterior, el reconocimiento de los derechos del hombre y ciudadano se enmarca a partir de la lucha del pueblo por la justicia, la igualdad y la libertad. Entendiéndose hombre como el “individuo, cuyas posibilidades de actuación en la sociedad civil se hallan condicionadas por el desigual reparto de los bienes” (Pérez, 2002, p. 187). De este modo, la clase trabajadora (campesinos, comerciantes, jornaleros) estaba constituida por unos sujetos no ciudadanos en este contexto, ya que su participación ciudadana se veía restringida por la dedicación a la subsistencia y las desigualdades económicas (falta de ingresos, carencia de bienes y pobreza).

En el siglo XVIII, Jean-Jacques Rousseau (1880), en su obra titulada *El Contrato Social* define a los ciudadanos como individuos respetuosos, sujetos del pacto y contrato social, “partícipes de la autoridad soberana, y súbditos, como sometidos a las leyes del Estado” (p.23). Para Rousseau (1880), en la interpretación de Noguera (2012), concuerdan al percibir al ciudadano o individuo en relación con el Estado desde dos enfoques diferentes, en primer lugar, los ciudadanos que participan activamente en la soberanía y tienen derechos; en segundo lugar, como buenos súbditos.

Desde la perspectiva de Rousseau, el pacto social se establece como la base que enmarca una igualdad fundamental entre los ciudadanos, donde todos están bajo el amparo de las mismas leyes y gozan de los mismos derechos. Todos los ciudadanos tienen el poder de mandar y opinar sobre las decisiones colectivas, solo se puede llegar a ser ciudadano si existe una relación colectiva, que busque el bien común (Rousseau, 1880).

Por otro lado, Veca citado por Pérez, postula que la ciudadanía “será uno de los logros básicos del programa ilustrado de la modernidad; un factor decisivo en el proceso emancipatorio ligado a tal programa” (2002, p.184). En este sentido, la ciudadanía es una integración, obtención de derechos y obligaciones con el Estado, y ciudadano será aquella persona que se reconoce dentro de una situación jurídica.

### **Ciudadano y Ciudadanía en Colombia a partir del Siglo XIX**

Durante el siglo XVIII surgieron en Europa ideas de Ilustración, racionalismo y el naturalismo, que llegaron a la Nueva Granada, marcando un giro en la concepción del ciudadano. Figuras como José Celestino Mutis y Alejandro de Humboldt impulsaron una transformación profunda en la educación y la identidad social a través de la ciencia, promoviendo el conocimiento local como base para la autosuficiencia y la emancipación.

Javier Ocampo (1999) hace referencia a Mutis como un líder de la Expedición Botánica, quien formó a una generación de criollos ilustrados en matemáticas, física y ciencias naturales. Estos conocimientos dotaron a la población de herramientas para interpretar su realidad, cuestionar la dependencia colonial y visualizar un Estado basado en sus propios recursos y capacidades. La educación se volvió un acto político y transformador, al enseñar ciencias aplicadas y una historia propia.

De acuerdo con el siguiente contexto, llegaron los ideales de ciudadano a Colombia, el ciudadano dejó de ser un súbdito del Imperio Español para convertirse en un sujeto que comprendía su territorio, sus derechos y su potencial. Francisco José de Caldas, con su *Semanario del Nuevo Reino de Granada*, y Humboldt, al documentar la riqueza americana, reafirmaron esta visión, los habitantes de América no eran inferiores,

sino poseedores de una riqueza cultural y natural legítima para fundar un Estado-Nación (Ocampo, 1999).

Las reformas educativas impulsadas por el Virrey Manuel Guírior y plasmadas en el Plan de Estudios de Moreno y Escandón reforzaron esta transformación, el acto educativo se orientaba a formar una élite criolla instruida, capaz de liderar cambios sociales y políticos, la educación secular y científica promovía el pensamiento crítico, preparando a los ciudadanos para imaginar una sociedad libre del dominio colonial.

Además de la introducción de esta idea ilustrada, según Orlando Melo (2017), en 1794, Antonio Nariño tradujo y publicó los *Derechos del Hombre y del Ciudadano*, postulados en la Asamblea Nacional Constituyente Francesa, fue un acto simbólico, político y la principal confrontación que desafió el orden monárquico y vislumbró el despertar del ciudadano moderno: informado, ilustrado y con conciencia de sus derechos, sin embargo, esta publicación fue retirada del espacio público por el ilustrado Nariño, porque era una amenaza al orden establecido por la autoridad monárquica española.

Esa visión del ciudadano como sujeto ilustrado y protagonista de su tiempo se fortaleció con los acontecimientos posteriores al grito de independencia del 20 de julio de 1810. En 1811, Nariño volvió a traducir los *Derechos del Hombre y del Ciudadano*, lo que antecedió la promulgación de la primera constitución política de la región: la *Constitución de Cundinamarca para las Provincias Unidas de la Nueva Granada*, aprobada el 4 de abril, en ella se comprende el ciudadano como un varón libre, útil a la patria educado y moralmente virtuoso. Se le reconoce como un sujeto de derechos, pero también de deberes, como defender a la nación, trabajar y ser un buen padre, hijo o esposo; además, son ciudadanos los sujetos que estaban relacionados con los ámbitos religiosos y de libertad individual.

Sin embargo, esta Constitución también establece que existen personas que no gozan de la potestad de ciudadanos, como “los vagos, ni los que, por sentencia dada con las formalidades necesarias, hayan sido arrojados del seno de la sociedad, ni los que, siendo llamados al servicio de la Patria, se excusen sin legítimo impedimento” (Const., 1811, Art. 16). De este modo, aquellas personas que no trabajaran, los legalmente excluidos de la sociedad civil a través de un proceso judicial formal, aquellos que no cumplieran o no contribuyeran de manera positiva con la participación en asuntos importantes de la patria no podrían ser designados como ciudadanos.

La ciudadanía, en la Constitución de 1811, se asocia con la participación política, el ejercicio de la razón ilustrada y el cumplimiento de un rol activo en la sociedad. Este

ideal excluye a mujeres, niños, esclavizados e indígenas, quienes no son considerados parte del cuerpo cívico. Años después, la *Constitución de la República de Colombia*, promulgada en 1821, determina que son colombianos:

- 1' Todos los hombres libres nacidos en el territorio de Colombia, y los hijos de éstos;
- 2' Los que estaban radicados en Colombia al tiempo de su transformación política, con tal que permanezcan fieles a la causa de la Independencia;
- 3' Los no nacidos en Colombia que obtengan carta de naturaleza. (Art.4)

En este periodo son ciudadanos de Colombia los nacidos y radicados en el territorio, además quienes vivían bajo lo consignado en la Constitución y las leyes, quienes respetaban y obedecían a las autoridades, contribuían a los gastos públicos, y servían para defender a la patria, haciendo el sacrificio de sus bienes y de su vida. Además, según la constitución de 1821, los ciudadanos poseían derechos como el ser “sufragante parroquial” para lo cual debían saber leer y escribir, ser colombianos, ser casados o mayores de veintiún años, ser dueños de una propiedad raíz; poder ser nombrados en cargo público; ser libres; escribir, imprimir y publicar su pensamiento y opiniones de forma libre.

Posteriormente, la *Constitución Política de la República de Colombia* de 1830, expresa en el Art.14 que, para gozar de los derechos como ciudadano, debe ser nacido en Colombia, ser casado o mayor de 21 años, ser alfabeta y contar con una propiedad raíz que alcance a los trescientos pesos o, en su defecto, desempeñar una profesión que genere ingresos anuales de ciento cincuenta pesos, por lo tanto, se comprende que no son ciudadanos los menores de edad.

En esta Constitución los derechos se pueden suspender o perder si el ciudadano se naturaliza en otro país, si atenta o sirve contra la Nueva Granada, si vende su voto, compra el ajeno y por incapacidades mentales. Por lo que se puede entender, que no es suficiente nacer en dicho país, sino que se deben cumplir ciertos criterios para ser reconocido como tal; además, los sujetos se categorizan por clases sociales y dependencias.

Dos años más tarde, la *Constitución Política del Estado de Nueva Granada* de 1832 coincide con algunos criterios de la Constitución anterior, precisan que el ciudadano puede gozar de sus derechos, así como perderlos o que sean suspendidos; además, en la Constitución de 1832 se menciona la pérdida de la ciudadanía bajo criterios como “vender su sufragio o comprar el ajeno y en los fallidos fraudulentos” (Const. 1832, Art.9). Aunque existen similitudes frente a lo que se plantea en la Constitución de 1830, en la de 1832 se agrega que incluso en los intentos fallidos de hacer fraude se puede perder la ciudadanía.

Ahora bien, en el Art. 11 de esta Constitución se menciona que “todos los ciudadanos tienen el derecho de elegir y son elegibles para las diversas funciones públicas, siempre que concurren en ellos los requisitos prevenidos por la constitución y las leyes”, en este sentido, se garantiza la participación política siempre y cuando cumpla con los criterios establecidos en la constitución.

En la *Constitución de la República de Nueva Granada* de 1843, granadino es todo aquel nacido allí, hijos de padre, hijo de esclava nacido libre, los libertos, los que tienen carta de naturaleza, mujeres casadas y todo aquel que tenga un vínculo con un granadino o directamente con el territorio de la Nueva Granada, a su vez, deben vivir conforme a la ley y las constituciones, en especial la de 1821, contribuir de manera económica en los gastos públicos, defender la patria y velar por la libertad pública y su conservación. Desde este punto de vista, ciudadanos son aquellos varones granadinos, mayores de veintiún años, dueños de bienes raíces, sujetos que viven acorde a lo dispuesto en la ley y que son alfabetas, poseen bases en lectura y escritura, no obstante, el ser ciudadano y sus derechos se suspenden por tener un caso criminal abierto, una deuda con algún fondo público, problemas mentales o por interdicción judicial, por tener una condena, por vender su voto y por naturalizarse en otro país extranjero.

Para el año 1853, en la *Constitución Política de la República de la Nueva Granada*, se consideran ciudadanos “los varones granadinos que sean o hayan sido casados, o que sean mayores de veintiún años” (Const. 1853, Art.3). Al pueblo granadino el gobierno debía garantizar: la libertad individual, la seguridad personal, la inviolabilidad de la propiedad, la libertad de industria y trabajo, la profesión libre, pública o privada de la religión, el respeto del domicilio, la expresión libre del pensamiento, el derecho de reunirse de forma pública o privada y recibir la instrucción. Se pone de manifiesto en esta Constitución que “son deberes de todos los granadinos: cumplir y respetar las leyes; obedecer a las autoridades; contribuir para los gastos públicos; servir a la patria y defender la libertad y la Independencia de la nación.” (Const. 1853, Art. 9), además la ciudadanía solo se pierde o suspende si son juzgados conforme a las leyes.

En la Constitución Política de 1858, denominada *Para la Confederación Granadina*, se indica que los ciudadanos que tenían la potestad de elegir o de ser elegidos ante puestos públicos eran “los varones granadinos mayores de veintiún años, y los que no teniendo esta edad sean o hayan sido casados” (Const. 1858, Art. 5). Ante esto, se argumenta que la ciudadanía estaba restringida, limitada por género, edad y estado civil, reflejando una visión excluyente de la participación política en la Confederación.

Asimismo, aunque la ciudadanía se concebía como un derecho estable, podía ser suspendida por causas graves como delitos o incapacidad mental, resaltando su valor como condición fundamental del sujeto político.

Algunos años después, en la Constitución Política de 1863 titulada *Estados Unidos de Colombia* se comenta acerca del voto y el modelo para ejercerlo siendo ciudadano, demostrando que este modelo apuntaba a ser un modelo de elección presidencial indirecto, donde el poder de decisión recae en los Estados más que en el voto directo de los ciudadanos, lo que limita la participación democrática directa en favor de la representación territorial.

Veintitrés años después, la *Constitución Política de la República de Colombia de 1886* se estableció como un acuerdo, se menciona que “son ciudadanos los colombianos varones mayores de veintiún años que ejerzan profesión, arte u oficio, o tengan ocupación lícita u otro medio legítimo y conocido de subsistencia” (Const. 1886, Art. 15). De este modo, se puede identificar que aun muchas personas no estaban incluidas en lo que se determinaba como ciudadanos en esta época, solo los ciudadanos que sabían leer y escribir, o que tuvieran una renta anual de quinientos mil pesos, eran quienes tenían el poder de ejercer su voto, solo quienes gozaban plenamente de la ciudadanía podían participar en elecciones o asumir cargos con poder en el Estado, reafirmando una relación directa entre ciudadanía activa y acceso a funciones públicas.

Los postulados de las Constituciones evidenciaban una ciudadanía excluyente, limitada por criterios de género, educación, edad y propiedad, lo que dejaba por fuera a gran parte de la población, especialmente a los sectores populares. Al respecto, Leonor Perilla (2016) menciona que “no todos los que habitan la república eran considerados ciudadanos, solo eran considerados como tales aquellos que poseían la condición privilegiada de ser hombres, mayores de edad, letrados y propietarios” (p.51), de este modo, las mujeres, los pobres y los jornaleros aún no eran considerados ciudadanos.

Aproximadamente un siglo después, para el año 1991, el pueblo de Colombia, por medio de la *Constitución Política de Colombia*, promulga que “todas las personas nacen libres e iguales ante la ley” (Art. 13). Sin embargo, se concibe como ciudadano una persona con nacionalidad colombiana, por nacimiento o por adopción, y un habitante que puede y debe ejercer una serie de derechos y obligaciones reconocidas ante la ley. En esta Constitución se concibe como ciudadano a todos los mayores de 18 años, sin discriminación por género, etnia o patrimonio material. Estos habitantes poseen como derechos: el desarrollo de su personalidad, la libertad de pensamiento y opinión, son libres

de escoger profesión u oficio, libres de reunirse y manifestarse, participar en el ejercicio de control político, hacer uso de los mecanismos de participación, estar en una vivienda digna y ambiente sano, por último, se configura como derecho y deber el voto. También se promulga en este documento que son deberes de las personas y el ciudadano:

1. Respetar los derechos ajenos y no abusar de los propios;
2. Obrar conforme al principio de solidaridad social, respondiendo con acciones humanitarias ante situaciones que pongan en peligro la vida o la salud de las personas;
3. Respetar y apoyar a las autoridades democráticas legítimamente constituidas para mantener la independencia y la integridad nacional.
4. Defender y difundir los derechos humanos como fundamento de la convivencia pacífica;
5. Participar en la vida política, cívica y comunitaria del país;
6. Propender al logro y mantenimiento de la paz;
7. Colaborar para el buen funcionamiento de la administración de la justicia; 8. Proteger los recursos culturales y naturales del país y velar por la conservación de un ambiente sano;
9. Contribuir al financiamiento de los gastos e inversiones del Estado dentro de conceptos de justicia y equidad. (Const. 1991, Art. 95)

Por lo tanto, a partir de esta constitución que nos rige en la actualidad, el ciudadano es una persona que posee derechos y deberes, mayor de dieciocho años que participa de la ciudadanía eligiendo y teniendo la capacidad de ser elegido, pues la “calidad de ciudadano en ejercicio es condición previa e indispensable para ejercer el derecho de sufragio, para ser elegido y para desempeñar cargos públicos que lleven anexa autoridad o jurisdicción” (Const.1991, Art. 99). Participar en la ciudadanía desde 1991 es una cuestión que solo se desarrolla desde la mayoría de edad y solo se pierde si la persona renuncia a la nacionalidad y no posee capacidad de decisión.

### **Perspectivas Teóricas: La *Formación Ciudadana* en Colombia**

Cabe señalar que lo que se expondrá a continuación sobre la *formación ciudadana* constituye una aproximación inicial a la noción, con el propósito de ofrecer un marco general que permita situar al lector frente al objeto de estudio del ejercicio de investigación. No obstante, esta reflexión preliminar encontrará un mayor desarrollo y profundidad en el capítulo dedicado al análisis de la noción y los elementos que configuran la *formación ciudadana* en las políticas públicas de Colombia, se presentan en este apartado las posturas de *formación ciudadana* antes del periodo seleccionado.

En primera instancia, Oscar Espinel-Bernal (2023), en su texto titulado *Educación Y Ciudadanización en Colombia, Píadosos, Patriotas y Laboriosos*, realiza una apuesta por entender las posibilidades modernas de la formación de ciudadanos en el siglo XIX y principios del XX en Colombia. Aborda la ciudadanización como,

un dispositivo que hace a otros ser ciudadanos; actuar, constituirse es una apuesta novedosa que sugiere nuevas posibilidades de abordaje teórico, concebir la ciudadanía como un mecanismo articulado por prácticas, saberes y sujetos hace posible reflexionar sobre las condiciones en las cuales estos sujetos-ciudadanos son producidos, es decir, subjetivados . . . este camino formativo se deriva de todo un andamiaje educativo. (p.22)

El dispositivo y las prácticas de ciudadanía del periodo republicano tienen como objetivo la construcción de personas patriotas, piadosas y laboriosas como ideal de sujeto que se buscaba formar. Por lo tanto, la formación del ciudadano se debe a todo aquello que corresponde a la circulación, consolidación y reconocimiento de la verdad, cambiando la manera en la que las relaciones sociales se constituyen.

