



**Formación Ciudadana Integral: Una Propuesta para la Práctica Pedagógica en Docentes
de Básica Primaria**

Johanna Sabina Herrera Mantilla

Universidad Santo Tomás
Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia –VUAD- Facultad de Educación
Doctorado en Educación
Bogotá
2022

**Formación Ciudadana Integral: Una Propuesta para la Práctica Pedagógica en Docentes
de Básica Primaria**

Johanna Sabina Herrera Mantilla

Dra. Rosa Nidia Tuay Sigua
Directora De Tesis

Dr. Luis Alfonso Ramírez Peña
Codirector de Tesis

Documento como requisito para optar al título de Doctora en Educación

Bogotá, D.C., Colombia
3 de noviembre, 2022

Aprobado por:

Dra. Rosa Nidia Tuay Sigua

Directora de Tesis**Jurados:**

Jurado Internacional Dra. Marcela Romero Jeldres

Jurado Nacional Dr. Andrés Julián Carreño Díaz

Jurado Institucional Edgar Cruz Micán

Agradecimientos

A Dios por permitirme comenzar este camino de formación y enriquecimiento profesional, personal y humano.

A mi familia por su acompañamiento, fortaleza y apoyo incondicional.

Al Dr. Luis Alfonso Ramírez por provocar la duda y guiarme en la construcción de conocimiento y formación.

A la Dra. Rosa Nidia Tuay por su apoyo absoluto, conocimientos y confianza en mis avances, logros y capacidades investigativas.

A la comunidad educativa, especialmente, los docentes participantes quienes muy amablemente destinaron su tiempo y compromiso para compartir sus saberes y experiencias en la construcción de una mejor educación en Colombia.

Dedicatoria

A mi familia por motivarme a construir este sueño e impulsarme a seguir creciendo en mi gran pasión, la educación.

A mis padres por estar siempre conmigo, como fuente de motivación para continuar formándome, luchar y aportar a este país.

A los docentes de todo el país, quienes cada día aportan en sus estudiantes un granito de arena en la construcción de oportunidades para sus proyectos de vida y sociedad.

A los niños, por ser la inspiración de una mejor educación para una sociedad emancipada.

Contenido

Índice de Tablas	9
Índice de Figuras.....	15
Resumen	20
Summary	22
Introducción	24
Capítulo 1. Problemática de Investigación.....	27
1.1. Planteamiento del problema de Investigación	27
1.2. Formulación del Problema	50
1.3. Preguntas secundarias	52
1.4. Objetivos.....	53
1.4.1. Objetivo General	53
1.4.2. Objetivos Específicos.....	53
1.5. Justificación	53
Capítulo 2. Marcos de referencia.....	63
2.1. Estado de la cuestión.....	63
2.1.1. Concepción de Ciudadanía.....	63
2.1.2. Formación Ciudadana	69
2.1.3. La Formación Ciudadana En La Educación Básica Primaria.	78
2.1.4. La Formación Ciudadana a partir del Trabajo De Aula.	87
2.1.5. Experiencias Exitosas en Formación ciudadana	94
2.1.6. Diferencia entre esta Tesis y Autores que han Trabajado el mismo Tema	103
2. 2. Marco Teórico.....	104
2.2.1. Educación.....	104
2.2.2. Formación	112
2.2.3. Ciudadanía	120
2.2 4. Formación Ciudadana	141
2.2.4. Escuela.	168
2.2.5. Formación Integral.....	186

2.2.6. Pedagogía.....	198
2.2.7. El diálogo Pedagógico.....	209
2.2.8. Fundamentación Teórica de las Categorías	215
Capítulo 3. Diseño Metodológico	232
3.1. Enfoque crítico social	232
3.2. Investigación Acción Educativa.....	233
3.3. Contexto poblacional	237
3.4. Ruta Metodológica.....	238
3.5. Instrumentos y técnicas de recolección de recolección de la información.....	240
3.5.1. Observación Participante.....	241
3.5.2. Entrevista Semiestructurada	241
3.5.3. Revisión de Contenido	242
3.5.4. Grupo de Discusión y grupo focal.....	242
3.6. Fases del Trabajo de Campo	243
3.7. Validez.....	250
Capítulo 4. Análisis y Sistematización de la Información	253
4.1. Fundamentos para el Análisis de la Información	254
4.2. Análisis Cualitativo de los Datos	254
4.2.1. Análisis de Contenido	254
4.2.2. Organización de la Información en Atlas ti	255
4.2.3. Análisis Textual Discurso (ATD).....	256
4.3. Codificación de Unidades de Análisis.....	261
4.3.1. Fase 1: Reconocimiento y Observación	261
4.3.2. Construcción de Relaciones Emergentes.....	267
4.3.3. Fase 1: Planificación y Fase 2: Reflexión.....	321
Capítulo 5. Análisis e Interpretación de los Resultados	346
5.1. Fase 1: Reconocimiento del Problema (Identificación, Observación y Confrontación)	346
5.1.1. Concepciones de los profesores de primaria sobre su propia práctica para la formación ciudadana de sus estudiantes	348

5.1.2. Análisis de la práctica pedagógica de los profesores para la formación ciudadana en educación básica primaria	441
5.1.3. Confrontación entre las propuestas educativas estatales y experiencias significativas con las concepciones en formación ciudadana y la práctica pedagógica de los docentes en el contexto de la educación en básica primaria	526
5.2. Fase 1: Planificación y Fase 2: Reflexión	570
5.2.1. Elementos sustanciales en una propuesta pedagógica integral en formación ciudadana para la educación básica primaria.	571
Capítulo 6. Propuesta Pedagógica para una Formación Ciudadana Integral.....	607
6.1. Elementos Sustanciales para una Formación Ciudadana Integral.....	611
6.1.1. Construcción Epistémica en la Perspectiva de Formación Ciudadana Integral	611
6.1.2. Principios Formativos esenciales para la Ciudadanía Integral.....	614
6.1.3. Ejes Integradores entre Esferas de Formación y Dimensiones en la Formación Ciudadana Integral.....	621
6.1.4. Formación Docente para la Formación Ciudadana Integral	625
6.1.5. Algunas consideraciones del Eje Pedagógico para la Formación Ciudadana Integral en la Básica Primaria.	632
7. Conclusiones y Recomendaciones	639
Referencias	660
Anexos.....	696
Anexos 1 Consentimiento Informado	696
Anexos 2 Formato de Entrevista Semiestructurada.....	697
Anexos 3 Formato de Observación Participante	698
Anexos 4 Matriz de Análisis de Contenido.....	699
Anexos 5 Formato de Preguntas Grupo Focal 1.....	700
Anexos 6 Formato de Preguntas Grupo Focal 2.....	702
Anexo 7 Validación 1 de los instrumentos de recolección de la información y ruta metodológica. Experto 1.....	703
Anexo 8 Validación 2 de los instrumentos de recolección de la información y ruta metodológica. Experto 2.....	705

Índice de Tablas

Tabla 1 Antecedentes sobre concepción ciudadana.....	68
Tabla 2 Diferencias entre la presente tesis y autores que han trabajado el mismo tema	103
Tabla 3 Aportes teóricos a la educación	104
Tabla 4 Diálogo con otros autores y aportes de esta tesis: Educación.....	111
Tabla 5 Aportes teóricos al concepto de formación.....	112
Tabla 6 Diálogo con algunos autores y aporte de esta Tesis a la Formación	119
Tabla 7 Elementos de la ciudadanía en los modelos liberal y republicano.	127
Tabla 8 Tabla comparativa entre los postulados teóricos y lo propuesto en la investigación. ...	139
Tabla 9 Elementos y limitaciones del concepto de ciudadanía.....	140
Tabla 10 Elementos y limitaciones del concepto de ciudadanía.....	141
Tabla 11 Intereses cognitivos del conocimiento según Habermas (1986).....	157
Tabla 12 Enfoques en formación ciudadana según los intereses cognitivos de Habermas (1986)	158
Tabla 13 Diálogo teórico con otros autores y aporte de esta tesis formación ciudadana	160
Tabla 14 Elementos básicos de la formación ciudadana a partir de diversos autores.	162
Tabla 15 Algunos supuestos teóricos y enfoques en formación ciudadana y diferencias con los planteamientos de esta investigación.	167
Tabla 16 Diferencias en enfoques educativos en la escuela	171
Tabla 17 Principales Aportes teóricos a la formación Integral.....	186
Tabla 18 Dimensiones humanas en la formación integral propuestas por algunos autores desde diferentes enfoques.	191
Tabla 19 Diálogo con otros autores y aporte de esta tesis en la Formación Integral.....	196

Tabla 20 Principales aportes teóricos al concepto de Pedagogía.....	198
Tabla 21 La Pedagogía y su conceptualización en algunas perspectivas teóricas en relación con la formación ciudadana.....	200
Tabla 22 Aporte de la práctica educativa al desarrollo de las capacidades de los estudiantes ...	207
Tabla 23 Diálogo con algunos autores y aporte de esta tesis sobre Pedagogía	207
Tabla 24 Limitaciones en los enfoques y modelos pedagógicos en relación con la formación ciudadana basado en Ramírez (2020)	209
Tabla 25 Ejes significativos y productores de sentido en la construcción del discurso dialógico en la propuesta teórica de Ramírez, (2004; 2020)	213
Tabla 26 Principales fundamentos teóricos y conceptuales en las categorías conceptuales según el enfoque técnico	216
Tabla 27 Principales fundamentos teóricos y conceptuales en las dimensiones del ciudadano según el enfoque técnico (Habermas, 1986).....	218
Tabla 28 Principales fundamentos teóricos y conceptuales en las categorías conceptuales según el enfoque práctico (Habermas, 1986)	220
Tabla 29 Principales fundamentos teóricos y conceptuales en las dimensiones del ciudadano según el enfoque práctico (Habermas, 1986).....	222
Tabla 30 Principales fundamentos teóricos y conceptuales en las categorías conceptuales según el enfoque emancipador (Habermas, 1986)	224
Tabla 31 Principales fundamentos teóricos y conceptuales en las dimensiones del ciudadano según el enfoque emancipador (Habermas, 1986).....	226
Tabla 32 Elementos destacados en términos de capacidades en las dimensiones del ciudadano según los enfoques en cognitivos (Habermas, 1986).....	229

Tabla 33 Fases del trabajo investigativo propuesto en la investigación	240
Tabla 34 Relación entre técnicas de investigación y componentes de la investigación	240
Tabla 35 Fases del trabajo investigativo propuesto en la investigación	246
Tabla 36 Matriz de coherencia objetivo.....	248
Tabla 37 Participación de los docentes de primaria en las diferentes técnicas de recolección de información propuesta.	250
Tabla 38 Categorías de Análisis con sus respectivas subcategorías y fundamento	257
Tabla 39 Subcategorías emergentes de la categoría Formación Ciudadana Fuente: Elaboración propia	262
Tabla 40 Categoría emergente y sus respectivas subcategorías de análisis.....	266
Tabla 41 Matriz de análisis coocurrencia de subcategorías en la FC.	269
Tabla 42 Muestra de los elementos que constituyen los enfoques en la FC.....	273
Tabla 43 Relación entre elementos de cada subcategoría en FC y las unidades de análisis en la fase 1.	275
Tabla 44 Matriz de análisis coocurrencia entre Categorías de FC y Ciudadanía.	276
Tabla 45 Relación entre elementos de cada subcategoría en C y las unidades de análisis en la fase 1.....	279
Tabla 46 Ejemplo revisión de los elementos que constituyen los enfoques en C y FC en las unidades de análisis.....	280
Tabla 47 Matriz de análisis coocurrencia entre Categorías de FC y Educación Ciudadanía.	282
Tabla 48 Relación entre elementos de cada subcategoría en ED y las unidades de análisis en la fase 1	285

Tabla 49 Ejemplo revisión de los elementos que constituyen los enfoques en ED y FC en las unidades de análisis.....	286
Tabla 50 Matriz de análisis coocurrencia entre Categorías de FC y Escuela.	289
Tabla 51 Relación entre elementos de cada subcategoría en ESC y las unidades de análisis. ...	292
Tabla 52 Ejemplo revisión de los elementos que constituyen los enfoques en ESC y FC en las unidades de análisis.....	293
Tabla 53 Matriz de análisis coocurrencia entre Categorías de FC y Formación (Integral).	295
Tabla 54 Relación entre elementos de cada subcategoría en F y las unidades de análisis en la fase 1.....	298
Tabla 55 Ejemplo revisión de los elementos que constituyen los enfoques en F y FC en las unidades de análisis de la red semántica.....	299
Tabla 56 Matriz de análisis coocurrencia entre Categorías de FC y Pedagogía.....	301
Tabla 57 Relación entre elementos de cada subcategoría en P y las unidades de análisis en la fase 1.....	304
Tabla 58 Ejemplo revisión de los elementos que constituyen los enfoques en P y FC en las unidades de análisis.....	305
Tabla 59 Matriz de análisis coocurrencia entre Categorías de FC y Capacidades.	307
Tabla 60 Relación entre elementos de cada subcategoría en CAP y las unidades de análisis....	310
Tabla 61 Ejemplo revisión de los elementos que constituyen los enfoques en P y FC en las unidades de análisis de la red semántica.....	312
Tabla 62 Matriz de análisis coocurrencia entre EFFC y las otras Categorías	315
Tabla 63 Relación entre elementos de cada subcategoría en FFC y las unidades de análisis. ...	319

Tabla 64 Ejemplo revisión de las relaciones proporcionales que constituyen las subcategorías Pandemia y Familia en las unidades de análisis de la red semántica con diferentes categorías.	320
Tabla 65 Matriz de análisis coocurrencia entre Categorías de FC en los grupos focales 1 y 2..	321
Tabla 66 Relación entre elementos de cada subcategoría en FC y las unidades de análisis.....	323
Tabla 67 Matriz de análisis coocurrencia entre categorías de C en los grupos focales 1 y 2.	325
Tabla 68 Relación entre elementos de cada subcategoría en C y las unidades de análisis.	327
Tabla 69 Matriz de análisis coocurrencia entre Categorías de ED en los grupos focales 1 y 2.	329
Tabla 70 Relación entre elementos de cada subcategoría en ED y las unidades de análisis.	330
Tabla 71 Matriz de análisis coocurrencia entre Categorías de ESC en los grupos focales 1 y 2.	332
Tabla 72 Relación entre elementos de cada subcategoría en ESC y las unidades de análisis. ...	334
Tabla 73 Matriz de análisis coocurrencia entre Categorías de F en los grupos focales 1 y 2.....	335
Tabla 74 Relación entre elementos de cada subcategoría en F y las unidades de análisis.	337
Tabla 75 Relación entre elementos de cada subcategoría en P y las unidades de análisis.	338
Tabla 76 Relación entre elementos de cada subcategoría en P y las unidades de análisis.	340
Tabla 77 Matriz de análisis coocurrencia entre Categorías de CAP en los grupos focales 1 y 2	342
Tabla 78 Relación entre elementos de cada subcategoría en CAP y las unidades de análisis....	343
Tabla 79 Matriz de análisis coocurrencia entre EFFC y las otras Categorías	345
Tabla 80 Tendencias en la concepción en Formación Ciudadana en la entrevista semiestructurada.	349
Tabla 81 Tendencias en la concepción en Ciudadanía en la entrevista semiestructurada.	361
Tabla 82 Tendencias en la concepción en Educación en la entrevista semiestructurada.	371
Tabla 83 Tendencias en la concepción en Escuela en la entrevista semiestructurada.....	378

Tabla 84 Tendencias en la concepción Formación en la entrevista semiestructurada.....	387
Tabla 85 Tendencias en la concepción en Pedagogía en la entrevista semiestructurada en los docentes participantes.	396
Tabla 86 Tendencias en la práctica pedagógica en Formación Ciudadana en la Observación participante.....	442
Tabla 87 Tendencias en la práctica pedagógica en Ciudadanía en la observación participante.	455
Tabla 88 Tendencias en la práctica pedagógica en Educación en la Observación Participante.	462
Tabla 89 Tendencias en la práctica pedagógica en Escuela en la observación participante.....	470
Tabla 90 Tendencias en la práctica pedagógica en Formación en la Observación Participante.	479
Tabla 91 Tendencias en la práctica pedagógica en Pedagogía en la Observación Participante.	485
Tabla 92 Dimensiones en la práctica pedagógica por enfoque. Observación Participante	502
Tabla 93 Aporte epistémico en los conceptos destacados en la investigación. Elaboración Propia.	612
Tabla 94 Aporte a la formación integral de los ciudadanos a partir de los Ejes integradores	621

Índice de Figuras

Figura 1 Informe Latinoamericano del ICCS	34
Figura 2 Resultados promedio por país en conocimiento cívico de ICCS 2016	38
Figura 3 Resultados nacionales en la escala de Empatía respecto de las personas en situación de agresión o maltrato, grado quinto y noveno. (ICFES, 2016)	46
Figura 4 Resultados nacionales en la escala de Actitudes hacia la corrupción, grado noveno. (ICFES, 2016)	47
Figura 5 Ejes temáticos de desarrollo para el área de ciencias sociales	86
Figura 6 Rasgos que definen la investigación – acción 236	
Figura 7 Proceso de Investigación acción.....	245
Figura 8 Fases en el proceso de Investigación acción -educativa en el trabajo de campo.	246
Figura 9 Propuesta de Fases de Análisis de la Información y sistematización de la información. Elaboración propia.	259
Figura 10 Unidades de análisis en relación con la Formación ciudadana.	261
Figura 11 Unidades de análisis en relación con Ciudadanía.....	262
Figura 12 Unidades de análisis en relación con Educación.	263
Figura 13 Unidades de análisis en relación con Escuela	263
Figura 14 Unidades de análisis en relación con Formación.	264
Figura 15 Unidades de análisis en relación con Pedagogía.	265
Figura 16 Unidades de análisis en relación con Capacidades.....	265
Figura 17 Unidades de análisis en relación con Emergente.	266
Figura 18 Ejemplo de tabla de coocurrencia de los códigos.....	267
Figura 19 Red semántica para subcategorías de Formación Ciudadana (FC).	270

Figura 20 Nube de palabras subcategoría Enfoque Técnico FC y elementos ET.....	271
Figura 21 Nube de palabras subcategoría Conocimiento en FC y elementos ET.....	271
Figura 22 Nube de palabras subcategoría Enfoque Practico FC y elementos EP.....	272
Figura 23 Nube de palabras subcategoría Enfoque Emancipador FC y elementos EE.	272
Figura 24 Red semántica para subcategorías de Formación Ciudadana (FC) y Ciudadanía.	277
Figura 25 Nube de palabras subcategoría ETC.....	277
Figura 26 Nube de palabras subcategoría EPC.....	278
Figura 27 Nube de palabras subcategoría EEC.....	278
Figura 28 Red semántica para subcategorías de Educación (ED).	283
Figura 29 Nube de palabras subcategoría ETED.....	284
Figura 30 Nube de palabras subcategoría EPED.	284
Figura 31 Nube de palabras subcategoría EEED.....	285
Figura 32 Red semántica para subcategorías de Formación Ciudadana (FC) y Escuela (ESC).290	
Figura 33 Nube de palabras subcategoría ETESC.....	290
Figura 34 Nube de palabras subcategoría EPESC.	291
Figura 35 Nube de palabras subcategoría EEESC.....	291
Figura 36 Red semántica para subcategorías de Formación Ciudadana (FC) y Formación (F).296	
Figura 37 Nube de palabras subcategoría ETF.....	296
Figura 38 Nube de palabras subcategoría EPF.	297
Figura 39 Nube de palabras subcategoría EE F.	297
Figura 40 Red semántica para subcategorías de Formación Ciudadana (FC) y Pedagogía (P). 302	
Figura 41 Nube de palabras subcategoría ETP.....	302
Figura 42 Nube de palabras subcategoría EPP	303

Figura 43 Nube de palabras subcategoría EEP	303
Figura 44 Red semántica para subcategorías de Formación Ciudadana (FC) y Capacidades (CAP).	308
Figura 45 Red semántica para subcategorías Capacidades (CAP) relacionadas con las dimensiones.....	308
Figura 46 Nube de palabras subcategoría ETCAP.	309
Figura 47 Nube de palabras subcategoría EPCAP.....	309
Figura 48 Nube de palabras subcategoría EECAP	310
Figura 49 Red semántica para EFFC y las categorías FC, C, ED, ESC, P, F, CAP.	316
Figura 50 Red semántica para subcategorías de EFFC y las subcategorías de FC, C, ED, ESC, P, F, CAP.....	317
Figura 51 Nube de palabras subcategoría Familia.	318
Figura 52 Nube de palabras subcategoría Pandemia.	318
Figura 53 Nube de palabras en la categoría FC en grupo focal 1.	322
Figura 54 Nube de palabras en la categoría FC en grupo focal 2.	322
Figura 55 Red semántica para subcategorías de Formación Ciudadana (FC) en los grupos focales.	324
Figura 56 Nube de palabras en la categoría C en grupo focal 1.	326
Figura 57 Nube de palabras en la categoría C en grupo focal 2.	326
Figura 58 NRed semántica para subcategorías de Ciudadanía (C) en los grupos focales.	328
Figura 59 Nube de palabras en la categoría ED en grupo focal 1.....	329
Figura 60 Nube de palabras en la categoría ED en grupo focal 2.....	330
Figura 61 Red semántica para subcategorías de Ciudadanía (C) en los grupos focales	331

Figura 62 Nube de palabras en la categoría ESC en grupo focal 1.....	333
Figura 63 Nube de palabras en la categoría ESC en grupo focal 2.....	333
Figura 64 Red semántica para subcategorías de Escuela (ESC) en los grupos focales.	335
Figura 65 Nube de palabras en la categoría F en grupo focal 1.....	336
Figura 66 Nube de palabras en la categoría F en grupo focal 2.....	336
Figura 67 Red semántica para subcategorías de Formación (F) en los grupos focales.	338
Figura 68 Nube de palabras en la categoría P en grupo focal 1.....	339
Figura 69 Nube de palabras en la categoría P en grupo focal 2.....	339
Figura 70 Red semántica para subcategorías de Pedagogía (P) en los grupos focales.	341
Figura 71 Nube de palabras en la categoría CAP en grupo focal 1.	342
Figura 72 Nube de palabras en la categoría CAP en grupo focal 2.	343
Figura 73 Red semántica para subcategorías de Capacidades (CAP) en los grupos focales.	344
Figura 74 Clasificación de las concepciones y práctica pedagógica basado en los enfoques constitutivos del conocimiento según Habermas (1986).	347
Figura 75 Red semántica de Formación Ciudadana (FC) en las tres fuentes de información ...	528
Figura 76 Red semántica de Ciudadanía (C) en los tres instrumentos	536
Figura 77 Red semántica de Educación (ED) en los tres instrumentos.	541
Figura 78 Red semántica de Escuela (ESC) en los tres instrumentos.....	548
Figura 79 Red semántica de Formación (F) en los tres instrumentos.....	552
Figura 80 Red semántica de Pedagogía (P) en los tres instrumentos.	557
Figura 81 Red semántica de Capacidades (CAP) en los tres instrumentos.	563
Figura 82 Red semántica de Factor de la FC (EFFC) en los tres instrumentos.	568

Figura 83 Elementos constituyentes de la propuesta pedagógica para la Formación Ciudadana	
Integral. Elaboración Propia.	610

Resumen

El trabajo de tesis doctoral plantea como problema de investigación la poca formación ciudadana en las escuelas públicas. La investigación se centra en fundamentar cómo los procesos de formación ciudadana en la educación primaria se generan de manera tradicional, unidimensional y ajena a los intereses formativos de los estudiantes. Además, se destaca el papel que desempeña la escuela como espacio social y democrático para establecer desde el primer nivel escolar bases de formación ciudadana en los estudiantes para una ciudadanía integral y humana. Por ello, los docentes son protagonistas como agentes formadores que posibiliten generar ambientes de formación integrales a través de su práctica pedagógica.

Con el anterior planteamiento, esta investigación busca comprender las concepciones de los profesores de primaria sobre la formación ciudadana, a su vez, realizar un análisis de la práctica pedagógica en relación con la propuesta educativa estatal para poder identificar los elementos formativos necesarios y construir una propuesta de formación ciudadana con una perspectiva integral y humana. Este estudio está fundamentado en la metodología de la investigación acción educativa con un trabajo colectivo con docentes en el abordaje teórico, conceptual y pedagógico para la constitución de una ciudadanía crítica y social basado en la diversidad y multidimensionalidad de los sujetos además de posibilitar cambios sustanciales en la concepción de la formación ciudadana y de la propia práctica pedagógica como aporte a la transformación social desde la educación básica primaria.

Entre los principales hallazgos se identifica la necesidad de superar el enfoque técnico dominante en el proceso formativo e involucrar elementos como lo social, político, cultural, histórico y público en la integración de todas las dimensiones de los ciudadanos sin exclusión

alguna. De esta manera se abre un camino de discusión de epistémica y teórica en la formación ciudadana integral en la escuela como escenario pedagógico y de construcción de conocimiento.

Palabras Clave: Formación ciudadana, práctica pedagógica, educación primaria, ciudadanía, integral.

Summary

The doctoral thesis work raises as a research problem the lack of citizenship education in public schools. The research focuses on substantiating how citizenship education processes in primary education are generated in a traditional, one-dimensional way and outside the educational interests of students. In addition, the role that the school plays as a social and democratic space is highlighted to establish from the first school level foundations for citizen training in students for an integral and human citizenship. Therefore, teachers are protagonists as training agents that make it possible to generate comprehensive training environments through their pedagogical practice.

With the previous approach, this research seeks to understand the conceptions of primary school teachers about citizenship education, in turn, to carry out an analysis of the pedagogical practice in relation to the state educational proposal in order to identify the necessary training elements and build a proposal. citizen training with a comprehensive and human perspective. This study is based on the methodology of educational action research with a collective work with teachers in the theoretical, conceptual and pedagogical approach for the constitution of a critical and social citizenship based on the diversity and multidimensionality of the subjects as well as enabling substantial changes in the conception of citizen training and of the pedagogical practice itself as a contribution to social transformation from basic primary education.

Among the main findings, the need to overcome the dominant technical approach in the training process and involve elements such as the social, political, cultural, historical and public in the integration of all dimensions of citizens without any exclusion is identified. In this way, a path of epistemic and theoretical discussion is opened in the integral citizen formation in the school as a pedagogical scenario and knowledge construction.

Key Words: Citizen training, pedagogical practice, primary education, citizenship, comprehensive.