A lo largo del texto, Espinel-Bernal (2023) postula que para la formación de ciudadanos se consolidaron en el siglo XIX y principios del XX, el Decreto Orgánico de Instrucción, la Ley 39 de 1903, el Sistema Instaurado de Instrucción Pública de 1870, Manuales de Urbanidad, Catecismos, Códigos civilizados y el Manual de Carreño de 1953, en este último, se planteaban construcciones acerca de los buenos modales, haciendo hincapié en formas adecuadas de comportarse en la sociedad para consolidar sujetos urbanos, educados y respetuosos. Todos estos elementos de educación postulan maneras de ser civilizado, educado y de buena familia.

En coherencia con lo anterior, la instrucción pública a finales del siglo XIX es concebida como “medida en la formación de los cuerpos poblacionales que integran e integrarán la añorada nación” (Espinel-Bernal, 2023, p.73), es decir, la instrucción pública tiene como objetivo generar un ideal de sujetos que contribuyan al Estado-Nación, sin embargo, esta propuesta implica comprender que la educación es un mecanismo por el cual se accede al conocimiento de derechos y deberes que se adquieren con y para la sociedad.

Esta apuesta política propuesta desde la educación (la instrucción pública), en su momento, contribuyó al fortalecimiento de la idea Estado-Nación y con ello permitió generar relatos simbólicos para la formación de ciudadanos productivos para la sociedad. Esto se lleva a cabo a través de la escuela como un mecanismo civilizatorio “que servirá de cimiento para el adelantamiento de la nación, la modernización del país y la formación de ciudadanos aptos para los nuevos retos y principios de la nación” (Espinel-Bernal, 2023, p. 97) [*sic*]. Según el autor, la escuela sirvió como un ente que unifica, controla, vigila lo que se enseñaba y cómo se hacía en el país y, fue una institución que contribuyó con la higienización, la salud pública y la urbanidad.

Por otro lado, la apuesta de formar ciudadanos se centró en una lógica de control a través del orden que buscaba “asignar a cada objeto, a cada elemento, a cada cuerpo, un lugar y una función específica articulada al propósito general de la gran máquina a la que pertenece” (Espinel-Bernal, 2023, p.105), por ello, los libros de texto y material educativo de las escuelas operan como estrategias de control donde unifican los contenidos para el aula, de ese modo, esa máquina disciplinadora en la que se convierte el Estado-Nación tiene como fin la regulación de los individuos.

Teniendo en cuenta lo mencionado, Espinel-Bernal (2023) describe la *formación ciudadana* como una apuesta por la urbanidad y la educación cívica, donde la escuela es vista como un mecanismo civilizador, de higienización y control. Desde las primeras décadas del siglo XX comenzaron a cambiar las funciones de la escuela y, por lo tanto, los discursos que estaban a mano del Estado y la Iglesia, postulando: la disciplina, el blanqueamiento y la ciudadanización como metodologías dirigidas a la formación de los ciudadanos en esta época.

En segunda instancia, en un análisis de la misma época, Alejandro Álvarez Gallego (2013), en su texto titulado “*Fronteras históricas entre la escuela, el estado y la ciudadanía en Colombia*” hace una apuesta por entender cuál ha sido el papel de la escuela en relación con la ciudadanía y cómo se han presentado los modos de ser en la sociedad. El autor menciona que la escuela es una institución extraña que a lo largo de los años ha tenido diferentes tareas, entre estas evangelizar, higienizar y, en la actualidad, formar en las competencias ciudadanas y laborales. Dichas tareas provienen de intereses internos y externos, siendo los internos lo que permea directamente la escuela y los externos aquello que se moviliza por fines sociales.

Álvarez, también menciona que la escuela se ha transformado constantemente, han cambiado los contenidos, los tiempos, los métodos, los actores e incluso las relaciones, sin embargo, se conservan sus fines iniciales por los que la escuela surgió en la modernidad. Según lo mencionado por el autor, a partir de la hegemonía del Estado y la iglesia, la escuela es utilizada como “mecanismo civilizador” por lo que la educación para la ciudadanía se da de cuatro maneras. Primero, civilizadora, la escuela aportará a “consolidar así los imaginarios sobre la idea de nación que portaba el proyecto ilustrado” (Álvarez, 2013, p.235). La escuela ayudaría a construir y divulgar lo que significaba la patria, la Nación, la civilización y cuáles eran los deberes y derechos republicanos. Segundo, higienizadora, la escuela con sus responsabilidades debía dictar conferencias semanales sobre instrucción y educación cívica, en tanto higienizar era el nuevo nombre

que recibirá civilizar, la cual se basaba en limpiar o blanquear el pueblo, postulados que convergen con la idea de la pureza de la sangre.

Tercero, para el desarrollo, la escuela cambia sus fines educativos, así como la relación con la sociedad, la cultura y los organismos internacionales, por lo que se necesita de educación para la ciudadanía, el desarrollo, “el crecimiento y la competitividad son, a su vez, la base económica que hace posible el ejercicio de la ciudadanía” (2013, p.243). Cuarto, para la competencia, la escuela ya no es el único escenario educativo, son múltiples los agentes educativos y el Estado pierde el control sobre esta función, se forma en competencias laborales, científicas, generales y ciudadanas.

A partir de las tareas de la escuela, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) junto con organismos internacionales, se muestran “interesados en la *formación ciudadana* a través de la escuela” (Álvarez, 2013, p.242) su propósito es formar tanto para la ciudadanía como para el mercado. Históricamente, la exigencia de la formación de ciudadanía desde la escuela ha respondido a un enfoque democrático, no obstante, ha ignorado el reconocimiento de las culturas, las comunidades regionales y sus contextos particulares.

Si bien la *formación ciudadana* sería una categoría que se abordará en el capítulo de análisis de este proyecto, en este punto es necesario referirnos a las comprensiones actuales de diversos autores, a partir de tres categorías desde las cuales se puede definir esta noción. En primer lugar, la *formación ciudadana* como virtudes cívicas y construcción de identidad común; en segundo lugar, la *formación ciudadana* como participación en el Estado; y, en tercer lugar, la *formación ciudadana* en relación con las competencias ciudadanas.

En primer lugar, la formación ciudadana, concebida como virtudes cívicas y construcción de identidad, se conoce como un proceso que abarca el desarrollo cívico y el conocimiento de los derechos y deberes para la participación. Ruiz y Chaux (2005) describen que los procesos de formación ciudadana,

tienen que ver con el aprendizaje de virtudes cívicas y con la valoración y respeto de las normas, también tienen que ver con las distintas formas de participación del individuo en la sociedad. Esto obliga a que la escuela se pregunte por las verdaderas condiciones de posibilidad que está dispuesta a otorgarle a la expresión de las diferencias y a la heterogeneidad de visiones de mundo (p.73).

Los autores enfatizan la escuela como un lugar con una responsabilidad social que debe considerar las competencias para la convivencia en sociedad y ser un espacio en el

que está inmersa la diversidad, la búsqueda de la formación de ciudadanos e implica fomentar la participación de los estudiantes en diferentes espacios y procesos sociales.

En esta misma línea, Diana Escobar (2022) postula que la *formación ciudadana* aporta en la construcción de la identidad común de los individuos, teniendo en cuenta, las condiciones culturales, políticas, sociales y económicas del contexto. Esto con el propósito de que todos los ciudadanos participen en igualdad de condiciones dentro de la sociedad de manera activa y democrática, como lo mencionaba Rebekka Horlacher (2015) la democracia permite al ciudadano vivir consigo mismo y con el mundo.

En segundo lugar, a partir de los postulados de la *formación ciudadana* como participación en el Estado, la noción se relacionaba con la formación de los individuos que participan en la sociedad y en las decisiones que deben llevar a cabo en el rol como ciudadano. Según Alejandro Mesa (2008) “la *formación ciudadana* en Colombia tuvo sus primeros antecedentes con la tímida inclusión de los ciudadanos como sufragantes a modo de concesión, animada por la elección presidencial” (p.3), entendiendo el ciudadano como un simple cumplidor de la Ley. En consonancia con este autor, Pimienta (2012) plantea que “los procesos de *formación ciudadana* son intenciones político-educativas que buscan construir un sujeto con imaginarios y prácticas en relación con lo público” (p.132). Por ello, según los autores mencionados, la *formación ciudadana* no fue un proceso de empoderamiento ciudadano desde el principio, sino más bien una medida parcial impulsada por el sistema político, además, los procesos de *formación ciudadana* tratan de desarrollar una identidad y unas prácticas que conecten al sujeto con lo colectivo, lo social y lo político.

En tercer lugar, John Castro (2022) menciona que la *formación ciudadana* se relaciona con las competencias ciudadanas reproducidas en la escuela, y en Colombia esta noción se configura desde los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (2006) que tienen metas individuales y sociales, a través de las cuales se proponen herramientas que permiten construir sociedad.

En este capítulo se expuso un recorrido histórico y conceptual sobre la noción de ciudadano y ciudadanía, permitiendo describir cómo estas categorías fueron configuradas y modificadas a lo largo del tiempo desde la antigüedad, en Europa hasta el siglo XIX y en Colombia hasta el siglo XXI. Asimismo, se evidencia que la ciudadanía no es una condición homogénea y que el ciudadano se establece como un sujeto político-jurídico que posee derechos y obligaciones con un Estado-Nación. Para fines del ejercicio investigativo, se hizo un esbozo de la noción *formación ciudadana* en Colombia desde lo

postulado por Espinel-Bernal (2023), Álvarez (2013), Ruiz y Chaux (2005) y otros autores contemporáneos.

## CAPÍTULO II

### ***Bildung* y Teorías de la Formación: Fundamentos Clásicos y Propuesta Didáctica Teórico-Formativa de Wolfgang Klafki**

Para efectos del desarrollo del proyecto de investigación se utilizará el término *Bildung*, que opera como concepto teórico desde el cual se leen e interpretan las formulaciones de la política pública para analizarla desde el sentido de lo humano que este concepto integra, como se explicará más adelante. Recurrimos a la *Bildung* (formación) como un efecto de la educación y un concepto de la pedagogía que permite analizar la realidad de los sujetos. En este capítulo se abordarán las teorías clásicas de la formación (*Bildung*), que sustentan nuestro objeto de estudio (Formación Ciudadana) y la propuesta de Wolfgang Klafki, la cual nos proporciona categorías para el análisis de las políticas públicas y las producciones escritas sobre el objeto a investigar.

#### **Teorías de la formación (*Bildung*)**

*Bildung* es un concepto arraigado en la tradición alemana cuya traducción exacta es compleja, pero que puede entenderse como formación o autoformación. Según Holacher (2015), la *Bildung* surgió en el siglo XVIII, ampliando la noción tradicional de educación o instrucción para enfocarse en el desarrollo ético, estético e intelectual de las personas. Michel Fabre (2011), describe este concepto como una forma de vida, en la que el mundo permite al sujeto transformarse a sí mismo a través de la interacción por medio del lenguaje y la cultura. Según el autor, la formación permite la conciencia y reflexión del mundo, que conlleva la emancipación y participación colectiva, pero, a su vez, representa un trabajo sobre uno mismo como proceso para el cultivo de los talentos individuales, que no solo se centra en la adquisición de conocimientos, sino en la capacidad de aprender y crecer a partir experiencias propias. En términos de Immanuel Kant (1784), la *Bildung* podría interpretarse como un efecto de la educación que permite al individuo autodeterminarse y posteriormente hacer uso de su razón en el ejercicio de la mayoría de edad.

En este sentido, *Bildung* abarca la asociación de factores externos e internos y sirve como criterio para orientar la forma de actuar de los sujetos de acuerdo con los conocimientos y, tendencias naturales de los individuos que influyen en su desarrollo cultural y ético (inclinaciones). La finalidad de este proceso es la realización personal y el perfeccionamiento de la vida a través de la educación.

Según el estudio de Rebekka Horlacher (2015), la *Bildung* como concepto tuvo un proceso de transformación social, cultural e histórico, que le atribuyeron diferentes énfasis a lo largo del tiempo. Para la autora, este concepto estuvo influenciado por varios

factores, como la historia de Inglaterra (la tradición de la filosofía neoplatónica de Cambridge, en particular de las ideas del Conde de Shaftesbury), las discusiones religiosas, y los debates filosóficos que buscaban reconciliar la razón con la espiritualidad. Desde la perspectiva religiosa, uno de los movimientos más significativos en este contexto fue el pietismo, que enfatizaba en la conexión personal entre el individuo y lo divino. Este enfoque promovía la idea de que la formación del carácter era esencial para alcanzar una vida plena y significativa. Con estas comprensiones de *Bildung* se configuran las teorías de la formación que expondremos en torno a seis categorías: primera, *Bildung* como facultad de racionamiento; segunda, *Bildung* como formación del carácter; tercera, *Bildung* como la relación de la interioridad, exterioridad y elevación del individuo; cuarta, *Bildung* como emancipación, autonomía y autodeterminación; quinta, *Bildung* como un proceso-efecto; y sexta, *Bildung* como la conjunción de lo moral y lo estético.

La primera categoría, *Bildung* como facultad de racionamiento, desde el estudio realizado por Horlacher (2015), reconoce a Johann Georg Sulzer y otros teóricos alemanes del siglo XVIII, que asociaron la *Bildung* con el desarrollo de la razón, argumentando que había un vínculo entre las habilidades teóricas y prácticas del individuo. Sobre esto, Horlacher resalta el papel de Sulzer, quien se enfocó en “la formación del intelecto y el desarrollo de las facultades racionales del sujeto” (Horlacher, 2015, p.16). Para este autor, la *Bildung* no se limitaba a la adquisición de conocimientos teóricos, sino que implicaba también la aplicación práctica de estos conocimientos en la vida cotidiana; esta conexión entre teoría y práctica era fundamental para el desarrollo de un individuo culto y capaz.

La segunda categoría, *Bildung* como formación del carácter, contempla a los autores Johann Gottfried Herder y Johann Friedrich Herbart. En primera instancia, Herder, fue clave en la formulación del concepto de *Bildung* en un sentido pedagógico. El autor postuló que *Bildung*, implicaba una transformación interna que abarcaba no solo la adquisición de conocimientos, sino la formación del carácter en un contexto cultural e histórico (Horlacher, 2015). Así, Herder comprende que *Bildung* no está relacionada únicamente con la adquisición de conocimientos, sino con un proceso conectado con la transformación del ser y el carácter personal en diálogo con la cultura (Horlacher, 2015).

Asimismo, Herder (1959) hace referencia a la *Bildung* en cuanto a la razón y la cultura, haciendo hincapié ampliamente a la razón y racionalidad del hombre, sobre esto menciona que esta no es un asunto natural ni instintivo del hombre, pues, para tenerla, se

necesita de la formación, y la razón es algo que se aprende, ya que con ella se evita caer en cosas oscuras o erróneas. Además, el autor se refiere a que el hombre actúa no según lo que sabe, sino según sus propensiones; es decir, para el autor la *Bildung* no es tanto conocimiento, sino sentimiento. Por ello, es vital que el ser humano se transforme por medio de la cultura para la apertura del mundo, y esto es posible gracias a que el hombre es el único sujeto formable, educable y moldeable. Herder en su apuesta por la formación busca la perfección divina muy anclada a la idea de imagen y semejanza de Dios.

En segunda instancia, están las apuestas de formación de Herbart (1806), que apuntan a la formación desde diversas líneas que se complementan entre sí. Este autor realiza planteamientos, al igual que Herder, a propósito de la formación del carácter, ya que esta permite que el hombre pueda acceder al mundo y sea partícipe de este. Por lo anterior, Herbart (1806) expone que la *Bildung* necesita de cultura y razón y es considerada un proceso que realiza el sujeto en relación con su interior, siendo un proceso permanente.

En esta misma línea, Herbart Herbart (1835) menciona a la formación como un efecto de la educación, ya que esta permite inspeccionar a fondo aspectos como lo son la formación del carácter y de lo moral e intelectual. El autor alemán, desde sus planteamientos, enuncia que el objetivo principal de la *Bildung* es la formación del carácter moral, lo cual contribuye con la disciplina y el sentido de responsabilidad en el individuo, y esto se manifiesta en el cultivo de la voluntad del hombre.

En la tercera categoría, *Bildung* como la relación de la interioridad, exterioridad y elevación del individuo, Wilhelm von Humboldt formula el concepto de *Bildung* a propósito de la institucionalización universitaria del siglo XIX, considerando que este concepto es “la relación existente entre individuo y el mundo; esto es, las personas se esfuerzan por fortalecer e implementar sus cualidades para asegurar valor y continuidad a su ser” (Humboldt citado por Horlacher, 2014, p. 40). El autor alemán establece que la universidad es el espacio donde el proceso de *Bildung* actúa como puente entre el individuo y el mundo, facilitando la relación entre el conocimiento personal y la cultura. Esta interacción permite al sujeto reconocer el mundo exterior y consolidar su formación a través de la ampliación del conocimiento, posibilitando así su desarrollo personal.

Para Humboldt, la *Bildung* podría interpretarse como el desarrollo de fuerzas interiores individuales que están en relación con el mundo para alcanzar su máxima expresión, y como un proceso de elevación que requiere libertad, puesto que la formación

no puede ser impuesta externamente, sino que debe surgir de la relación entre el individuo y el mundo. Por lo tanto,

el verdadero fin del hombre – no el que le señalan las inclinaciones variables, sino el que le prescribe la eternamente inmutable razón- es la más elevada y proporcionada formación posible de sus fuerzas como un todo. Y para esta formación la condición primordial e inexcusable es la libertad. (Humboldt, 2009, p.14)

Humboldt concibe la *Bildung* como un proceso esencialmente formativo, que no solo implica la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo integral del individuo. Humboldt, traducido por Murillo (2022 [1794]), define la *Bildung* como aquello que “tiene que ver con los procesos de cultivo del ser interior, con la templanza del carácter, con el desarrollo de la sensibilidad, con la perfección de las capacidades y talentos, con el elevamiento cultural, intelectual y espiritual del sujeto” (p.379).

El concepto de *Bildung* para el autor alemán es la capacidad de autogobernarse, como posicionamiento más elevado que permite una visión universal; es un proceso de cultivo interior que forma el carácter, desarrolla la sensibilidad y busca el perfeccionamiento de las capacidades y talentos a través del mundo. No obstante, la *Bildung* no emerge directamente del mundo natural (*Natur*), sino a través de la mediación entre el mundo cultural (*Welt*) y la *Natur*, siendo la formación un proceso continuo y no un resultado final.

A propósito de la relación que menciona Humboldt del individuo y el mundo, también establece en su texto *Los límites de la acción del Estado*, la relación sujeto-Estado que necesita de la formación en cuanto elevación y de la libertad. El autor menciona que “la acción del Estado debe limitarse tanto como para que no se perjudique el perfeccionamiento del individuo” (p. XVII). Para el autor, el sujeto no puede ser formado desde fuera como si fuera una máquina moldeable por la estructura estatal; por el contrario, la *Bildung* exige un espacio de libertad y pluralidad, donde el individuo pueda desplegar su potencial mediante la interacción con el mundo, los demás sujetos y el Estado mismo como elevador del bienestar positivo de la nación. En este sentido, Humboldt concibe al Estado no como formador del sujeto, sino como garante de las condiciones de libertad necesarias para que dicha formación tenga lugar.

En consonancia con lo anterior, para Humboldt, según Murillo, la *Bildung* es un proceso individual y vital de mejora interna del ser humano (autoperfeccionamiento) que se basa en una fuerza interior; desarrolla el carácter, necesita de la cultura, el Estado, la libertad y que depende de cada uno de los sujetos. En este sentido, no es un estado permanente, pero lleva en sí mismo la sabiduría y la virtud; implica la superación de algo

externo. Siendo así *Bildung* un proceso de autodesarrollo y formación donde el individuo debe desplegar su personalidad y potencias a través del conocimiento e interacción con el mundo. Este proceso requiere de la cultura y de expresiones de saberes de la humanidad, en el que el individuo busca comprender su lugar en el mundo y su relación con los demás.

Para el siglo XX se reconoce, como cuarta categoría, la *Bildung* como emancipación, autonomía y autodeterminación. Se redefine este concepto gracias a los desarrollos de la teoría crítica y toma un sentido relacionado con la emancipación y liberación de las ataduras sociales. Al respecto, Max Horkheimer menciona que “en el deseo por la educación existe la voluntad de volverse un experto de sí mismo, de no depender de poderes ciegos, apariencias de ideas, conceptos obsoletos, opiniones pasadas e ilusiones” (Horkheimer, citado por Horlacher, 2014, p, 41). Esto, implica una búsqueda constante de autonomía y autodeterminación; por lo tanto, el autor subraya el papel crítico de la educación en la formación de ciudadanos críticos y reflexivos.

El concepto *Bildung* ha evolucionado desde entenderse como autodeterminación, libertad, emancipación, instrucción y autonomía, entre otras percepciones, hasta concebirse como un proceso o efecto. En esta línea, la quinta categoría contempla la *Bildung* como un proceso-efecto, al respecto, Hans-Georg Gadamer, citado por Mendoza (2020), señala que “no se puede explicar la formación si no se apela a ambos [proceso-efecto], solo a través de la relación proceso-efecto como condición de continua progresión es posible hablar de formación” (p.64). En este sentido, resulta imposible concebir la formación como dimensión independiente, se necesita de la relación proceso-efecto.

Gadamer sostiene que la formación implica un estado de madurez, capacidad de juicio y gusto, factores esenciales que le permiten al sujeto tomar distancia de sus enfoques o ideas privadas y abrirse al mundo. De este modo, el individuo puede analizar, criticar, reflexionar y entender sobre otras concepciones, posiciones y, consecuentemente, ir construyendo su manera de habitar el mundo y la cultura en diversas situaciones y contextos (Mendoza, 2020).

Para el filósofo alemán, la formación constituye algo constante y permanente, definiéndola como un “proyecto de toda una vida”. En este sentido, la formación no tiene un ciclo final, porque “el proceso de formación mantiene todo vigente, nada desaparece, todo se guarda y opera en el hombre” (Mendoza, 2020, p.65). Por lo tanto, la formación es un concepto histórico que se relaciona con la tradición, la costumbre y las experiencias,

siendo esta última la que posibilita unos efectos en el hombre e influye en la manera de pensar, sentir y actuar.

Gadamer, citado por Mendoza (2020), establece una distinción entre el aprendizaje y la formación. Esta última requiere una reflexión por parte del educador y no necesariamente existe un objetivo en sí mismo. La formación no tenía un ciclo final, puesto que, al pertenecer a una cultura, el sujeto está en constante relación con el otro y, a partir de sus experiencias, construye su proyecto de vida.

Para Gadamer al igual que para Herder, la formación es un asunto que va más allá de la mera acumulación de conocimiento, tiene que ver con el diálogo constante con el mundo. Por lo tanto, para Gadamer el lenguaje es un proceso vital, ya que este permite el diálogo con el otro y, asimismo, la relación e interacción de opiniones, creencias, saberes y juicios, lo que lleva a interpelar, reflexionar y debatir incluso sobre nuestras propias tradiciones. Helbert Jiménez Velilla, citando a Gadamer, define la *Bildung* como un modo “específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (2018, pp. 116 -117).

Por último, la sexta categoría concibe *Bildung* como la conjunción de lo moral y de lo estético. Retomando a Wolfgang Klafki, Carlos Noguera (2012) postula que la *Bildung* no se limita a la transmisión de conocimientos o habilidades, sino que este asunto implica apuntar a una formación del individuo desde las tres dimensiones de la actividad humana: lo moral, intelectual y estético que permiten el desarrollo pleno del individuo. De este modo, el autor postula que la *Bildung* se refiere al “conjunto de instituciones, disposiciones y medios que auxilian al individuo en su incorporación y asimilación de determinados conocimientos, [...] para alcanzar con eso un grado de capacitación ética y espiritual” (Noguera, 2012, p. 56). Esto implica que la *Bildung* no solo busca la adquisición de conocimientos, sino también la autonomía y la libertad del individuo, en un proceso de formación que abarca toda la vida. Es decir, la *Bildung* no es algo que se da espontáneamente, se trata de un proceso que permite la transformación del hombre desde los asuntos más internos de su ser.

### **Propuesta Didáctica Teórico-Formativa de Wolfgang Klafki**

Wolfgang Klafki, pedagogo alemán de la segunda mitad del siglo XX, hace referencia a la evolución del concepto de *Bildung* desde un ideal educativo centrado en la formación del ser hacia un concepto más crítico influenciado por la teoría crítica de Horkheimer. Christian Roith (2015), basado en los postulados de Klafki, menciona que se gestan unas nuevas concepciones para la pedagogía como ciencia que analiza la

educación y formación como medios por los cuales el ser humano se perfecciona. En esta línea, Velilla (2018) retomando a Klafki, precisa que la pedagogía se encarga de estudiar la formación y la educación, en tanto esta es un “campo disciplinar y profesional donde se producen teorías, metodologías, explicaciones, modelos, paradigmas, enfoques y donde los teóricos se organizan en comunidades o grupos de investigación con unos propósitos cognitivos específicos. Éstos pueden orientar la praxis, criticarla, problematizarla e investigarla” (Velilla, p. 186).

Teniendo en cuenta que la pedagogía, como ciencia estudia la educación en cuanto formación como autorrealización del hombre, para Klafki, la formación se convierte en un proceso emancipador, destinado a liberar al individuo de las estructuras de poder y opresión social, promoviendo una conciencia crítica en lugar de simplemente la acumulación de conocimientos. En este sentido, para el autor, la *Bildung* se redefinió no solo como una herramienta para transmitir conocimientos, sino también como un medio para democratizar la sociedad y promover valores como la libertad, la justicia y la humanidad.

Del mismo modo, para Roith (2015), en su interpretación de Klafki, la formación se define como un proceso integral que abarca la adquisición de conocimientos, habilidades y experiencias vitales que permiten al individuo desarrollarse plenamente. Según este autor, Klafki enfatiza que la formación no es solo la transmisión de información, sino una dinámica global, en la que se establece el modo en que el ser humano busca integrar experiencias nuevas, contribuyendo así a su desarrollo personal y social.

En este sentido, desde Velilla (2018), la formación es un efecto del enseñar que necesita de todo el pueblo y la humanidad. Este autor indica que la *Bildung* es “un concepto central y teleológico que apunta a un ideal de hombre y su mejoramiento, teniendo en cuenta su desarrollo espiritual, corporal e intelectual” (2018, p.116). Supone una capacidad de autodeterminación, de cohesión y solidaridad, por lo que es un proceso activo que no refiere al educar o una doctrina sino un efecto mismo en el sujeto.

Partiendo de la formación, su análisis sobre esta y de la pedagogía dialéctico reflexiva, Klafki se concentró en la teoría de la formación categorial y en la didáctica, con base en lo propuesto por el autor Theodor Litt. Para Klafki existen dos tipos de formación, de acuerdo con Runge (2008) la *formación material*, cuyo énfasis está en el objeto, es decir, el sujeto apropia una serie de contenidos que se le presentan; y la *formación formal*,

centrada en el sujeto permitiéndole a este poner en práctica sus habilidades y desarrollar su máximo potencial.

En este sentido, para el pedagogo alemán, los contenidos de enseñanza que contribuyen a la formación no tendrían que estar supeditados exclusivamente por el objeto o el sujeto. El autor propone la conjunción de ambas, en lo que él denomina la *formación categorial* que, apoyado en una idea de Humboldt, se entiende como el “intercambio de la objetividad del mundo y la subjetividad del individuo [...] que busca mediar entre las exigencias del mundo objetivo y el derecho del sujeto de ser él mismo” (Runge, 2008, p.172). La formación categorial se puede entender como la relación entre la formación material (contenido) y la formación formal (individuo) que da como efecto una apertura entre el hombre y la realidad. Las teorías clásicas de la formación de autores como Humboldt, Heder y la desarrollada por Klafki nos ayudaran a identificar cuál es la apuesta de formación que aparece en las políticas públicas, ya sea que estén enmarcadas en contenidos (formación material) o en las características del sujeto (formación formal).

Partiendo de las comprensiones sobre pedagogía en Klafki, es importante comprender un subcampo de esta, la didáctica, la cual “analiza, junto con otras disciplinas y subdisciplinas pedagógicas, la enseñanza, el aprendizaje, la constitución de subjetividades, problemas políticos y sociales, entre otras” (Velilla, 2018, p. 144). Se encarga de la reflexión necesaria para el proceso de enseñanza y crea las condiciones para el desarrollo de los contenidos. Este subcampo tiene como complemento a la metódica que se encarga de métodos, formas y medios de enseñanza. Velilla (2018) precisa que este complemento lo “encuentran en el nivel de consideraciones prácticas. Esto es, organizar la enseñanza en fases, elegir las formas de enseñanza y medios adecuados y el logro de los presupuestos organizativos para la enseñanza” (p.163).

Para Klafki (2013[1976]), la didáctica requiere tomar unas decisiones para la enseñanza que se materializan a través de la selección y estructuración de cuatro criterios: *Objetivos*, son los propósitos o intenciones; *contenidos*, lo que se quiere enseñar a partir de los objetivos propuestos; *metódica*, es el método que se lleva a cabo para la organización de los contenidos; y *medios*, son los recursos que se utilizan para la enseñanza. Estas decisiones son tomadas en el marco de luchas entre poderes políticos, culturales y sociales.

En cuanto a los criterios didácticos, se espera hacer un estudio desde: Objetivos, contenidos, metódica y recursos. Los objetivos, para reconocer en las políticas públicas las intenciones o propósitos de la formación ciudadana; contenidos, para entender qué es

lo que se propone en las políticas públicas referentes a aquello que el sujeto debe saber; metódica, para descifrar cómo se plantea en las políticas públicas la manera en la que se debe enseñar o transmitir la formación ciudadana; y los recursos, para distinguir desde las políticas públicas cuáles son esas herramientas que se proponen para la formación ciudadana.

El autor alemán apoyado en sus comprensiones sobre didáctica y las teorías críticas de la escuela de Frankfurt, plantea una propuesta en relación con la pedagogía o ciencia de la educación denominada “crítico-constructiva”. Esta propuesta permite problematizar situaciones sociales, políticas, culturales y educativas, a partir de la empiria, la hermenéutica y la crítica-ideológica, donde la pedagogía pretende transformar el aprender y enseñar. (Runge, 2008).

La propuesta de Klafki identifica lo crítico como una apuesta por la autodeterminación en todas las esferas del sujeto, teniendo en cuenta las realidades en las que se encuentre; y lo constructivo se percibe como esa posibilidad de interés para accionar y cambiar la realidad (Velilla, 2018). Por lo tanto, la propuesta crítico-constructiva de Klafki “no se estanca en la mera crítica, en el momento negativo; en cuanto ciencia urgida de la praxis y para la praxis, la pedagogía debe tratar de cambiar, de una manera constructiva, la realidad educativa y la enseñanza” (Runge, 2008, p. 165). De este modo, la didáctica crítico-constructiva está dirigida a entender los contextos sociales en los que se encuentra el sujeto, desde esa comprensión se conduce a entender la crítica como oportunidad de transformar la realidad.

Esta didáctica crítico-constructiva se basa en la didáctica teórico-formativa que según Andrés Runge (2008), “consiste en trabajar sobre los contenidos y explorar su aspecto formativo” (p.168). Esta didáctica se basa en la *Bildung* y busca reconocer el vínculo que existe entre los saberes que se deben divulgar y su sentido formativo. En síntesis, la didáctica teórico-formativa se centra en analizar los contenidos que se están privilegiando, enfatizándose en la necesidad de contextualizarlos a dimensiones históricas, sociales y culturales.

Teniendo presente la propuesta de Klafki que se basa en las teorías de la formación y consolida el concepto de *formación categorial*, el autor desarrolla esta didáctica teórico-formativa, que se basa en una teoría de la formación general (principio articulador de la didáctica) y, supone que la tarea del didacta es “trabajar sobre los contenidos y explorar su aspecto formativo” (Runge, 2008, p.168). Se comprende el contenido como aquella

selección pertinente de ser enseñada que no depende de la comunidad científica, y transmite por sí mismo un sentido particular.

La propuesta didáctica teórico-formativa plantea la existencia de dos dimensiones de los contenidos: el *Inhalt*, que son los contenidos en sí mismos derivados de las ciencias, y el *Gehalt*, que representa el contenido formativo, que para Velilla desde los aportes de Klafki

no se seleccionan por la importancia que le otorga la comunidad científica, sino teniendo en cuenta lo formativo de los contenidos y el ideal de ser humano que se pretende formar mediante éstos. Para ello, uno de los puntos clave es buscar en los contenidos (*Inhalt*) su contenido formativo (*Bildungsgehalt*) (Velilla, 2018, p. 145)

Por lo tanto, es necesario determinar cuáles son los contenidos de la *formación ciudadana* que apuntan a la formación categorial y de qué manera esos contenidos logran ser contenidos formativos o se quedan siendo contenidos enciclopédicos. El objetivo de la propuesta de Klafki es revelar el potencial formativo de los contenidos a través de un análisis didáctico que permita interpelar y estructurar la enseñanza, consolidando así el efecto sobre el sujeto, es decir, la formación.

El autor alemán postula unos principios didácticos (elemental, ejemplar y fundamental) que se deben tener en cuenta para llevar a cabo el análisis de los contenidos para que estos sean formativos en la enseñanza. Lo elemental, son los conocimientos básicos y esenciales de un fenómeno que se descomponen en elementos más simples; ejemplar, es explicar a través de ejemplos o particularidades un contenido general; y lo fundamental, es la apropiación del contenido que tiene el sujeto a partir de su experiencia y mediación del enseñante (Runge, 2008; Paredes, 2017; Velilla, 2018).