Introducción

La educación actual en nuestro país atraviesa diferentes problemáticas que van desde inversión presupuestal, políticas educativas, cobertura, calidad hasta la concepción y el sentido mismo de la educación. Al interior de las escuelas vemos un incremento en la estandarización de las prácticas pedagógicas basadas en la repetición, memorización y ejecución de ejercicios regularizados con la principal finalidad de preparar a los estudiantes para responder pruebas estandarizadas y obtener altos puntajes (Stewart, 2010). Asimismo, Ramírez (2004) plantea la persistencia de una educación tradicional en las escuelas, siendo el profesor la autoridad por saberlo todo; “su tarea es transmitir conocimientos, sin importar ni la capacidad ni los intereses del estudiante” (p.194), cuyo enfoque pedagógico actualmente en Colombia exige la repetición sin crítica y sin dudar de la versión recordada (Ramírez, 2020).

La formación ciudadana es uno de los aspectos humanos más importantes a enseñar en las escuelas por su primacía en los roles sociales del estudiantado, lo que quiere decir, por tratarse de la formación de seres no para el trabajo sino para la vida en sociedad. Esta responsabilidad a cargo de los docentes está permeada por intereses políticos y económicos circundantes, y de cierta manera, depende también de la concepción, ideología y conocimientos al respecto que tengan las escuelas y agentes educativos en relación con el tipo de ciudadano que pretenden formar (en pocas ocasiones impacta en las necesidades sociales del contexto colombiano actual).

Bajo esta perspectiva, el presente trabajo investigativo plantea en su capítulo uno una situación problema enfocada a la poca formación ciudadana en las escuelas públicas sustentado en el análisis de estudios que han plasmado una dificultad en poder materializar los procesos de formación ciudadana debido a diversos factores como son el énfasis en la enseñanza de

contenidos, a pesar de las diversas propuestas pedagógicas, políticas públicas, investigadores y esfuerzos de entidades estatales. Se evidencia así la dificultad para materializar, evaluar e impactar a las comunidades educativas y sus entornos en relación con su compromiso con la ciudadanía. Por tanto, se plantea como objetivo principal construir una propuesta pedagógica para una formación ciudadana integral que pueda aportar a la mejora de la práctica pedagógica del docente de educación básica primaria.

En el capítulo dos, se contempla el estado del arte en el cual se realiza una revisión de antecedentes teóricos y conceptuales identificando vacíos, concurrencias y hallazgos en seis categorías conceptuales centrales: el concepto de ciudadanía en cuanto a como se ha abordado la formación ciudadana, el concepto de educación y escuela, los procesos de formación integral y la pedagogía en relación con la formación ciudadana. A partir de autores fundamentados en la perspectiva crítica y humanista (Habermas, Giroux, Freire, McLaren, Nussbaum y Ramírez) se identifica la necesidad de replantear la forma como se concibe la educación y los procesos de formación de los sujetos, puesto que se han evidenciado serias debilidades y falencias en una formación que privilegia una educación que dé como resultado sujetos para la producción y competitividad y no para afrontar problemáticas y nuevos retos de manera solidaria y cooperativa.

El capítulo tres, plantea el diseño metodológico con un paradigma socio crítico, la metodología de la investigación acción educativa la articulación de la estrategia integradora en las técnicas de recolección de datos a desarrollar en las dos fases para atender los objetivos propuestos.

En cuanto al capítulo cuatro, se socializa el proceso de sistematización y análisis de la información a partir de técnicas como el Análisis Textual Discursivo con la organización,

decodificación y captación de relaciones emergentes se establece un diálogo teórico a partir de la Teoría de Habermas (1986) con los intereses cognitivos. Seguidamente en el capítulo cinco, se presentan los análisis obtenidos de los resultados en cada una de las categorías que atienden los objetivos planteados en la investigación para la construcción de una propuesta pedagógica en la formación ciudadana con perspectiva integral.

De esta manera se presenta el capítulo seis, con la propuesta pedagógica de una formación ciudadana integral resultado de todo el proceso investigativo y en diálogo con los referentes teóricos se plasman los principales elementos que pueden considerarse en la pedagogía para constituir una ciudadanía integral.

Finalmente se exponen las conclusiones, las cuales hacen énfasis en la necesidad de superar el enfoque técnico que ha marcado el proceso de formación ciudadana y la necesidad de establecer un proceso praxeológico al interior de las escuelas como parte del compromiso social y formativo de los diferentes actores educativos. Así mismo se expresa como limitaciones las restricciones metodológicas debido al tiempo, espacios y distanciamiento por el Covid 19. Además, se considera que muchos elementos emergentes no pudieron abordarse en la investigación por tanto se recomienda seguir construyendo en esta propuesta de formación ciudadana integral desde la investigación y en la posibilidad de seguir generando conocimiento al interior de las escuelas.

Capítulo 1. Problemática de Investigación

El presente apartado da cuenta del planteamiento del problema central de la investigación, la formulación del problema, así como la consolidación de una serie de interrogantes que permite direccionar el ejercicio investigativo. Finalmente, se plantean los objetivos principales y la justificación.

1.1. Planteamiento del problema de Investigación

La formación ciudadana es un proceso crucial en la educación de sujetos en diferentes escenarios de la sociedad, especialmente, en la escuela, siendo su principal misión desarrollar en la niñez y la juventud las capacidades, destrezas y actitudes para aprender a vivir en comunidad y poder aportar a la transformación de contextos de manera colectiva. A pesar de lo anterior, el panorama que vislumbra la actualidad no coordina con estos ideales.

Autores como Osler & Starkey (2006) explican que factores como la persistencia de la injusticia y la desigualdad social; el fenómeno de la globalización y la creciente migración de las poblaciones; la preocupación por la reducción y el desinterés de los aspectos cívicos; la renuncia de la juventud a las cuestiones políticas; el aumento de la antidemocracia, del racismo y las actitudes violentas; las consecuencias de la Guerra Fría y las últimas transformaciones democráticas, especialmente, de los países europeos del este son factores que han generado a un mayor interés en una formación ciudadana en el ámbito escolar para atender con urgencia estas necesidades desde el escenario más adecuado para ello: el aula de clase.

A pesar de promulgar a través de diferentes medios la importancia de una formación ciudadana en las aulas escolares, se observa en la actualidad que estos procesos de formación no se están generando para los estudiantes, llevando a agudizar problemas sociales, mayor exclusión

y pobreza a causa de la poca participación ciudadana y comprensión de los fenómenos y problemas sociales, políticos, económicos, ambientales y culturales que afectan a la población.

Tradicionalmente, las cátedras relacionadas con ciudadanía eran referidas desde las ciencias sociales como un tema más para abordar dentro del currículo; elementos como la identidad nacional, las formas de gobierno, las instancias de participación democrática, entre otros, ocupan este espacio; no obstante, la necesidad de generar cambios sociales depende, en gran medida, de la manera como los ciudadanos asumen su papel dentro de la comunidad; en esta dinámica, la formación desde la escuela es indispensable.

Los países latinoamericanos tienen una profunda herida y marcadas consecuencias y efectos negativos del sistema neoliberal excluyente en el que están inmersos, como afirma Torres (2012), “prioriza lo privado sobre lo público, lo individual sobre lo comunitario, la corrupción impune sobre la honestidad, la irracionalidad sobre la racionalidad y el buen juicio” (p. 7) y cuyos ciudadanos tienen el desafío de enfrentar una realidad social bajo este proyecto político y económico que sólo ha dejado más exclusión en la gran mayoría de la población y explotación de los bienes y servicios comunes a todos e indispensables para la subsistencia de la nación.

En este sentido, uno de los aspectos centrales que se pueden observar en las escuelas es la forma en que los niños se relacionan con sus semejantes y con el entorno. La ausencia de valores como el respeto y la tolerancia dentro de la comunidad estudiantil generan continuamente conflictos que deben conciliarse en estancias institucionales. Esas situaciones, que desafortunadamente se van convirtiendo en cotidianas en las dinámicas de la escuela, son consecuencia directa de la formación en casa o del grupo social cercano del estudiante.

En el caso de Colombia, se evidencian altos índices de violencia en las escuelas, familias y comunidades, que han hecho que la educación cívica y ciudadana sea aún más necesaria en

este país (Schulz, Ainley, Friedman & Lietz, 2011). De esta manera, si la escuela genera pocos espacios de formación ciudadana obstaculizando poder romper años de violencia, apatía, abstencionismo electoral, desigualdad e indiferencia ante las problemáticas que ocurren en el país y muy necesaria para propender a enseñar que la violencia en la sociedad es una violencia histórica proveniente de la élite y replicada por el pueblo.

Así, es importante aclarar que en América Latina el enfoque tradicional de la educación cívica y ciudadana que se encaminaba a enseñarles a los estudiantes sobre las instituciones, los símbolos patrios y el funcionamiento del gobierno, está dando un giro hacia un pensamiento que considera incluir las actitudes y habilidades necesarias para la participación y responsabilidad en la sociedad (Reimers, 2007). El término democracia se representa como una bandera de muchos gobiernos, dando a entender que en sus proyectos políticos e institucionales se brinda garantías a toda la población, sin embargo, es latente la preocupación teniendo en cuenta el incremento de aspectos como la exclusión, desigualdades en la población y control de la libertad (Diamond, 2015; Kagan, 2015). Asimismo, hay evidencia de una disminución general en la participación ciudadana, especialmente entre los jóvenes en estos países de tradición democrática (Dalton, 2002), lo cual cuestiona la formación de los jóvenes en sus escuelas como escenarios de socialización, puesto que, la indiferencia y poca participación posibilita el incumplimiento de las responsabilidades gubernamentales en garantizar el ejercicio de deberes y derechos de la población.

Es así como la Organización de las Naciones Unidas (2018) tiene preocupación por atender las desigualdades sociales y la degradación porque la educación mantiene las brechas de género y desigualdades en relación con las minorías, y el impacto desmedido en los eslabones

más pobres de la sociedad. Esto demuestra una falta de preparación de los ciudadanos para enfrentarse a las limitantes que impiden alcanzar el potencial de una nación.

Por lo anterior, es relevante destacar el estudio de opinión sobre la democracia en Latinoamérica llevado a cabo en 2002 por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), a través de una encuesta respondida por 18.643 ciudadanas y ciudadanos de 18 países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela, el 43% de los consultados tienen orientaciones y opiniones de demócratas, es decir, menos de la mitad; el 26.5 % de los mismos fueron categorizados como no-demócratas, y el 30.5 % como ambivalentes, con concepciones delegativas de la democracia, es decir, se celebran elecciones libres y limpias pero los gobernantes actúan sin restricciones institucionales (PNUD, 2004).

Este estudio reveló que un factor discriminante en relación con la democracia era la edad. “Una proporción significativamente alta de jóvenes del grupo de edad 16 a 29 años (el grupo con mayor escolaridad de los comparados), tiene orientaciones no-demócratas (28.7%); un 31.2% corresponde a la categoría ambivalentes y un 40.1% tiene orientaciones demócratas” (Cox, 2010, p. 10). Estos resultados muestran una contrariedad entre comprender y aceptar la democracia, pero también aceptar decisiones antidemocráticas en la gestión de gobierno si se justifican las circunstancias. Por ejemplo, el 56 % de los encuestados opinaron que “el desarrollo económico es más importante que la democracia” (PNUD, 2004, p.134), igualmente, un 55 % apoyarían un gobierno autoritario mientras mejore la economía del país.

En este sentido, Aquín (1999) corrobora en su estudio que la mayoría de los jóvenes entrevistados en Argentina independientemente del sector social manifiestan una escasa

participación en cuestiones públicas; no participan ni lo han hecho en agrupaciones como centros estudiantiles o partidarias. El autor manifestó la incongruencia entre los valores que profesan y el ejercicio de estos, debido al escepticismo y descreimiento en las instituciones democráticas y en no poder ver resultados en sus propias acciones (Balma,2013). De este modo, visibiliza la ruptura entre ciudadanía y participación política.

Los datos anteriores cuestionan el significado crítico para la democracia en Latinoamérica, los bajos niveles de participación electoral en muchos países reflejan el poco compromiso ciudadano y la influencia del poder económico a favor de pequeños grupos de mayor capital económico, social y cultural, controlando y excluyendo a la población más vulnerable. Esta situación refleja que el desinterés de los ciudadanos por participar activamente en las decisiones políticas es aplicado a diferentes contextos, es decir, no expresan un deseo por ser partícipes de disposiciones que pueden repercutir en su bienestar familiar o social.

Cuando los sujetos desde la infancia desconocen lo que significa ser ciudadano activo, ya sea porque no se tienen en cuenta sus intereses, porque no reconocen la manera en que pueden aportar en los procesos, o porque simplemente ven desdibujado su papel en la sociedad, son adultos que, como indican las cifras, están alejados de las determinaciones políticas de su sociedad. De igual manera, Balma (2013), al tratar la educación ciudadana durante la escolarización, revela que los jóvenes consideran que la escuela tiene poco impacto en su propia formación ciudadana.

Al respecto de los porcentajes de participación de los niños y jóvenes en procesos relacionados con ciudadanía, se pueden evidenciar índices bajos. Los estudios referidos a continuación dan cuenta de esta situación.

Para medir el nivel de desarrollo de la ciudadanía escolar y el grado de democratización alcanzado por las instituciones educativas, la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA) en 1971 realizó un primer estudio en países considerados democráticos sobre la educación cívica. Seguidamente, en 1999 se aplicó una encuesta a una muestra de 5.047 estudiantes de grado octavo de todo el territorio nacional, hacían alusión a conocimientos sobre la democracia, la identidad nacional, la cohesión, la diversidad social, los medios de comunicación y los conflictos locales.

El anterior estudio proporcionó información sobre el conocimiento cívico, actitudes y acciones en jóvenes de 14 años para el fortalecimiento de los fundamentos empíricos de la educación cívica. El estudio se enfocó en el aprendizaje de tres ejes: 1. cívica: democracia y ciudadanía; 2. identidad nacional, relaciones internacionales; y 3. cohesión social y diversidad en los espacios y oportunidades dentro y fuera de la escuela (ICFES, 2016). Igualmente, está influido por un modelo basado en dos teorías psicológicas contemporáneas la del desarrollo ecológico (Bronfenbrenner, 1998) y la cognición situada (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) centrado en el estudiante individual y en el discurso público y en cómo las prácticas de la sociedad impactan en el estudiante a través de la familia, escuela, grupos de pares y vecinos como agentes socializadores.

Los resultados de esta encuesta en ese año indicaron que los jóvenes colombianos se ubicaron por debajo de la media internacional y ocuparon el último lugar, según este estudio las posibles causas se deben a la poca importancia de las ciencias sociales en la educación básica y media; la escasa formación de los maestros que enseñan la cívica; la escasa propuesta de estándares generales para integración en la enseñanza de las ciencias sociales; la tardía aparición de lineamientos curriculares en esta área; las deficiencias de lectura y comprensión de los

estudiantes y bajos niveles de formación académica y profesional en los grupos familiares. Adicionalmente, Torney, Purta y Schulz (2001) afirman que puede ser a causa del trabajo del profesorado y las estrategias empleadas en el aula de clase para materializar este tipo de formación.

En este sentido, se realizó una evaluación a los maestros como parte de este estudio (Torney-Purta, Schwille & Amadeo, 1999), el cual mostró que la capacitación continua y el desarrollo profesional de los docentes es reducida y frágil. Así, esta investigación demuestra que el seguimiento y fortalecimiento de la calidad para la educación cívica y ciudadana a menudo son muy pocas y desarticuladas en la mayoría de los países. Igualmente, la diversidad de enfoques de enseñanza de esta materia hace que sea más difícil y complejo este proceso. Los resultados revelaron que los alumnos tendían a una poca participación política o cívica en formas convencionales y pocas expectativas de participación en política asociadas con niveles más bajos de conocimiento cívico.

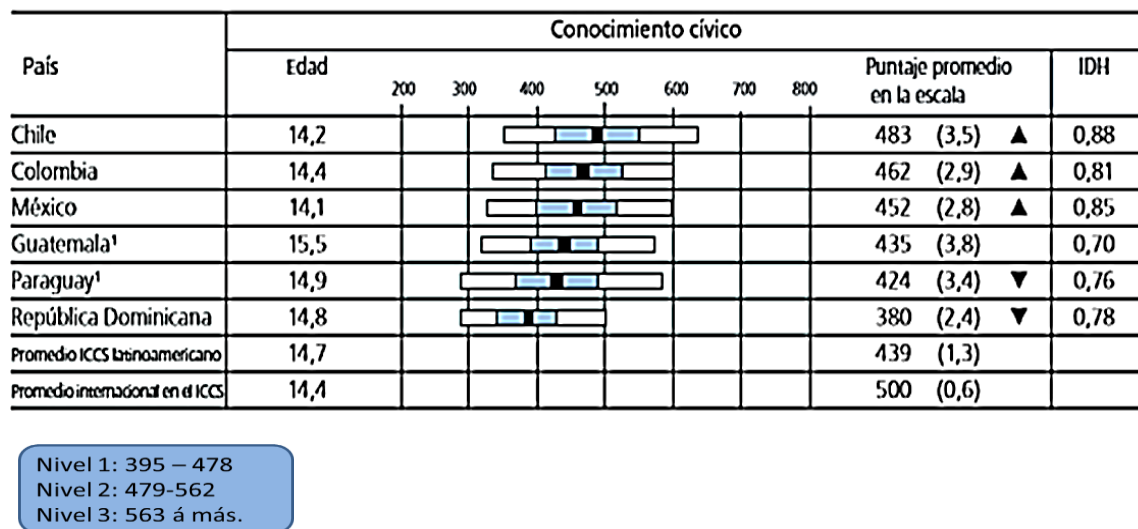
En el 2009 se realizó nuevamente la prueba, y, en el caso de Colombia, la prueba estuvo bajo el enfoque de los estándares en competencias ciudadanas permitiendo medir el avance en formación ciudadana a través del desarrollo de conocimientos ciudadanos, de competencias comunicativas, competencias cognitivas, competencias emocionales y competencias integradoras.

De esta manera, el Informe Latinoamericano del ICCS (Schulz, Ainley, Friedman & Lietz, 2011) muestra los puntajes promedio en la escala de conocimientos, actitudes, valores y percepciones cívicas y ciudadanas de estudiantes de 14 años de los seis países latinoamericanos en el año 2009. Estos resultados están significativamente por debajo del promedio internacional ICCS (500); en la prueba cognitiva (Figura 1) el promedio de la región estuvo más de media

desviación estándar por debajo del promedio internacional ICCS. Además, los resultados muestran que hay un nivel de logro en el conocimiento cívico significativamente más alto en los estudiantes de escuelas privadas en relación con los estudiantes de escuelas públicas.

Figura 1

Informe Latinoamericano del ICCS (2009)



Nota: Promedios por país en conocimiento cívico, edad promedio, índice de Desarrollo Humano y gráfico de percentiles por país. Informe Latinoamericano del ICCS, 2009.

Los bajos resultados del país en pruebas internacionales como la IEA sobre conocimiento cívico relacionados con los mecanismos y procedimientos de participación, reclamación, respeto y defensa de los derechos ciudadanos, según Chaux, Lleras, & Velásquez (2004), requieren fundamentalmente, mayores esfuerzos para mejorar y apropiación del conocimiento cívico de los jóvenes, para aumentar las posibilidades de poder ejercer la ciudadanía.

En cuanto a la parte de creencias, valores y actitudes en la evaluación, los resultados indicaron que los estudiantes colombianos les dan menor importancia a aspectos relacionados directamente con la política en su conocimientos y ejercicio, como afiliarse y participar en un

partido e involucrarse en discusiones políticas. Así mismo, más del 60% considera que estos son poco o nada importantes (ICFES, 2011). Es importante destacar en este informe la relación de los resultados entre las creencias, percepciones y actitudes y el conocimiento cívico que “quienes le dan mayor importancia a afiliarse a un partido político obtienen promedios más bajos (38,9 puntos), y quienes consideran importante involucrarse en discusiones políticas obtienen desempeños más altos (7,4 puntos). En ambos casos las diferencias son estadísticamente significativas” (ICFES, 2011, p. 65).

Adicionalmente, un poco más del 60% afirman tener confianza en las instituciones cívicas, pero este alto grado de confianza en estas instituciones tendrían promedios estadísticamente más bajos en relación con el conocimiento cívico. Por ende, el informe plantea hipotéticamente que los alumnos con mayor confianza poseen menor capacidad para razonar y analizar su contexto (ICFES, 2011). Aspecto importante para tener en cuenta, puesto que, en muchos espacios escolares se han dejado de lado las discusiones, el cuestionamiento y la duda para centrarse más en la recepción de contenidos memorísticamente sin planteamientos.

Uno de los aspectos más relevantes para los jóvenes colombianos es el alto índice en la percepción de que está participando e influye en algunas decisiones tomadas en la escuela como la elección del gobierno escolar. También es alta la frecuencia de situaciones en las cuales los docentes presentan diferentes puntos de vista sobre los temas, pero ocurre menos al estimular a los alumnos a tomar decisiones, y aún menos la propuesta de temas políticos para discusión en clase, pues solo el 48% afirmó hacer esto con alguna frecuencia (ICFES, 2011). Este vínculo entre una menor percepción en la discusión de temas políticos tiene que ver con el bajo promedio en conocimiento cívico, identificándose una desconexión entre los espacios de diálogo y

discusión de cuestiones políticas que se presentan en la realidad del estudiante y el poder generar aprendizajes y conocimientos que permitan una formación ciudadana.

Además, estas pruebas han mostrado la brecha que existe en el sector oficial entre las zonas rurales y urbanas, puesto que los resultados frente a los valores democráticos de los estudiantes ubicados en la zona urbana fueron significativamente más altos que los de los establecimientos rurales. Lo anterior refleja la desigualdad que aun afecta la educación y las limitaciones que enfrentan las escuelas en zonas rurales, las cuales, usualmente, tienen un nivel socioeconómico bajo.

En el 2016, el estudio se enfocó en identificar los desafíos educativos para los jóvenes teniendo en cuenta que hay un cambio constante en los diferentes escenarios de democracia y participación cívica en las sociedades. Entre los escenarios más relevantes se encuentra el uso de las redes sociales como herramienta para el compromiso cívico de los jóvenes, o canal para informarse acerca de las preocupaciones crecientes sobre las amenazas globales y el desarrollo sostenible, al igual que como diseminadoras del reconocimiento acerca del rol de las escuelas en la promoción de formas pacíficas de interacción entre los jóvenes (ICFES, 2017). Estos elementos son novedad en esta prueba y sirven como referentes para identificar los rasgos de estos nuevos escenarios de democracia y participación cívica en los que están inmersos los jóvenes durante estos últimos años.

La concepción de un ciudadano ideal asumida en el estudio anterior considera el manejo de conocimientos y actitudes democráticas necesarios reconocer y valorar la importancia de vivir en sociedad, también comprender y participar activamente en las organizaciones democráticas que sean afines a sus intereses personales y colectivos, y construir opiniones y visiones argumentadas sobre diversos temas referentes a la ciudadanía y sociedad (IEA, 2016). Es decir,

este tipo de ciudadano tiene en cuenta los conocimientos, las actitudes y la participación en los contextos. Adicionalmente, se pueden ver también las competencias cívicas como parte de la formación laboral para una economía global. En este sentido, Gould (citado en el ICFES, 2016) expresa que las competencias cívicas son:

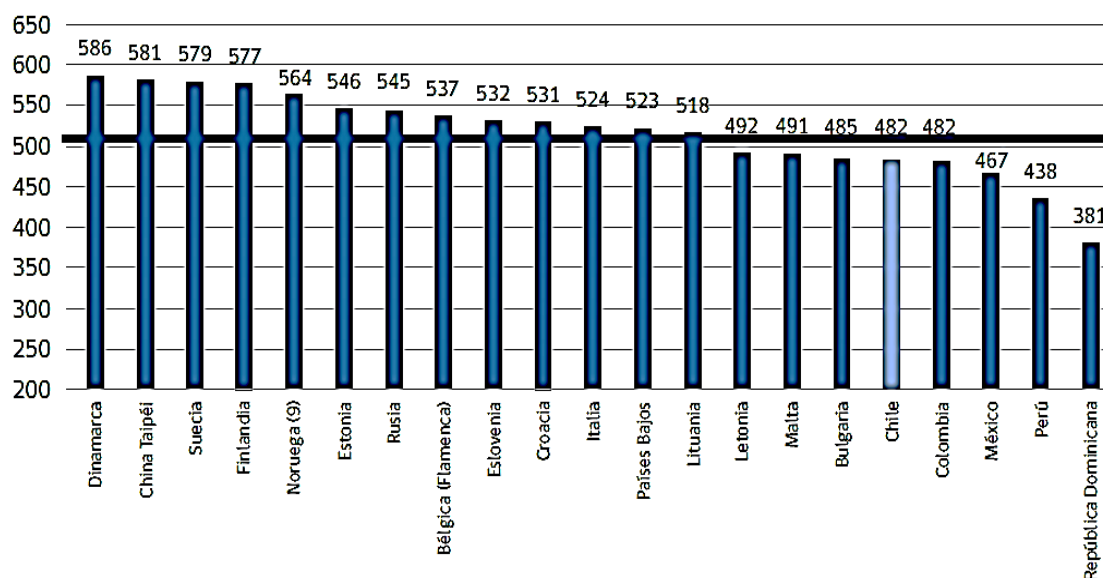
Una parte esencial de un conjunto de destrezas más amplio que se requiere en los sitios de trabajo, de manera que esas competencias no son solo de interés para los líderes políticos y comunitarios, sino también son valoradas por un creciente número de empleadores. (p. 10)

Es así como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015) también afirma que se requiere para el siglo XXI contratar personas con amplios conocimientos sobre los cambios que ocurren en la sociedad, el alfabetismo intercultural, juicios éticos, valores humanitarios y responsabilidad social. Desde esta perspectiva, se da importancia a las competencias cívicas como parte del desarrollo de las competencias laborales en los jóvenes.

En esta prueba los resultados promedio obtenidos por los participantes en ICCS varían desde 586 (Dinamarca) hasta 381 puntos (República Dominicana) como se observa en la Figura 2. Los cinco países con mayor nivel de conocimiento cívico son países nórdicos y Taipéi en Taiwán, mientras que los cinco países de menor rendimiento son latinoamericanos, entre ellos, Colombia.

Figura 2

Resultados promedio por país en conocimiento cívico de ICCS (2016)



Según el informe del 2016, el porcentaje de participación de estudiantes en Colombia que se informan sobre asuntos políticos o sociales de carácter nacional e internacional decreció. Un 29 % de los estudiantes usan internet para encontrar información sobre asuntos políticos o sociales y un 11 % publican un comentario o una imagen en relación con estos tópicos (ICFES, 2017). Igualmente, se presentó una disminución significativa en relación con el 2009 y el resto de los países latinoamericanos con respecto a la participación de estudiantes en la toma de decisiones sobre el funcionamiento del colegio (7 puntos porcentuales), en la postulación de estudiantes a la elección del representante de clase (2 puntos porcentuales) y la participación en grupos de jóvenes que hacen campaña por un tema cívico. Lo anterior indica que ha disminuido el interés de los estudiantes por los asuntos políticos y su participación en estos procesos dentro y fuera del colegio, aspecto importante en la formación ciudadana.