Para el análisis de la noción de *formación ciudadana* desde los principios didácticos postulados por Klafki, se revisará, primero, lo elemental, reconociendo los conocimientos básicos que se proponen en las políticas públicas y los documentos que se proponen realizar para la formación ciudadana; segundo, lo ejemplar, no es posible de análisis dado a la gran masa documental y a que este principio didáctico necesita una observación sobre qué ejemplos o particularidades son usados en el ejercicio de enseñanza; y tercero, lo fundamental, que desde este ejercicio de investigación no es posible revisar porque este supone reconocer cómo el sujeto apropia para sí los contenidos y requiere un trabajo de campo en las escuelas de Colombia labor que excede los propósitos de este trabajo.

A partir de la propuesta de la didáctica crítico-constructiva, la didáctica teórico-formativa y las comprensiones sobre los contenidos, criterios y principios didácticos,

Klafki postula la necesidad de realizar un análisis didáctico de los contenidos, desde Runge (2008) “significa la interpretación y estructuración didáctica con miras a una planeación de la enseñanza [...] debe aclarar dónde se encuentran los contenidos formativos de los contenidos de enseñanza” (p. 178). Para el análisis existen cinco preguntas básicas postuladas por Klafki: primero, el significado ejemplar del contenido; segundo, la importancia para el presente; tercero, importancia para el futuro; cuarto, estructura de contenidos; y quinto, la accesibilidad de contenidos. Para el caso de este proyecto de investigación no se realizará el análisis didáctico, ya que se encontró una masa documental muy amplia que no se logra abarcar en su totalidad en el tiempo propuesto para la investigación.

Este capítulo presenta un recorrido teórico por las principales concepciones del concepto de *Bildung* (formación), desde su origen en el siglo XVI hasta el siglo XX con Wolfgang Klafki. A través del análisis de seis categorías: primero, razón; segundo, carácter; tercero, interioridad-exterioridad; cuarto, autodeterminación; quinto, proceso-efecto; y sexto, unión moral-estética, se reconoce la *Bildung* como fundamento de una pedagogía centrada en el desarrollo ético, cultural e intelectual del sujeto. Asimismo, se describe la propuesta didáctica teórico-formativa de Klafki, en la que se integra la teoría de la formación categorial con una didáctica crítico-constructiva orientada a destacar el potencial formativo de los contenidos y su relación con la emancipación del sujeto. De este modo, se precisa como la propuesta de Wolfgang Klafki permitirá analizar desde la pedagogía la noción de *formación ciudadana* en relación con las teorías de la *Bildung*.

### CAPÍTULO III

#### Política Pública, Orientaciones y Formación Ciudadana en Colombia (2006, 2013, 2021)

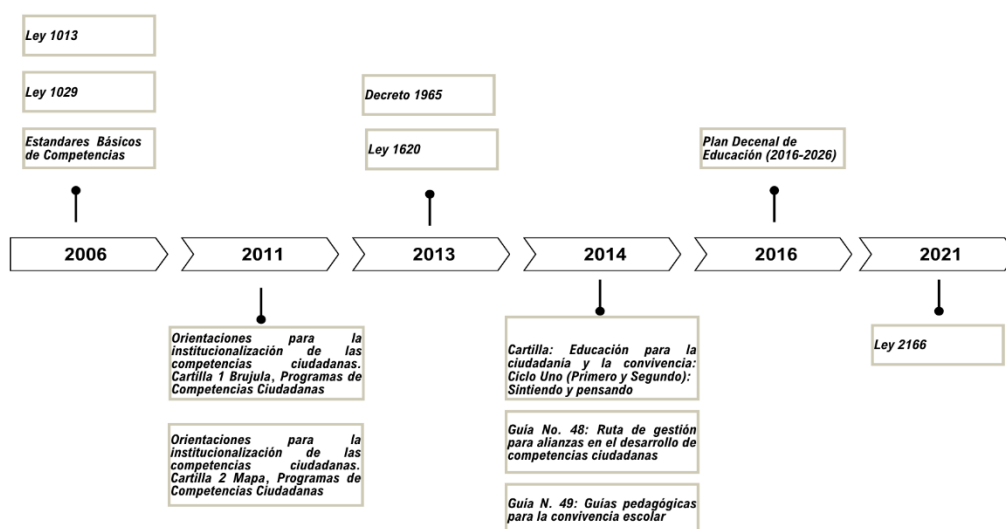
En este capítulo se presenta el análisis de las políticas públicas de donde derivan guías del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y cartillas en torno a la *formación ciudadana* en Colombia a partir de tres hitos legislativos correspondientes a los años 2006, 2013 y 2021. Estos años se abordan como referentes claves para comprender cómo el Estado ha configurado lineamientos que buscan orientar la educación hacia la participación democrática, la convivencia pacífica y el fortalecimiento de la formación ciudadana.

Teniendo en cuenta las comprensiones de los conceptos de ciudadano, ciudadanía y las teorías de la formación, este ejercicio de investigación pretende analizar la noción de *formación ciudadana* que se aborda en las políticas públicas de Colombia en los años 2006, 2013 y 2021, por lo que se realizó una selección documental la cual se aborda desde dos ejes:

1. Eje normativo: Leyes, decretos, resoluciones emitidas por el Estado colombiano. Véase en la figura 1 los documentos seleccionados.
2. Eje de orientaciones: Guías, secuencias didácticas, plan nacional decenal de educación, estándares básicos de competencias y cartillas. Véase en la figura 1 los documentos seleccionados.

#### Figura 1

##### Organización cronológica de los documentos seleccionados



*Nota.* La figura presenta los documentos seleccionados para el análisis de la formación ciudadana. Creación propia.

### **Caracterización Eje Normativo**

A partir de la búsqueda realizada, se reconocen unos hitos legislativos analizados en este ejercicio de investigación y que, estos constituyen el eje normativo descrito. A continuación, se describen las leyes y decretos que fundamentan la *formación ciudadana* en Colombia, los cuales reflejan un enfoque no cronológico, sino centrado en momentos clave de la política pública en los que se concibe la *formación ciudadana* y constituyen marcos obligatorios de acción para las instituciones educativas. Con el fin de reconocer la *formación ciudadana* y sus transformaciones se realiza una revisión y descripción de la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994; estos documentos normativos permiten identificar los antecedentes de la noción analizada.

En primer lugar, la *Constitución Política de 1991* es un instrumento y la carta magna que declara a Colombia un estado social de derecho, en este manuscrito se consagran los deberes y derechos de las instituciones del Estado y de los ciudadanos. Es un hito porque en esta convergen las minorías, se reconoce la diversidad étnica y cultural del país. La Constitución fortaleció la democracia mediante mayores mecanismos de participación ciudadana que garantizan el equilibrio de poderes y la protección de los derechos, estipula en el Art. 44 la educación de los niños como un derecho fundamental que es obligación de la familia, la sociedad y el Estado; de igual manera en el Art. 67 menciona que es un derecho y un servicio público con una función social y precisa que debe formar en relación con los derechos humanos, la paz y la democracia. Precisa que las instituciones educativas públicas o privadas deben formar en la constitución y la instrucción cívica.

En segundo lugar, la *Ley General de Educación* 115 de 1994 de Colombia señala las normas generales que regulan el servicio público de la educación, se fundamenta en la Constitución Política que postula la educación como un derecho. Esta normativa organiza el sistema educativo en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, así como la educación formal, no formal e informal; establece los objetivos y principios de la educación y reglamenta el funcionamiento de los establecimientos e instituciones educativas. Además, plantea varios supuestos acerca de la formación en diversos factores; en el Art.11 se establece que uno de los propósitos fundamentales de la educación es la formación integral de los estudiantes, lo que incluye que desde la formación se logre el desarrollo de valores y principios.

Ahora bien, en lo que compete a los años aquí analizados, la *Ley 1013 de 2006* modifica el ítem a), añadiendo que se debe crear una asignatura de urbanidad y cívica, y

modifica el ítem d) del Art. 14 de la *Ley 115 de 1994* enfocándose en la paz, la urbanidad, y la democracia como valores importantes en la formación. La *Ley 1029 de 2006* presenta la modificación del Art. 14 de la Ley General de Educación, haciendo énfasis en la enseñanza obligatoria para los niveles de preescolar, básica y media, se menciona que es fundamental revisar, comprender y poner en práctica la Constitución e instrucción cívica en pro de una educación para la justicia, la paz, la solidaridad, la democracia y una formación en valores humanos, dicho ejercicio debe llevarse a cargo de instituciones estatales de manera transversal en las aulas dentro del currículo y todo el plan de estudios, haciendo hincapié en nociones como jurisdicción de paz, mecanismos para la solución de conflictos, derecho de familia, entre otros.

En cuanto al año 2013, la *Ley 1620*; tiene como objetivo “contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural” (Art. 1). Para lograrlo, crea un sistema que promueve la sana convivencia en los colegios y busca fortalecer los derechos humanos y la educación sexual en los estudiantes, define las competencias ciudadanas y convoca a las instituciones educativas a llevar a cabo la formación, construcción de la ciudadanía y la convivencia pacífica. Esta Ley se legitima a través del *Decreto 1965 de 2013*, que postula las herramientas, los lineamientos generales para los manuales de convivencia, la calidad de la educación y la preparación para la implementación de los derechos humanos, convirtiéndose en una política pública para la organización educativa que contribuye a la consolidación de la convivencia escolar y la formación ciudadana. En estas políticas públicas se menciona la noción de *formación ciudadana* y cómo se puede desarrollar desde las escuelas.

Por último, respecto al año 2021, la *Ley 2166* menciona como pilar importante el desarrollo de la comunidad; se vincula a la Ley de enseñanza obligatoria, donde se establece a las instituciones impartir la *formación ciudadana* y comunitaria, establece que se debe construir comunidad a través de la formación ciudadana. Además, la Ley en su Capítulo XV, en los Art. 86 y 87, postula que la *formación ciudadana* es en pro del conocimiento y el ejercicio democrático, se debe desarrollar por las instituciones educativas y la Confederación de Juntas de Acción Comunal a través de estrategias para el desarrollo de competencias ciudadanas y acciones de “cultura y pedagogía ciudadana” con los niños, niñas y adolescentes.

### **Caracterización Eje de Orientaciones**

En el eje de orientaciones se reconocen aquellos documentos que ayudan a las instituciones educativas a configurar procesos, proyectos y estrategias hacia la formación de ciudadanos; en este eje se contemplan documentos de política educativa como guías, secuencias didácticas, estándares básicos de competencias y cartillas. Los *Estándares Básicos de Competencias* (EBC) publicados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el 2006, constituyen los parámetros sobre todo lo que el niño, niña, y adolescente debe *saber y saber hacer* con el propósito de alcanzar el nivel de calidad establecido dentro de su trayectoria educativa. Este documento contempla los *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas* (EBCC), que buscan la formación de niños, niñas y jóvenes, enseñándoles a participar democráticamente en la sociedad y desarrollar competencias emocionales, cognitivas, comunicativas e integradoras. Son una propuesta para centrarse en construir comunidades pacíficas y democráticas.

Para el año 2011, el MEN publica las *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 1 Brújula, Programas de Competencias Ciudadanas* (2011 a), esta cartilla ofrece a los establecimientos educativos estrategias para comprender cómo llevar a cabo dichas orientaciones en el marco de fomentar las prácticas democráticas para la participación ciudadana, así como el desarrollo de competencias básicas y ciudadanas con el fin de que estas sean desarrolladas e interiorizadas en la cotidianidad de la escuela. También se publican las *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 2 Mapa, Programas de Competencias Ciudadanas* (2011 b) del MEN, que ofrece un panorama general donde se establece la manera en que debe llevarse a cabo el proceso de la *formación ciudadana* en la institución como proceso de mejoramiento en la calidad de la educación ciudadana.

En el año 2013, se presenta la *Secuencia didáctica para el desarrollo de competencias ciudadanas: Metodologías que transforman*, planteada desde el MEN para los docentes, con la intención de dar respuesta a las necesidades que se identifican sobre la situación de la educación rural en el país. Este documento propone la participación y el ejercicio de los derechos y deberes ciudadanos en los estudiantes y brinda orientaciones a los docentes sobre el fomento de las competencias ciudadanas. Para el 2014, la Alcaldía Mayor de Bogotá, a través de la Secretaría de Educación Distrital, publica la cartilla titulada *Educación para la ciudadanía y la convivencia: Ciclo Uno (Primero y Segundo): Sintiendo y pensando* (2014 a) que se diseñó con el fin de incluir a los niños —

especialmente de primeros grados— en los fundamentos de la convivencia y la ciudadanía, esta cartilla articula las competencias ciudadanas desde las competencias emocionales y las competencias sociales, fomentando el manejo y la identificación de las emociones, el reconocimiento de sí mismo, el respeto y la empatía hacia los demás.

En este mismo año el MEN por medio del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, publica la *Guía No. 48: Ruta de gestión para alianzas en el desarrollo de competencias ciudadanas* (2014 b) que, ofrece a las Secretarías de Educación una ruta metodológica para fortalecer la *formación ciudadana* en los establecimientos educativos, promueve el desarrollo de competencias ciudadanas y busca consolidar una ciudadanía democrática y participativa. También, el MEN presenta la *Guía N. 49: Guías pedagógicas para la convivencia escolar* (2014 c), que se desarrolla a partir de la Ley 1620 y el Decreto 1965 del 2013, esta fue diseñada con el propósito de brindar orientaciones prácticas a los establecimientos educativos del país, y generar una actualización de los manuales de convivencia, el cual se entiende como una herramienta que fortalece los procesos pedagógicos y permite responder a los retos en relación con la formación para la ciudadanía.

Por último, en el año 2016, se publica el *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*, establecido por el MEN como una ruta que contribuye con el avance de un sistema educativo de calidad que fomenta el crecimiento en ámbitos económicos y sociales, plantea una sociedad que tenga como base la equidad, el respeto, la justicia y el reconocimiento de las diferencias. De este modo, el *Plan Nacional Decenal* es una estrategia que busca el fortalecimiento del sistema educativo colombiano durante un periodo de diez años; este tiene como pilares la inclusión, la participación, la equidad y la calidad educativa.

### **Nivel Analítico**

Según el enfoque metodológico, análisis de contenido, en este ejercicio de investigación se identificaron unas categorías generales, subcategorías y categorías emergentes, lo que permite una comprensión sistemática de los conceptos y discursos presentes en las normativas y documentos revisados. Las categorías centrales a analizar, fueron establecidas, previamente conforme al problema de investigación y agrupan los ejes centrales que orientan la investigación: formación, ciudadanía, ciudadano y formación ciudadana; las subcategorías se refieren a aspectos específicos que derivan de las categorías centrales en los documentos analizados; para este ejercicio de investigación son las competencias ciudadanas. Las categorías emergentes corresponden a hallazgos no

previstos inicialmente, pero que surgen del análisis propio de los documentos y amplían la mirada sobre la formación, la ciudadanía y sus implicaciones, como lo es la instrucción cívica. Este esquema ofrece una estructura clara para identificar las tensiones, continuidades y transformaciones en torno a la *formación ciudadana* en Colombia. A continuación, se presenta el metatexto que deriva del conglomerado de categorías, después de la tematización de los documentos de forma individual.

### ***Categorías Generales***

#### **Formación**

La categoría de formación aparece en las normativas y los documentos de orientaciones, como un proceso permanente que busca la integralidad del ser humano, como se ve en los documentos: la *Constitución Política* de 1991, la *Ley General de Educación*, la *Cartilla 2 Mapa*, *Programa de Competencias Ciudadanas*, la *Ley 1620* de 2013 y el *Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026*, que coinciden al mencionar que la formación es integral, académica e incluye las dimensiones: física, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, y cívica de la persona, en esta línea se menciona que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115, 1994, Art. 1). Por ello, en los documentos, la formación es un proceso que responde a planteamientos para el mejoramiento de la calidad, los cuales son reconocidos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI); aborda el desarrollo integral de los individuos y contribuye con la creación de una nación en un escenario de diversidad social y cultural que prepara para la convivencia.

En otros documentos como la *Cartilla 1, Brújula Programa de Competencias Ciudadanas* y la *Cartilla: Educación para la ciudadanía y la convivencia: Ciclo uno (Sintiendo y pensando)*. La formación se concibe como un acto intencionado vinculado a los procesos de enseñanza-aprendizaje y para el desarrollo de valores humanos; de acuerdo con estos documentos, la formación debe integrar creatividad, individualidad, contexto y capacidades esenciales. En esta línea, la formación se entiende como acto intencionado, planeado, evaluado y prescrito que, de acuerdo con la *Ley 1013 de 2006*, se puede desarrollar con la materia de urbanidad y cívica que debe contribuir con la formación en los valores humanos.

Ahora bien, la formación es transversal a todas las áreas y busca el desarrollo de competencias, por lo que los *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas* (EBCC), mencionan la formación como una propuesta que no se enfoca en “la transmisión de

valores ni de conocimientos, sino el desarrollo de competencias, lo que incluye el desarrollo de posturas valorativas y de conocimientos a partir de un enfoque más activo y reflexivo por parte de los estudiantes” (MEN, 2006, p.156). En la Guía 48° *Ruta de gestión para alianzas en el desarrollo de competencias ciudadanas* y 49° *Guía pedagógicas para la convivencia escolar* del MEN se menciona la formación como eje fundamental del conocimiento de la normativa y se propone que dicha formación se debe llevar a cabo de manera transversal en todas las áreas de la enseñanza obligatoria establecida en el PEI de las instituciones, pues debe contemplar el desarrollo de competencias ciudadanas. La formación se define como el proceso pedagógico e institucional mediante el cual se fortalecen las competencias ciudadanas en estudiantes y comunidades educativas.

De otra manera, en los documentos, la *Ley 1620* y el *Decreto 1965* de 2013, la secuencia didáctica para el desarrollo de competencias ciudadanas: *Metodologías que transforman*, la *Cartilla 2 Mapa*, la *Guía No. 48 Ruta de gestión para alianzas en el desarrollo de competencias ciudadanas* y la *Guía No. 49 Guía pedagógicas para la convivencia escolar* del Ministerio de Educación Nacional (MEN), la *Ley 2166* de 2021, postulan que la formación es para el desarrollo de la ciudadanía y la construcción de sujetos activos y participativos que contemplan el ejercicio de democracia. En el caso de la guía No. 49°, *Guía pedagógicas para la convivencia escolar*, se menciona que “la escuela forma en y para el ejercicio de los DDHH y la ciudadanía, tarea que realiza fundamentalmente por medio de la vivencia cotidiana, es decir, bajo la idea de que los derechos se viven y disfrutan aquí y ahora” (MEN, 2014 c, p.269).

En esta línea, la formación es un proceso teórico-práctico que apunta al ejercicio de la ciudadanía y debe consolidar personas que se reconozcan como sujetos activos titulares de derechos, que desarrollen competencias ciudadanas a través de la promoción, orientación y coordinación de estrategias, programas y actividades, en el marco de la corresponsabilidad de los individuos, las instituciones educativas, la familia, la sociedad y el Estado. Así mismo, según la guía No. 48° *Ruta de gestión para alianzas en el desarrollo de competencias ciudadanas*, la formación debe impactar directamente la forma de enseñar de los docentes, las interacciones entre todos en la comunidad educativa y, en conjunto, el clima escolar.

### **Ciudadano**

El ciudadano, de acuerdo con la *Constitución de 1991*, es toda persona mayor de 18 años que, sin distinción de género, etnia o condición económica, goza de derechos

fundamentales, así como de garantías para su desarrollo integral, vivienda digna y un ambiente sano. Además, tiene deberes que incluyen respetar los derechos de los demás, actuar con solidaridad, participar activamente en la vida política y proteger el medio ambiente y el patrimonio cultural.

Ahora bien, de acuerdo con las normativas y los documentos de orientaciones seleccionados, el ciudadano es un sujeto que se construye para apoyar y contribuir a la transformación de la sociedad. En el caso de los *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas* (EBCC), postulan al ciudadano como aquel que “se construye para que la sociedad se transforme y ese proceso de construcción ciudadana es un proceso de transformación social” (2006, p.148). En esta línea, según la *Ley 1620* de 2013, este sujeto aporta a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural. De acuerdo con esto, la *Guía No. 49 Guía pedagógicas para la convivencia escolar* del MEN retoma al ciudadano como un sujeto, con capacidad de contribuir en todas las dimensiones del desarrollo de la sostenibilidad (político, social, económico, cultural y ambiental), y la *Ley 2166* de 2021 plantea al ciudadano como un sujeto partícipe de los procesos que aporten significativamente en la organización de todos los aspectos de la junta de acción comunal.

Por otro lado, la categoría ciudadano aparece en los documentos, la *Cartilla 1 Brújula*, la *Cartilla 2 Mapa*, la *secuencia didáctica para el desarrollo de competencias ciudadanas: Metodologías que transforman* y la *Guía No. 48 Ruta de gestión para alianzas en el desarrollo de competencias ciudadanas* como un sujeto con valores, activo y crítico, que tiene derecho y asume responsabilidades, concuerdan en la *Cartilla 1* al mencionar que el ciudadano es aquel con “valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus responsabilidades sociales y conviven en paz” (MEN, 2011 a , p.6) En este sentido ciudadano según los documentos seleccionados es un sujeto que convive en paz, es crítico, respetuoso del bien común, con valores éticos y que bajo su ejercicio de participación contribuye a la construcción del Estado Social de Derecho y es un sujeto respetuoso de lo político, con capacidad de ejercer derecho y cumplir deberes.

De acuerdo con esta categoría, en el *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026* se describe al ciudadano como un sujeto central; por ello, postulan al ciudadano como aquel que debe ser formado para participar, tomar decisiones y ser responsable. Teniendo en cuenta lo anterior y los documentos normativos y de orientaciones, el ciudadano es un sujeto activo, crítico y reflexivo que tiene la capacidad de involucrarse

de forma crítica y reflexiva en los procesos sociales, políticos y democráticos, y debe ser un agente de cambio a nivel global y social.

### **Ciudadanía**

En cuanto a esta categoría, la ciudadanía, un estatus jurídico y político que habilita la participación activa en la vida democrática del país, según la *Constitución de 1991*, en sus Art. 98 y 99, es la condición política que adquieren los mayores de 18 años y que permite ejercer derechos como votar, ser elegido y ocupar cargos públicos. En este sentido, la ciudadanía es la relación de los miembros de la sociedad con el Estado.

Ahora bien, la ciudadanía es también concebida como un ejercicio y característica del ser humano, de acuerdo con los documentos: Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, el *Decreto 1965* de 2013, la *Cartilla: Educación para la ciudadanía y la convivencia: Ciclo uno (Sintiendo y pensando)* y en la *Guía No. 48° Ruta de gestión para alianzas en el desarrollo de competencias ciudadanas* y *No. 49 Guía pedagógicas para la convivencia escolar* del MEN, en la *Guía No. 48 Ruta de gestión para alianzas en el desarrollo de competencias ciudadanas* del Ministerio de Educación Nacional (MEN), la ciudadanía “parte de la idea básica que considera característico de las personas vivir en sociedad” (MEN, 2014 b, p.12). La ciudadanía se describe en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (EBCC) como un ejercicio activo y característica básica de los seres humanos para vivir en comunidad, es un mínimo de humanidad compartida en el que se reconocen las diferencias individuales, se desarrolla desde la escuela con las competencias ciudadanas y la formación.

Se entiende la ciudadanía según los documentos de orientaciones (*Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*, 2006; *Cartilla 1 Brújula, Programas de Competencias Ciudadanas*, 2011; *Cartilla 2 Mapa, Programas de Competencias Ciudadanas*, 2011; *Metodologías que transforman: secuencia didáctica para el desarrollo de competencias ciudadanas*, 2013; *Cartilla: Educación para la ciudadanía y la convivencia*, 2013; *Guía No. 48. Ruta de gestión para alianzas en el desarrollo de competencias ciudadanas*, 2014; *Guía No. 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar*, 2014; *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*): como la construcción de convivencia y el ejercicio responsable de derechos y deberes, desde un enfoque de capacidades humanas, que posibilita el desarrollo de los seres humanos para tener plena libertad, crear y participar en la transformación del país. Es un ejercicio de democracia y participación que contribuye a convivir en paz, son prácticas sociales y políticas en las que confluyen derechos, deberes y responsabilidades compartidas, según la *Guía No. 48 Ruta de gestión*

*para alianzas en el desarrollo de competencias ciudadanas* del Ministerio de Educación Nacional (MEN), no se limita a un estatus legal, sino que implica la vivencia cotidiana de valores.

Por otro lado, de acuerdo con la *Cartilla 1 Brújula* y la *secuencia didáctica para el desarrollo de competencias ciudadanas: Metodologías que transforman*, la ciudadanía posibilita la construcción de una sociedad democrática; esto se realiza todo el tiempo y en todos los escenarios en los que interactúan las personas por medio de la enseñanza de conocimientos, desarrollo de habilidades y actitudes.

### **Formación Ciudadana**

En los *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas* (EBCC) la *formación ciudadana* se postula como una “formación de manera reflexiva y deliberada, teniendo claras las características de los ciudadanos y ciudadanas” (MEN, 2006, p.149), orientada a los derechos humanos, la cívica y los valores, esto con el ideal de consolidar una sociedad pacífica y formar personas con competencias emocionales, cognitivas y comunicativas.

Entre tanto, la *Cartilla 1* y la *Cartilla 2*, ambas tituladas *Programas de Competencias Ciudadanas* del MEN en 2011, conciben la *formación ciudadana* como un proceso integral que, por un lado, enfatiza en la “construcción de la identidad y el sentido de pertenencia en los niños, la autorregulación emocional, la resolución pacífica de conflictos y la comprensión y puesta en práctica de sus responsabilidades y derechos democráticos” (MEN, 2011 a, p.32) y, por otro, la proyecta como un ejercicio orientado a los derechos humanos, los valores y la ética, ambas como aquello que sobrepasa las fronteras en ámbitos escolares y se desarrolla en la cotidianidad de la vida del sujeto.

La *Ley 1620* y el *Decreto 1965 de 2013* y la *Guía: Educación para la ciudadanía y la convivencia: Ciclo uno (Sintiendo y pensando)*. Coinciden en que la *formación ciudadana* se promueve con “estrategias, programas y actividades para que las entidades en los diferentes niveles del Sistema y los establecimientos educativos fortalezcan la ciudadanía activa y la convivencia pacífica, la promoción de derechos” (Ley 1620, 2013, Art.4), visto esto como un proceso de corresponsabilidad entre familia, establecimientos educativos, sociedad y Estado. La *Guía: Educación para la ciudadanía y la convivencia* añade que esto se realiza desde un proceso pedagógico que involucra empoderamiento, participación y construcción de acuerdos para el pleno desarrollo de los sujetos.

Además de lo anterior, la *Guía 48°* del MEN agrega que la *formación ciudadana* debe consolidarse y desarrollarse de manera experiencial, vinculando a los estudiantes en

procesos que los lleven a vivir y reflexionar la ciudadanía en su cotidianidad, a partir de la creación de “ambientes democráticos de aprendizaje, donde el desarrollo de las competencias ciudadanas adquiere sentido” (2014 b, p.80) con el fin de que todos los actores y sectores sociales construyan una visión compartida de nación y sociedad.

Por otro lado, en la *Guía No. 49* del Ministerio de Educación titulada *Guías pedagógicas para la convivencia escolar* del año 2014, no se menciona de manera explícita el concepto de formación ciudadana; sin embargo, se aborda la formación para el ejercicio de la ciudadanía como un proceso orientado a “aportar al mejoramiento de la convivencia escolar, a través de la participación efectiva y el reconocimiento” (MEN, 2014 c, p.6). Esta formación es concebida como un cúmulo de conocimientos normativos para la creación de una comunidad democrática, la cual se vincula con la educación para el ejercicio de los DDHH. Finalmente, en el *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026* y la *Ley 2166 de 2021* se menciona que la *formación ciudadana* se establece como la garantía de una convivencia respetuosa y tolerante, con el fin de transformar a las instituciones educativas de Colombia como espacios de paz.

### ***Subcategoría***

#### **Competencias Ciudadanas**

La subcategoría competencias ciudadanas se vislumbra en varios documentos de orientación revisados; en ellos se presenta la subcategoría desde diversas perspectivas. Estas competencias son transversales a todas las áreas del conocimiento, se aplican en diferentes campos de estudio y se pueden usar en distintas situaciones de la vida, ya sea en la escuela, con otras personas o en el trabajo. Las competencias ciudadanas se plantean de la siguiente forma: en primer lugar, habilidades y conocimientos; en segundo lugar, con relación a los derechos humanos; y, en tercer lugar, como estrategia y herramienta para alcanzar aspectos sociales.

En primer lugar, varios documentos (*Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas; Cartilla 1, Brújula; Cartilla 2, Mapa; Secuencia Didáctica para el desarrollo de competencias Ciudadanas: Metodologías que transforman, Guía No. 48 y No. 49*) del MEN coinciden en postular las competencias ciudadanas como un saber hacer en situaciones concretas donde el sujeto debe ser flexible, creativo, responsable y necesita de una combinación de conocimientos, habilidades y aptitudes específicas, indicando que “las competencias ciudadanas son las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo” (MEN, [2006] 2011 a, p.32) De este modo, en los documentos se plantean las competencias

ciudadanas como habilidades que trabajan en conjunto con la intención de fomentar acciones positivas en la sociedad, y se desarrollan a través de la formación; esto aplica a todo el equipo docente y demás miembros de la comunidad.

En segundo lugar, en la *Secuencia Didáctica Metodologías que Transforman* se indica que las competencias ciudadanas son habilidades y conocimientos, además, articula las competencias ciudadanas a un aspecto vinculado a los derechos, planteando que las competencias ciudadanas:

Son una serie de actitudes, habilidades y conocimientos que se consideran importantes e indispensables para el ejercicio de la ciudadanía en el marco de la visión actual de los derechos humanos; es decir, para el ejercicio de los derechos y la participación activa en la construcción de la realidad social. (MEN, 2013, p. 8).

Asimismo, desde estos documentos (*Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas; Cartilla 1, Brújula; Cartilla 2, Mapa, Ley 1620 y Decreto 1965 de 2013 y Guía No. 49*) se postula que las competencias ciudadanas están ligadas a los deberes y derechos, a la construcción de paz y la participación democrática, buscan que los niños, niñas y jóvenes sean capaces de participar en sociedad y desarrollarse en un entorno cercano, además se definen como competencias básicas que permiten el fortalecimiento del clima escolar, el aula, la convivencia y el ejercicio de derechos humanos, sexuales y reproductivos, que permiten que los sujetos participen de manera activa y democrática, con el propósito de contribuir en la construcción de una sociedad más justa.

En tercer lugar, las competencias ciudadanas se definen como herramientas que contribuyen al cumplimiento de los fines educativos dispuestos desde la Constitución y la Ley. En este sentido, dichas competencias permiten asegurar una educación de calidad mediada por estrategias acordes a las necesidades de los estudiantes; por ello desde la *Guía No. 49* las mencionan como “herramientas para el mejoramiento de la convivencia escolar” (MEN, 2014 c, p. 125) lo cual también se retoma en el *Decreto 1965* de 2013 mencionando que las competencias ciudadanas deben tener iniciativas de formación que faciliten la toma de decisiones autónomas, esta se puede desarrollar según la normativa a través de proyectos pedagógicos, mecanismos o herramientas que permitan fortalecer el clima escolar.

Finalmente, todos los documentos de orientación coinciden en precisar que estas competencias necesitan del “desarrollo de competencias ciudadanas, comunicativas y habilidades socio emocionales [...] [y competencias integradoras] para la convivencia pacífica y cultura de paz en la comunidad educativa” (MEN, 2016-2026, p. 56) que son

fundamentales para que el sujeto, en el desarrollo de su ejercicio, pueda participar de manera democrática, activa y reflexiva.

Por otro lado, se reconoce en los documentos vinculados al tema del proyecto de grado unas categorías emergentes que se desglosan de las competencias ciudadanas, se distinguen tres; estas son: competencias comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras; estas competencias están dentro de la subcategoría de investigación (competencias ciudadanas), son definidas según los EBC como aquel saber flexible que puede ser actualizado en distintos contextos; así, la agrupación de estas competencias permite desarrollar plenamente lo que se plantea como competencias ciudadanas.

De acuerdo con los *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas* (EBCC), las competencias comunicativas son aquellas formas de comunicar que permiten expresar, entender ideas, establecer un diálogo, conversación e intercambio en el que las personas involucradas son reconocidas como tal; son de principal importancia para la vida social. Por lo anterior, la *Cartilla 1 Brújula, Programa de Competencias Ciudadanas*, define las competencias comunicativas como aquellas que “permiten expresarse, entenderse, y negociar hábilmente con otros” (MEN, 2011 a, p.22). También, desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en sus *Guías No. 48 y No. 49* estas competencias son todas aquellas que están relacionadas con el lenguaje; de este modo, permiten desarrollar habilidades para comunicarse de manera asertiva y expresar ideas de forma clara y respetuosa, bien sea de manera escrita u oral.

En el marco de los EBCC, las competencias cognitivas son las que posibilitan el pensar críticamente sobre el entorno, estas competencias permiten a las personas integrar nuevos conocimientos, construyendo así una red de aprendizaje cada vez más compleja y relevante. Así, en la *Cartilla 1 Brújula*, definen las competencias cognitivas como aquellas que permiten al sujeto reflexionar sobre su contexto y realidad de manera crítica y, a partir de ello, escuchar a los demás adoptando una perspectiva más amplia para incluirlas en su vida, sin caer en idealismos, además, en la *Guía No. 48 y No. 49* del MEN establecen que estas competencias permiten entender las consecuencias de las acciones realizadas y las decisiones tomadas, así, el aspecto central de estas competencias es el desarrollo de un pensamiento crítico que le permita al sujeto participar y vivir en sociedad.

Para los EBCC las competencias emocionales “permiten identificar, expresar y manejar las emociones propias y las de otros” (MEN, 2006, p.155), conceden la facultad de comprender y sentir empatía por las emociones de los demás y contribuyen al éxito en la vida social, académica y profesional, esta perspectiva de los EBCC coincide con la de

la Cartilla 1 Brújula, ya que definen estas competencias exactamente iguales. En la *Guía No. 48* y *No. 49* del MEN también se relacionan las perspectivas anteriormente dichas y se añade que estas competencias se relacionan directamente con el sentir, la empatía, la rabia, la alegría, entre otras emociones que se convierten en herramientas fundamentales para el desarrollo y mejoramiento de la convivencia y clima escolar.