En cuanto a las actitudes hacia la democracia, en el caso colombiano, los jóvenes en un 47 % identificaron como contextos negativos para la democracia que una empresa o el gobierno

posea todos los periódicos de un país; en un 40% que la policía tenga el derecho a retener en la cárcel a las personas sospechosas de amenazar la seguridad nacional sin necesidad de un juicio; y un 24 % que el gobierno influya en las decisiones de los tribunales de justicia. Esto significa que aún hay un porcentaje alto de estudiantes que aún no identifican los contextos negativos que afectan la democracia (ICFES, 2017). Además, la percepción y confianza de los estudiantes ha disminuido hacia las instituciones gubernamentales y es mayor en las instituciones cívicas de los estudiantes, pero contrariamente, manifiestan más del 50% una actitud tolerante hacia las prácticas de corrupción en el gobierno, aunque en estos casos los estudiantes no presentaron un buen resultado en la prueba de conocimiento cívico.

Este estudio también explora las características de los contextos de los colegios y aulas y su relación con la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, en sus resultados cabe destacar que los porcentajes más bajos se presentan en la participación de los padres en los procesos de toma de decisiones (10 %) y en la vinculación de los estudiantes a participar en las decisiones escolares (26 %). Adicionalmente, en el aspecto de clima escolar a nivel Latinoamérica los resultados dan cuenta de altos porcentajes de abuso verbal por el uso de sobrenombres y de burlas, siendo el 61% para el caso de Colombia. En abuso físico el país obtuvo un puntaje significativamente más alto que el promedio ICCS 2016 (51 puntos) (ICFES,2017). Por tanto, es necesario prestar atención al clima escolar en los ambientes educativos, puesto que están marcados por aspectos que generan violencia e irrespeto y afectan los procesos de formación ciudadana.

Dentro de este marco se evidencian los grandes desafíos que enfrentan los procesos de formación ciudadana en las escuelas teniendo en cuenta los cambios tan acelerados que vive la sociedad, entre estos, lograr la conexión de los conocimientos con la práctica a través de la

participación de los estudiantes en sus contextos, y dejar de enfocar los procesos pedagógicos del tradicionalismo para implementar prácticas pedagógicas que retomen lo político y un rol más activo en el estudiante.

Otro de los referentes para medir y evaluar la formación ciudadana es el Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC, 2010). Este se basa en el Estudio Internacional de educación cívica y formación ciudadana del año 2009, que emplea los mismos ejes temáticos que los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas colombianas: convivencia y paz, participación democrática, y pluralidad y diversidad (Cox, 2010). El trabajo interroga empíricamente los contenidos de diversos currículos de educación ciudadana de seis países latinoamericanos: Colombia, Chile, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana con el propósito de comparar diferentes constituciones curriculares, tanto en su organización como en contenidos, preguntándose por su relevancia para el desarrollo de una ciudadanía plena en la región (Cox, Bascopé, Castillo, Miranda, & Bonhomme, 2014). Los datos revelados por el análisis comparado de los currículos reflejan que no se da prioridad en los currículos a educar en política y tratar los asuntos de la ciudad en su conjunto. De esta manera, Cox (2010) evidencia en los resultados de esta prueba que:

La ausencia o debilidad relativa del tratamiento en la experiencia escolar de la relación con la institucionalidad estatal y los procedimientos políticos democráticos, y su reemplazo por educación en relaciones de civilidad interpersonal o intra-grupal, merece ser estudiada y constituida en tema de discusión y deliberación tanto en el campo educacional como en el político. Es de primera importancia hacer esta situación, que es nueva, parte del discurso acerca de la educación. Especialmente en la arena de políticas públicas como en la de formación de profesores. (p. 64)

Por tanto, este estudio visibiliza la problemática de los currículos pensados en formar ciudadanos desde lo individual y sesgado de las problemáticas nacionales, proponiendo un giro a la reflexión y crítica desde los espacios escolares más centrados en lo público y acontecimientos que afectan a todas las colectividades.

En el caso de Colombia, se realizaron estudios exploratorios y pruebas para conocer el estado de desarrollo de la comprensión y la sensibilidad ciudadana en estudiantes de grados quinto, séptimo y noveno de educación básica en la ciudad de Bogotá desde 1997 al 2003, teniendo en cuenta los propósitos del Plan Sectorial de Educación 2001-2004 en “aumentar el porcentaje de estudiantes que comprendan las normas y funcionamiento del Estado y desarrollar las competencias ciudadanas que posibilitan la convivencia, el respeto y el desarrollo moral” (Torres y Pinilla, 2005, p. 52), se desarrollaron las Pruebas de Comprensión y Sensibilidad Ciudadana (Jaramillo, Bermúdez, & Escobedo, 2001) que evalúan el desarrollo del juicio moral, las representaciones construidas sobre ciudadanía, la comprensión de las normas, la estructura y el funcionamiento del Estado.

Esta prueba tiene como referente la escala de desarrollo moral de Kohlberg, la cual define al juicio moral como la capacidad de elaborar juicios y tomar decisiones orientados por unos principios internos que a su vez orientan el accionar (Robles, 2011), a partir de un enfoque cognitivo-evolutiva la moralidad evoluciona en tres niveles de razonamiento moral: 1. Nivel Preconvencional, 2. Nivel Convencional y 3. Nivel Posconvencional (Heredia-Escorza, 2014). En este sentido, la prueba evalúa 3 aspectos: 1. El desarrollo del juicio moral: referida a la competencia para sustentar un juicio moral sobre una acción en particular; 2. Construcción de representaciones sobre ciudadanía: se relaciona con las concepciones, imaginarios y disposiciones para actuar de una manera ante una situación y 3. Comprensión de las normas,

estructura y funcionamiento del Estado: es decir, el dominio de conocimientos básicos sobre las funciones, financiamiento y formas de control del Estado (SED, 2002).

Los resultados arrojaron que las condiciones socioeconómicas de los estudiantes e instituciones educativas influyen en el desarrollo y razonamiento moral como la alimentación, acceso a libros y otros bienes culturales; en cuanto a la consistencia en la argumentación moral se obtuvieron resultados bajos a los esperados. Respecto a la prueba en conocimiento acerca del Estado, la Constitución, derechos y deberes el 96% de los estudiantes de 7° y el 90% de los de 9° de calendario A no pasó la prueba. Estos resultados coinciden con el estudio internacional IEA, en el cual los colombianos obtuvieron puntajes bajos en conocimiento cívico o habilidades de pensamiento social. En este sentido, autores como Jaramillo, et al. (2001), explican que:

A nuestros estudiantes les cuesta trabajo diferenciar hechos de opiniones, distinguir las ideas fundamentales de las superfluas, entender que un argumento de preferencias políticas debe ser sustentado, o comprender las consecuencias de las decisiones sociales dentro de una red de relaciones, en lugar de considerar las relaciones obvias e inmediatas. (p. 13)

Lo anterior, indica una preocupación central por el nivel de información política de los sujetos para comprender los procesos de formación y el nivel de la cultura política en la escuela (Torres y Pinilla, 2005), reflejando una dificultad en el pensamiento crítico para analizar, argumentar y tomar decisiones respecto a un texto determinado en un contexto.

En cuanto a los resultados en el desarrollo del juicio moral “el 63% de los estudiantes de 7° grado y el 77% de los de 9° se encuentran en la etapa 3 o en transición a ella” (Torres y Pinilla, 2005, p. 53). A pesar de estos puntajes los autores afirman que hay que tener en cuenta que existe un preocupante 30% en 7° y 14% en 9° de jóvenes que razonan sin pensar en el otro

en la muestra, dificultando la posibilidad de definir políticas educativas de impacto nacional a partir de los resultados en las pruebas sin tener en cuenta ni conocer la situación de los estudiantes del resto del país.

A pesar de que la prueba intenta conocer sobre la formación política de los estudiantes, los autores sugieren buscar más información sobre el significado de las experiencias sociales vividas en la escuela y su influencia en el desarrollo de las competencias ciudadanas, puesto que “lamentablemente, como se reconoce en el estudio, es poca la información disponible sobre la forma como opera la escolaridad en relación con este aspecto” (Torres y Pinilla, 2005, p. 53). Por su parte, Restrepo (2001) explica que estos resultados en relación con las competencias ciudadanas muestran:

En el plano moral una limitación de los Estadios de Juicio derivados de los pares inmediatos (por oposición a un juicio universal) y en el plano de las representaciones sociales una desconfianza generalizada, unida a una ausencia de discriminación en torno al significado del lazo social y apegada a una perspectiva yoica no templada en la dimensión asociativa, es decir, muy autorreferida (p.53).

En este sentido, Gómez (2003) hace una crítica al sentido que se le da a la formación ciudadana, puesto que plantea que en el estudio y en el medio escolar colombiano:

Se ha asumido llevar a creer que un sujeto, por el hecho de haber sido ubicado en un nivel de desarrollo moral, asimismo se va a desempeñar en sus prácticas de convivencia ciudadana. La diferencia entre competencia y actuación resulta entonces fundamental para entender que el razonamiento moral no tiene que ver con la competencia ciudadana: el uno es abstracto y formal, y la otra son contenidos y procedimientos construidos en contextos particulares como formas de supervivencia, autorrespeto y legitimación. (p.12)

Por otra parte, el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) han adelantado distintas acciones, entre estas, las Pruebas SABER, de carácter censal, para evaluar los aprendizajes de los estudiantes en competencias ciudadanas de grados quintos y novenos, sus percepciones, actitudes y acciones ciudadanas en las pruebas de 2002-2003 y 2005-2006 y con unas reformas en el 2012.

Estas pruebas tienen la finalidad brindar información sobre el nivel de desarrollo de las habilidades y conocimientos de los estudiantes para establecer una convivencia pacífica, participar democráticamente y respetar las diferencias y con estos insumos elaborar planes y programas de mejoramiento de las prácticas pedagógicas (ICFES, 2013) con el propósito de asumir las exigencias laborales del mercado capitalista y para el ejercicio de los derechos y deberes ciudadanos. Adicionalmente, se evalúan aspectos como pensamiento ciudadano, actitudes frente a la ciudadanía, acciones ciudadanas, ambientes democráticos, procesos cognitivos, manejo de las emociones y empatía, a partir de un concepto de competencia orientado a un saber-hacer.

En el grado quinto, los resultados mostraron que el 28% de los estudiantes a nivel nacional obtuvieron insuficiente en la prueba de pensamiento ciudadano, es decir, no superan las preguntas de menor complejidad de la prueba (ICFES, 2013). El 33% de los estudiantes se ubicaron en el nivel mínimo. En promedio, el 28% de los estudiantes del país alcanzan el nivel de desempeño satisfactorio y, finalmente, el informe de los resultados del 2012 arroja que el 11% de los estudiantes a nivel nacional demuestran las competencias necesarias para ubicarse en el nivel de desempeño avanzado.

En el grado noveno, el 13% de los estudiantes a nivel nacional se clasifican en el nivel insuficiente en la prueba de Pensamiento Ciudadano, es decir, no superan las preguntas de menor

complejidad de la prueba, seguidos de un preocupante 87% de los estudiantes que apenas alcanzan el nivel mínimo de desempeño. El 45% de estudiantes de la nación demuestra las competencias requeridas para ubicarse en el nivel satisfactorio. Finalmente, sólo el 9% de los estudiantes de noveno grado se ubican en el nivel de desempeño avanzado.

Lo anterior demuestra que los estudiantes tanto en las pruebas nacionales como internacionales tienen un desempeño en el nivel mínimo relacionado con conocimientos cívicos y ciudadano, lo cual hace cuestionar las posibles causas de estos resultados en ambos ámbitos.

En cuanto a los resultados en actitudes y acciones ciudadanas los estudiantes en situaciones de rabia respondieron en un 50% que hacen cosas sin pensar y un 47% tratan mal a otras personas. En las actitudes hacia las respuestas pasivas a la agresión, un 55% respondieron de forma pasiva ante agresiones de tipo verbal o relacional (como apodos desagradables) y un 52% recibieron burlas que los hicieron sentir mal. No obstante, “un poco más del 40% de los estudiantes está de acuerdo con que las dictaduras se justifican cuando traen orden, seguridad o beneficios económicos” (ICFES, 2013, p. 41). Lo anterior indica que hay un porcentaje significativo de estudiantes que toleran la agresión y corrupción y son pasivos frente a acciones violentas. En comparación con las pruebas ICCS los resultados coinciden y demuestran que las actitudes están centradas en el contexto escolar y frente a situaciones que afectan la sana convivencia, por lo cual, ambas pruebas brindan un panorama local y general frente a las actitudes hacia la ciudadanía en los estudiantes.

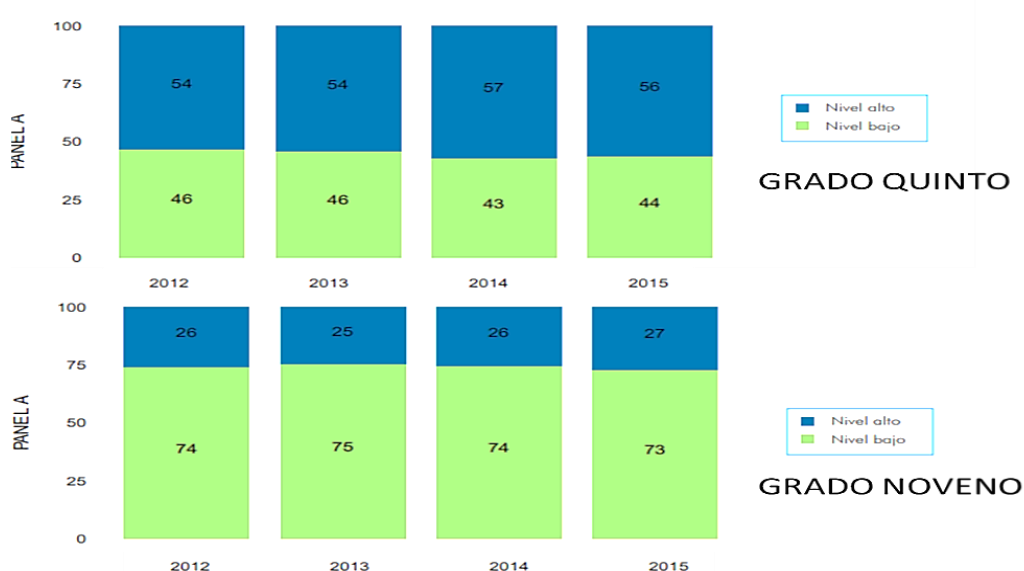
Por tanto, la relación entre pensamiento ciudadano y actitudes y acciones ciudadanas muestran que cuando los estudiantes poseen mayor conocimiento tienen actitudes menos favorables en términos de estas escalas, es decir, tienen una mirada más crítica y mayor desconfianza en los procesos escolares.

Desde 2012 y hasta 2015, el Icfes ha evaluado las competencias ciudadanas de los estudiantes a partir de dos instrumentos: la prueba de Pensamiento Ciudadano (componente cognitivo) y el cuestionario de Acciones y Actitudes (componente no cognitivo) basados en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas como “referente de los conocimientos y competencias que los estudiantes deben desarrollar para ejercer la ciudadanía en una sociedad pacífica, democrática y participativa” (ICFES, 2016, p. 6).

Respecto al cuestionario sobre los ámbitos de Convivencia y Paz, Pluralidad, Identidad y Valoración de las Diferencias; y Participación y Responsabilidad Democrática que mide el nivel en competencias emocionales e integradoras los resultados nacionales en la escala de empatía con respecto a las personas en situación de agresión o maltrato, grado quinto y grado noveno (ICFES, 2016) disminuyeron significativamente este nivel (Figura 3), por tanto, se determina que los estudiantes de quinto grado sienten mayor empatía que los estudiantes de noveno grado, preguntando cuáles serían las causas del descenso de este nivel en noveno grado.

Figura 3

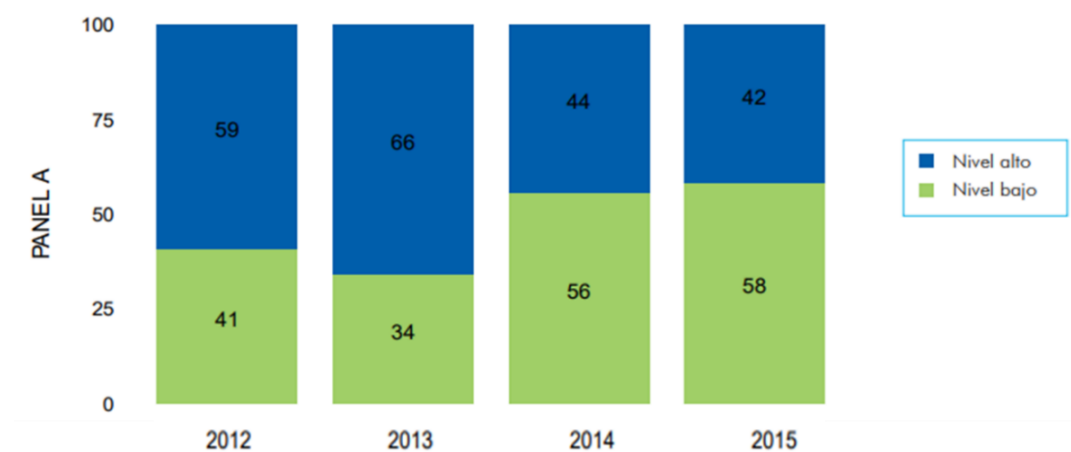
Resultados nacionales en la escala de Empatía respecto de las personas en situación de agresión o maltrato, grado quinto y noveno. (ICFES, 2016)



En aspectos como el manejo de la rabia y las justificaciones para el uso de la agresión no variaron los resultados entre el 2012 y 2015. En relación con las oportunidades de participación en el colegio, el puntaje promedio presenta una tendencia decreciente en ambos grados, pero más acentuada en quinto, indicando que “los estudiantes de grado quinto tienen una percepción cada vez más desfavorable frente a la existencia de espacios escolares en los que sus opiniones sean escuchadas y tenidas en cuenta” (ICFES, 2016, p. 111). Igualmente, “actitudes frente a la corrupción” presentó una disminución en los dos últimos años (Figura 4), siendo importante este resultado, puesto que, el expresar algún grado de desacuerdo con este tipo de afirmaciones, significa que hay una postura crítica y reduce la probabilidad de que los estudiantes cometan actos de corrupción.

Figura 4

Resultados nacionales en la escala de Actitudes hacia la corrupción, grado noveno. (ICFES, 2016)



Por lo anterior, los resultados en los diferentes estudios y pruebas nacionales e internacionales presentan un panorama frente a la situación en que se encuentra el proceso de formación ciudadana respecto a los conocimientos, actitudes, percepciones y participación cívica

y ciudadanas evaluadas en un enfoque de competencias ciudadanas, y la influencia de las condiciones socioeconómicas y contextuales que afectan estos resultados. Sin embargo, es necesario ahondar en otros aspectos de la formación ciudadana como lo es la formación política, analizar las condiciones sociales, culturales, históricas y económicas, las experiencias y vivencias que afectan a la población estudiantil, para no reducir el alcance de desempeños “adecuados” para un ciudadano “ideal” al mero manejo de conflictos para la convivencia.

En la noción de competencias propuesta por el MEN queda por fuera el concepto de equidad en la apuesta política del programa, siendo este un aspecto importante para abordar en el contexto colombiano, teniendo en cuenta la evidente fragmentación y desigualdad socioeconómica reflejadas en unos niveles de pobreza que alcanzan al 46% de la población y de indigencia en un 18% aproximadamente (Cf. Ronderos, 2010). Igualmente, Barrera, Dilia y Alvarado (2012) expresan que las competencias ciudadanas “demuestran una ausencia del reconocimiento de la desigualdad, del discurso de la justicia y de la protección de los derechos fundamentales, como condición para avanzar en la formación de una ciudadanía crítica y del bienestar” (p. 65), por consiguiente, se considera imperante ampliar la perspectiva de la formación de sujetos políticos y no reducirlos a procesos funcionales limitados a transmitir las normas y valores que regulan la convivencia.

Es por esto por lo que, en diferentes estudios, la escuela se ha vuelto un escenario de problematización sobre cómo formar en ciudadanía a los estudiantes para transformar una cultura del individualismo, violencia, indiferencia y falta de compromiso social en una cultura de la cooperación, ética, respeto por la diferencia, responsabilidad y participación ciudadana.

Los estudios de Delval (2006) hacen énfasis en los cambios y propuestas que permitan contribuir a formar ciudadanos y no sólo alumnos en la escuela. Reflexiona de forma crítica

sobre el papel de las reformas educativas y su insistencia en ‘enseñar’ o ‘adoctrinar’ sobre cuestiones cívicas, morales, democráticas y sobre la práctica en las escuelas dirigida a formar individuos pasivos con escasa participación y responsabilidades ciudadanas, problematizando la necesidad de discutir las políticas públicas educativas en relación con la formación ciudadana, “de la importancia de la formación cívica y moral, de educar para la convivencia y la democracia, de adquirir niveles de competencia semejantes a las de otros países” (Delval, 2006, p. 12). De esta manera, surge la tensión de cuál es la prioridad de la escuela, si la formación ciudadana, la enseñanza de contenidos de tipo científico, la formación para laborar o formar en valores y convivencia.

De la misma manera, las investigaciones de Torney et al. (2001) sobre el conocimiento y actitudes cívicas y ciudadanas de estudiantes de diferentes países evidenció la falta de conocimiento político en los jóvenes y concluye que la ausencia de modelos democráticos en las escuelas afecta la promoción del conocimiento, el compromiso político y una mayor participación de los estudiantes en asuntos que afectan a su país.

Asimismo, se encuentran los estudios realizados por Chaux y Ruíz (2005) que exponen el problema de cómo formar en ciudadanía, evidenciado en la dificultad de desarrollar las estrategias pedagógicas propuestas para los maestros en el manejo de conflictos, el respeto por las diferencias y el control de las emociones. Así mismo, el impacto de estas propuestas pedagógicas han sido mínimos al interior de las aulas, debido a que las particularidades de Colombia, a diferencia de otros países, han generado que muchas formas de violencia hayan sido asimiladas por los estudiantes, lo que vuelve compleja la enseñanza de la ciudadanía.

En este mismo sentido, la formación ciudadana en las aulas no es evidente, puesto que las propuestas metodológicas no logran tener un impacto en las aulas, ya que no es fácil lograr

sensibilizar a la comunidad educativa y transformar sus realidades debido a la complejidad y factores que influyen en la formación ciudadana. Se visibiliza la dificultad de cambiar las formas de enseñanza y relación entre maestros y estudiantes y la tendencia a mantener un modelo de formación técnico – conservador de relaciones asimétricas, de control de saberes y acciones.

Diferentes estudios de los currículos de educación cívica y ciudadana en muchos países del mundo demuestran que se enfocan en aspectos no formales del aprendizaje cívico mediante la participación, la interacción y compromiso social en las escuelas (Ainley et al., 2013; Schulz et al., 2011). Por esta razón, se reconoce cada vez más la importancia del aprendizaje social en las escuelas (Dijkstra & de la Motte, 2014; Scheerens, 2011), comprendiendo cada vez más que los escenarios escolares podrían estar dirigidos principalmente a la socialización, aprendizajes y formación que a la simple transmisión, reproducción, disciplina y obediencia.

1.2. Formulación del Problema

Este trabajo doctoral plantea el problema de la poca formación ciudadana en los estudiantes de las escuelas públicas, especialmente en la educación básica primaria, considerando esta etapa necesaria para establecer las bases para la formación del individuo. De esta manera se señala que la formación ciudadana se ha venido entendiendo como un proceso aparte o agregado de la formación del individuo y que se ve desde una perspectiva instrumental, limitada a la adquisición de conocimientos cívicos y ciudadanos, acciones referidas a desempeños adecuados y reducida al buen comportamiento y la convivencia, una tendencia a la unidad en el deber ser e ideal de la conformación de ciudadano como unidad ejemplar excluyente (Ramírez, 2020).

La escuela como institución de socialización poco ha logrado resultados en cuanto a “generar procesos de construcción de valores ciudadanos y transmisión de pautas de convivencia

democrática” (Balma, 2013, pg. 159) por estar centrada en contenidos teóricos descontextualizados de las realidades de los estudiantes y que restringen su participación, es decir, bajo una perspectiva tradicional y una concepción reproductiva de la educación. Asimismo, obedece a un enfoque de formación “como proceso de transferencia de información de manera impuesta, no solo de conocimientos, sino de valores, concepciones ideológicas y formas de reproducción (Ramírez, 2020), lo que hace que se trate de una formación caótica de niños y jóvenes que va en contravía de los intereses propios del sujeto y de su entorno y que “obliga a proponer pedagogías alternativas para enfrentar la actitud de búsqueda de autonomía de los estudiantes con diversas personalidades” (Ramírez, 2020, p. 72).

Los estudios planteados anteriormente revelan los pocos conocimientos en ciudadanía, cívica y democracia de los estudiantes, muchos de ellos cuestionan el poco impacto de las clases en su formación; asimismo, se plantea la dificultad de hacer un seguimiento constante y evaluativo de este proceso formativo. Por ello, se problematizan las prioridades de los ambientes escolares.

Es así como el maestro entra a desempeñar un rol fundamental en esta problemática, por ser formador y corresponsal en la formación de los sujetos, puesto que hay una tensión muy clara entre la formación ciudadana y los procesos educativos y pedagógicos que se dan en el aula, lo que hace necesario comprender cómo entender la ciudadanía, qué sujetos requieren nuestros contextos y los complejos elementos que afectan los procesos de formación a través de la práctica pedagógica de los maestros, comenzando por la educación básica primaria.

Por ende, el problema de esta investigación sobre la poca formación ciudadana se enfoca en la posible desconexión entre la pedagogía y los procesos de formación ciudadana, dificultando una reflexión consciente de los problemas educativos contextuales y las necesidades formativas

que requiere el estudiante actualmente y de cómo el maestro puede propiciar y provocar esta reflexión a través de su práctica, puesto que las propuestas pedagógicas actuales, como afirma Ramírez, (2020) “no responden a las necesidades de formación de los estudiantes como individuos y miembros de culturas y grupos sociales” (p. 84). Por tanto, la formación ciudadana desligada de la formación del sujeto debe problematizarse a partir de una mirada pedagógica; como actor protagónico, el docente requiere mayor investigación y profundización para empoderarse de la práctica pedagógica dirigida a este fin.

En consecuencia, ante la poca formación ciudadana en los estudiantes y la dificultad de algunos docentes en su práctica pedagógica, fundamentalmente porque las directrices que los rigen parten de la unidimensionalidad de la formación ciudadana y la fragmentación con la formación del sujeto, surge como pregunta de investigación: **¿Cómo sería una propuesta integral de formación ciudadana fundamentada en la perspectiva crítica, dialógica y multidimensional del sujeto para orientar la práctica pedagógica del docente de primaria?**

1.3. Preguntas secundarias

- ¿Cuáles son las concepciones de los profesores de primaria sobre su propia práctica para la formación ciudadana de sus estudiantes?
- ¿Cómo es la práctica pedagógica del maestro de primaria en relación con la formación ciudadana?
- ¿Cuáles son las propuestas educativas estatales y experiencias significativas en formación ciudadana en el contexto de la educación básica primaria?
- ¿Qué elementos requiere una propuesta pedagógica integral en la formación ciudadana para la educación básica primaria?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Construir una propuesta integral de formación ciudadana fundamentada en la perspectiva crítica, humanista y multidimensional del sujeto para orientar la práctica pedagógica del maestro de primaria con pertinencia para los contextos colombianos.

1.4.2. Objetivos Específicos

Comprender las concepciones de los profesores de primaria sobre su propia práctica para la formación ciudadana de sus estudiantes.

Analizar la práctica pedagógica de los profesores en relación con la formación ciudadana en educación básica primaria.

Confrontar la propuesta educativa estatal y experiencias significativas en formación ciudadana en relación con las concepciones y práctica pedagógica de los docentes en el contexto de la educación básica primaria.

Proponer elementos sustanciales que formulen una propuesta pedagógica integral en formación ciudadana para la educación básica primaria.

1.5. Justificación

La educación requiere un cambio epistémico de un enfoque basado en la reproducción de contenidos y habilidades prácticas para la formación de un ciudadano productivo hacia una nueva concepción de formación fundamentada en el agenciamiento y transformación, teniendo en cuenta las tres esferas (subjética, intersubjetiva y objetiva), que garantice una calidad de vida digna para todos los individuos. En este sentido, es importante plantear una educación para la formación integral y humanista en los ciudadanos, que de manera integrada no deje de lado el

cultivo de la propia personalidad, y que construya conocimiento para la integración social y se desprenda del enfoque tradicional de repetición de contenidos específicos y del dominio práctico sin libertad ni creatividad de decidir el propio camino y solo con el enfoque de la realización laboral. Es así como Ramírez (2020) expresa que se requiere una educación para:

Formar ciudadanos que trasciendan las apariencias de las informaciones, que se pregunten por la razón de una noticia. (...). Que no se dejen impactar por el espectáculo mediático causado para crear necesidades de consumo o efectos políticos. Que dude, que interroge, que exija aclaración. De la misma manera, en la producción escrita u oral, el discurso pedagógico debe ser argumentativo para promover una sociedad que dialoga con propuestas u opiniones argumentadas, así mismo, que exige cuando lee u oye propuestas sin sus correspondientes demostraciones. (p. 239)

El cambio en la educación apunta a la constitución de individuos autónomos, críticos e integrales que continuamente construyan su propia formación y se comprometan críticamente con la sociedad. Para Ramírez (2020) la educación debe generar sujetos integrales, creativos en todas las facetas humanas (racional, emocional y solidaria), además, se requiere un enfoque pedagógico que democratice las relaciones entre profesor y estudiante para generar encuentros en las diferentes esferas del mundo (subjetivo, intersubjetivo y objetivo). Esto significa que las nuevas necesidades educativas plantean pensar en nuevas formas de formación integral y humana como rescate de la individualidad, diversidad y el bien común.

En este sentido, la formación ciudadana se ha convertido un tema de interés a nivel mundial; se ha venido cuestionando si realmente se dan estos procesos en el interior de las escuelas. Esto debido a un claro caso de una posible ausencia de formación ciudadana, especialmente, en los países considerados tradicionalmente democráticos en relación con un

incremento de problemas sociales, políticos, económicos y ambientales que afectan la calidad de vida y sostenibilidad de las sociedades.

Como lo hace notar Quiroga (2005), al plantear que la democracia como lugar constitutivo de igualdad entre sujetos se pone a prueba en su cotidianidad, cuando hay una gran parte de la población olvidada y excluida en la sociedad, aquellos con menos oportunidades laborales, sin acceso cultural y social y sin una representación propia, cuestionan innegablemente su condición de ciudadanos. También Gentili (2000) señala que una condición central para la realización de una comunidad de ciudadanos es el reconocimiento formal de los derechos, pero si se limita a criterios jurídicos y no al ejercicio de éstos, se corre el riesgo de considerarse una ciudadanía vacía.

En este sentido, Fleury (2004) analiza el Informe sobre el desarrollo de la democracia en América Latina del 2004 del PNUD, resaltando que en 20 años en los cuáles se reconoce el voto como derecho universal y la aplicación de reformas estructurales económicas no se han generado desarrollo económico ni inclusión social.

Todo lo anterior revela la gran brecha entre la concepción de ciudadano y el ejercicio como tal de la ciudadanía, puesto que no se debe hablar de ciudadanos cuando no se garantizan los derechos fundamentales, no se permite la participación, se discrimina y se violenta a los sujetos en una sociedad.

Por ende, problemas como el aumento de la pobreza y acumulación de la riqueza en una población reducida, la desigualdad social, el deterioro de los ecosistemas y reducción de los recursos, y la indiferencia de la población a los problemas de su país con el riesgo de elección de gobiernos dictatoriales, ha replanteado la necesidad de formar ciudadanos que se arriesguen y

comprometan a afrontar estas realidades. Es así como la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible plantea en sus Objetivos:

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. (Naciones Unidas, 2018, p. 29)

Para lograr este objetivo, la Organización de Naciones Unidas indica la necesidad de promover cambios educativos que permitan una educación para la ciudadanía mundial teniendo en cuenta la igualdad de género y los derechos humanos en todos los niveles escolares. Además, un trabajo enfocado en la formación del profesorado como actor indispensable en los procesos de formación de los estudiantes.

Para América Latina y el Caribe, se hace prioritario atender necesidades como la erradicación de la pobreza extrema, la reducción de la desigualdad en todas sus dimensiones, el crecimiento económico y la abolición de años de violencia y sometimiento a nuestros pueblos. Sin embargo, aún se reflejan estas problemáticas en los pocos avances de formación de los estudiantes en las aulas escolares, ejemplo de ello son los resultados de las pruebas internacionales como ICCS de los años 2009 y 2016, cuyos puntajes en estudiantes latinoamericanos ocuparon los últimos puestos en conocimiento y actitudes en cívica y ciudadana, lo cual hace que nos preguntemos qué se está haciendo para lograr un mayor impacto en las aulas escolares.

Desde el punto de vista teórico, es necesario replantear una nueva manera de concebir la educación y los procesos de formación de los sujetos. Balma (2013) precisa que la “discusión del concepto de ciudadanía está en el centro del debate sobre la cuestión social, es decir, en el medio de la controversia sobre el desempleo de largo plazo, la precarización del trabajo, y las nuevas formas de desigualdades” (Balma, 2013, p. 68), asimismo, la carencia de la política y ética como elementos indispensables en el compromiso y participación en las cuestiones públicas para pensarse en el bien común.

Ante esta recurrente necesidad de enfocar o redireccionar la educación en las escuelas, especialmente, en los estratos más bajos en función de una formación ciudadana comprometida, se hacen más evidentes los problemas al interior de las aulas en relación con estos procesos formativos. Lo anterior es corroborado por diferentes autores como Torres (2012), quien afirma que dentro de los ambientes escolares se presentan problemas que afectan los procesos de formación en los estudiantes, como un inadecuado tratamiento de los conflictos y situaciones de violencia; predominio de relaciones autoritarias con las y los estudiantes, lo que genera falta de justicia, equidad y respeto; subestimación de la importancia de la integración de la formación ética y ciudadana en los contenidos de todas las asignaturas.

Así mismo, la falta de participación, la corresponsabilidad y falta de trabajo en equipo entre los estudiantes afectan la creación de un clima adecuado para el desarrollo de la formación ciudadana en la labor educativa cotidiana (Torres, 2012). De la misma manera, las escuelas poco se articulan con las organizaciones y las instituciones de la comunidad local, lo que dificulta la incidencia en la transformación de la realidad familiar y comunitaria.

Por esta razón es relevante investigar sobre la falta de formación ciudadana en las escuelas públicas, puesto que hay contradicciones entre los procesos educativos que se

desarrollan en las aulas escolares y el ideal de sociedad al que formalmente se aspira. Como afirma Delval (2006) “las escuelas no son instituciones que hayan nacido en sociedades democráticas, que tengan en su origen una vocación democrática, y lo que tendríamos que conseguir es constituir escuelas que sean democráticas” (p. 25), para formar ciudadanos auténticos, autónomos y críticos.

Por tanto, esta investigación retoma y parte de la premisa que la escuela es el espacio de formación de lo político, ético y social en los sujetos, su mayor compromiso es fortalecer el vínculo social a través de los espacios de encuentro común, es decir, un espacio de formación no solo de conocimiento sino una integración que involucre otras esferas importantes que constituyen al sujeto como ciudadano. En este sentido, Balma (2013) explica que

La escuela es el primer ámbito institucional en el cual interactúan los niños como sujetos políticos: desde las primeras salas de nivel inicial van construyendo representaciones acerca de lo justo y lo injusto; lo igual y lo diferente; lo propio y lo compartido, entre otras múltiples nociones relevantes para su inserción en el ámbito público. (p. 21)

Para alcanzar estas metas de transformación de escuelas tradicionales a escuelas formadoras desde una visión integrada del sujeto (social, político, ético, cultural, estético), es necesario realizar más investigación en aspectos conceptuales, teóricos y, mayormente, prácticos que orienten la formación ciudadana en el campo educativo, pero especialmente, en el campo pedagógico, teniendo en cuenta que muy pocos estudios brindan orientación en este aspecto para la formación ciudadana (Davies, Gregory y Riley, 1999; Hahn, 1998). Entre los aspectos que estos investigadores intentan comprender se centran en el actuar del docente y los complejos procesos mediante los cuales los jóvenes aprenden sobre la ciudadanía. Por tanto, se hace necesario aportar en el fortalecimiento pedagógico para la formación ciudadana en este estudio.

Teniendo en cuenta la necesidad de investigar sobre pedagogía en formación ciudadana, se hace urgente en esta investigación hacer una exploración conceptual más amplia de la pedagogía como acto dialógico que relacione al sujeto con sus dimensiones, un pensamiento más crítico y reflexivo y con acciones orientadas a la transformación contextual, necesarias para una formación ciudadana comprometida.

De esta manera, esta investigación considera necesario fundamentar el sentido de una formación ciudadana pensada no sólo desde la democracia, valores y participación, sino desde un enfoque de formación integral de los sujetos para ser ciudadanos desde el ser, sentir y la hacer para que puedan afrontar los problemas que afectan a la mayoría de la población y que contribuyan a la construcción de proyectos de calidad de vida en armonía con su entorno. Como indica Ramírez (2004):

Se requiere transformar las prácticas pedagógicas para lograr un hombre, responsable en lo que dice y en lo que interpreta. Que, mediante la comprensión de las relatividades de las verdades del discurso, sea un emisor con razones importantes para afirmar lo afirmado y con preocupaciones de comprobación y de duda cuándo actúa como receptor...un ser humano capaz de ser y de existir para los demás en su actuación en las bases de los discursos. (p.197)

En este sentido, al comprender la relevancia del docente en la formación ciudadana con un enfoque integral, se entiende la necesidad de que los profesores hagan cambios fundamentales sobre cómo forman y conciben esta formación. Teniendo en cuenta que el docente es una persona que experimenta en diferentes situaciones pedagógicas y les otorga significado personal a través de la reflexión (Díaz, Martínez, Roa & Sanhueza, 2010). Por esta razón, es de especial atención en esta investigación comprender la práctica pedagógica a través de lo que sucede en el

aula para generar a partir de sus reflexiones y transformaciones pedagógicas orientaciones que aporten a la construcción de la propuesta integral de formación ciudadana.

En los últimos años han aumentado los estudios acerca de las representaciones sociales de los docentes y sus actuaciones de aula, pero muy pocos acerca de lo que ocurre y vivencian maestros y estudiantes en relación con la formación ciudadana en estos ambientes escolares. Por consiguiente, no se trata sólo de cambiar las prácticas pedagógicas, sino de comprender y considerar el sistema de creencias, concepciones y actuaciones del docente para orientar su labor hacia el fortalecimiento de la pedagogía en función de la formación de sujetos integrales.

Igualmente, esta investigación construirá una propuesta original que aborde la educación básica primaria desde una perspectiva del diálogo pedagógico en relación con la formación ciudadana. La razón por la cual se enfoca en la educación primaria es por ser el primer nivel escolar en el cual interactúan los niños como sujetos políticos. Balma (2013) sostiene que los niños “van construyendo representaciones acerca de lo justo y lo injusto; lo igual y lo diferente; lo propio y lo compartido, entre otras múltiples nociones relevantes para su inserción en el ámbito público” (p. 21).

Es así como el maestro de primaria no es concebido como una segunda madre sino como “el primer agente público que establece un contrato político con sus alumnos” (Balma, 2013, p. 21), es decir, son los agentes de socialización política encargados de formar a los futuros ciudadanos. Adicionalmente, se requiere un trabajo investigativo en esta etapa referente a la niñez, puesto que es necesario cambiar la forma de ver a los estudiantes como sujetos pasivos, sin un criterio y opinión estructurada frente a sus vivencias y contexto. En palabras de Roldán (2006):

Como sujetos menores incapaces de tomar decisiones por simples que éstas sean, aduciendo que es escasa su edad y corta su experiencia, lo cual puede verse reflejado en la carencia, la distorsión y/o la obstaculización de procesos que realmente aporten a su reconocimiento como sujetos políticos. (p. 12)

Por ello, esta propuesta busca fortalecer la relación entre estudiantes y profesores como sujetos políticos, éticos y sociales, y cuyos ambientes escolares propicien la participación en el debate y la toma de decisiones sobre sus vivencias y situaciones que tengan que ver con la niñez. Además de esta responsabilidad social, los docentes en esta etapa escolar se confrontan con retos pedagógicos como la ruptura en los procesos de enseñanza, pasando de un trabajo pedagógico desarrollado por proyectos en el preescolar a la enseñanza de diversas asignaturas, lo que fracciona el conocimiento por áreas desde el primer grado. Adicionalmente, los espacios escolares dejan de ser integradores para centrarse más en contenidos que en el fomento de la curiosidad, la duda, en las experiencias e interacciones en los estudiantes.

Por otro lado, Ruiz, S. (2012) afirma que el maestro sale al ruedo con alguna anticipación de lo que va a ocurrir y debe enfrentarse a diferentes pruebas que van en contravía de lo que pretende enseñar. Por eso, el maestro de primaria debe tener orientaciones pertinentes de cómo formar integralmente a los futuros ciudadanos, estableciendo bases claras de formación y ambientes que propicien estos principios.

Esta investigación pretende aportar al fortalecimiento de la pedagogía en la formación ciudadana, reestablecer el vínculo entre lo pedagógico y ciudadano bajo un enfoque integral de formación a partir de la reconceptualización de ciudadanía y la orientación de la práctica pedagógica hacia la reflexión, contextualización y transformación.

Para ello, se plantea un cambio en la concepción de la educación, dejando de lado el enfoque tradicional para apostarle a una educación dialógica como camino que priorice la formación de ciudadanos integrales capaces de agenciar su propia formación desde diferentes matices y de acuerdo con las necesidades de su comunidad. Una mirada integral del sujeto permite visibilizar otras dimensiones que por intereses de productividad se dejaron atrás, como la espiritualidad, el afecto, la expresividad y la politización de las acciones para comprometerse con el bien común y no dejar la responsabilidad a unos pocos en el control del poder público.

Capítulo 2. Marcos de referencia

El presente apartado presenta los marcos que delimitan teóricamente la investigación y las relaciones que se establecen entre las categorías conceptuales principales.

2.1. Estado de la cuestión

Diferentes investigaciones han generado discusión acerca de la ubicación y representación de la formación ciudadana y cómo abordarla en los programas escolares. Lo anterior cuestiona el que muchas investigaciones sean limitadas o den poca claridad respecto de la formación ciudadana desde las diferentes formas de abordarla, las complejas relaciones y factores que influyen en la constitución de una ciudadanía y específicamente, “what is being practised in the name of citizenship education in classrooms and schools” (Evans y Saxe, 2006, p. 4), y cómo esta práctica pedagógica configura una ciudadanía teniendo en cuenta las necesidades formativas y realidades.

De esta manera, la formación ciudadana ha sido tema de estudio en diferentes investigaciones a nivel nacional e internacional en el ámbito educativo y en los diferentes niveles de educación tanto básico, secundario y superior, que visibilizan diferentes problemáticas entorno a la ciudadanía y su formación.

2.1.1. Concepción de Ciudadanía

Un primer grupo de investigaciones se centra en el uso que se hace del concepto de ciudadanía, es decir, bajo qué proyecto político se centran las acciones educativas de las escuelas para formar un tipo de ciudadano. El trabajo de Fernández (2001) indaga en el contexto chileno sobre los elementos y valoraciones conferidas al concepto de ciudadanía y la responsabilidad de la escuela como agente socializador en la formación de ciudadanos. El autor destaca la necesidad

de concebir un concepto más amplio y la distinción entre una ciudadanía activa y pasiva, y la importancia de establecer esas condiciones para el ejercicio ciudadano.

Otro referente es el estudio de Andrade y Miranda, (2001) quienes realizaron un interesante análisis semiótico de las representaciones sociales del concepto de ciudadanía en profesores mapuches y citadinos de Educación General Básica en Chile con el objetivo de reconocer en sus definiciones de ciudadanía los principios culturales y sociales de estos dos grupos étnicos de profesores. El autor concluye que el modelo simbólico de los profesores citadinos es de tipo “teórico” basado en aspectos normativos e individualistas con una visión homogénea de la sociedad, mientras que el modelo simbólico de los profesores mapuches se fundamenta en los aspectos grupales, territoriales y contextuales, que los posicionan en una reflexión sobre la realidad existente.

Esta investigación permite reflexionar sobre una mayor tendencia a entender la ciudadanía y su formación con una adquisición de contenidos, conceptos y con prácticas dirigidas más a lo individual que a lo colectivo, aspecto que permite comprender la falta de formación ciudadana en las escuelas y visibiliza el problema de la descontextualización en los procesos formativos, siendo este un componente esencial para construcción de la propuesta de esta investigación.

Por otro lado, Enríquez, Villazón y Olguín (2008) analizan la relación entre lectura y ciudadanía, a través de la indagación de las representaciones en estudiantes en formación docente, encontrando la existencia de tres concepciones de ciudadanía, una jurídica, axiológica y territorial para destacar la lectura como un mecanismo que detengan los llamados procesos de des-ciudadanización. Esta investigación permite resaltar la importancia del desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura crítica, elemento que no se está teniendo en cuenta

como un factor en la falta de formación ciudadana y necesario para comprender los contextos y entablar discusiones de manera crítica y argumentativa en los estudiantes.

En cambio en la investigación realizada por Ramírez (2015) se desarrollan dos formas de comprender el concepto de ciudadanía por las estudiantes, el primero se relaciona con una perspectiva “liberal”, referida más a los espacios oficiales formales existentes y destinados para el posicionamiento y difusión de lo constituyente a lo ciudadano y configurando una forma particular de comprender los modos en que desarrollan su propia participación, es decir una visión individual de ciudadano. Y el segundo modo de comprender el concepto “comunitarista”, se relaciona con la ciudadanía en cuanto a un fenómeno que deviene de la identidad y vínculo con los otros a partir de los sentimientos de pertenencia hacia un determinado contexto social. Cabe considerar que los espacios en que se construyen estas visiones de ciudadanía los constituyen espacios sociales no estipulados para estas prácticas.

Estos antecedentes permiten problematizar el concepto de ciudadanía y el predominante enfoque tradicional con que se aborda en las instituciones educativas. Por tanto, se requiere comprender este concepto no sólo desde lo activo y pasivo sino a partir de una mirada multidimensional que oriente los procesos de formación ciudadana.

En el caso de Colombia, autores como García y Serna (2002), y Herrera (2008), concuerdan en considerar que en Colombia la educación ciudadana ha estado fundada en una concepción de civismo más que de ciudadanía, para estos autores, los procesos de ciudadanía empezaron a desarrollarse y manifestarse después de la Constitución del 91. De ahí que las investigaciones vienen retomando el concepto de ciudadanía y sus diferentes perspectivas enfocadas en la reconstrucción teórica y conceptual.

En el contexto colombiano también se encuentra la investigación realizada por Cañón (2017), para quien la ciudadanía se ha hecho fundamental en el mundo contemporáneo y particularmente en Colombia a través de los procesos de formación ciudadana como aporte determinante en las dinámicas y estructuras sociales, políticas y en las relaciones interpersonales para una convivencia armoniosa. En este sentido Cañón, (2017) afirma que la escuela como espacio educativo y público también debe asumir la corresponsabilidad de formar en ciudadanía, a través de la generación de prácticas pedagógicas y didácticas para formar ciudadanos críticos, reflexivos, acciones responsables y constructores de una sociedad desde cada sujeto.

Castillo (2003) interesada por la educación, en su artículo “Democracia y ciudadanía en la gente colombiana” plantea que el concepto de ciudadanía es un lazo que vincula al individuo con la sociedad, pues puesto que el reconocimiento de sí mismo en un sujeto requiere que también se identifique como parte de la sociedad. En este sentido Castillo (2003) plantea que este proceso formativo es una especie de preparación de niños y adolescentes como preciudadanos enfocada en la apropiación de valores y principios necesarios para ejercer la ciudadanía, pero aclara que esta responsabilidad no recae exclusivamente en la escuela, puesto que, la ciudadanía se configura en diferentes en diferentes contextos en las relaciones entre sujetos y el Estado.

Otras investigaciones que se han realizado son las de trabajos de tesis para optar por el título de maestría, una de ellas es de la Universidad javeriana, de Sandoval y Pérez (2012), quienes buscan fomentar la práctica ciudadana a través de la lectura crítica no solo de textos y contextos sino de todo aquello que rodea a los estudiantes, porque a través de ella se logra el análisis, reflexión y la toma de posición frente a situaciones específicamente desde el área de ciencias sociales. es decir que es otra perspectiva la que se trata en esta investigación, pues la gran mayoría de los referentes plantean el problema de la participación y la formación ciudadana

desde los estudiantes, los docentes, el currículo y este trabajo nos da una mirada a partir de las ciencias sociales y la lectura crítica como fundamento del análisis de realidad que permita el desarrollo de ciudadanía.

Por su parte, Luna (2014), sostiene que la ciudadanía es un concepto que se ha mantenido estático con el tiempo a pesar de los sucesos y fenómenos sociales y económicas, requiriendo de forma de creativa resignificar este concepto. Además de ello, afirma que los elementos que conforman a la ciudadanía son nación, pertenencia, identidad, responsabilidad cívica, solidaridad, relación del individuo con el Estado, autonomía personal, participación política y cívica, ámbitos privados y públicos de vida, y ética. De esta manera, Luna (2014) considera importante la formación de los maestro para sustentar una pedagogía democrática en el aprendizaje y reflexión de los estudiantes en cuanto a los conocimientos de estos elementos.

Siguiendo la misma línea, Agudelo y Carmona (2016), en su investigación consideran que el concepto de ciudadanía se relaciona con la participación social, política y el ejercicio de los derechos y deberes políticos, civiles y sociales. Así, un ciudadano adopta en el quehacer cotidiano las actitudes de solidaridad, cooperación y repudio ante las injusticias, protegiendo y exigiendo para sí respeto. De esta manera, los estudiantes requieren desarrollar su propio reconocimiento y la confianza en sus capacidades afectivas, físicas, cognitivas, éticas, estéticas llevadas al plano de las relaciones interpersonales y de la inclusión social, para actuar de manera propositiva en la búsqueda del conocimiento propio del ejercicio de la ciudadanía. Además, Agudelo y Carmona (2016) exponen las diversas formas en que la ciudadanía se puede representar: la dimensión espacial (la ciudadanía nacional, post-nacional, transnacional), jurídica (la ciudadanía como un conjunto de derechos), cultural (ciudadanía multicultural), política (ciudadanía activa, militante o pasiva), funcional (ciudadanía entre familiares, profesionales).

Tabla 1***Antecedentes sobre concepción ciudadana.***

Tesis/Autor	Enfoque	Diferencia
La ciudadanía en el marco de las políticas educativas. Fernández (2001)	Constructivista	Se enmarca dos tipos de ciudadanía, una ciudadanía imaginaria y una real; reconocimiento de deberes y derechos y las dificultades de orden cultural, legislativo e institucional con los deberes, pero sobre todo con los derechos.
Ciudadanía y Etnicidad: Análisis semiótico de las representaciones sociales del concepto de ciudadanía en profesores mapuches y ciudadanos de educación general básica en Chile Andrade y Miranda (2001)	Positivista	Análisis semiótico de las representaciones sociales del concepto de ciudadanía basado en aspectos normativos e individualistas con una visión homogénea de la sociedad, o en aspectos grupales, territoriales y contextuales, reflexionando sobre la realidad existente desde diferentes visiones.
Representaciones en torno a la ciudadanía y la lectura. Informe de Avance del proyecto: Círculos de Lectura y Construcción de Ciudadanía y Construcción de Ciudadanía. Enríquez, Villazón y Olguín (2008)	Decolonial	Se refiere a la ciudadanía social y crítica, que busca contrarrestar la des-ciudadanización en las posibilidades concretas de ejercer y disfrutar de múltiples derechos y deberes que trasvasan los civiles, políticos y sociales existiendo tres concepciones, a saber, jurídica, axiológica y territorial y social.
Representaciones sociales sobre la ciudadanía en estudiantes de una escuela particular subvencionada de la ciudad de Santiago. Ramírez (2015)	Constructivista	El fenómeno ciudadano da cuenta de que las prácticas que le dan vida constituyen elementos estrechamente vinculados a los modos de participación sociopolítica que se desarrollan dentro y fuera de la escuela. Se definen dos modos “liberal” y “comunitarista”.
Dimensiones Críticas de lo Ciudadano. García y Serna (2002), Herrera (2008)	Positivista	La ciudadanía está marcada por la permanencia histórica del marginamiento, el conflicto y la violencia.
La construcción de ciudadanía a partir de espacios de participación escolar. Cañón (2017)	Constructivista	La ciudadanía se entiende como el reconocimiento de la sociedad hacia sus miembros y la consecuente adhesión, por parte de estos, a los proyectos comunes. El reconocimiento de un sujeto en una comunidad

		puede sentirse motivado para integrarse activamente en ella.
Democracia y ciudadanía en la gente colombiana Castillo (2003)	Constructivista	La ciudadanía se constituye en un puente entre el individuo y la sociedad, pues el sujeto solo podrá reconocerse a sí mismo en la medida en que se reconozca como parte de una sociedad.
Diseño de una propuesta didáctica orientada a potenciar la formación ciudadana desde la lectura crítica. Sandoval & Pérez (2012)	Por competencias	La ciudadana se entiende desde un concepto integral, lo que implica necesariamente comprender que el ser humano es por naturaleza un ser social y que las relaciones humanas parten de la necesidad misma del individuo con el medio que lo rodea. En tal sentido, se tienen las ciencias sociales y la lectura crítica como fundamento del análisis de realidad que permite el desarrollo de la noción de ciudadanía.
La educación para la ciudadanía democrática y la didáctica de las Ciencias Sociales. Estudio de un caso de investigación-acción en la formación inicial de maestros de Educación Primaria. Luna (2014)	Constructivista o interpretativo	Contempla las ciencias sociales como un compromiso subjetivo antes que objetivo y un medio para tratar la experiencia directa de las personas dentro de contextos específicos.
Formación ciudadana: una nueva ciudadanía para la construcción de la convivencia escolar. Agudelo y Carmona (2016)	Constructivista.	La ciudadanía como la participación social y política y el ejercicio de los derechos y deberes políticos, civiles y sociales, adoptando en el quehacer cotidiano las actitudes de solidaridad, la cooperación y el repudio de las injusticias, protegiendo y exigiendo para sí mismo el respeto, para que los estudiantes logren desarrollar su propio reconocimiento y la confianza.