Para los EBCC y la *Guía No. 48* del MEN, las competencias integradoras son las que articulan las demás, indicando que “articulan, en la acción misma, todas las demás competencias y conocimientos.” (MEN, 2006, p.158) y permiten integrar este conocimiento y capacidad para actuar en la vida personal y pública, esta competencia integradora se enfoca en el desarrollo moral que permite a las personas tomar decisiones, busca la construcción de convivencia y paz, orienta su intención en el desarrollo de espacios de participación democrática y la promoción de la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias humanas. Según *la Cartilla 1 Brújula*, estas posibilitan al sujeto integrar conocimientos, habilidades y competencias para actuar en la vida en sociedad.

### ***Categoría Emergente***

#### **Instrucción Cívica**

Dentro del ejercicio de revisión de los documentos se han identificado varias nociones asociadas a la *formación ciudadana* como educación cívica, educación ciudadana e instrucción cívica, siendo esta última una categoría emergente que en nuestro trabajo se analiza. Su mención resulta relevante, pues permite comprender cómo estos términos, aunque relacionados, se presentan como un conglomerado que conforma lo que se entiende como la *formación ciudadana*. En particular, la instrucción cívica permite ver cómo este aspecto fue incorporado en la escuela y cómo ha evolucionado en relación con las actuales competencias ciudadanas. La carta magna de Colombia, la *Constitución Política de 1991*, se refiere en su Art. 41 a la instrucción cívica expresando que:

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

De este modo, el objetivo del Art. 41 de la *Constitución Política de Colombia* es asegurar que el conocimiento de las leyes sea un pilar fundamental de la educación y la cultura del país. A su vez, en el Art. 14 de la *Ley 115 de 1994* y en la *Ley 1029 de 2006* se menciona que la instrucción cívica debe ser llevada a cabo en todos los

establecimientos que ofrezcan educación formal, esto correspondiente al Art. 41 de la Constitución. Por su parte, la *Ley 115 de 1994* aclara en el primer párrafo que este numeral no necesita de una materia determinada, sino que se debe incorporar en el currículo de manera transversal, sin embargo, la *Ley 1013 de 2006* se configura la instrucción cívica a través de una asignatura de urbanidad y cívica.

### **Análisis de resultados**

Según el problema de investigación planteado, retomado en la pregunta ¿Cómo se aborda la noción de formación ciudadana en las políticas públicas en Colombia en los años 2006, 2013 y 2021?, y, las categorías, subcategorías y categorías emergentes descritas anteriormente, nos permitiremos realizar el análisis desde las categorías de Wolfgang Klafki (Runge 2008; Klafki, 2013; Roith, 2015; Velilla, 2018) y teniendo en cuenta otros autores que nos permitieron generar comprensiones de la noción analizada.

El concepto ciudadano puede abordarse desde dos perspectivas a propósito de pensar la relación infante-ciudadano, a partir del recorrido histórico en el capítulo I, los documentos de orientación y los documentos normativos revisados. En este sentido, en la Grecia Clásica (Siglo V a. C) el ciudadano era aquel hombre perteneciente a la *polis* y quien participaba en el Ágora; en el Imperio Romano (Siglos I–V d. C), el ciudadano ya pagaba impuestos, y poseía una propiedad; en la Edad Media (Siglos V- XV d. C), no existe el ciudadano, en esa época priman los vínculos entre señorío-vasallaje; en el Renacimiento (Siglos XVI-XVII d.C), ciudadano era aquel que obtenía poder y riqueza bajo compromisos con la ciudad; en la Ilustración (Siglo XVIII), se hace la Declaración de Derechos del Hombre y el Ciudadano a partir de tres consignas: libertad, igualdad y fraternidad, así pues, se entiende el ciudadano como sujeto con derechos, deberes y participe de la sociedad.

Posteriormente, en Colombia desde las *Constituciones* de 1810 hasta la de 1886 se reconoce como ciudadano aquel hombre de 21 años, con participación activa en la construcción del proyecto Estado y quien cuenta con una propiedad; aquí ya se incluye a la mujer si es casada con un ciudadano o proviene de una familia reconocida. En 1959 se publica la Declaración de los Derechos del Niño; en este documento se hace hincapié en los derechos que tiene este sujeto los cuales deben ser velados y protegidos por los adultos, a partir de ello, se vincula al niño con el Estado; aun así, no se reconoce como ciudadano, sino como sujeto de derechos, y no se le declaran responsabilidades (deberes). Años posteriores, en la *Constitución Política* de Colombia de 1991, como se mencionó anteriormente, se precisa que todos los sujetos son iguales, y ya no son ciudadanos a partir

de los 21 años, sino desde los 18 años. Respecto al ciudadano, según las políticas públicas y los EBCC ya el niño es considerado como un ciudadano y no necesitaría de un proceso de formación, porque el nacimiento le otorga dicho estatus.

### ***Formación Ciudadana como Instrucción Cívica***

Respecto a la instrucción cívica, según Espinel-Bernal (2023), en Colombia para los siglos XIX y XX el primer acercamiento de la *formación ciudadana* se vislumbra a través de la ciudadanización como unas prácticas y un dispositivo que tiene el objetivo de construir personas patriotas, laboriosas y piadosas; por lo anterior, se dispone que la formación de ciudadanos se impartía a través de la instrucción cívica, manuales de urbanidad, catecismos y códigos civilizados, con el fin de tener ciudadanos aptos para el Estado-Nación. De acuerdo con Álvarez (2013), para esta misma época la *formación ciudadana* estaba diseñada para evangelizar, higienizar y civilizar; esta característica se mantiene y hoy está en función del desarrollo y las competencias.

La *Constitución Política de Colombia de 1991* en su Art.41, expresa que se debe estudiar la *Carta Magna* en todos los establecimientos educativos públicos y privados; además, se debe estudiar la instrucción cívica con la finalidad de fomentar las prácticas democráticas, principios y valores para participar de la ciudadanía. De acuerdo con lo establecido, la *Ley General de Educación* (Ley 115 de 1994, en su Art. 14, literal a), postula que se debe cumplir el Art.41 de la Constitución; no obstante, el párrafo 1 de la Ley postula que este literal no necesita de una asignatura específica, que esta formación debe estar en el currículo y ser transversal en todos los planes de estudio.

El estudio de la *Constitución Política* se configura como una de las principales prácticas de la Instrucción Cívica, este documento postula lo que los niños, niñas y adolescentes deben conocer en cuanto a la política y la democracia. Es válido aclarar que la instrucción cívica es el medio por el cual se proporcionan los conocimientos sobre las leyes, derechos, deberes y el funcionamiento del gobierno. En este sentido, la *formación ciudadana* es el fin, el proceso que se lleva a cabo para desarrollar ciudadanos con habilidades, actitudes y competencias según los EBCC.

Posterior a ello, la *Ley 1013 de 2006* modifica el literal a) del Art.14 de la *Ley 115* para indicar que se deben materializar los estudios de la *Constitución* y la instrucción cívica a través de una asignatura denominada “Urbanidad y Cívica”, y, en este sentido la formación ciudadana deja de ser transversal. A pesar de esta Ley, en el mismo año los *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas* (EBCC) estipulan la *formación ciudadana* como transversal y se contempla que esta apuesta de formación es desde y

para el desarrollo de competencias y conocimientos en los infantes, las cuales les permitan ejercer su derecho a actuar en la sociedad. Los EBCC buscan transformar la educación cívica y valores en una transmisión de conocimientos apoyados en el desarrollo de competencias emocionales, cognitivas, comunicativas e integradoras, y estas no solo suceden en el aula, sino en la interacción con el otro, es decir, se necesita de una relación con otros dentro y fuera del entorno escolar.

Para el año 2006, la *Ley 1029* retoma los EBCC y expresa unas nociones que se deben tener y desarrollar en los educandos, como: jurisdicción de paz, mecanismos alternativos de resolución de conflictos, derechos de familia, entre otros; tanto esta Ley como los EBCC sitúan la formación ciudadana de forma transversal.

Respecto al desarrollo de competencias ciudadanas, según los documentos que componen el eje de orientaciones, estas implican estrategias, conocimientos y herramientas; en los EBCC se evidencia la existencia de contenidos que son elementos más simples que no provienen de la ciencia o campos de saber, es decir, no hay un saber disciplinar específico, son estrategias o herramientas que contribuyen con la resolución de conflictos. Según los *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas* (2006), en los primeros grados (primero a séptimo) lo que los niños deben saber y saber hacer se constituye en relación con herramientas y estrategias para la resolución de conflictos y la convivencia pacífica, y en los últimos grados (octavo a undécimo) son conocimientos en relación con los Derechos Humanos, las normas de tránsito y los asuntos del ejercicio de la ciudadanía.

En todas las políticas públicas educativas revisadas la *formación ciudadana* está presente en la escuela y, por lo tanto, es obligación de la misma contribuir a su desarrollo, sin embargo, también se articulan otros espacios como los postula la *Ley 2166 de 2021* en sus Art. 86 y 87, esta precisa que el Art. 41 de la *Constitución* y en el Art. 14 la Ley 115 se pueden desarrollar a través de la organización de acción comunal, además, se asume que los encargados de estas funciones deben ingresar a las escuelas para impartir la cátedra comunal<sup>2</sup>. De acuerdo con la *Guía No. 49* del Ministerio de Educación Nacional (MEN), la *Ley 1620 del 2013* y el *Decreto 1965 del 2013*, la *formación ciudadana* también se orienta como una apuesta que se relaciona con la convivencia pacífica en la

---

<sup>2</sup> Ante esto se evidencia que los miembros de las juntas de acción comunal deben ingresar a las escuelas, estos ponen de manifiesto a otros actores sociales diferentes al maestro para la implementación de la *formación ciudadana*.

escuela, la convivencia escolar y las competencias ciudadanas que constituyen un saber estar con el otro.

Así, la masa documental nos permitió hacer un análisis global en cuanto a cómo se entiende y se debería ejecutar en el ámbito escolar la *formación ciudadana*, a partir de los propósitos establecidos en las políticas públicas. Teniendo en cuenta el objetivo que guía esta investigación, la *formación ciudadana* desde las políticas públicas se presenta como una apuesta de formación que contempla el estudio de la *Constitución Política*; que debe ser de manera reflexiva y deliberada, es decir, busca que el sujeto reflexione sobre las cuestiones que lo interpelan y actúe de forma intencionada y consciente; y como un proceso integral y de corresponsabilidad que se promueva a través de estrategias, programas y actividades, la política pública busca que en las escuelas se generen proyectos, se desarrollen secuencias didácticas, y otras actividades escolares como la elección del gobierno escolar, que tenga la pretensión de responder a ejercicios de ciudadanía.

### ***Una posible lectura de la formación ciudadana en Colombia desde algunas teorías de la formación (Bildung)***

Esta investigación se orienta desde los postulados de Wolfgang Klafki, quien para la construcción de su teoría toma como base epistemológica las teorías de la formación, por lo tanto, este concepto nos permitió realizar el análisis de la noción *formación ciudadana* en los documentos. Por ello, como se mencionaba en el segundo capítulo de este ejercicio de investigación, la *Bildung* en tanto formación se postula desde algunas categorías, en primer lugar, como la facultad de racionamiento según Johann Georg Sulzer (Horlacher, 2015), lo cual coincide con la idea de desarrollar conocimientos teóricos, reflexivos y aplicaciones prácticas, aun así, la apuesta de formación aquí analizada según los documentos de la política pública no tiene unos conocimientos teóricos establecidos, por lo cual no se evidencian sus intenciones en lo analizado; en segundo lugar, se entrelaza la *Bildung* como formación del carácter y la *Bildung* como relación de la interioridad y la exterioridad, ya que de acuerdo con Johann Gottfried Herder (1959), Johan Friedrich Herbart (1806; 1835) y Wilhelm von Humboldt (2009), la formación es un proceso permanente y necesita del contexto y la cultura, no obstante, en la revisión de los documentos se evidencia que no se tiene en cuenta el contexto o la cultura para desarrollar la propuesta de formación, de este modo, tampoco se puede asegurar que esos conocimientos contribuyan al desarrollo de habilidades o competencias

que según los documentos analizados resulten significativos para el ejercicio cotidiano del sujeto.

Continuando con las teorías de formación, en tercer lugar, la formación como emancipación, autonomía y autodeterminación según lo postulado por Max Horkheimer (Holacher, 2015), busca que la educación esté enfocada en la formación de ciudadanos críticos y reflexivos, los documentos del eje de orientación y el eje normativo concuerdan al mencionar que la formación ciudadana debe buscar que los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) sean formados para ser participativos, críticos y reflexivos en el Estado-Nación; sin embargo, la teoría crítica implica llegara a un pensamiento crítico y unas comprensiones profunda de la sociedad, y esto no es posible en la formación ciudadana porque no se reconocen una base teórica que permitan cumplir con este propósito.

En cuarto lugar, como lo plantea Hans-Georg Gadamer, la formación como proceso-efecto se entiende como una relación conjunta que necesita de un desarrollo para generar unos efectos en el sujeto, con respecto a ello, en los documentos revisados lo mencionan indicando que es un proceso que busca la integralidad del ser humano, por ello, necesita de la emancipación, la autonomía y la autodeterminación, así, tal como lo postula Gadamer (citado por Mendoza, 2020), se reconoce que la formación no tiene un ciclo final, y de este modo, la formación ciudadana se convierte en inacabada, de acuerdo con la Cartilla 1 y 2 *Programa de Competencias Ciudadanas* y la Guía No. 49 *Guías Pedagógicas para la Convivencia Escolar* y los análisis realizados según la *Bildung* en tanto emancipación, autonomía y autodeterminación, y con relación a las guías del eje de orientación, tal como lo postula Gadamer se reconoce que la formación se da en la cotidianidad de la vida y que todas las responsabilidades que la ciudadanía implica se desarrollan en la práctica diaria.

#### ***Propuesta de Wolfgang Klafki***

De acuerdo con Klafki (Runge, 2008; Klafki, 2013; Roith, 2015; Velilla 2018) quien es el autor principal que contribuye con el análisis de este trabajo de investigación, la formación es vista como emancipación, herramienta para transmitir conocimientos y como el medio para democratizar la sociedad, e incluye la adquisición de conocimientos como habilidades y experiencias vitales que contribuyen al desarrollo personal y social (Roith, 2015). Así, teniendo en cuenta esta comprensión de formación, la noción analizada en los documentos revisados en este ejercicio de investigación supone una formación y también el desarrollo de unas competencias.

Además de la noción de formación, Klafki postula la formación categorial (Runge, 2008) la cual se puede entender como la relación entre la formación material (hace énfasis en el objeto en donde el sujeto apropia unos contenidos) y la formación formal (centrada en el sujeto para que este desarrolle su máximo potencial), los planteamientos de los documentos contemplan una serie de conocimientos, sin embargo, no hay unos contenidos explícitos, se tiene una apuesta por un ideal de sujeto a través del desarrollo de habilidades, que en este caso son las competencias que se describen como el saber y el saber hacer según los EBCC, en este sentido, hay un acercamiento a la idea de formación formal más no a la material.

Partiendo de las categorías de Klafki (2013[1976]) la formación implica organizar la enseñanza; por lo tanto, se necesita de la didáctica que requiere de unas decisiones, Klafki los denomina criterios, los cuales son: primero, los objetivos, que se refieren a los propósitos o las intenciones; segundo, contenidos, que corresponden a lo que se quiere enseñar a partir de los objetivos propuestos; tercero, metódica, como método que se lleva a cabo para la organización de los contenidos; y, cuarto, recursos que se requieren para la enseñanza.

De acuerdo al primer criterio que corresponde a los objetivos, las intenciones de la *formación ciudadana* que derivan de la política pública son tanto individuales como sociales, se direccionan a la construcción de sujetos activos, participativos, conocedores de los derechos humanos, de la *Constitución Política* y quienes den respuesta al Estado, a las normativas y al contexto, por ello, los objetivos propuestos en los documentos no son claros, ya que abarcan muchas características esperando dar respuesta a muchos aspectos y de ese modo se evidencia un exceso de objetivos, y, desde lo que postula Klafki (Runge, 2008) la formación debe ser intencionada y debe tener unos objetivos claros y el hecho de incumplir con ellos sería un obstáculo, para hablar propiamente de formación. Ahora bien, de acuerdo con el segundo criterio que corresponde a los contenidos, estos se seleccionan a partir de los objetivos propuestos; así se evidencia que al haber un exceso de objetivos, los cuales no son precisos, no es posible el análisis de los contenidos que se pueden seleccionar en la escuela, Además, cada política pública educativa plantea diferentes referentes sobre aquello que el sujeto debe saber y esto es problemático, ya que no es posible completar el proceso de enseñanza y de formación.