2.1.2. Formación Ciudadana

Respecto a los planteamientos teóricos del concepto de formación en las diferentes investigaciones, se destaca el trabajo doctoral de Betancur (2012), sobre la significación histórica de la relación entre ciudadanía – educación – territorio, que descansa en un análisis político de los discursos de los actores, docentes y directivos docentes para la construcción de un proyecto político democrático. El autor define la Formación Ciudadana (FC) como el proceso de formación de la subjetividad política, es decir, la creación de condiciones de posibilidad para que

el ciudadano (re)construya el proyecto político de manera interdependiente y recíproca; plantea de manera reiterativa la intención de muchos proyectos políticos hegemónicos de normalizar la homogenización de los ciudadanos mediante la igualación de un discurso. Esta investigación se centra en la política pública y su diferenciación con la educación para la ciudadanía, aporta a esta investigación en la identificación de los ideales formativos, pero hace falta mayor profundización en los discursos pedagógicos puesto que se centra más en la educación general (formal y no formal).

Un ejemplo de ello se encuentra en las investigaciones de Benjumea, Gutiérrez, Jaramillo, Mesa y Betancur (2011) que problematizan las perspectivas teóricas y conceptuales de la Formación Ciudadana y su diferencia con la Educación para la Ciudadanía. El carácter político de formación ciudadana requiere de un cambio de concepción y prácticas educativas dirigidas a la participación igualitaria y la libertad, parte esencial de la política (Elliot, 2000). Esto demuestra los vacíos conceptuales, así como los pedagógicos que se deben investigar a profundidad en relación con la formación ciudadana, puesto que la FC es interdisciplinaria, de modo que se conjugan la filosofía política y la pedagogía.

Así mismo, se encuentran estudios de los currículos de educación cívica y ciudadana en muchos países del mundo que demuestran que se enfocan en aspectos no formales del aprendizaje cívico mediante la participación, la interacción y el compromiso social en las escuelas (Ainley et al., 2013; Schulz et al., 2011), haciendo más énfasis en experiencias que en procesos formales de enseñanza. En el caso de la escuela primaria en varios países latinoamericanos, se estructura transversalmente en las asignaturas, lo que refleja que la formación ciudadana no está explícita en los currículos escolares. En otros países latinos y europeos aparece como una asignatura que desarrolla contenidos de civismo, derechos y deberes,

y actividades democráticas como elección de representantes y participación del gobierno escolar, lo cual significa que no hay claridad en la forma de abordar la formación ciudadana; si de manera transversal o de manera independiente.

Los estudios de Evans y Saxe (2006) afirman que ha habido una proliferación de investigaciones, debates formales e iniciativas curriculares en todo el mundo a medida que los docentes, los responsables políticos y los investigadores intentan comprender y evaluar los complejos procesos mediante los cuales los jóvenes aprenden sobre la ciudadanía democrática, destacando que uno de los aspectos al que no se ha dado relevancia en las escuelas es el aprendizaje social, (Dijkstra, & de la Motte, 2014; Scheerens, 2011) y que esta investigación tendrá como criterio la participación activa y la construcción intersubjetiva de conocimientos a través de experiencias más vivenciales.

2.1.2.1. Programa de Competencias Ciudadanas. La influencia de cambios sustanciales desde la Constitución política de 1991, la creación de la Ley 115 de 1994, los requerimientos internacionales con respecto a la formación ciudadana y la urgente necesidad de ampliar los mecanismos de participación y su conocimiento desde edades tempranas hacen que el Ministerio de Educación Nacional asuma la responsabilidad de formular políticas, planes y programas educativos orientados a la formación ciudadana con énfasis en derechos humanos, la paz y la democracia; la consolidación del programa de competencias ciudadanas en la política sectorial durante el periodo (2010 – 2014) es el inicio de un proceso de cambio en torno a la formación ciudadana en las escuelas del país.

Otra forma de realizar procesos de formación ciudadana es a través del desarrollo de competencias ciudadanas. En este caso, investigaciones como las de Torres y Reyes (2015) aportan a la problematización del Programa de las Competencias Ciudadanas (PCC) del

Ministerio de Educación Nacional preguntándose si contribuyen a la construcción de la subjetividad política en los estudiantes. El MEN define que las “Competencias Ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (MEN, 2004, p. 155). El proyecto concibe la formación ciudadana como un proceso complejo en el que se interrelacionan diversas competencias (cognitivas, comunicativas, emocionales e integradoras), en los ámbitos de interacción (convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias). Torres y Reyes (2015) explican en su discurso los modelos ciudadanos desde un aspecto integrador:

El ciudadano cognitivo, enmarcado en los procesos de orden cognitivo y cognoscente de la ciudadanía; el ciudadano comunicativo, capaz de expresar sus emociones y discrepancias en un ambiente de conciliación, así como de dar cuenta de las anomalías dentro de la sociedad; y el ciudadano emocional, inscrito en el reconocimiento de sus emociones, tanto positivas como negativas, y su capacidad para manejarlas en beneficio de la convivencia ciudadana (p. 14).

Este modelo de ciudadano se da bajo la aplicación y adopción de técnicas y tecnologías del yo, cuya intención, a pesar de ser válida para contrarrestar el problema del conflicto interno colombiano, está dirigida a formar capital humano productivo para el modelo económico imperante, se forma a los sujetos con perfil laboral dándole a la educación un sentido económico con una “acumulación constante y permanente de características específicas y cambiantes; es decir, en el nivel de estructuras cognitivas, afectivas y sociales que le permiten al trabajador funcionar con los códigos requeridos en una sociedad hiper-comunicada e hiperconsumista” (Pulido, 2012, p. 55).

Es así, como el Capital Humano promovido en el Proyecto por Competencias Ciudadanas, se configura dentro de los intereses y los procesos de modernización de la Escuela reflejado en los lineamientos de institucionalización de este; además de considerarse que favorece la constitución del *homo economicus* (Foucault, 2007). De esta manera, la ética se convierte en un pretexto para asegurar la calidad educativa al interior de la escuela, en el sentido de formar sujetos capaces de comportarse adecuadamente con sus semejantes y de aplicar las normas institucionales, con el fin de favorecer un clima escolar que permita el funcionamiento óptimo de la escuela (Torres y Reyes, 2015), como sinónimo de funcionalidad y eficiencia, un ciudadano proactivo, un ciudadano neoliberal.

Por consiguiente, hay una línea de investigaciones que hace un análisis de la propuesta de la PCC que reconocen el intento de generar la necesidad de resolver conflictos de manera pacífica, pero, asimismo, queda en acciones programáticas que posibilitan que el Proyecto de Competencias Ciudadanas se convierta en un dispositivo de la gubernamentalidad neoliberal (Torres y Reyes, 2015). Por lo mismo, se mantiene la idea de que los propósitos de las competencias ciudadanas estén dirigidos a la instrumentalización de conductas dirigidas a un modelo de productividad, del buen comportamiento de los ciudadanos para resolver situaciones de estrés y conflicto como una forma de eficiencia laboral que requieren las empresas.

Un análisis de estas tensiones y problemas que surgen en los intentos de formar para la ciudadanía a través de propuestas como la PPC, lo realizan Restrepo (2001). El autor afirma que el proyecto de competencias ciudadanas es un proyecto agorafóbico, es decir, que no le gusta la discusión política alejando las acciones de los ciudadanos de contenidos políticos a solo conflictos entre personas. En este mismo sentido Camilloni (1996) plantea que las competencias

ciudadanas tienen un enfoque instrumental, el cual no promueve el fomento de la convivencia democrática y la necesaria participación de los jóvenes en los sistemas políticos.

Igualmente, Pinilla y Torres (2006) afirman que las competencias ciudadanas “pretenden eliminar o hacer caso omiso de los fundamentos filosóficos ideológicos y sociales de la educación, porque reducen el problema al logro y a la operacionalización de objetivos (conductas, hábitos y destrezas)” (p. 171). Magendzo (2004) evidencia que este planteamiento da cuenta de un modelo de ciudadanía patriarcal, pues se busca perpetuar las estructuras sociales y económicas establecidas por las clases en el poder, “la educación política, se reduce a un acercamiento estrictamente constitucional-normativo, ligado exclusivamente a los actos de cumplimiento y omisión por parte del Estado y los cuerpos legislativos” (p. 3). Por ello, esta investigación se aleja del enfoque de las Propuestas de Competencias Ciudadanas, puesto que no hay evidencia de un aporte a la construcción política de los sujetos y al llamado a lo colectivo.

Asimismo, desde esta mirada de formación ciudadana no se ha logrado un mayor impacto en las escuelas, muestra de ello, los trabajos en Colombia de Chaux y Ruíz (2005) con los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas (2005), en sus estudios previos tiene en cuenta aspectos como la toma de decisiones éticas, la resolución de conflictos, la inteligencia emocional, manejo de emociones y competencia cognitiva y comunicativa. En su divulgación se evidencia el problema del cómo hacerlo, puesto que falta formación en los docentes y estrategias concretas en cualquier asignatura para su despliegue en los colegios.

En el texto “*Formación en Capacidad es Ciudadanas*”, los autores Chaux y Ruíz (2005) señalan estrategias para desarrollar las competencias ciudadanas como las aulas en paz, los dilemas morales, juegos de rol, el aprendizaje cooperativo y estrategias institucionales enfocadas a la representación estudiantil y el trabajo con el manual de convivencia. Aun así, se evidencia

que el impacto de las competencias ha sido mínimo, puesto que Chaux y Ruíz (2005) consideran que las particularidades de Colombia a diferencia de otros países han generado que muchas formas de violencia asimiladas por los estudiantes complejizan la enseñanza de la ciudadanía, por ende, se requiere de un trabajo colectivo con los maestros para entender cuáles son las limitantes y elementos necesario para una formación ciudadana en las escuelas.

Lo anterior significa que hay muchos factores que influyen en la formación ciudadana. Vista desde las competencias ciudadanas, no se reduce a una enseñanza de aprender cómo actuar o comportarse en determinadas situaciones de conflicto, o a tener conocimientos acerca del impacto que el ser humano ejerce sobre el medio ambiente, sino como un proceso vivencial, de contacto con los otros, que requiere de un cambio del ambiente tanto en el aula como en los demás espacios escolares, éstos aspectos son cruciales en esta investigación y se tendrán en cuenta en la construcción de la propuesta pedagógica.

Es por ello que en los estudios Chaux y Ruíz (2005) se resalta de manera fundamental la labor del docente y su formación académica en relación con la formación ciudadana, puesto que más que dar unas directrices del qué hacer en el aula, el docente debe tener bases conceptuales, epistemológicas, metodológicas y pedagógicas sólidas, que le permitan reflexionar sobre este proceso formativo para generar los ambientes de formación pertinentes con las necesidades de los estudiantes.

Desde esta línea de investigación que pretende comprender la pertinencia de las competencias y capacidades ciudadanas en el aporte a la formación ciudadana se observa que un enfoque en la enseñanza hacia la ciudadanía, es decir, desde la perspectiva de Educación para la Ciudadanía, considerando que de esta manera se está formando, aunque los resultados no son muy alentadores.

Siguiendo lo anterior, el estudio realizado por Pinilla y Torres (2006) sobre la educación democrática y política en las instituciones educativas de Bogotá evidencia que este tipo de formación se desarrollan a partir del enfoque de la psicología cognitiva, específicamente, del desarrollo moral, puesto que se establecen marcos de referencia para el alcance de buenos comportamientos y de la adquisición de determinados valores, sin dar prevalencia a “reconocer las características propias de los procesos de socialización y formación de sujetos” (Pinilla y Torres, 2006, p. 45).

Respecto al desarrollo moral que se observa en las competencias ciudadanas, tiene relación con la formación de ciertos valores cívicos y ciudadanos que “se reduce(n) al desarrollo del juicio moral, privilegiando, además, un tipo de concepción de moralidad centrada en la dimensión cívica, es decir, en relación con lo que se consideran buenas costumbres y virtudes ciudadanas de los niños” (Torres y Pinilla, 2005, p. 10). Una muestra de ello son las pruebas Saber (2003) en grados tercero y quinto que evalúan los desempeños en las competencias ciudadanas. Estas pruebas prefieren medir las actitudes y comportamientos de los niños con respecto a determinadas situaciones o a un dilema moral, sin dar mayor importancia a las explicaciones sobre las respuestas dadas por los niños.

Es por ello que reducir la formación ciudadana a indicadores de acciones que se espera que realicen los sujetos significa fortalecer el individualismo en materia de educación en valores, puesto que, autores como Pinilla y Torres (2006) explican que “la ciudadanía dependería más de las virtudes individuales que se desarrollen en el niño que de las particularidades cotidianas de la vida en comunidad” (p. 14), conllevando a desconocer los contextos socio-políticos en los cuales se forman los niños y cómo estos contextos inciden en su propio criterio. En este punto es donde se hace crítico el uso de los dilemas hipotéticos que proponen autores como Chaux y Ruiz

(2005), puesto que muchos de éstos están alejados de la vida y la experiencia de los sujetos. A su vez, González (2012) explica que:

En las propuestas para su materialización asumen un lugar central los estadios de desarrollo moral, de manera que se sugiere que la estrategia más adecuada son los dilemas morales. Desde esta perspectiva se asume que, si las personas toman decisiones morales ajustadas a los estadios de desarrollo, entonces se están formando ciudadanos. (p.3)

A estas tensiones surgidas a partir del análisis de las competencias ciudadanas desde la perspectiva de la psicología cognitiva, en cuanto a que reducen los debates a conflictos en las relaciones interpersonales y a la aplicación de normas morales para orientar la conducta cabe agregar que poco promueve la discusión para la construcción de conocimiento social dentro de las aulas de clase, Ante esto, Giroux (2006) plantea que las competencias ciudadanas:

No nos da una comprensión, o muy poca, de la forma en que la voz y la historia se unen dentro de las constantes relaciones asimétricas de poder que caracterizan el juego entre las culturas dominantes y las subordinadas. [...] Conforme a este punto de vista, a la historia se la separa del razonamiento moral y se deja el lado oscuro de la racionalidad científica (p. 96).

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible identificar muchos factores que influyen en la formación ciudadana que, vista desde las competencias ciudadanas, no se puede reducir a la enseñanza de como aprender a actuar o comportarse y, por el contrario, se debe buscar que abarque un proceso vivencial requiriendo entonces de un cambio del ambiente tanto en el aula como en los demás espacios escolares y sociales.

En esta lectura de investigaciones realizadas en formación ciudadana en las instituciones educativas, se evidencia un mayor interés por el análisis de las políticas educativas públicas y la crítica a sus propuestas como es el caso del Programa de Competencias Ciudadanas y el impacto de la implementación de éstas, el estudio de currículos dirigidos a esta formación, su coherencia y articulación con las diversas asignaturas, diagnósticos de implementación de modelos de formación ciudadana (Meléndez, 2011) y una gran tendencia a investigaciones de corte descriptivo, que limita la comprensión del problema de la poca formación ciudadana.

De manera similar, Alexander (1999) ha expresado su preocupación sobre la falta general de investigación acerca de la pedagogía como una dirección de investigación importante y sustantiva. Adicionalmente, se han ignorado en gran medida los espacios y procesos escolares dentro del aula para concentrarse en los sistemas políticos nacionales, “este desequilibrio debe corregirse y la "pedagogía" debería ser un elemento central de enfoque para la investigación educativa” (p. 109).

Lo anterior demuestra que se debe hacer un cambio de enfoque en la formación ciudadana: dejar de pensar que la formación se enseña de manera limitada a la solución de conflictos, al buen comportamiento y a la adquisición de conocimientos cívicos, democráticos y de valores. Esta propuesta investigativa apunta a una formación ciudadana dirigida a un ciudadano integral basado en la multiculturalidad y diversidad, que entienda su contexto local, regional y global, desde un enfoque emancipador, reflexivo y participativo, en la cual, los maestros sean protagonistas en este proceso.

2.1.3. La Formación Ciudadana En La Educación Básica Primaria.

Teniendo en cuenta los bajos resultados en la pruebas internacionales y nacionales, en el caso de primaria, las Prueba Saber 5° reflejan un bajo nivel en conocimiento cívico y en

actitudes democráticas en competencias ciudadanas, lo cual indica que no hay una formación ciudadana o unas bases sólidas referentes a esta formación.

Es así como se ha encontrado un menor número de investigaciones dirigidas al docente de educación primaria y más al estudio de docentes en secundaria, y en educación superior. Estas investigaciones están encaminadas al análisis y comprensión de las percepciones, comprensiones respecto a la formación ciudadana. Muchos investigadores como González (2012), Pagés (1999) y Santisteban (2005) hacen mayor énfasis en la formación de futuros maestros a nivel de secundaria por considerar que los profesores de primaria son generalistas.

En cuanto a esta etapa escolar encontramos un grupo de trabajos investigativos que centran su análisis y problematización en cómo la escuela y los primeros niveles escolares limitan la libertad de los estudiantes y generan ambientes restringidos para ellos, lo cual puede influir en la falta de formación. Como sustenta Arendt (2007) “quizás no sean éstos los escenarios para que los niños y las niñas y los y las jóvenes muestren quiénes son realmente, para que revelen su singularidad y su identidad personal” (p.203), esto debido a que, posiblemente, se tiene una concepción del niño como sujeto de cuidado y protección, sin criterio y conocimientos, no como sujeto político, pensante y reflexivo.

En este sentido, los hallazgos en el trabajo doctoral de Roldán (2006) refieren que más que ver la relación maestro y alumno como adulto céntrica respecto a la política, se requiere replantear esta relación de manera horizontal, cuyos sujetos se conciban como ciudadanos de edades diferentes en un mismo espacio público.

Igualmente, Roldán (2006) hace crítica a la tensión que genera las competencias ciudadanas en el nivel de básica primaria y secundaria, puesto que no propicia una relación de horizontalidad que anime la participación de los estudiantes en el espacio escolar en contraste

con el currículo prescrito. Además, no brinda nuevas posibilidades reales de interlocución con los estudiantes como “sujetos completos que se mueven dentro de unas lógicas susceptibles de comprender y de negociar con los adultos” (Mesa, 2008, p. 6). De esta manera, la formación ciudadana basada en competencias ciudadanas limita la comprensión y exigencia a ciertos comportamientos y acciones reglamentadas institucionalmente y se desliga de lo que les sucede y vivencian los estudiantes fuera de la institución. Por ello, el trabajo por competencias se restringe a evaluar situaciones limitadas y no trasciende a evaluar “lo que los estudiantes de hecho harían en sus “comunidades de referencia social”, es decir, en los espacios en los que se aprenden y desarrollan los conceptos de ciudadanía” (Mesa, 2008, p. 2). Por consiguiente, se requiere de un trabajo más contextualizado, basado en las vivencias y realidades de los estudiantes, para entender cómo se desempeñan y qué comprensiones tienen respecto a ser ciudadanos.

Por ello, estas reflexiones nutren los fundamentos con que se va a construir la propuesta investigativa, puesto que, además de la estrategia del juicio político propuesto por la autora, es indispensable generar otras condiciones de igualdad y libertad con los estudiantes y el uso del diálogo reflexivo como dispositivo constante en los ambientes escolares desde los primeros grados.

Por otro lado, hay un grupo de investigaciones enfocadas en los estudiantes en esta etapa y la construcción de la noción política a partir de una perspectiva positivista, que, a pesar de ser una visión reduccionista, permite comprender este componente de la formación ciudadana. En el caso de los estudios de tipo censal de Greenstein (1987), sobre la dimensión política en niños, se demostró que primero se desarrollan las actitudes y luego los conocimientos para la construcción de nociones, priorizando en los procesos de formación la dimensión afectiva antes que la cognitiva.

Por tanto, es importante generar ambientes participativos y de interacción a temprana edad para que los estudiantes no sólo comprendan estas nociones, no desde el punto de vista positivista que se limita al alcance de niveles y estaciones del desarrollo y la psicología, sino desde la apropiación de estos espacios escolares como lugares de ejercicio ciudadano para su formación ciudadana vista desde la multidimensionalidad del ser.

La formación ciudadana en la educación básica primaria se contempla como un eje transversal en todos los grados, ambientes escolares y asignaturas, pero se establece, a su vez, que una de las responsabilidades en las instituciones educativas de esta formación está a cargo del área de las ciencias sociales, en los lineamientos curriculares en Ciencias Sociales (MEN, 2000) y currículos institucionales con el propósito de cumplir políticas educativas a partir de contenidos y aprendizaje de normas generales, que olvidan las necesidades de cada contexto social.

Los estudios encontrados en formación ciudadana en etapas preescolar y transición, como el de León y López (2015), buscan comprender la forma como se crean las normas, la empatía, la conducta prosocial, el reconocimiento de emociones, entre otros y problematizan la importancia de la formación ciudadana desde edades tempranas a través del desarrollo cognitivo-social en los programas de intervención familiar. En este caso se evidencia que falta mucho por investigar en estas primeras etapas escolares, pues se trata de un trabajo colectivo con padres, pero termina convirtiéndose en intervenciones asistencialistas. Se reitera la necesidad de investigar en pedagogía en la formación para ciudadanía, para potenciar las experiencias tanto de estudiantes como docentes.

Otros estudios parten de la necesidad de establecer bases de formación en los estudiantes, como el caso de Huerta (2009), quien plantea el desarrollo de la conciencia ciudadana para

aumentar el interés por lo político y, así, la mejora social. La concepción de participación democrática es constante en la manera en que los niños conciben la participación. En este estudio se da a conocer la importancia de la participación de los padres en este proceso de formación, pero la investigación es limitada a la aplicación de una encuesta de carácter diagnóstico, lo cual queda por seguir haciendo estudios de cómo desarrollar la conciencia moral, ética y ciudadana como uno de los aspectos de la formación para la ciudadanía.

La noción de pre-ciudadanía es relevante en varios estudios porque al finalizar la primaria, un estudiante ha construido sus bases cognoscitivas y de valores, de acuerdo con Fernández (2005). Igualmente, es importante considerar que la formación ciudadana no sólo requiere el fortalecimiento de estas dos dimensiones mencionadas, sino de todas las dimensiones del ser, como lo político, lo ambiental, comunicativo y lo emocional.

Es por esto que investigaciones como la de Huertas (2009) advierten de la relevancia en la intervención a edades tempranas de la comunicación interpersonal en la formación de sofisticación política como “la variable clave para el reforzamiento de una cultura cívica y una mayor disposición a la participación política” (p. 22). De esta forma, los estudios de Araújo, Yurén, Estrada y De la Cruz (2005) destacan que la calidad de esa escolaridad resulta determinante para motivar la disposición a la participación política. En algunos países, como Estados Unidos y Gran Bretaña, el éxito de la intervención educativa para fomentar la interacción se da a partir del seguimiento.

Por lo anterior, se hace necesario intervenir en los procesos pedagógicos para la formación ciudadana, puesto que falta mayor comprensión de estos en esta etapa escolar, debido a la edad de los estudiantes, los procesos de integración curricular, los contextos y ambientes de aprendizaje que requieren mayor investigación.

Esta responsabilidad de la formación ciudadana es limitada solo a los docentes del área de ciencias sociales, quiénes en muchos casos dirigen la enseñanza a la historia, geografía y la constitución y al área de ética referente a la enseñanza de los valores, derechos y normas de convivencia (González, 2012), dejando a un lado el componente de participación, discusión y crítica a diversas problemáticas sociales, económicas y políticas que afectan la vida del estudiante, su entorno y el mundo. Como establecen Giroux (2006), Pinilla y Torres (2006), quiénes coinciden en que la formación ciudadana en el área de las ciencias sociales es dirigida por una perspectiva instrumental – positivista, a través del manejo de contenidos definidos y la adquisición de conductas determinadas en los estudiantes.

Es por ello por lo que dichos resultados evidencian la problemática de la formación en el área de ciencias sociales y así mismo en la educación básica primaria, porque surgen tensiones en cuanto a que todos los docentes trabajan todas las asignaturas y muchas veces, su énfasis de formación no son las ciencias sociales. Por tanto, se presenta una ambigüedad respecto a quién y cómo se debe generar el proceso de formación porque algunos afirman que el docente de ciencias sociales y ética debe ser el responsable otros afirman que la responsabilidad es de todos los docentes. Ante esta tensión, la propuesta educativa de esta investigación se fundamenta en que la responsabilidad de la formación es de toda la comunidad educativa, incluyendo a todos los maestros, así como a los padres de familia, líderes comunitarios y comunidad en general.

Por otra parte, investigaciones como la de Alvarado y Suárez (2009) describen las complejas condiciones en la educación primaria, entre estas, los numerosos casos en que los maestros y maestras se asignan por número de niños y niñas; en algunas instituciones educativas rurales con baja matrícula para algunos cursos se integran los grados desde preescolar hasta el quinto grado escolar, en el modelo conocido como escuela nueva. En ocasiones, este modelo

presenta dificultades para los estudiantes en cuanto a que comparten una misma asignatura diferentes cursos al tiempo y en el mismo espacio y el docente debe tener en cuenta estas condiciones, las necesidades, niveles y diferentes edades de los estudiantes. En otros casos, se percibe como positivo porque se crean ambientes de confianza al trabajar en conjunto niños más grandes que ayudan a los más pequeños.

Muchas investigaciones realizadas sobre formación ciudadana en Colombia y países Latinoamericanos en educación básica primaria deben tener en cuenta los factores que influyen en esta etapa escolar, con mayor fuerza los contextos, reiterando la importancia de hacer investigación en lo pedagógico para formar en ciudadanía desde los primeros años de escolaridad.

2.1.3.1. Propuestas educativas públicas en Formación Ciudadana. Anteriormente se ha demostrado que en Colombia la formación ciudadana se ha encaminado a una cultura de aprendizajes en torno a la convivencia, la resolución pacífica de conflictos, a determinar maneras de actuar en diferentes dilemas morales y aspectos que conforman las políticas públicas actuales como la paz y la reconciliación.

A partir de la educación primaria, las competencias ciudadanas se han encargado de abordar esta temática bajo la premisa de que en esta etapa de formación tiene lugar el fortalecimiento de todas las competencias que requiere un ciudadano y que los gobiernos deben garantizar. Al respecto, Álvarez y Topete (2004), citados por Montes et al. (2013), enuncian que:

La educación básica primaria constituye una garantía social efectiva que los estados modernos deberían ofrecer a todos los ciudadanos, en condiciones de calidad y equidad, tomando en cuenta los problemas y las necesidades peculiares de cada pueblo, de cada grupo humano, de cada cultura y de cada individuo. (p. 71)

Generalmente, la responsabilidad de enfocar la formación ciudadana se ha establecido en los lineamientos curriculares en Ciencias Sociales (MEN, 2000), que pretenden cumplir políticas educativas a partir de contenidos y aprendizajes de normas generales. Desde esta perspectiva, el Ministerio de Educación Nacional (2002) determina los objetivos de esta área, los cuales son punto de partida para la construcción de los lineamientos curriculares:

- Ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan -donde sea necesario.
- Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una consciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo.
- Propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes.
- Propender para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida.
- Ayudar a que las y los colombianos respondan a las exigencias que plantean la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral. (p. 13).

Las pautas existentes y que dan lugar a la construcción de los lineamientos curriculares encaminan el desarrollo de estos objetivos al trabajo de los docentes del área de ciencias sociales, pero González (2012) afirma que muchas veces la enseñanza se orienta más a los contenidos propios de las ciencias sociales que a fomentar una formación política en los estudiantes.

Aunque dentro de la construcción de los lineamientos y sus objetivos se manifiesta el desarrollo de actitudes participativas y orientaciones hacia la construcción de ciudadanos políticamente activos, para el MEN (2002) existen unos ejes temáticos que, “considera como

conceptos claves o fundamentales –tanto en las disciplinas como en la organización didáctica– para abordar la enseñanza del área de las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media” (p. 37) y que se direccionan al desarrollo de contenidos curriculares específicos, como se puede observar en la figura 5.

Figura 5

Ejes temáticos de desarrollo para el área de ciencias sociales

Temáticas de los Ejes Generadores	Disciplinas más Relevantes	Conceptos Fundamentales Disciplinarios y Organizadores Didácticos
La defensa de la condición humana y el respeto por la diversidad (eje 1)	<i>Antropología</i> , derecho, historia, sociología, psicología, demografía, geografía, economía	Espacio, tiempo, etnia, sujeto, familia, población, comunidad, producción, poder, <i>similitud-diferencia, conflicto de valores- creencias*</i>
Las personas como sujetos de derechos y la vigencia de los derechos humanos (eje 2)	<i>Ciencia Política</i> , derecho, sociología, ética, filosofía, geografía	Espacio, tiempo, sujeto, sociedad, Estado, poder, justicia, ética, comportamientos sociales: <i>conflicto-acuerdo*</i>
La conservación del ambiente (eje 3)	<i>Ecología</i> , geografía, economía, historia, ciencia, política, demografía, sociología	Espacio, tiempo, sociedad, población, comunidad, producción, desarrollo: <i>continuidad-cambio</i>
Las desigualdades socioeconómicas (eje 4)	<i>Economía</i> , geografía, historia, ciencia, política, demografía	Producción, espacio, tiempo, sociedad, sujeto, comunidad: <i>identidad-alteridad*</i>
Nuestro planeta tierra, casa común de la humanidad (eje 5)	<i>Geografía</i> , economía, historia, demografía, ecología, ciencias políticas	Espacio, tiempo, sociedad, comunidad, familia, sujeto; “códigos integradores: ideológicos, jurídicos, éticos, de comportamiento: <i>conflicto-cambio*</i>
Identidad y memoria colectiva (eje 6)	<i>Historia</i> , antropología, geografía, ciencia política, economía, sociología, demografía	Tiempo, espacio, memoria, cultura, sociedad, familia, sujeto: “códigos integradores” ideológicos, jurídicos, éticos, de comportamiento: <i>continuidad-cambio e identidad* alteridad*</i>
El saber cultural: posibilidades y riesgos (eje 7)	<i>Comunicación social</i> , sociología, geografía, historia, demografía, antropología	Espacio, tiempo, tecnología, ciencia, ecología, desarrollo y progreso, sociedad, comunidad, familia: <i>Interrelación-comunicación*</i>
Conflicto y cambio social (eje 8)	<i>Ciencia política</i> , historia, derecho, geografía, sociología	Espacio, tiempo, organización, poder, Estado, nación; “códigos integradores” ideológicos, jurídicos, éticos, de comportamiento: <i>Conflicto-acuerdo*</i>

Nota: Adaptado de: MEN (2002, p. 38).

La organización desde la propuesta de lineamientos curriculares intenta integrar diferentes disciplinas a través de sus ejes temáticos y no de manera fraccionada como se estaba llevando las ciencias sociales, con el fin de orientar a las instituciones desde sus PEI elaboren sus

propios currículos, privilegiando a los equipos docentes del área para diseñarlos teniendo en cuenta su contexto escolar y, de esta manera, posibilitando cambiar el enfoque heredado de la racionalidad instrumental hacia una lógica emancipatoria (González, 2012). Sin embargo, esta propuesta educativa no tuvo el tiempo suficiente para su comprensión e implementación adecuada por parte de los docentes, puesto que, en corto tiempo, se plantearon los estándares en ciencias sociales y competencias ciudadanas, los cuales recibieron muchas críticas por tener un enfoque de la psicología cognitiva y perder el sentido emancipador de su antecesor.

A pesar de que los lineamientos en el área de ciencias sociales cobijan tanto a la educación básica como la media, particularmente son asimilados y trabajados por los docentes del área en educación media (grados sextos a undécimo). Desde la educación primaria, y teniendo en cuenta que la totalidad de las áreas generalmente es asumida por un solo docente titular, muchas veces el énfasis de formación no es las ciencias sociales, es decir, son licenciados en educación básica con énfasis en un área del conocimiento (español, matemáticas, ciencias naturales, etc.). En esta medida, ya existe una falencia en cuanto a la formación del docente, pues, pese a que no tiene la experticia en el tema, se demanda la responsabilidad de la enseñanza en esta área.

2.1.4. La Formación Ciudadana a partir del Trabajo De Aula.

Teniendo en cuenta el problema de la falta de formación ciudadana en los estudiantes de las escuelas demostrado en las diferentes pruebas y estudios internacionales (PNUD, 2004; SREDECC, 2010; IEA, 1999, 2009, 2016) con bajos resultados en conocimiento cívico y ciudadano y actitudes democráticas, una de las posibles razones como lo afirman Torney et al. (2001) tiene relación con las estrategias empleadas en el aula de clase por parte del maestro para materializar este tipo de formación, asimismo, una escasa formación académica de los maestros

encargados de la formación ciudadana. Por consiguiente, hay un interés por conocer el trabajo en el aula del docente y un creciente reconocimiento entre los investigadores de la educación, puesto que, “lo que los maestros saben y hacen es una de las influencias más importantes en lo que los estudiantes aprenden” (Darling, 1998, p. 6).

De las diversas investigaciones sobre el maestro que enseña cívica y ciudadanía, muy pocas tienden a considerar distintos aspectos de la pedagogía (Avery, 1997; Bickmore, 1992; Evans y Saxe, 2006). Muchas de estas investigaciones, buscan comprender los imaginarios, creencias, concepciones y representaciones sociales de los maestros en relación con la formación ciudadana en diferentes países, pero se quedan en lo descriptivo e interpretativo y no trascienden a problematizar el cómo se debe formar para la ciudadanía.

Por su parte, Evans y Saxe (2006) aseguran que en los estudios que consideran las caracterizaciones de los docentes de la educación para la ciudadanía el componente pedagógico es poco frecuente y solo unos pocos estudios nacionales e internacionales están disponibles para proporcionar orientación (Davies, Gregory y Riley, 1999; Hahn, 1998; Kerr, Cleaver, Irlanda, & Blenkinsop, 2003).

Estos estudios, aunque útiles, tienden a retratar lo que Davies et al., (1999) llama “una situación confusa” (p. 93), puesto que el tema de la formación ciudadana tiene mayor complejidad en torno a aspectos como lo histórico, contextual, cultural, político y social, que lo hace particular en cada nación y que en estas investigaciones solo abordan una parte de estos elementos.

Se han encontrado investigaciones que trabajan sobre las representaciones e imaginarios sociales, creencias, concepciones y el pensamiento de maestros, estudiantes, padres de familia y directivos docentes conjuntamente para comprender cómo interpretan y entienden la formación

ciudadana, ejemplo de ello se encuentra en Altamirano (2018), quien interpretó el pensamiento y prácticas del profesorado en ciencias sociales, historia y geografía sobre formación ciudadana en Chile. Los resultados de la investigación señalan que hay una escasa o inexistente formación en ciudadanía, ausencia en las mallas curriculares de Pedagogía en Historia y Geografía de las distintas universidades del país por una tendencia a relacionar la formación ciudadana con educación cívica. Además, a los ajustes curriculares, la formación ciudadana en los currículos se ve como contenido obligatorio, sin cambios sustanciales, haciendo referencia más a la teoría que a la participación del estudiantado.

Por lo anterior, se identifica en relación con la práctica docente una dificultad en la planificación de los contenidos, estrategias, evaluación y en la puesta en práctica de los conceptos y teorías en la enseñanza de ciudadanía. Esto indica una falta de orientación pedagógica que se hace necesaria para direccionar la labor docente en función de la formación ciudadana y que esta investigación tomará como elemento potencial para atender el problema de la falta de este tipo de formación.

En este sentido, Peña (2016) halló en su investigación que los estudiantes presentan una baja comprensión acerca del fenómeno de la formación ciudadana, así mismo, reconocen no tener una participación activa ni un discurso ideológico sólido que les permita ejercer plenamente sus derechos, aseguran que se debe a la falta de instancias de participación dentro del espacio escolar, lo cual restringe sus experiencias ciudadanas; por parte de los docentes la escuela no estaría formando ciudadanos críticos y participativos, sino ciudadanos reproductores y habilitados para ser funcionales a un sistema económico-social determinado.

Por ende, las finalidades de una formación ciudadana en el ambiente escolar y específicamente en el área de ciencias sociales no se están cumpliendo, puesto que predomina un

enfoque de racionalidad técnica con poca participación estudiantil y cuyas relaciones no son igualitarias, elementos indispensables en una FC.

Esto conlleva a pensar que no hay claridad conceptual y epistemológica referente a la formación ciudadana, limitando el proceso formativo con la enseñanza tradicional de contenidos y el seguimiento de patrones de conducta. Asimismo, se evidencia la falta de una formación ciudadana por la dificultad del cómo materializar esta formación, es decir, falta mayor investigación en el aspecto práctico del proceso de este tipo de formación, puesto que, a pesar de la insistencia en permitir acciones más participativas y críticas en las aulas, no hay orientaciones claras del cómo hacerlo y lograr un seguimiento constante y valorativo de este proceso.

Varios autores llaman la atención respecto de una base bastante limitada en investigación sobre pedagogía en formación ciudadana y una cierta falta de claridad sobre lo que se practica en las aulas y las escuelas de países como Canadá e Inglaterra (Avery, 1997; Bickmore, 1992; Evans y Saxe, 2006;) lo que requiere una mayor investigación centrada en la pedagogía para una formación ciudadana y no solo dirigida a aprendizajes de las diferentes asignaturas.

En esta misma problemática hay investigaciones que analizan modelos dirigidos a la formación ciudadana. Muestra de ello es Meléndez (2011), quien realiza un trabajo investigativo en México que cuestiona la falta de un perfil claro y difundido del tipo de ciudadano que se requiere y de un modelo focalizado en Formación Ciudadana que recoja de manera integral las acciones de su consolidación, así como los esfuerzos de los docentes por generar programas educativos sobre la formación ciudadana más experienciales en los ambientes escolares, los recursos didácticos y de evaluación que han quedado en un segundo plano, debido a que la atención se centra en cuestiones curriculares.

Esta investigación arroja en sus resultados que el concepto de ciudadanía de los actores educativos hace referencia a una ciudadanía democrática e intercultural a nivel discurso (Meléndez, 2011). Igualmente, en el ámbito educativo se evidencia una sobrecarga de contenidos que afecta el desarrollo de competencias ciudadanas y, a pesar de las políticas educativas cargadas de principios democráticos, éstos no se dictan en las escuelas, debido a que aún se observa que el poder está centrado en el profesorado y hay muy poca participación de los estudiantes.

Con la propuesta de focalizar un modelo que se dirija a la formación ciudadana, se considera más pertinente focalizar una propuesta desde lo que el maestro comprende, realiza en su práctica y reconstruye su praxis con las vivencias ocurridas en el ambiente escolar. Un modelo tiende a limitar la práctica pedagógica en su proceso reflexivo y de reconstrucción práctica por la diversidad de contextos. Por esta razón los autores Chaux y Ruiz (2005) afirman que:

No existe algo así como el “modelo eficaz” y que es menos importante que los maestros seleccionen un modelo y lo apliquen cabalmente según indicaciones teóricas específicas a que sepan qué es lo que realmente se quiere promover en el trabajo realizado en aula. (p. 49).

Por ello, se hace énfasis en la necesidad de construir propuestas que tengan como laboratorio y foco investigativo las aulas de clase como “espacios idóneos para que se impulse el Juicio Crítico a través de metodologías centradas en el alumnado como constructor de su propio aprendizaje. Sin embargo, debe existir un contexto escolar que los fecunde” (Meléndez, 2011, p. 402). Debido a que la mayor dificultad que se evidencia en las diferentes investigaciones es el poder materializar y hacer vivenciales estos modelos pedagógicos y teóricos, es que este trabajo investigativo se centra en la praxis pedagógica.

Por consiguiente, estas investigaciones coinciden en que no se está formando en ciudadanía en las instituciones educativas en los diferentes países latinoamericanos, cuestionando la poca claridad en establecer cómo materializar esta formación en las aulas y la dificultad de transformar estos ambientes de aprendizaje. Igualmente, hay preocupación por parte de los investigadores sobre una falta general de investigación práctico - empírica en el campo de la pedagogía para la formación ciudadana. Lo que reitera la importancia de investigar la práctica pedagógica del maestro a profundidad, pues se ha encontrado en diferentes estudios que la labor del maestro es crucial para una formación ciudadana que no se está dando en las escuelas.

Un antecedente directo de esta investigación se encuentra en los estudios de competencias ciudadanas adelantados por Chaux, Lleras y Velásquez (2004) en Colombia. Estos autores plantean una propuesta integradora que tiene en cuenta aspectos como la toma de decisiones éticas, la resolución de conflictos, inteligencia emocional, manejo de emociones y competencia cognitiva y comunicativa. Es una propuesta interesante que traza de manera transversal la formación ciudadana en las áreas académicas a través de representaciones o simulaciones de situaciones problemáticas centradas en la convivencia y manejo de conflictos. Por tanto, es importante este referente pues brinda una mirada en lo convivencial y el desempeño de los estudiantes en la resolución de conflictos. Pero la presente propuesta de investigación va más allá de estos aspectos puesto que, aunque son importantes, se considera ampliar la concepción ciudadana a la formación integral y multidimensional de los sujetos, no sólo como una formación individual sino una formación colectiva que permita la discusión de las necesidades y acciones para la transformación social.

En esta línea de propuestas pedagógicas se encuentra el trabajo investigativo de Ruíz y Prada (2012), quienes rescatan las voces de profesores sobre su propia práctica entorno a la

formación de la subjetividad política. Para ello plantean elementos constitutivos de esta subjetividad como la identidad, la narración, la memoria, el posicionamiento y la proyección en diversos lugares del país y referentes de las ciencias sociales y la pedagogía, para ofrecer un conjunto de actividades para trabajar en el aula. Es importante el enfoque que brinda esta investigación puesto que rescata la memoria y la narración como dispositivos para el reconocimiento y emancipación de los sujetos. Por tanto, se puede ampliar la gama de actividades a un nivel más vivencial y no solamente a la discusión sobre dilemas morales y situaciones hipotéticas, sino a aprender a reconocer las propias vivencias y las necesidades cercanas en los contextos con miras a acciones propositivas. Esto significa que se puede partir de situaciones hipotéticas, así como de los problemas cercanos de los estudiantes, de sus historias de vida desde los problemas más sencillos para que ellos comprendan que a partir de sus acciones se pueden generar cambios, este es uno de los aspectos a tener en cuenta en la presente investigación.

Aun así, con la diversidad de propuestas y estrategias para trabajar en el aula, se evidencia que el impacto de las competencias ha sido mínimo en las aulas por la dificultad de los maestros para desarrollar estas estrategias, debido a la falta de formación en los docentes y estrategias concretas en cualquier asignatura para su despliegue en los colegios y las problemáticas tan fuertes en los contextos del país que afectan el aprendizaje y formación de los niños y que dichas propuestas no logran mitigar.

Lo anterior significa que hay muchos factores que influyen en la formación ciudadana y, vista desde las competencias ciudadanas, no se reduce a una enseñanza para aprender a actuar o comportarse de determinada forma en situaciones de conflicto, o a tener conocimientos sobre el impacto que el ser humano ejerce sobre el medio ambiente, sino como un proceso vivencial, de

contacto con los otros, de modo que se requiere de un cambio del ambiente tanto en el aula como en los demás espacios escolares. Por esta razón, es importante hacer investigación en relación con la pedagogía para la formación ciudadana, para comprender cuáles son los vacíos que hay en los saberes del maestro y su práctica pedagógica, cuáles son sus limitaciones y cómo poder transformar esta práctica a favor de una formación ciudadana pertinente al contexto actual.

Es por ello por lo que en los diferentes estudios se resalta de manera fundamental la labor del docente y su formación académica en relación con la formación ciudadana, puesto que, más que dar unas directrices del qué hacer en el aula, es necesario hacer investigación en pedagogía. Por tanto, Evans y Saxe (2006) afirman que la pedagogía está perdiendo su fuerza en las investigaciones sobre la formación ciudadana, debido a que se centra más en aspectos teóricos y conceptuales y no en su potencial y complejidad; la praxis y los contextos. En este sentido, esta investigación se enfocará en poder potenciar la práctica pedagógica del maestro a partir del reconocimiento y trabajo desde los contextos de las escuelas del país.

2.1.5. Experiencias Exitosas en Formación ciudadana

La revisión documental permite evidenciar que la mayoría de las propuestas sobre formación ciudadana se construyen tomando como pilar fundamental la convivencia ciudadana. Lo anterior no pretende desconocer los aportes desde esta perspectiva pero para esta investigación es fundamental construir una propuesta pedagógica que tenga en cuenta los diferentes actores educativos y plantee una nueva mirada a los procesos de formación ciudadana a través del fortalecimiento de una práctica pedagógica crítica y direccionada a la formación de los sujetos. Para Ossa, Padilla, y Urrego (2012), es una apuesta que se realiza dentro de instituciones educativas y que apunta a trabajar sobre la reflexión pedagógica,

La concepción de una propuesta pedagógica requiere del trabajo intelectual del maestro, un trabajo que le permita resistir a una noción tecnológica de la educación, característica que aún está presente. Esta posición institucional permite jalonar propuestas pedagógicas con compromiso social, poner en circulación los saberes, no sólo de índole epistemológica, sino política, ello unido a la reflexión personal y dialogal sobre la práctica pedagógica, a la reconstrucción de lo curricular en función de un proyecto de sociedad y cultura cruzado por lo ético, lo político y lo estético y por una potenciación del maestro para estar atento y comprometido con la producción, la reproducción y la transformación de la cultura social y ambiental.(p. 96).

La construcción de propuestas pedagógicas debe responder no solo a las necesidades del contexto, sino abordar igualmente los lineamientos generales de las estructuras curriculares institucionales; de esta manera, su implementación se sustenta desde la normatividad vigente al contribuir en la formación integral de los niños y jóvenes, “los establecimientos educativos del estado o privados deben favorecer la calidad, continuidad y universalidad de la educación, así como el mejor desarrollo del proceso de formación de los educandos” (Decreto 1860, 1994, p. 5).

Zuluaga, Echeverri, Martínez, Quiceno, Sáenz & Álvarez (2003), dan cuenta que, aunque las propuestas pedagógicas estén delimitadas por aspectos institucionales, deben asumir la calidad educativa, la atención a la diversidad, la globalidad y la interacción como elementos fundamentales para su construcción.

Desde el enfoque de la formación ciudadana, las propuestas pedagógicas se instauran como un recurso educativo para fomentar en los niños, a través de programas estructurados o actividades diseñadas, valores como el respeto y la tolerancia, siguiendo el objetivo de aportar a

la paz y la convivencia. Autores como Alarcón, Cabezas, Godoy, Parra y Zambrano (2015) identifican que, en el contexto escolar, las propuestas al respecto de la formación ciudadana se desarrollan teniendo en cuenta que la convivencia humana es uno de los aspectos más importantes a desarrollar dentro del ambiente escolar, más aún, cuando se manifiestan problemáticas de diversas formas de violencia entre niños y jóvenes. Así mismo, los autores refieren estudios como los de Nájera (2008), Rendón (2010) y Álvarez (2012) que da cuenta de la imperante necesidad de instaurar dentro de la escuela, una formación ciudadana en contexto:

Se evidencian la necesidad de constituir y consolidar proyectos que se desarrollen dentro de todas las asignaturas del currículo escolar, y así aprovechar de una manera eficiente las actividades encaminadas a la construcción de ciudadanos participativos, con derechos y deberes, que además reconozcan los espacios públicos en donde se desenvuelven y la incidencia que todo comportamiento individual produce en su entorno (p. 8).

Bajo esta perspectiva, la convivencia escolar se enmarca como el eje central desde donde parten diferentes propuestas pedagógicas alrededor de la formación ciudadana. Un ejemplo es la propuesta implementada Palacios (2018) que da cuenta de la mejora de la convivencia a través de estrategias pedagógicas relacionadas con la formación ciudadana; para la autora, son imprescindibles estos tres aspectos para implementar una propuesta en el ámbito escolar que permita empoderar a los niños y jóvenes en el ejercicio de la ciudadanía:

Formación ciudadana como el elemento que se desea consolidar y potenciar en cada uno de los estudiantes, estrategias pedagógicas como los pasos, instrumentos y actividades para llevarlo a cabo y convivencia escolar considerada como el mejor laboratorio vivencial para la formación de ciudadanos asertivos y comprometidos con la sociedad. (p. 12).

La construcción de una propuesta pedagógica requiere entonces que la escuela, sus procesos, sus prácticas y por supuesto el maestro esté en función de su desarrollo; la construcción de una propuesta pedagógica tiene su punto de inicio una vez existan continuas reflexiones en cuanto a la práctica pedagógica, que requieren de reorganizar temáticas, currículos, formas de evaluación y por supuesto las metodologías y didácticas implementadas.

Es importante resaltar los trabajos al respecto de una construcción tan importante y valiosa, así como necesaria, en todos los contextos de los sujetos; sin embargo, se requiere que, además de la convivencia escolar sean asumidos otros ejes de desarrollo que conforman la formación ciudadana, como evidencia Quiroz y Jaramillo (2009):

La promoción, el conocimiento, la comprensión y la aplicación de saberes y actitudes que permitan al individuo integrarse a la sociedad y ser partícipes de la reconstrucción de la dimensión de lo público, del ámbito de la democracia, de los valores éticos y políticos que conforman el ordenamiento social. (p. 100)

Bajo esta perspectiva, una propuesta que abarque más aspectos de la formación ciudadana permite a los niños y jóvenes tener una visión amplia de lo que es la ciudadanía; al respecto, Cárdenas (2017) propone una propuesta pedagógica de intervención denominada *laboratorios de ciudadanía*. Bajo esta construcción conceptual, teórica y metodológica, la autora busca potenciar la formación ciudadana mediante estrategias y actividades relacionadas con el liderazgo de los estudiantes y la acción ciudadana en contexto, entrelazando y articulando asignaturas de comunicación, política y liderazgo, con estudiantes de grado décimo y undécimo.

Es importante resaltar cómo en propuestas como la de Cárdenas (2017) las apuestas sobre formación ciudadana están construidas a partir de los intereses de los jóvenes, de los requerimientos institucionales y en línea con los objetivos de las competencias ciudadanas para

los grados escolares; así se tienen en cuenta los contextos particulares y los puntos de vista de las personas involucradas, sin dejar de lado los lineamientos generales (políticos y particulares de la institución).

En esta medida, la construcción de propuestas de corte similar permite trascender la visión tradicional de formación ciudadana, permite enfocarse no solo en aspectos del currículo sino en una formación política integral, en palabras de Velandia, Rodríguez y Acosta (2011), “no solo se debe preocupar por los problemas emergentes, sino además, debe fomentar una visión positivista hacia el constante trabajo en el proyecto de vida que genere posibilidades reales y construya acciones para la transformación social” (p. 201).

Estos cambios de paradigma en cuanto a la trascendencia de una práctica pedagógica orientada a la formación ciudadana afectan directamente el papel que tradicionalmente la escuela ha tenido como reproductora de un sistema de valores y creencias ideológicamente determinadas por políticas nacionales. Como evidencia, Tonucci (2012) afirma:

Si la escuela tuviera el valor de replantearse como el lugar donde las propuestas culturales, sociales y democráticas se viven y se practican, probablemente se podrían superar las contradicciones que limitan hoy su tarea (...) donde los niños se hagan mayores respetando sus características y sus derechos, en el intercambio continuo con sus igualdades y en la experiencia de la solidaridad y la cooperación. (p. 20)

Con base en lo anteriormente expuesto, una propuesta que aborde no solamente aspectos de convivencia, sino también orientaciones que permitan al docente desarrollar una práctica pedagógica direccionada a la formación ciudadana, son parte de los pilares de la presente investigación.