En cuanto al tercer criterio, la metódica se lleva a cabo para la organización de los contenidos; en los documentos se percibe que no hay un método o una manera específica en la que se deba enseñar o transmitir la formación ciudadana y, al ser transversal, no es

posible establecer un método específico de enseñanza, si bien las cartillas deberían cumplir con la función de indicar cómo se va a transmitir la *formación ciudadana*, no cumplen con esto, más bien dan objetivos y asuntos que se deben desarrollar, pero no se plantea cómo. El criterio de recursos corresponde a aquellos elementos que se utilizan para la enseñanza; los documentos de orientación revisados para esta investigación mencionan, más no responden el qué deben transmitir los maestros y el cómo lo deben hacer en disposiciones generales y se precisan algunas herramientas como “películas, literatura y nuevas tecnologías de la información, así como la puesta en práctica de actividades que permitan al estudiante comprender a partir de la acción, tales como salidas pedagógicas” (MEN, 2011 a, p. 32). No obstante, no precisan cuáles son los recursos que los docentes deben usar en el aula para impartir la formación ciudadana.

Klafki (Runge, 2008) postula unos principios didácticos (ejemplar, elemental, fundamental); en este ejercicio de investigación, por sus propósitos, solo es posible revisar *lo elemental*; según Runge (2008), Paredes (2017) y Velilla (2018) son los conocimientos básicos y esenciales de un fenómeno que se descompone en elementos más simples. A partir de las políticas públicas educativas, se reconoce que estos conocimientos provienen de las ciencias sociales, la *Constitución Política*, los EBCC, las normas de tránsito, mecanismos de participación, Declaración de los Derechos Humanos, derechos civiles y políticos, jurisdicción de paz, derecho laboral y contratos usuales; así, como no hay objetivos claros y la normativa no tiene una noción uniforme de la noción *formación ciudadana*, tampoco existe un contenido elemental o básico en lo que respecta a la formación ciudadana.

A su vez, Klafki citado por Runge (2008) propone dos dimensiones para abordar los contenidos *Inhlat* (contenido derivado de la ciencia o saber) y *Gehalt* (contenido formativo), a partir de lo mencionado se puede afirmar que estos contenidos sobre la *formación ciudadana* no se derivan desde una apuesta netamente de la escuela ni desde la ciencia misma, por ello, los contenidos que se proponen siguen siendo contenidos sin intención, lo que no permite trascender a un marco formativo del sujeto, otro factor para determinar lo anterior, deriva de la imposibilidad de hacer un análisis didáctico, ya que estos contenidos no tienen la estructura de enseñanza determinada, y para que los contenidos según Klafki sean formativos, estos desde la *formación ciudadana* tendrían que salir de la escuela y requieren de otros criterios como un significado ejemplar del mismo, una importancia para el presente y para el futuro, y, una estructura lógica del contenido de acuerdo al sentido y la importancia.

De acuerdo con la perspectiva teórica de Klafki (Runge, 2008), la formación debe concebirse como un proceso permanente que articula los conocimientos, la reflexión crítica y la experiencia vital, en función de la autonomía del sujeto. No obstante, las políticas públicas analizadas no logran consolidar esta apuesta, pues carecen de fundamentos que orienten el qué y el cómo enseñar en torno al ejercicio para la ciudadanía, por lo tanto, no generan unos efectos en el sujeto y no desarrollan la capacidad de actuar y gobernarse por sí mismo.

## Conclusiones

A partir de los antecedentes sobre la *formación ciudadana* en las políticas educativas y la revisión de los documentos gubernamentales sobre el mismo tema, se planteó como problema de investigación la ambigüedad de la noción, la falta de una definición uniforme y clara, así como la ausencia de propósitos. Además, el enfoque normativo de esta noción privilegia el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos específicos desde la individualidad, lo que atribuye al sujeto la responsabilidad en el desarrollo de dichas competencias.

Con base en la problemática expuesta, la pregunta problema de este ejercicio de investigación corresponde a ¿Cómo se aborda la noción de formación ciudadana en las políticas públicas en Colombia en los años 2006, 2013 y 2021?, fue desarrollada a partir de tres objetivos específicos. A continuación, se presentan las conclusiones organizadas en seis apartados que sintetizan los hallazgos, análisis y recomendaciones derivados de este ejercicio investigativo.

Como primer apartado, en cuanto los hallazgos de los objetivos planteados, se abordó en el capítulo I, cómo se han concebido las nociones de ciudadano y ciudadanía a lo largo de diferentes periodos de tiempo, para comprender las nociones de ciudadano y ciudadanía desde un acercamiento histórico hasta la actualidad en Colombia. Esta aproximación histórica permitió reconocer las distintas apuestas de formación ciudadana desde el siglo XIX hasta la actualidad, constituyéndose en un sustento fundamental para comprender el cambio y el sentido actual de la noción analizada, a partir de ello.

Se evidenció que históricamente no se reconocía como ciudadanos a las mujeres, niños y extranjeros. Los antecedentes de Espinel y Álvarez permitieron vislumbrar una forma preliminar de la formación ciudadana en Colombia, y desde la historia reconocer las prácticas usadas para la construcción de ciudadanos. Particularmente, la mirada de Álvarez (2013), acerca a la idea de la formación de ciudadanos desde el desarrollo de competencias, perspectiva que se mantiene en las políticas actuales.

En el segundo capítulo se buscó describir el concepto de formación (*Bildung*), la propuesta de Wolfgang Klafki y las categorías para el análisis de la noción. Este se desarrolló desde el aporte de autores como Sulzer (Horlacher, 2015), Herder (1959), Herbart (1806; 1835), Humboldt (2022 [1794]), Horkheimer (Horlacher, 2015), y, Gadamer (Mendoza, 2020), Klafki (2013).

La noción de *formación ciudadana* de los documentos analizados, reconoce aspectos ligados a la libertad, la autonomía y la autodeterminación, en línea con lo que

plantean Horkheimer (Horlacher, 2015) y Gadamer (Mendoza, 2020), quedan vacíos en cuanto a la importancia del contexto, la cultura y la subjetividad del individuo como elementos esenciales del proceso educativo, tal como sugieren Herder, Herbart y Humboldt, dado que en los documentos no se plantea la noción desde el ambiente, sino que es una apuesta de formación planteada a partir de otros entes sociales.

En este sentido, la *formación ciudadana* se presenta como un proyecto inacabado que, si bien aspira al desarrollo holístico y crítico del individuo, requiere una mayor coherencia entre su base teórica y sus prácticas educativas, para que la formación ciudadana no se limite a un ideal normativo, sino que se configure como una experiencia viva, situada y verdaderamente transformadora.

En el tercer capítulo, a partir de la base teórica se buscó interpretar los discursos de la noción *formación ciudadana* presente en las políticas públicas de Colombia entre los años 2006, 2013 y 2021, apoyado en los planteamientos de la propuesta teórico-formativa de Wolfgang Klafki, se abordó a partir de lo que denominamos para este trabajo como eje normativo y eje de orientaciones, los cuales conglomeran las políticas públicas que contribuyeron para el análisis de este ejercicio de investigación. De este modo, se logró cumplir con el objetivo general, analizar la noción *formación ciudadana* presente en las políticas públicas de Colombia en los años 2006, 2013 y 2021, a partir de algunos elementos de la propuesta teórico-formativa de Wolfgang Klafki.

Como segundo apartado, teniendo en cuenta los objetivos desarrollados, el análisis nos permite realizar conclusiones en tres aspectos que atraviesan la investigación. Como primer aspecto, los documentos de orientaciones anteriormente descritos, es especial los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas retoman bajo la premisa de “todos” que el niño ya es visto como ciudadano al nacer. Se plantea que los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) ya son ciudadanos desde la Declaración de los Derechos Humanos, por lo tanto, son sujetos con derechos, deberes y partícipes de la sociedad. Bajo esta perspectiva, se asume que el infante no necesita de una formación, ni debe cumplir unos criterios para obtener el estatus de ciudadano, ya que al nacer se constituye como tal; lo que prima entonces es el desarrollo de competencias para vivir en la ciudad.

Partiendo de las teorías de la formación (Horlacher, 2015; Herbart, 1806; Herbart 1835; Herder, 1959; Humboldt, 2022 [1794]; Noguera, 2012; Schiller, 1990) se entiende que se necesita de la formación para hacerse humano y esto se logra a través de la educación, en este sentido, si bien nacemos en un territorio que nos otorga unos derechos de ciudadano, no quiere decir que ya lo somos, sino que nos formamos para serlo. Philippe

Meirieu en su conferencia *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica* (2013) menciona que los niños no pueden ser ciudadanos porque no son responsables, indicando que “hay que formar para la libertad” (p.14). Esta contradicción revela que la *formación ciudadana* asume que los infantes ya son unos sujetos responsables y que pueden actuar: sin embargo, simultáneamente reconocen que estos necesitan de un proceso de formación para actuar y pertenecer al Estado. Esta paradoja conceptual genera incoherencias en los propósitos y en las prácticas formativas.

Como segundo aspecto, la *formación ciudadana* se reconoce como un fenómeno de la educación, este se presenta en las políticas públicas, en los espacios escolares y en diversas prácticas sociales, constituyéndose además en una apuesta de formación promovida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Este fenómeno es analizado desde la pedagogía como aquella que se encarga de estudiar la educación en cuanto formación del ser humano y, con ello, los fenómenos educativos que la configuran. La *formación ciudadana* busca consolidar un ideal de ciudadano en el Estado colombiano y es una apuesta de formación que se pretende desarrollar desde los espacios escolares y no escolares.

Desde esta investigación se reconoce que la *formación ciudadana*, según los documentos analizados, está planteada desde unos intereses externos del Estado y las empresas, que no dan cuenta de una apuesta de formación con intereses formativos sin objetivos claros. De igual manera, se asocia al desarrollo de competencias que el sujeto debe tener para contribuir con la construcción del Estado. También se vislumbra como una noción que no tiene unas intenciones definidas que den respuestas al contexto, por lo que se reduce a un estudio sobre la *Constitución Política* de Colombia y se relaciona con la convivencia escolar.

Postular que la *formación ciudadana* en la escuela se desarrolle a través de unas competencias ciudadanas, según Ruiz y Chaux (2005) significa que la escuela debe tener unas disposiciones pedagógicas, para buscar la autonomía individual. No obstante, la ciudadanía a lo largo del ejercicio de la investigación se reconoce como un ejercicio colectivo, y formar en competencias ciudadanas implica contribuir a aspectos externos, a la escuela y a la individualidad de los sujetos, lo cual no es el fin de la formación.

Se visualiza que la *formación ciudadana* no se establece para ser desarrollada en un solo escenario, sino que se mueve constantemente dentro y fuera de las escuelas. Desde el campo educativo se reconoce que los maestros deben tener una idoneidad para el ejercicio de la enseñanza; a pesar de esto, desde la política pública se reconoce que los

conocimientos que se imparten en la noción *formación ciudadana* pueden ser asumidos por diversos actores dentro del espacio escolar, y no todas las personas tiene la idoneidad para ser enseñantes (Biesta, 2016).

La *formación ciudadana*, según Ruiz y Chaux (2005), debe estar centrada “en las necesidades de sus contextos educativos locales y regionales. De lo contrario, todo lineamiento, estándar u orientación educativa de carácter nacional no será más que letra muerta” (2005, p.21). En este sentido, se puede afirmar que los postulados de los documentos analizados son escasos porque no se sabe a qué contexto van dirigidos, sus objetivos no son claros, son ideales lejanos de la realidad social.

De acuerdo con González-Valencia y Santisteban-Fernández (2015), cuando la formación ciudadana no tiene unas intenciones o propósitos claros, esta se reduce a una mera instrucción, ya que se enfoca únicamente en la enseñanza de contenidos normativos como la Constitución Política, las normas de tránsito o las normas cívicas. En este sentido, la formación ciudadana, pierde su sentido formativo y emancipador, pues deja de promover la reflexión, la participación activa y la construcción de una conciencia ciudadana; al quedar agotada en instrucción cívica genera una relación con la norma de cumplimiento y no de comprensión.

A partir de lo expuesto, se reconoce que la *formación ciudadana* en las políticas públicas se ha traducido al desarrollo de competencias que vienen de intereses externos, del Estado y las empresas, como se menciona en el primer capítulo, retomando a Álvarez (2013), Ruiz y Chaux (2005). Además, en estas competencias no se reconocen unas intenciones claras; simplemente están dispuestas por la política colombiana y responden a unos fines sociales que buscan la individualidad del sujeto. Esto se debe a que en la redacción de las competencias ciudadanas se plantea al sujeto de forma individual; además, se expone que estas deben aportar al campo laboral y al desenvolvimiento del sujeto en el contexto social.

Desplazar la idea de formar ciudadanía al desarrollo de competencias implica que la escuela está dando respuesta a la llamada calidad educativa y que está dejando de lado la formación de un ciudadano específico para el contexto. En consecuencia, se está despojando a la escuela de su tarea de formar niños, niñas y jóvenes, porque se asume que nacen siendo ciudadanos y no necesitan en sí de un proceso de formación, sino del desarrollo de unas competencias.

Como tercer aspecto, teniendo en cuenta lo expuesto en la política pública sobre los conocimientos que se deben tener a cerca de la *formación ciudadana* y los postulados

de Klafki, se reconoce que estos son conocimientos y no contenidos, por lo que no se pueden descomponer en algo más simple como lo plantea Klafki (Runge, 2008), ya que estos no surgen de una ciencia o saber específico, lo que no permite una simplificación de los mismos.

En este sentido, en las escuelas se transmiten únicamente conocimientos generales que generan una relación memorística con la norma, y no permiten una interiorización del conocimiento en los sujetos. Los contenidos, al no simplificarse ni contextualizarse, resultan extensos y poco significativos para los sujetos. Esto se debe, en parte, a que no se reconoce su origen ni se comprende con claridad el propósito que buscan alcanzar.

Desde Klafki (Runge, 2008) se retoma el principio elemental que se refiere a los conocimientos esenciales de un fenómeno que se descompone en elementos más simples. Con relación al ejercicio de investigación, se identificó que los contenidos de las políticas públicas educativas no provienen de un saber específico y, por tanto, no es posible su descomposición para ser enseñada en el aula, porque no se reconoce el contenido central que se va a desglosar.

Otras de las categorías que se retomaron de Klafki para el análisis de esta investigación fueron: en primer lugar, la formación, la cual, según Klafki (Runge, 2008) es un proceso integral que constituye la adquisición de conocimientos, habilidades y experiencias que permiten que el individuo se desarrolle plenamente, esta comprensión de formación permite reconocer que en los documentos revisados no se abordan los contextos ni se establecen conocimientos teóricos claros. En segundo lugar, la formación categorial; teniendo presente esta categoría, los documentos analizados limitan lo propuesto, ya que se centran en competencias individuales orientadas al mercado, y, no se propone una organización que promueva una formación integral.

En tercer lugar, los criterios didácticos que contribuyen con la organización de la enseñanza, la cual desde Runge (2008) es una práctica educativa que tiene el propósito de desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas en los sujetos bajo una interacción de los mismos, por ello, los criterios que se proponen son: primero, los objetivos o propósitos de los contenidos, en esta investigación se evidenció que en las políticas públicas son excesivos y por ende no logran vislumbrar unos propósitos claros; segundo, el contenido en cuanto a lo que se quiere enseñar a partir de los objetivos que se propusieron en este ejercicio de investigación. De acuerdo con lo desarrollado en el capítulo III, se evidencia que los contenidos no son precisos debido a que los objetivos son excesivos y no es posible el análisis de los contenidos que se pueden seleccionar en

la escuela. Además, cada política pública educativa plantea diferentes referentes sobre aquello que el sujeto debe saber. Tercero, la metódica, se reconoció que no existe un método que permita llevar a cabo la organización de los contenidos y se vislumbra la carencia de un método específico al plantearse como transversal. Cuarto, los recursos que se utilizan para la enseñanza, en los documentos revisados desde el eje de orientación se ofrecen disposiciones generales sobre esto.

Es significativo mencionar que, al no estar estos contenidos organizados y pensados desde la escuela y sus necesidades, se puede evidenciar un acercamiento a la formación formal, ya que las competencias ante los documentos están redactadas de acuerdo con un sujeto que se quiere formar y se reduce a competencias que son individuales y responden al mercado. Si bien no es formación formal, sí responde a la construcción de un individuo particular. Además, estas competencias incluyen unos contenidos que provienen de las leyes donde su apuesta máxima va dirigida solo a la participación. Según Klafki, la formación va más allá de eso; es una dinámica global que requiere el desarrollo de unas habilidades y la adquisición de unos conocimientos.

Como tercer apartado, metodológicamente, la masa documental seleccionada (ver Figura 1) permitió visualizar convergencias y divergencias de la noción *formación ciudadana* que aparecen en las políticas públicas colombianas. La investigación realizada tiene un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, con método de análisis de contenido (Ruiz, 2004), lo que permite recolectar, comprender, sistematizar y analizar un fenómeno de la educación.

Este método de investigación permitió interpretar los discursos sobre la *formación ciudadana* en Colombia en el periodo seleccionado. La metodología de investigación permitió identificar que en las políticas públicas la categoría de formación abarca las dimensiones éticas, estéticas, morales y del racionamiento del ser humano; en este sentido, la *formación ciudadana* se entiende allí como un proceso integral que se promueve por medio de estrategias y el desarrollo de habilidades.