Por otro lado, realizando un rastreo de las experiencias significativas en formación ciudadana que se han realizado a nivel nacional, encontramos que en el 2004 el Ministerio de Educación (MEN) destacó 16 experiencias de colegios y escuelas después de socializar los estándares en competencias ciudadanas con el objetivo de formular acciones encaminadas a fortalecer y mejorar los diferentes procesos relacionados con la convivencia, la participación democrática y la valoración de las diferencias. De esta manera, el MEN (2004b) hace énfasis en que estas experiencias atienden problemas en la formación ciudadana como problemas de convivencia, falta de participación democrática y ausencia de respeto y valoración de las diferencias, y cómo las diferentes escuelas del país plantearon sus propias iniciativas pedagógicas para desarrollar en sus comunidades educativas las habilidades y apropiarse de los conocimientos necesarios para solucionarlas.

Propuestas como “el juego por la convivencia” y “los trece apóstoles de Algarrobo” se enfocan en atender el problema de la violencia en las escuelas, ya sea en los barrios o pueblos en conflicto por delincuencia o grupos armados. El primero se basa en la enseñanza de valores y en la educación de los sentidos de María Montessori utilizando el juego, es un proyecto que atiende el problema de la violencia en los espacios escolares a través del juego como principal elemento dinamizador y motivante en los espacios escolares y como herramienta para el aprendizaje más placentero de las matemáticas, ciencias y humanidades (MEN, 2004). El segundo aborda la violencia a través del fortalecimiento de los representantes estudiantiles como líderes en la resolución de conflictos con el apoyo de las directivas del colegio y de padres de familia. Estas propuestas, aunque abordan la convivencia como un aspecto importante de la formación ciudadana, no son las únicas que se destacan en estos procesos, también están el apoyo y capacitación de docentes y de padres de familia para generar un impacto real en los contextos.

Lo anterior hace necesario tratar otros aspectos de la formación ciudadana como el pensamiento crítico y reflexivo, la formación política, cultural y la participación activa en situaciones contextuales en un entorno lúdico y dinámico, elemento importante en la básica primaria.

El proyecto “Inseguridad peatonal en la mira de los jóvenes” es interesante, puesto que parte de la búsqueda de problemas que afectan la vida de los habitantes del barrio y, a partir de ahí, se inicia un proceso de investigación entre estudiantes de 10° grado para atender esta necesidad y hacerse escuchar por las autoridades (MEN, 2004b). Siendo importante el carácter contextual y el desarrollo de habilidades y un pensamiento crítico a través de proyectos investigativos de interés del estudiante, permite que se empoderen, por ende, es necesario generar estos procesos investigativos desde temprana edad y ajustarlos a sus necesidades en la perspectiva del niño y no del maestro o adulto.

Adicionalmente, se encuentran proyectos etnoeducativos como la “maloca del arte” en Guainía (MEN, 2004, p. 47) en la cual se destaca la recuperación de la identidad y las tradiciones indígenas de diferentes grupos de la región a través de un trabajo interdisciplinar enfocado en el arte. Las limitaciones de estos proyectos son los pocos recursos con los que cuentan para su sostenimiento, puesto que requieren de mayor inversión de estamentos gubernamentales y de otras organizaciones para poder impulsar proyectos que aporten a la economía de las familias de los estudiantes en estas zonas con mucha pobreza.

Por otra parte, en el 2005 se propuso en el Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes el desarrollo del programa Aulas en Paz, que tiene como objetivo promover la convivencia y prevenir la agresión a través del desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de 2° a 5° de primaria y en sus familias (Jiménez, Lleras & Nieto, 2010). Este programa plantea que quienes están expuestos durante su niñez a violencia tienen mayor

probabilidad de desarrollar comportamientos agresivos como parte del concepto de ciclo de violencia (Chaux, 2003; Dodge, Bates & Pettit, 1990). Igualmente, si no hay una intervención adecuada, hay una mayor probabilidad de que quienes presentan comportamientos agresivos durante la niñez, sigan actuando de esta manera cuando adultos (Guerra, Huesmann & Spindler, 2003; Torrente & Kanayet, 2007). De esta manera, el programa pretende romper con los ciclos de violencia cambiando la forma de relacionarse en las instituciones educativas.

Aulas en paz se basa en las experiencias positivas de los programas que mostraron ser efectivos en la prevención de la agresión como Fast Track (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999) y el de Prevención de Montreal (Tremblay, Pagani, Mâsse, Pagani & Pihl, 1995). La dificultad de implementar estos programas por ser focalizados es que requieren de mayores recursos para tratarlos en diferentes lugares, por ello, Aulas en paz tiene tres componentes que intentan mitigar estas dificultades como lo son: primero, currículo de 2° a 5° para aprender a mediar, solucionar conflictos y enfrentar el matoneo; segundo, realizar un refuerzo semanal en grupos de trabajo conformado por estudiantes muy agresivos y prosociales para generar un aprendizaje de conductas mutuas y, tercero, comunicación en casa para practicar las habilidades aprendidas.

Este programa tiene siete principios acordes con las competencias ciudadanas que son: 1. Aprender haciendo, aprendizaje significativo, reflexión, desempeño según la zona de desarrollo próximo (ZDP), motivación, aprendizaje por observación y aprendizaje cooperativo (Chaux, Bustamante, Castellanos, Jiménez, Nieto, Rodríguez, Blair, Molano, Ramos & Velásquez, 2008). De esta manera, ante las dificultades de los docentes para desarrollar las competencias ciudadanas en las aulas de clase, se planteó las Aulas de paz como una metodología coherente que dada respuesta a estas limitaciones.

Tras ser evaluada por segunda vez la efectividad del programa, los resultados de los niveles de agresión de los cursos donde se implementó el programa completo eran mayores que en los demás grupos, y no se presentó ninguna diferencia significativa en las competencias evaluadas (Jiménez, Lleras & Nieto, 2010), por tanto, se determinó como un factor fundamental la formación inicial en los docentes, porque traen consignadas prácticas pedagógicas muy establecidas que les cuesta trabajo dinamizar y muchas estrategias propuestas se alejan del objetivo y principios del programa para la formación en competencias ciudadanas, además de la necesidad de buscar diferentes estrategias que permitan que la comunidad educativa conozca el programa, así como la articulación con documentos como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) y el Manual de Convivencia para su futura sostenibilidad.

En el 2020, el director de Aulas en Paz, Fernando Mejía (UNESCO, 2020), afirma que actualmente hay discusión sobre la dirección de las competencias ciudadanas hacia las competencias socioemocionales, formar ciudadanos del mundo a través de un ejercicio personal y colectivo, es decir, a través del desarrollo de competencias socioemocionales se forma ciudadanos con empatía, manejo de emociones y de buenas relaciones interpersonales y más en tiempos de pandemia, en donde las familias se encuentran en confinamiento y requieren de tener habilidades socioemocionales que les permitan vivir en convivencia y armonía.

Por lo anterior, para esta investigación es importante tener presente el programa Aula de Paz para comprender las implicaciones y desafíos en la estructuración de una propuesta para la formación ciudadana y elementos que no hay que dejar de lado para tener un impacto real, como lo son la comunicación con padres de familia y la formación permanente y empoderamiento del maestro en estos procesos de formación. Sin embargo, cabe aclarar que esta propuesta

investigativa va más allá de mejorar las relaciones interpersonales entre estudiantes, reducir los niveles de agresión y violencia, y generar una convivencia pacífica, destacando estos elementos como una parte crucial en los procesos de formación ciudadana, pero requiere además de propiciar una formación política, cultural, un pensamiento crítico y reflexivo para comprender situaciones que afectan sus realidades, de proponer alternativas para mejorar su calidad de vida, entre otros aspectos.

2.1.6. Autores que han Trabajado el mismo Tema y Diferencia con esta Tesis

Tabla 2

Diferencias entre la presente tesis y autores que han trabajado el mismo tema

AUTOR	PROPUESTA	ENFOQUE	DIFERENCIA
MEN (2004)	Programa de Competencias Ciudadanas	Perspectiva cognitivo-evolutiva.	Limitación de ciudadanía al dominio de acciones procedimentales ausencia compromiso político.
Betancur (2012)	El programa de Planeación y Presupuesto Participativo	Análisis del discurso.	No es un programa relacionado directamente con la educación básica.
González (2012)	Propuesta de formación: Seminario Permanente de Práctica.	Perspectiva crítica	Limitación a una educación para la ciudadanía en las ciencias sociales. Representaciones sociales.
Torres (2012)	Estrategia pedagógica integradora para la formación y desarrollo de la conciencia moral, ética y ciudadana.	Enfoque dialéctico de los métodos científicos del conocimiento.	Se enfoca en el proceso de enseñanza-aprendizaje, competencias ciudadanas y valores ético-políticos.
Balma, (2013)	“ <i>habitus de ciudadanía</i> ” de los futuros docentes	La línea teórica y epistemológica que plantea Pierre Bourdieu	Emplea el concepto de “ <i>habitus</i> ” como operador epistémico de Pierre Bourdieu.
Garzón, (2017)	Lineamientos para un nuevo enfoque de formación ciudadana para Colombia	Epistemologías del sur Hermenéutica pluritópica y la deconstrucción	Epistemologías del sur, ciudadanía diferente/otra, descolonización.
Tuay, J. (2019)	Fundamentar lineamientos de prevención de la violencia social y política desde la escuela.	Narrativa Hermenéutica Crítica.	Formación ciudadana para la paz. Estudio sobre Violencia. Contexto del postconflicto.

Fuente: Elaboración propia.

2. 2. Marco Teórico

2.2.1. Educación

Los referentes teóricos y epistémicos que se instauran a continuación permiten evidenciar la manera como es asumido el concepto de *educación* en la perspectiva crítica y humanista. En la Tabla 3 se presenta los principales aportes a este concepto.

Tabla 3

Aportes teóricos a la educación

Categoría	Autor	Aporte
Educación	Freire (1993, 2007)	Una educación actual bancaria pensada en la unificación en función del poder dominante. Debe ser social y dirigida a transformar y no a la reproducción social. Es un elemento destacado en este proceso de liberación de las personas para ser más conscientes de la realidad en la que viven. Educación democrática dirigida a que las personas alcancen la condición de ciudadanos y ciudadanas. Educación como práctica de libertad.
	Giroux (2004, 2006)	Positivización de la educación actual. Educación para la liberación. Importancia de la historia en los programas escolares y una conciencia histórica crítica en los ciudadanos. Orientada a la liberación para examinar la voz estudiantil y la experiencia pedagógica como una polifonía de voces representados por la lucha social.
	McLaren (2003, 2005)	La educación es en la actualidad un sub-sector de la economía, parte de la tendencia generalizada de la globalización neoliberal. Educación crítica enfocada en aprender a leer críticamente el mundo para hacerse consciente de su propia actuación en relación con estructuras institucionales, modelos de poder dominante.
	Ramírez (2004, 2020)	Educación actual monológica y positivista. Educación como acto de comunicación dialógica. La educación nace y se justifica en la necesidad de que los individuos sientan deseos, voluntad y una orientación responsable para que los educandos logren la participación crítica de la construcción de nuevos órdenes sociales, reconociendo y respetando las diferencias de las personas y grupos sociales.
	Nussbaum (2005, 2013)	Se refiere al detrimento de las humanidades en la educación y enaltecimiento de las lógicas de mercado y la economía que produce un conocimiento radicalmente pragmático. Una educación humanista. Debe tener la responsabilidad y el poder de ser el cultivo de la humanidad

Fuente: La presente investigación

2.2.1.1. La Educación en la Perspectiva Crítica. El concepto de educación desde la perspectiva de la pedagógica crítica sobrepasa una mirada meramente instrumental y tradicional, dejando de lado el acto educativo como un mecanismo de reproducción de relaciones sociales y económicas y transformando su visión en un acto político de emancipación de los poderes instituidos.

En esta línea, la educación se relaciona directamente con la justicia social, la democracia, la acción política y la conciencia crítica, lo que permite que los sujetos construyan una visión de su realidad y por consiguiente sean individuos críticos y argumentativos. Freire (1993) argumentaba que la educación generalmente mantiene una perspectiva monológica y reproductiva carente de diálogo y opresora, lo que permite que continuamente sean reproducidos modelos de dominación; es así como una de las finalidades de la educación debe crear los puentes para que los sujetos puedan redefinirse a partir de su situación educativa, de manera que reconozcan las conexiones entre sus problemas individuales, las experiencias y el contexto social en el que están inmersos. Así mismo se evidencia que la educación va más allá de la enseñanza de contenidos, es más una forma de intervención en el mundo que implica el develamiento de la reproducción ideológica dominante (Freire, 1993).

Bajo esta perspectiva, la educación debe ser entendida como un proceso social y democrático en el cual los actores consigan relaciones igualitarias, justas y libres, con espacios de diálogo y participación para la constitución de ciudadanos emancipados (Freire 1972). Un aspecto importante dentro de la postura de Freire en lo relacionado con la educación es la libertad como condición dentro del acto educativo; la posibilidad de orientar la educación hacia un proceso libertario abre el camino hacia una conciencia política, reconociendo no solo las diferentes formas de autoritarismo dentro del sistema, sino también la construcción de un

escenario donde sea posible emprender acciones constructivas y transformadoras. Lo anterior evidencia formas democráticas en la educación, de manera que el proceso sea dirigido a que las personas alcancen la condición de ciudadanos y ciudadanas en un ambiente de igualdad y justicia social.

Las formas que adopta la educación corresponden, desde la perspectiva de Freire (1972), a condiciones sociales y económicas de los sujetos, independientemente de que sea abordada como un derecho universal. De esta manera, no se trata de la misma educación para la clase trabajadora, que para las que se encuentran en las esferas del poder, lo que da como resultado grandes brechas en la calidad educativa, es decir, que se educa a los estudiantes de clase oprimida para reproducir una formas de ser y pensar básicas y de conformismo, mientras que a los estudiantes de clase opresora se les educa en gobernar y manejar el poder para una mayor productividad; lo anterior se decanta en dos tipos de educación: financiera y libertaria o problematizadora.

La primera entiende que el educando es una suerte de recipiente vacío en el que se depositan saberes y contenidos elegidos por el educador y luego se mide en función de la memorización y repetición de estos, por lo que oprime y genera una forma de colonización cultural en el sentido de controlar los discursos hegemónicos la cultura de los aprendientes para instalar nuevas formas de cultura que remiten al estudiante a un mundo en el que debe desempeñarse como obrero, y no como ciudadano o individuo social, reflexivo y creativo.

La educación problematizadora, en cambio, considera que el diálogo entre el educador y educando puede construir conocimiento cuando el docente reconozca el “universo vocabular” del estudiante (esto es: sus códigos lingüísticos, pero también sus temas y prácticas culturales). Por consiguiente, la educación debe convertirse y promover los procesos de diálogo y comunicación

con el propósito de liberar el pensamiento y orientar la acción para un rehacer y transformación del mundo (Freire, 1998).

Por su parte, Giroux (1990), siguiendo la línea de la pedagogía crítica, da cuenta de que aspectos inherentes al proceso de enseñanza como la lectura y la escritura han sido utilizados para mantener modelos tradicionales y han transformado la pedagogía en algo puramente procesual y de miras estrechas. De esta manera, la educación continúa con el supuesto de un sujeto vacío que hay que llenar de conocimientos, fechas y acontecimientos históricos determinados, seleccionados de acuerdo con una ideología instaurada.

Para Giroux, la educación debe generarse bajo las condiciones particulares del momento y es por eso que da gran importancia a la historia en los programas escolares, de manera que se pueda construir una conciencia histórica crítica en los ciudadanos; en este sentido, el reconocimiento al contexto sociohistórico al destacar lo parcial, lo local y contingente resulta indispensable para los diferentes grupos sociales y culturales, cuyas realidades deben ser tenidas en cuenta en los procesos educativos. Este proceso crítico de reflexión con base en lo histórico y mediado por la educación no solo posibilita el desarrollo de conciencia política a los individuos alrededor de su realidad, sino que abre el camino para desvirtuar una deshumanización a la que han sido sometidos desde la escuela, ya que se llega a infundir en ellas el miedo a pensar críticamente o, peor aún, llevándolas a la inhabilidad de hacerlo.

González (2006) evidencia que la educación, desde la postura de Giroux, debe responder a ciertos criterios que guían su accionar pedagógico, a saber, “desarrollar formas de transgresión a partir de las cuales sea posible desafiar y redefinir los límites existentes. Desarrollar condiciones en las que los estudiantes puedan leer y escribir dentro y en contra de los códigos

culturales existentes. Crear espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad” (p. 84).

La educación bajo los postulados de la pedagogía crítica, y siguiendo a estos dos autores, manifiesta que tanto la pluralidad de pensamiento como la presencia de procesos interculturales son elementos necesarios dentro de la educación. Precisamente los ambientes diversos son lo que permiten establecer diálogos sobre la diferencia y la inclusión, la multiplicidad de pensamientos construye democracia y sociedad a través de la tolerancia y el respeto y, por ende, la construcción de conocimiento se hace sobre la base de saberes compartidos.

Otro de los principales exponentes de la pedagogía crítica es Peter McLaren. Para el autor, la educación y, por consiguiente, la escuela como espacio de interacción debe permitir a los docentes y estudiantes debatir, analizar y argumentar las relaciones que se establecen en sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen y las disposiciones sociales, culturales y económicas del orden social en general (McLaren, 1997). El factor social y económico repercute directamente en la educación y la manera como se constituye su fundamentación e institucionalización, de manera que en la actualidad se convierte en un subsector de la economía, parte de la tendencia generalizada de la globalización neoliberal. Al igual que otros pensadores de la pedagogía crítica, McLaren da cuenta de que la educación es la manera de reproducir una forma de dominación, de modo que los sujetos no sean conscientes de los mecanismos opresores, ni de las posibles maneras de emancipación acompañadas de un razonamiento crítico; “la escuela funciona simultáneamente como medio para dar poder a los estudiantes en torno a cuestiones de justicia social y como un medio para sostener, legitimar y reproducir los intereses de la clase dominante dirigidos a crear futuros trabajadores obedientes, dóciles y mal pagados” (McLaren, 2005, p. 206).

Bajo esta perspectiva, la educación tradicional normaliza las prácticas colonizadoras que restringen la libertad y la autonomía manteniendo un control político, en el cual la educación superpone un paradigma de lo útil y productivo por métodos de reproducción y transmisión de la tradición cultural y académica (Ramírez, 2020). El autor enfatiza en que un cambio educativo transformador debe incluir las formas de lenguaje y construirse sobre la base de un diálogo pedagógico, es decir, consolidar la educación como acto de comunicación dialógica.

Por tanto, es necesario pensar en una educación más crítica que brinde herramientas para el ejercicio ciudadano y fortalezca la democracia a través de la libertad y autonomía, especialmente, en las escuelas. Para ello, se requiere desentrañar las formas discursivas y legitimadas, la perspectiva ideológica presente en el currículo y en la práctica educativa para determinar cuál es el proyecto político y qué tipo de ciudadano se pretende formar. De esta manera, la educación debe recapitular su objetivo por una educación crítica enfocada en lograr que en la medida en que el estudiante aprenda a leer críticamente el mundo, se pueda hacer consciente de su propia actuación en relación con estructuras institucionales y modelos de poder dominante.

Con estos supuestos, la pedagogía crítica enfatiza una función emancipadora y libertaria de la educación, lejos de las posturas reduccionista, reproductiva, positivista y monológica que tiene la visión de educar un sujeto homogéneo, individual y estandarizado. Es así como para la presente investigación se asume la educación como un proceso social, político y humano, cuyo fin principal es la formación de sujetos que se reconocen y reconocen a los demás en todas sus dimensiones, y comprenden el entorno en el que encuentran desde lo histórico, cultural, ambiental para su transformación como bien público, abordando diversas esferas de lo social, ético, político, personalidad, estética, histórico, cultural, entre otras. De esta manera, la

educación no separa la formación del sujeto de su formación ciudadana, puesto que, en esencia, se educa a ciudadanos para ser libres, críticos y responsables consigo mismos y con la sociedad.

2.2.1.2. La Educación en la Perspectiva Humanista de Martha Nussbaum.

Nussbaum (2012) plantea que primero es necesario que el individuo libre estas luchas por la libertad y la igualdad, enfrentando “la comprensión y el respeto con el miedo, la codicia y la agresividad narcisista” (Nussbaum, 2013, p. 54), para luego lograr una sociedad libre y democrática, siendo este espacio de lucha la educación, puesto que allí desarrollan sus capacidades y es donde los hombres reconocen su propia humanidad y la de los demás. De esta manera, la autora expresa que:

Una educación es verdaderamente «adecuada para la libertad» solo si produce ciudadanos libres, ciudadanos que son libres no debido a la riqueza o al nacimiento, sino porque se saben dueños de sus propias mentes. Hombres y mujeres, nacidos esclavos y nacidos libres, ricos y pobres, se han mirado a sí mismos y han desarrollado la habilidad de distinguir entre el mero hábito y la convención, y lo que pueden defender con argumentos. Son dueños de su propio pensamiento y voz, y esto les confiere una dignidad que está mucho más allá de la dignidad exterior de clase y rango. (Nussbaum, 2001, p. 327).

Es así, como Nussbaum propone un enfoque de las capacidades para una educación humanista, la cual parte del individuo, es decir, un desarrollo interior del sujeto para luego impactar en su colectividad. A través de una educación humanista con este enfoque se pretende fomentar una democracia humana y sensible para promover las oportunidades de una vida digna libre para todos los ciudadanos (Nussbaum, 2013).

2.2.1.3. Diálogo con Otros Autores y Aporte de esta Tesis sobre Educación

Se presenta a continuación en la Tabla 4 un diálogo teórico con los principales autores que fundamentan el concepto de educación para el tema de esta investigación y el aporte de la tesis al problema de investigación planteado.

Tabla 4

Diálogo con otros autores y aportes de esta tesis: Educación

Categoría	Autor	Concordancia	Aporte de la Tesis
Educación	Freire (1993, 2007)	Se concuerda en que la educación debe ser entendida como un proceso social y democrático, libre y transformador. La educación debe estar dirigida a la formación de ciudadanos desde una perspectiva de diversidad que va más allá del pensamiento freiriano (limitada a las diferencias de clases sociales).	Ampliar el concepto de educación como proceso integral, dialógico y formador de ciudadanos diversos. Abordar otras diferencias no tan visibles y que en las escuelas se dejan pasar por alto como la edad, el sexo, género, esferas cultural y familiar.
	Giroux (2004, 2006)	Reconocimiento al contexto sociohistórico al destacar lo parcial, lo local y contingente, aspecto importante en que se centra esta investigación al tener en cuenta los diferentes grupos sociales, culturales, cuyas realidades deben ser tenidas en cuenta en los procesos educativos.	Se centra en una educación contextualizada, la cual se preocupa por las necesidades individuales, colectivas y propias de las realidades que le afectan a la comunidad.
	McLaren (2004, 2020)	Se concuerda en que la educación tradicional normaliza las prácticas colonizadoras y es necesario pensar en una educación más crítica que brinde herramientas para el ejercicio ciudadano.	
	Ramírez (2020)	Cabe destacar del autor la necesidad de superar la educación como transferencia de conocimientos de un profesor a un estudiante. También la crítica a algunos investigadores por reducir la concepción de la educación a un proceso orientado solo al aprendizaje del estudiante dejando de lado el rol del maestro y otros procesos como lo dialógico, social, cultural, formativo.	
	Nussbaum (2005, 2013)	Se destaca de la autora el sentido humanístico que le da a la educación alejado de una educación positivista y bancaria. Fortalecimiento del pensamiento, la emoción y la imaginación, además, a través de la educación es posible fomentar una democracia humanista y sensible, concepto importante que	Un enfoque de la educación como acto dialógico, humanista y unificador, dirigido a la formación de ciudadanos integrales. Esta propuesta tiene una mirada social y

involucra elementos antes no tenidos en cuenta como lo es la felicidad, las virtudes morales y colectivas.

De esta manera, resalta el sentido de la educación como parte de un proceso de humanización por medio de la democracia entendido como reconocer sus propias facultades y la de los demás en condiciones de igualdad y libertad. Así, se evidencia la coherencia entre una perspectiva dialógica y la humanista en la educación.

Estos postulados tienen como limitante que se centran en el proceso individual separado del entorno y lo social, lo cual desconecta el proceso dialógico entre estas esferas.

política, es decir, que la formación no es sólo un acto individual sino social, que requiere de los demás y del entorno, no sólo para un bien individual sino común. Se contempla un diálogo entre las diferentes esferas del ser humano para alcanzar procesos más auténticos en la formación de sujetos comprometidos consigo mismos y con los demás. En este sentido, se contempla una educación libre, igualitaria y transformadora.

Fuente: La presente investigación

2.2.2. Formación

A continuación, se presenta en la Tabla 5 los principales referentes teóricos y epistémicos que se instauran al concepto de *formación* en la perspectiva crítica y humanista.

Tabla 5

Aportes teóricos al concepto de formación

Categoría	Autor	Aporte
Formación	Freire (1997)	Formar es crear las propias posibilidades para su propia producción o construcción.
	Giroux (1990, 2004)	Se propicia una formación para el ahora, desprendida de la historia y dirigida al mundo laboral. (Giroux, 2003) La formación debe estar dirigida a reconocer y mantener la diferencia, a visibilizar la realidad en la que se dan las propias relaciones sociales y se desenvuelve la cultura.
	Ramírez (2020)	Una formación crítica y social necesaria para reconocer que el hablante se relacione con la esfera subjetiva, objetiva al cual se refiere y con un mundo intersubjetivo, establecido en relación con el otro.
	Nussbaum (2012; 2013)	Una formación humanista que tenga en cuenta el progreso económico con el progreso humano y social.

Fuente: La presente investigación

2.2.2.1. Formación y conceptualización. El concepto de formación tiene trayectoria larga. Entre numerosas definiciones se encuentra la de *bildung* que en su sentido hegeliano es referido a la construcción y configuración, “proceso que implica al sujeto en su propia configuración desde su capacidad creadora, recreadora y renovadora de la cultura y los órdenes sociales” (Benjumea et al., 2011, p. 216), siendo la formación un proceso de agenciamiento del sujeto que interactúa e incide en su entorno. Este referente tiene un carácter integral con respecto al individuo desde la multidimensionalidad en lo cognitivo, moral, estético, físico, ético, político, social, cultural, científico, educativo e histórico (Klafki, 1990; Hurtado, 2017), en su sentido dialéctico y emancipatorio.

Hegel (1975) afirma que la “[formación] (Bildung) es, pues, el afinamiento de la particularidad que no se comporta de acuerdo con la naturaleza de la cosa” (p. 187), es decir, que el sujeto a través de su racionalidad doblega su naturaleza. Hegel destaca el sentido de la integridad de todas sus dimensiones, las facultades espirituales, la salud del cuerpo, “la superación de la condición natural del hombre constituye no solo una necesidad social del individuo y un deber moral para consigo” (Hegel, 2010, p. 99), todo con la finalidad de que el sujeto sea autónomo, libre y racional, capaz de pertenecer a la vida pública, es decir, ser un hombre formado (ein gebildeter Mensch), (Hegel, 1975;1998; 2010).