Esta investigación la realizamos como futuras pedagogas, porque es la pedagogía la que nos permite estudiar este fenómeno educativo (*formación ciudadana*), además de comprender la noción y las implicaciones que tiene que esta apuesta de formación se dé en los niños, niñas y adolescentes (NNA) desde la escuela y que cumpla a su vez con intenciones externas.

Como cuarto apartado, en coherencia con el estudio desde la Pedagogía, los hallazgos reconocidos a partir de las políticas públicas educativas y las conclusiones

descritas anteriormente, se recomienda al Ministerio de Educación Nacional: en primer lugar, plantear unos propósitos generales para la *formación ciudadana* desde las intenciones formativas de la escuela, teniendo en cuenta el contexto para que estas intenciones tengan un sentido formativo y no den respuesta a intenciones externas. En segundo lugar, construir unas orientaciones didácticas claras para desarrollar la *formación ciudadana* dentro de la escuela. En tercer lugar, establecer coherencia entre sus políticas públicas educativas, ya que se evidencian más divergencias que convergencias entre ellas. Las políticas públicas del año 2006 demuestran cómo en el rango de un año se tienen diversas comprensiones y se cambia de percepción en cuanto a la formación ciudadana.

Por otro lado, para el futuro es necesario revisar la noción de *formación ciudadana* desde el año 2021 en adelante con la finalidad de identificar si la noción sigue presente y hacer un trabajo de campo para analizar el desarrollo de este fenómeno dentro de las escuelas de Colombia, ya que esto excedía los propósitos y tiempos de esta investigación. También, se propone analizar si esta apuesta de formación debe estar dentro de la escuela o corresponde a otros entes, pues este análisis excede los objetivos propuestos. Sería un análisis interesante para futuros pedagogos revisar la expresión “formación integral”: qué apuestas tiene y a qué hace referencia esta expresión usada en los documentos de política pública educativa.

Como quinto y último apartado, el análisis de las políticas públicas en torno a la *formación ciudadana* en Colombia entre los años 2006, 2013 y 2021 permite evidenciar que, aunque existe un interés gubernamental por incluirla en el ámbito educativo, su desarrollo se ha centrado principalmente en la adquisición de competencias y en la instrucción normativa con un marcado énfasis en el conocimiento de la *Constitución Política* de Colombia. La falta de claridad en los objetivos y contenidos evidencia que la *formación ciudadana*, más que un proceso emancipador, se ha convertido en una estrategia instrumental que responde a intereses sociales y políticos orientados a la adaptación del individuo al sistema, más que a su desarrollo como sujeto autónomo y reflexivo. Este hallazgo invita a replantear profundamente el sentido y la práctica de la formación ciudadana en el contexto educativo colombiano, recuperando su dimensión formativa y su potencial transformador.

## Referencias

- Álvarez Gallego, A. (2013). *Fronteras históricas entre la escuela, el Estado y la ciudadanía en Colombia. En Ciudadanía y convivencia: Un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía. Memorias del Seminario Internacional* (pp. 115-132). Editorial Jotamar. <https://descubridor.idep.edu.co/Record/ir-001-741/UserComments#holdings>
- Aristóteles. ([330 - 323 a.C] 1998). *La Política* (M. García, Trad.). Edición digital basada en la edición de Sánchez Pacheco, 81, Madrid. España, 1998. Publicada por la Biblioteca Clásica de Gredos, 116
- Biesta, G. J. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía Y Saberes*, (44), 119-129. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>
- Borja, J. (2000) Ciudad y Ciudadanía dos notas. Institut de Ciències Polítiques i Socials.
- Bueno, M. (2018) *Aristotle and the citizen. Topicos, revista de filosofia* 54 (2018), 11-45. <https://www.scielo.org.mx/pdf/trf/n54/0188-6649-trf-54-11.pdf>
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Caracalla - *The Constitutio Antoniniana*. (n.d.). <https://www.ostia-antica.org/caracalla/laws/constitutio.htm>
- Castro, J. A. (2022). *La formación ciudadana y la ciudadanía. Un balance de la investigación educativa en Colombia*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional] <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17984>.
- Cicerón, M. (1848). *La República*. Imprenta de Repullés (Madrid).
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994*. SUIN-Juriscol. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1645150>
- Congreso de la República de Colombia. (2013, 15 de marzo). *Ley 1620 de 2013*. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>
- Congreso de la República. (2006). *Ley 1013 de 2006*. SUIN-Juriscol. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1672718>
- Congreso de la República. (2006). *Ley 1029 de 2006*. SUIN-Juriscol. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1672916>

- Congreso de la República. (2021). *Ley 2166 de 2021*. SUIN-Juriscol. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30043742>
- Constitución de Cundinamarca para las Provincias Unidas de la Nueva Granada*. (1811).
- Constitución de la República de Colombia*. (1821). Función Pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=13690>
- Constitución de la República de Nueva Granada [Const]. de mayo de 1843 (Colombia)* <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/30020214>
- Constitución Política de 1858 para la Confederación Granadina - Gestor Normativo*. (1858.). Función Pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=13697>
- Constitución Política de Colombia [Const], 7 de julio de 1991 (Colombia)*. [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion\\_politica\\_1991.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html)
- Constitución Política de la República de Colombia - Gestor Normativo*. (1886). Función Pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=7153>
- Constitución Política de la República de Colombia [Const]. Art. 14. de mayo de 1830 (Colombia)*. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/30020109>
- Constitución Política de la República de la Nueva Granada*. (1853). Función Pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=13696>
- Constitución Política del Estado de Nueva Granada [Const]. Art. 9,11. de marzo de 1832 (Colombia)*. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/30020217>
- Constitución Política Estados Unidos de Colombia - Gestor Normativo*. (1863). Función Pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=13698>
- Cuello, M., Morales, A. y Parisi, E. (2011). Análisis de propuestas pedagógicas para la formación ciudadana. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología -

- Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-052/604.pdf>
- De Cervantes, B. V. M. (s.f). *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano*. Biblioteca Virtual Miguel De Cervantes. [https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/declaracion-de-los-derechos-del-hombre-y-del-ciudadano/html/8b364e78-7358-11e1-b1fb-00163ebf5e63\\_1.html](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/declaracion-de-los-derechos-del-hombre-y-del-ciudadano/html/8b364e78-7358-11e1-b1fb-00163ebf5e63_1.html)
- Departamento Nacional de Planeación de Colombia. (2014-2018). Plan Nacional de Desarrollo, Todos por un Nuevo País. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/pnd/pnd%202014-2018%20tomo%201%20internet.pdf>
- Escobar, D. (2022). Formación ciudadana en la escuela ¿Cómo entender la enseñanza de la formación ciudadana en las escuelas de Colombia? [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/17983/Formaci%C3%B3n%20ciudadana%20en%20la%20escuela.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Espinel-Bernal, O. (2023) *Educación y ciudadanización e Colombia. Piadosos, patriotas y laboriosos*. Editorial UPTC <https://librosaccesoabierto.uptc.edu.co/index.php/editorial-uptc/catalog/book/261>
- Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: la Bildung. *Revista Educación Y Pedagogía*, 23(59), 215–225. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/8717>
- Galindo, M. (2018). La pirámide de Kelsen o jerarquía normativa en la nueva CPE y el nuevo derecho autonómico. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2413-28102018000200008](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2413-28102018000200008)
- Giraldo-Zuluaga, G. A. (2015). *Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida*. *Educ. Educ.* Vol. 18, No. 1, 76-92. DOI: 10.5294/edu.2015.18.1.5
- González-Valencia, G. A. y Santisteban-Fernández, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educación y Educadores*, 19 (1), 89-102. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942016000100005](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942016000100005)
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía General*. Ediciones de la lectura. (L. Luzuriaga, Trad.)

- Herbart, J. F. (1835). Bosquejo para un curso de pedagogía. Ediciones de la lectura. (L. Luzuriaga, Trad.)
- Herder. (1959). Ideas para la filosofía de la historia de la humanidad.” En Antropología e historia, traducido y editado por Virginia López-Domínguez, 38-206. Madrid: Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense, 2002
- Horlacher, R. (2014). ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo*, 51(1), 35–45. <https://doi.org/10.7764/PEL.51.1.2014.16>
- Horlacher, R. (2015). *Bildung. La formación* (L. Reyno y L. A. Bredlow, Trads). Octaedro.
- Horrach, J. (2009) *Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. Universidad de las Islas Baleares*. file:///C:/Users/Yeiso/Downloads/25sep-Horrach%20(2).pdf <https://www.suin-juricol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/30022882>
- Humboldt, W. (2009). Los límites de la acción del Estado (J. Abellan, Trad.; 2.a ed.). Editorial Tecno (Grupo Anaya).
- Kant, E. (1784) ¿Qué es la Ilustración? Filosofía de la Historia, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Klafki, W. (2013). Sobre la relación entre didáctica y metódica. *Revista Educación Y Pedagogía*, 2(5), 85–108. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/17024>
- Krippendorff, K. (1990). Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Kropotkin, P. (2018). *La gran revolución francesa (Tomo I)*. Para Leer en Libertad A.C. (Basada en la traducción de A. Lorenzo, Escuela Moderna de Barcelona).
- León Palencia, A. C. (2020). (Re)Pensar la pedagogía en Colombia: entre formación de maestros e Investigación educativa. *Pedagogía y Saberes*, (53), 21-39. Publicación electrónica del 5 de mayo de 2021. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10691>
- Lizcano, F. (2012). *Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo*. Polis (Santiago), 11(32), 269-304. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682012000200014>
- López, L. (2013). Una breve revisión del concepto de ciudadanía. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*, 2, 53-62. <https://www.revistadecooperacion.com/numero2/02-04.pdf>

- Megino, C. (2011). *La concepción de la ciudad, de la ciudadanía y del ciudadano en Aristóteles*. Revista de Filosofía II Epoca (7), 219-235.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3941536.pdf>
- Melo, J. (2017). *Historia mínima de Colombia*. Turner Publicaciones S.L (Colombia).
- Mendoza R. (2020). El concepto formación en Hans-Georg Gadamer: Aproximación hermenéutica a la reflexión pedagógica. (Tesis Maestría en Filosofía Contemporánea). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Bogotá.
- Mesa, A. (2008). La formación ciudadana en Colombia. Uni-pluri/versidad, (3) 8.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7896135.pdf>
- Ministerio de Educación de la República de Argentina. (2013). *Conferencia de Philippe Meirieu “La opción de educar y la responsabilidad pedagógica”* Recuperado de  
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005089.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2011 a). *Cartilla 1 orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas [PDF]*. Recuperado de  
[https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles235147\\_archivo\\_pdf\\_cartilla1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2011 b). *Cartilla 2 orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas [PDF]*. Recuperado de  
[https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-235147\\_archivo\\_pdf\\_cartilla2.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla2.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Imprenta Nacional de Colombia.  
[https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Metodologías que transforman: Secuencia didáctica para el desarrollo de competencias ciudadanas [Secuencia didáctica]*.  
[https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles329722\\_archivo\\_pdf\\_secuencias\\_didacticas\\_desarrollo\\_competencias.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles329722_archivo_pdf_secuencias_didacticas_desarrollo_competencias.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2014 b). *Guía pedagógica para la convivencia escolar (Guía No. 48): Ruta de gestión para alianzas en el desarrollo de competencias ciudadanas* (ISBN 978-958-99482-4-8). Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional.  
<https://contenidos.mineduccion.gov.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2048.pdf>

- Ministerio de Educación Nacional. (2014 c). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar (Guía No. 49): Ley 1620 de 2013 -Decreto 1965 de 2013* (ISBN 978-958-99482-5-5). Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional. <https://contenidos.mineducacion.gov.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>
- Murillo, F. (2022). La Teoría de Bildung. Wilhelm von Humboldt (Circa 1794). *Cuadernos De Historia*, (57), pp. 377–384. <https://doi.org/10.5354/0719-1243.2022.69207>
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía general*. Editorial Kapelusz, S.A - Buenos Aires
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico.: Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Siglo Editorial.
- Noguera-Ramírez, C. y Marín-Díaz, D. (2012) Educar es gobernar: la educación como arte del gobierno. *Revista cuadernos de pesquisa*. 42 (145) 14-29. [https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/4090/1/NogueraCarlos\\_2012\\_EducacionGobierno.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/4090/1/NogueraCarlos_2012_EducacionGobierno.pdf)
- Ocampo López, J. (1999). *Las huellas de Mutis y Humboldt en la Ciencia y Educación Colombianas*. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 2(2), 11–43. Recuperado a partir de <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1200>
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948.
- Organización de las Naciones Unidas. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Ospina, C. (2014). *Ciudad y compromiso ciudadano en la historia de Occidente*. *Revista de Arquitectura* (Bogotá), 16, 16-25.
- Paredes Oviedo, D. M. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, (47), 31-47.
- Pérez Luño, A.-E. (2002). Ciudadanía y definiciones. *DOXA. Cuadernos De Filosofía Del Derecho*, (25), 177–211. <https://doi.org/10.14198/DOXA2002.25.05>
- Perilla Lozano, Leonor. (2017). La Ciudadanía y los otros, en la primera mitad del siglo XIX en Colombia. *Trabajo social*, (19), 45-63. Retrieved October 29, 2025, from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2256-54932017000100045&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2256-54932017000100045&lng=en&tlng=es)

- Pimienta, A. (2012). *Formación ciudadana, proyectos políticos y territorio: pistas para la escuela*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/8346>.
- Portal MEN - Presentación - Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. (2006-2016). Portal MEN <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositiosinstitucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/>
- Presidencia de la República de Colombia. (2013, 11 de septiembre). *Decreto 1965 de 2013* <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1378136>
- Roith, C. (2015). Transiciones en el pensamiento pedagógico de Wolfgang Klafki: de la Geisteswissenschaftliche pädagogik a la teoría crítico-constructiva de la educación. *Con-Ciencia Social*. (19), 159-166. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5566731.pdf>
- Rousseau, J. (1880). *El Contrato Social*. Librería de Antonio Novo (Madrid).
- Ruiz, A. (2004). Texto, testimonio y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en educación. En Jiménez, A., Torres, A. *La práctica investigativa en Ciencias Sociales*. (pp. 119- 138). Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruiz, A. y Chau, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Asociación colombiana de facultades de educación. Recuperado de: <https://laasociacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf>
- Runge, A. (2008). Aspectos fundamentales de la pedagogía crítico-constructiva y de la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki. En *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Museo Pedagógico Colombiano. pp. 162-182
- Sabino, C. (1992). Planteamiento de la investigación. En: *El proceso de Investigación*. (pp. 38- 47). Editorial Panapo.
- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill Education.
- Schiller, F. (1990). *Cartas sobre la educación estética del hombre en una serie de cartas de lo sublime sobre lo sublime* (M. Zubiria, Trad.).(ISBN 978-987-575-139-2). Universidad Nacional de Cuyo Facultad de Filosofía y Letras. [https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/7709/schiller-con-tapas.pdf](https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/7709/schiller-con-tapas.pdf)

- Secretaría de Educación del Distrito; Fe y Alegría de Colombia. (2014 a). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. Ciclo uno (Primero y Segundo): Sintiendo y pensando* (ISBN 978-958-8731-91-9). Bogotá, D. C.: Secretaría de Educación del Distrito / Fe y Alegría de Colombia. <https://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/entities/publication/85675985-b8a9-4ac2-96d6-1b361e721394>
- Secretaria Jurídica Distrital de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C (1995), Decreto 295 de 1995 de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Recuperado de <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=2393>
- Velilla. H.J. (2018). La relación entre la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki y los estudios sociales de la ciencia. Universidad de Antioquia 113- 168 [https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/19591/1/VelillaHelbert\\_2018\\_ConceptoFormacionBildung.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/19591/1/VelillaHelbert_2018_ConceptoFormacionBildung.pdf)
- Veyve, P. (1998, 22 julio). Paul Veyve y la historia de Roma (M. L. Jaramillo, Trad.). <https://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/sociologiaUNAULA/article/view/644>

**Anexos**

**Anexo 1 – Normogramas.** Este anexo contiene las leyes normas y decretos desde el año 1990 hasta el 2024.

Revisar en:

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1bWqp9cAKyLT8sI3IE\\_SFfiF43p68Glcm/edit?usp=sharing&oid=111266642360950838033&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1bWqp9cAKyLT8sI3IE_SFfiF43p68Glcm/edit?usp=sharing&oid=111266642360950838033&rtpof=true&sd=true)

**Anexo 2- Ficha de Identificación documentos institucionales o de orientación.**

Revisar en:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1wT9X1gZH8CXi56hRAu478Owjte8QaaPu/edit?usp=sharing&oid=111266642360950838033&rtpof=true&sd=true>

**Anexo 3- Ficha de tematización de documentos.**

Revisar en: [https://docs.google.com/spreadsheets/d/1ooraGjHI7ouhm29a-2\\_mEq1oUnRg\\_fo/edit?usp=sharing&oid=111266642360950838033&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1ooraGjHI7ouhm29a-2_mEq1oUnRg_fo/edit?usp=sharing&oid=111266642360950838033&rtpof=true&sd=true)