Igualmente, como explica Vierhauss (2002), el concepto de formación lleva consigo un cuño individual en el que la ocupación intensa con los bienes culturales desarrolla riquezas de diversos valores y de síntesis ordenadas, al mismo tiempo que ella comprende un amplio campo del hacer práctico y de la realidad social. Por ende, Durkheim (1976) plantea la función de la educación para la formación:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica (p. 98).

Es así como la formación requiere de las esferas del mundo subjetivo, objetivo y social y que a través de la educación pueda desplegar sus capacidades para llegar a ser el ideal de sujeto (Hegel, 2010), es decir, un hombre autónomo, ético, político con la sociedad.

En esa misma perspectiva, Gadamer (1999) fundamenta la concepción de la formación en la tradición hermenéutica, considerándola una acción de crecimiento interior para alcanzar esa condición humana. Esto implica que al hablar de formación se hace referencia no solo a la capacidad intelectual y técnica sino a otras esferas que constituyen al ser humano.

Igualmente, autores como Remolina, Baena y Gaitán (2001), Campo y Restrepo (1999) consideran que la formación está ligada al concepto de ser humano. En el caso de Remolina, et al. (2001) plantean cinco elementos que constituyen la formación como lo son el corazón, la sabiduría, la comunicación, la capacidad del diálogo, los valores, la sensibilidad y la libertad, capacidades que deben formarse a lo largo de la vida como proceso de humanización. Por su parte, Campos y Restrepo (1999) plantean la formación como una construcción permanente de su condición humana y su responsabilidad de cultivar estas cualidades.

Por esta razón, el concepto de formación tiene un amplio sentido emancipatorio y de humanización que retoma el encuentro del sujeto consigo mismo de manera integrada con su entorno y con el otro. Es así como el despliegue de las capacidades humanas se puede lograr a través del encuentro con su mundo social, cultural e histórico para el fortalecimiento de su

racionalidad, ética y responsabilidad con lo público; en palabras de Álvarez y González (2002) “formarse, es el proceso de constituirse, asimismo, una imagen mediadora a través de la relación del individuo, no sólo con las cosas, sino con los otros, esos otros y esas cosas que también poseen su propia imagen” (p.24).

Por tanto, la formación tiene una estrecha relación con lo pedagógico, puesto que el sujeto desarrolla sus facultades de acuerdo con su subjetividad y las necesidades de su sociedad en un sentido ético y social, puesto que su gran deber es el de promover la libertad y bienestar de todos, puesto que el “hombre como ente natural es parte y producto en el desarrollo social, cultivar sus cualidades es imprescindible para llegar a ser un ser universal. El hombre no es por naturaleza lo que debe ser, por tanto, requiere de la formación” (Gadamer, 1993, p.39).

2.2.2.2. Formación en la Pedagogía Crítica. El concepto de formación está directamente ligado al de educación para los autores anteriormente referenciados en la pedagogía crítica, puesto que encierra aspectos que van más allá de la transmisión de conocimientos hacia actitudes y valores que permean la identidad de los sujetos. En este proceso, el papel del docente es indispensable en la formación, ya que las personas se convierten en pacientes que reciben los conocimientos-contenidos acumulados por el sujeto que sabe y que les son transferidos (Freire, 2002). El proceso de formación entonces va mucho más allá que la enseñanza y el aprendizaje, atañe a elementos políticos, ideológicos, disciplinares, pedagógicos y estéticos mediados por elementos dialógicos; es decir, tanto el docente como el estudiante participan activamente y de manera democrática, libremente, lo que garantiza un aprendizaje crítico. El docente en el proceso de formación debe propender por estimular al estudiante, fomentar la curiosidad y la comprensión (Freire 2002), la formación debe permitir que los individuos se asuman como sujetos capaces de adquirir, construir y reconstruir el conocimiento.

Por su parte Giroux (2006), manifiesta que la formación debe estar dirigida a reconocer y mantener la diferencia, a visibilizar la realidad en la que se dan las propias relaciones sociales y se desenvuelve la cultura. En este sentido, los docentes constituyen su discurso, las interacciones en el aula y los valores que legitiman su enseñanza en función de unos intereses ideológicos y políticos (Giroux, 1990, p. 65). Bajo esta perspectiva, una formación desde la pedagogía crítica debe brindar los elementos que permitan que el docente comprenda la estructura subyacente de las disciplinas, pueda reorganizarlas para sus estudiantes, atendiendo a las necesidades particulares de aprendizaje en concordancia con las condiciones del contexto. El estudiante, a través de un proceso de formación debe entonces reconocer y establecer relaciones de oposición a aspectos dentro del currículo, las normas institucionalizadas y los discursos evidenciados como estructuras dominantes del poder (Giroux, 1990).

McLaren (2005) ve necesario que existan relaciones entre docentes y estudiantes fundamentadas en saber que hay una estrecha dependencia entre el conocimiento y el poder. En este proceso tanto el docente como el estudiante transforman sus formas de pensamiento, lo que se puede denominar formación “los estudiantes, como sujetos luchadores, no solo aprenden a definirse a sí mismos, sino también aprenden a afrontar la experiencia estudiantil desde una pedagogía que sea tanto formativa como crítica” (p. 36).

De esta manera, los docentes deben tener comprensión al respecto de las relaciones entre poder y conocimiento, teniendo en cuenta que este último es una construcción ideológica; en sus planteamientos se evidencia que la formación se instaura como la posibilidad de *habilitar* (McLaren, 2005) a los estudiantes dentro del proceso educativo a partir de determinados conocimientos. En este sentido, para McLaren (2005) habilitar significa que los docentes más que brindar la posibilidad a los estudiantes de comprender el mundo que los rodea es capacitarlos

en los esfuerzos por cambiar el orden social en situaciones de desigualdad e injusticia. Para ello, los docentes requieren conocer esas relaciones de poder instauradas en el conocimiento escolar como verdad aceptada.

Por su parte, Ramírez (2020) da cuenta de la formación en la escuela vista desde la integralidad, que requiere de conciencia, responsabilidad y respeto hacia los demás. Para ello es necesario que en las dinámicas escolares permitan establecer relaciones interpersonales de comprensión y reconocimiento de las diferentes realidades de los sujetos. En esta medida, el diálogo es la base del proceso y debe ser el docente quien brinde los espacios para poder ser desarrollado.

Así mismo, Ramírez (2020) considera necesario pensar en la formación de personas con capacidad de decisión libre, que puedan entenderse a sí mismas antes de juzgar y endilgar responsabilidades de las malas acciones a los demás o que, antes de juzgar, conozcan los orígenes y razones suficientes de las acciones; que cuando tomen la decisión de parecerse a alguien, sea porque tienen explicaciones suficientes; que si asumen una oposición o una teoría, puedan indicar las razones que les llevaron a tal opinión y que sopesen la actitud de participar en las decisiones públicas y en la selección de los gobernantes, para hacer posible una democracia real en la cual se pueda vivir juntos.

En concordancia con estos autores, la educación se encamina a formar un *hombre nuevo* consiente de su realidad y comprometido con su transformación, resaltando la construcción dialógica, el humanismo crítico, las prácticas emancipatorias y la reinención, como aspectos fundamentales para la constitución de vínculos sociales solidarios (Valencia, 2009). Según esta perspectiva, para la presente investigación, la formación se concibe como un proceso de humanización crítica y de potencialización de las capacidades humanas inacabado y permanente

del sujeto, de manera interna que se despliega al exterior a través de un diálogo constante con los demás y el entorno, como una expresión libre de la propia personalidad que se va forjando en el cultivo de la razón y de la sensibilidad, en contacto con la cultura, la historia y los congéneres.

La formación del sujeto no va separada de su condición como ciudadano, no es algo aparte de su propia construcción como se da a entender. La formación del ciudadano está configurada de manera integral que implica una formación subjetiva e intersubjetiva simultánea.

2.2.2.3. La Formación en la perspectiva de Martha Nussbaum. Así mismo, Nussbaum (2013) propone una formación humanista encaminada a recuperar la humanidad a través del pensamiento, la emoción y la imaginación. Para lograr desarrollar las capacidades humanas, plantea que es necesario que en los procesos educativos se identifiquen y promuevan tres aspectos: la vida examinada, la ciudadanía mundial y la imaginación narrativa (Nussbaum, 2013).

La vida examinada está basada en la filosofía socrática, la cual plantea que la autoridad y las creencias surjan de un proceso de discusión y argumentación respecto a asuntos que afecten a la comunidad de manera razonable y sensata y no por una imposición de una autoridad. En este sentido, los ciudadanos deben ser capaces de pensar por sí mismos (Nussbaum, 2012). Por consiguiente, la autora propone una formación que libere a los sujetos de los hábitos y costumbres para que puedan ser libres de actuar crítica y sensiblemente frente a lo que les afecta.

En cuanto a la propuesta de una ciudadanía mundial, Nussbaum (2012) aporta a los ciudadanos la capacidad confrontar los vicios descriptivos (chovinismo y romanticismo descriptivo) y vicios normativos (chovinismo, arcadianismo y escepticismo normativo) en contacto con otras culturas (Álvarez, 2016). Por ello, la formación humanista posibilita una interconexión como humanos, no como afiliaciones nacionales o locales.

La imaginación narrativa como tercer elemento de la formación humanista se centra en la empatía, es decir, el reconocimiento y respeto por el otro, para “comprender las emociones, sueños, anhelos e, incluso, los temores de otras personas” (Álvarez, 2016, p. 176). Para lograr lo anterior, la autora menciona que las artes en un currículo formativo permiten la expresividad del estudiante y el “contacto con diversas cuestiones de raza, género, origen étnico y experiencia intercultural” (Nussbaum, 2013, p. 147), es decir, que le permita entender la diferencia y acercarse al conocimiento desde la expresión creativa.

2.2.2.4. Diálogo con otros autores y aporte de esta Tesis a la Formación. Se presenta a continuación en la Tabla 6 un diálogo teórico con los principales autores que fundamentan el concepto de Formación sobre el tema investigativo y el aporte de la tesis al problema de investigación planteado.

Tabla 6

Diálogo con algunos autores sobre Formación y el aporte de esta Tesis

Categoría	Autor	Diálogo con los Autores	Aporte de la Tesis
Formación	Freire (1997)	En acuerdo con el autor respecto a pensar una formación crítica y liberadora, que posibilite a los actores educativos ser agentes activos de su propia formación. El autor no tiene en cuenta las diferencias como condición para el diálogo, como lo menciona Ramírez (2020), siendo la diferencia un elemento central en la formación puesto que lograr unificar y dejar mi propia identidad por el otro, es llegar a entender lo diferentes que somos.	Esta investigación propone un concepto integral de la formación, es decir que el sujeto como ser integrado requiere nutrirse en todas sus dimensiones y no de manera fragmentada como se propone actualmente, dando prioridad a algunos aspectos del individuo. Plantear una relación dialógica entre el maestro y el estudiante como
	Giroux (1990, 2004)	Se resalta del autor la concepción de agenciamiento en el proceso formativo, permitiendo la subjetivación y liberación. Los planteamientos del autor permiten clarificar que actualmente se continúa reduciendo el estudio de la formación de los individuos dentro de sus	formadores y en proceso de formación en una relación horizontal a partir de su cooperación y responsabilidades colectivas. De esta manera se supera la relación vertical del maestro -alumno y la visión reducida

	estructuras formales fragmentadas del valor humano y de procesos sociales.	del maestro como el que sabe y educa, pero no ignora ni se educa así mismo; y el estudiante como el que aprende, pero no puede aportarle a otro en su educación.
Ramírez (2020)	Es importante del autor cómo relaciona el proceso formativo con el acto comunicativo y de producción del discurso al establecerse relaciones polifónicas entre diferentes voces en el proceso educativo, en el cual intervienen esferas sociales, culturales e individuales. Aunque el autor se centra más en el acto comunicativo en la formación, la presente investigación ampliará el concepto de formación en relación con otros ámbitos.	Por tanto, la formación es integral para ambos actores para ser más humanos, críticos y comprometidos con el otro y su entorno, sin dejar de ser ellos mismos.
Nussbaum (2012; 2013)	La autora hace referencia a una formación en un sentido humanista, el cual no se desvincula de los individuos para atender intereses externos, es decir, que al formarse un individuo es para ser más humano, en un proceso de diálogo y crítica permanente entre él y los demás.	Se reitera en esta tesis que la formación es un proceso intersubjetivo, no sólo individual, en el cual requiere la integración de diversas esferas que posibiliten la subjetivización a través de un diálogo y polifonía. Formación para ser más humano a través del diálogo, la crítica, la espiritualidad y el afecto, pero con un sentido social, responsable e igualitario. La formación es permanente y comprometida con su contexto físico, social, histórico y cultural.

Fuente: La presente investigación

2.2.3. Ciudadanía

2.2.3.1. Ciudadanía y Conceptualización. La constitución del concepto de ciudadano va ligada al momento histórico y político de la época influido por intereses hegemónicos que orientan los discursos de formación hacia un tipo de educación bajo un proyecto político particular.

Aristóteles formuló una definición de ciudadano “ajustada al pleno desarrollo de una comunidad política, en términos de participación activa en la misma” (Sancho, 1991, p. 37), por

lo cual, la ciudadanía incluye el reconocimiento de los demás y, por ende, el reconocimiento del individuo en las polis. Su idea de ciudadanía comprendía que “el hombre es por definición un animal político; por eso, aun cuando no necesiten la mutua ayuda, los hombres, buscan la convivencia” (Aristóteles, 2005, p. 128), además un ciudadano es considerado aquel que puede compartir el poder deliberativo y judicial. De esta manera se visualiza que el ciudadano mantiene un vínculo con su sociedad y está regido por un ideal político que orienta su deber con las necesidades estatales.

Un concepto tradicional de ciudadanía en donde se asume solamente como una participación condicionada, ajena a las instancias de poder y por lo tanto despojada de ejercer decisiones que la afectan individual y colectivamente (Larrea, 2008), requiere de elementos que permitan superar su noción institucionalizada, implica un concepto de ciudadanía con empoderamiento del individuo sobre su espacio, su tiempo, su historia y su cultura para convertirse en un ciudadano histórico, activo y protagónico capaz de transformare y a su entorno social.

Es pertinente mencionar como pilar el concepto que Giraldo (2015) establece en relación con la percepción de ciudadano. La autora señala que el ciudadano puede ser considerado como un ser político, conformado por aspectos de orden social y moral; por tanto, cuando una persona realiza de forma efectiva y asertiva una convivencia con otros semejantes está estableciendo una forma de vida. Esto quiere decir que la construcción de la ciudadanía no es un aprendizaje mecánico de normas jurídicas, legales y políticas.

Por su parte, Touraine (1992) concibe al ciudadano como un actor consciente de su libertad, de sus derechos sociales y de su participación dentro de una comunidad, pero consiste especialmente en una actitud, es decir, la conciencia de pertenencia a una colectividad fundada

sobre el derecho y la situación de ser miembro activo de una sociedad política independiente (Touraine, 1992). Esta perspectiva libertaria permite al ciudadano sentirse parte de una comunidad y ser consciente de sus derechos y deberes.

Finalmente, la perspectiva emancipatoria va más allá de la simple participación de los ciudadanos en ejercicio de sus derechos y deberes, plantea la posición crítica y la transformación social. Para Bárcena (1997), la ciudadanía es “algo genuinamente dinámico, exigido de contrastes intersubjetivos, socio históricamente contextualizado y múltiple. Tan solo abarcable teóricamente en el marco de un proceso de discusión racional crítica e intersubjetiva” (p. 76). De esta manera, se comprende que la formación de un ciudadano implica un encuentro con el otro a través del diálogo y participación, no se trata de un actor solitario que descuida los mecanismos de coordinación de la acción mediante los que se establecen las relaciones interpersonales, sino que responde a una formación intersubjetiva que construye a través de la interacción el concepto de mundo en comunidad desde una perspectiva de la diversidad y multiculturalidad. En palabras de Giroux, citado por Peña, (2016):

Ciudadano es algo más que un simple portador de derechos, privilegios e inmunidades abstractas... No se puede definir la ciudadanía dentro de un vacío político, de una amnesia histórica que se caracteriza por un silencio intencional respecto de las constantes luchas históricas que se han librado en cuanto al significado y a las potencialidades no realizadas que subyacen a los distintos conceptos de ciudadanía. (p. 21)

Teniendo en cuenta estas concepciones, cabe resaltar elementos importantes que constituyen el concepto de ciudadano, como lo son el vínculo con los otros, la identidad con la sociedad, el ideal ciudadano orientado bajo un régimen político y valores que determinan el deber ser de los sujetos como la justicia, la moral, la razón y la deliberación en el espacio

público, todo ello, en un marco histórico y cultural que permitan entender cada discurso político que construye el ideal de ciudadano por la ausencia o presencia de estos elementos y orienta la educación en el proceso de formación ciudadana de los individuos.

2.2.3.2. Discusión sobre el Concepto de Ciudadanía. El concepto de ciudadanía entra en tensión desde dos miradas, la de los derechos individuales y la del vínculo social. En el caso de América Latina autores como Quiroga (1998) y Fleury (2004) cuestionan el principio de igualdad, teniendo en cuenta el aumento de la exclusión y desigualdad social.

Esta evolución natural del discurso político en cuanto la ciudadanía conlleva lo que llama Cheresky (1998) la emancipación del mundo político, que remite a una reconfiguración de las instituciones y la normatividad, puesto que requieren “renovación permanente y que, en ese sentido, la democracia debe ser concebida como un régimen inestable, sin que con ello se esté adjetivando su debilidad sino sus capacidades adaptativas a la deliberación ciudadana” (Balma, 2013).

Teniendo en cuenta esto, el concepto de ciudadanía podría mirarse desde diferentes dimensiones (Balma, 2013): la dimensión jurídica, política, social y económica, lo que demuestra que el concepto de ciudadanía no está limitado a una cuestión cívica, sino que tiene que ver con el vínculo estrecho y compromiso con los demás y su participación en los asuntos políticos y económicos que influyen en una calidad de vida digna para la igualdad y prosperidad de todos.

2.2.3.3. Ciudadanía en el Modelo Liberal y Republicano. Dos concepciones políticas con una larga trayectoria han estado reconstruyendo el concepto de ciudadanía. Estos modelos modernos, republicano y liberal, tienen como principios la racionalidad y universalidad que legitiman la inclusión (Betancur, 2012). Además, no tienen una distinción clara, incluido hace poco el comunitarismo, esto debido, entre otras razones, a que el fenómeno del liberalismo y del

republicanismo son más complejos, plurales, diversos, interrelacionados (Álvarez, 2000) de lo que se piensa.

En el liberalismo, el interés es lo económico y la libertad para los intercambios comerciales, desconfía del Estado y tiende a lo privado, es escéptico al mundo sociopolítico e histórico, puesto que lo considera limitante a lo social, a la transformación, a la utopía (Álvarez, 2000).

El liberal tiende a perfilar su concepción según el modelo del mercado, y la ciudadanía está centrada en la libertad a partir del cumplimiento de los derechos subjetivos por parte de los demás y del Estado. Es así como la función principal del Estado será “la de garante de la autonomía y buen funcionamiento de aquella esfera; y por parte de los ciudadanos, su actividad política se concretará en el intento de trasladar sus intereses privados al ámbito del Estado” (Álvarez, 2000, p. 13).

En este sentido, el liberalismo concibe al ser humano con preferencias y gustos individuales que no son impuestos ni otorgados por la sociedad ni la cultura, sino elegidos de manera voluntaria y autónoma, “la buena voluntad es buena no por lo que elige, sino por la forma en que lo hace cuando actúa de acuerdo con el principio de la universalidad, o en términos rawlsianos, de acuerdo con el principio de justicia” (Betancur, 2000). De esta manera, se habla del principio de universalidad, una justicia para todos de manera objetiva y práctica, para Rawls (2003) “el objetivo de la justicia como imparcialidad es, por tanto, un asunto práctico: se presenta como una concepción de la justicia que pueden compartir los ciudadanos, en tanto que es fundamento de un acuerdo político razonado, informado y voluntario” (p. 34).

De ahí que la ciudadanía en esta perspectiva sea “una identidad restringida a lo público y en la que hay un derecho a la vida privada, independiente de lo político” (Betancur, 2012, p.

110). Lo que quiere decir que más que apatía a la política, se trata de la exigencia de la limitación del poder del Estado o su neutralidad en miras de no afectar los intereses individuales y patrimoniales. Así mismo, Betancur (2012, p. 108) explica que:

El liberalismo considera que la formación del individuo debe preceder la formación de los ciudadanos precisamente para que estos puedan ejercer plenamente su autonomía frente a los grupos de poder, las redes clientelistas y las identidades comunitarias, que les impedirían exigir sus derechos como individuos. (p. 108)

En esta perspectiva teórica un sujeto debe ser capaz de ser autónomo respecto a la ley, evaluarla y exigir neutralidad al Estado. Los planteamientos de Jhon Rawls aportan a la construcción de una teoría de la ciudadanía que entiende que el individuo se construye en las subjetividades. Ese principio de neutralidad del Estado excluye lo político, es decir, no puede imponer una idea del bien común a menos que sea un valor universal. Betancur (2012) en su análisis plantea que:

el ideal formativo sería constituir en el sujeto esa fuerza vital de la que habla Mill para que no se entregue al Estado. En esta tradición también se apuesta por la neutralidad del Estado, que en términos de Rawls sería un Estado neutral, comprometido solamente con la redistribución de los bienes primarios. (p. 110)

En la perspectiva republicana el ciudadano se centra en su mundo político en el cual atenderá a la sociedad y actuará en contra de lo privado y la esfera económica que intenta moldear de manera instrumental otros aspectos de la sociedad para alcanzar los intereses individuales por encima de los comunes. Es por ello por lo que en esta perspectiva se detecta una inconformidad con el mundo y es a través de la educación y la acción política que se puede

enfrentar las problemáticas sociales y transformarlas para alcanzar un mundo más solidario. En este sentido Álvarez (2000) afirma que:

el republicano tiene mayor confianza en el valor de verdad o validez que, aún con todas las matizaciones que pudieran hacerse, ha de presidir las polis y sus actividades. Por ello concede un papel mayor a la deliberación y el acuerdo razonado. (p. 14)

Por esta razón, se pretende recuperar el espacio público y con los aportes teóricos de Aristóteles, Maquiavelo, Rousseau y Arendt se postulan cuatro principios en la ciudadanía republicana que son el bien común, el sentido político, la ciudadanía activa y la justicia sustancial (Ochman, 2006).

La política es crucial en la ciudadanía puesto que permite el encuentro con el otro, la posibilidad de expresar y criticar las inconformidades; “el no lugar de la política nos priva de la voluntad de estar en contra, y la libertad pierde sentido” (Ochman, 2006, p. 25). Por su parte, Hanna Arendt (1993) plantea que la libertad en la política permite la autorrealización humana y esta libertad se evidencia en el espacio público y es la:

única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia corresponde a la condición humana de la pluralidad, el hecho de que los hombres, no el hombre, vivan en la tierra y habiten en el mundo. (Arendt, 2007, p. 23)

A su vez, el bien común es un principio ético-político que va más allá de la homogenización, el bien común en el republicanismo “es una categoría que surge de la acción política, cuando los individuos superan sus intereses e identidades particulares” (Ochman, 2006, p. 33). Para Arendt (1997) el bien común significa un “recíproco convencer y persuadir, que era el auténtico comportamiento político de los ciudadanos libres de la polis, suponía un tipo de

libertad que no estaba inmutablemente vinculada, ni espiritual ni físicamente, al propio punto de vista o posición” (p. 111).

La reflexión sobre la ciudadanía republicana pasa por nuevas conceptualizaciones que ven de manera diferente el hecho de que la política sea el valor de la humanidad (Arendt, 2007). Por tanto, la política tiene un papel integrador que no homogeniza, por el contrario, es abierto al diálogo y a los encuentros en los espacios públicos, “el republicanismo actual es propiciar la función integradora de la ciudadanía, reivindicando la pluralidad y expulsando los totalitarismos” (Betancur, 2012, p. 107).

Tabla 7

Elementos de la ciudadanía en los modelos liberal y republicano.

Elemento	Liberal	Republicano
Ciudadano	Libres e iguales. Capacidades intelectuales: Juicio, pensamiento, analítico. Moral: le da sentido a la justicia y propio bien.	Plenamente humano Sentido del bien común. Integración social. Constituido por lo político. Holístico.
Sujeto Político	Individuo, con sus intereses dados y en confrontación con otros.	Resalta lo social del individuo, sus lazos con los otros, y tenderá a la armonización.
Acción Política	Subalterno e instrumental, inesencial y contingente. Intereses privados.	Papel transformador de las inconformidades del mundo. Bien común.
Democracia	Exigencia de reglas que permiten desenvolverse con absoluta libertad.	Forma de vida que se proyecta en la actividad individual e integración social.
Ideal Formativo	Derechos individuales y libertad	Derechos políticos. Igualdad sustancial. Bien común.
Relación con el Otro	Protección de su autonomía individual.	Identidad Pluralidad. Espacio público político.

Fuente: La presente investigación

Las tensiones surgidas entre ambas perspectivas muestran que en la concepción republicana le otorgan a la ciudadanía mayor importancia a la participación democrática y a la

distribución del poder de manera organizacional, pero, como afirma Balma (2018) no garantiza que la participación sea responsable, por otra parte, al liberalismo se le critica el desconocimiento de la sociedad que moldea y determina los valores que se adquieren, puesto que los ciudadanos no deciden cómo quieren vivir sin tener en cuenta la influencia social. Por tanto, Balma (2018) explica que el liberalismo promueve un tipo de relación individuo-sociedad, donde la sociedad es vista como empresa cooperativa en que prevalecen los intereses y valores individuales definidos antes de ingresar a la vida social, mientras que las concepciones cívico-republicano del bien priorizan los lazos social.

De esta manera, la concepción de ciudadanía del liberalismo anclada en pensadores políticos como Milton Friedman, Thomas Hobbes y John Locke (Balma, 2018), es reducida a la adquisición de derechos y procedimentalista al ejercicio de estos, lejos de una responsabilidad y participación política.

2.2.3.4. Ciudadanía y los postulados de Habermas. Este pensador articula dos nociones de la tradición liberal y republicana en el concepto de ciudadanía: la autonomía y autorrealización, puesto que ambos ideales responden de manera crítica al desarrollo de la sociedad y la conformación cultural. Para ello, se centra en lo que denomina *la racionalización del mundo de la vida* (Habermas, 1998), comprendiendo que cada vez más se complejizan las formas de socialización, constitución de la personalidad, la moral y la cultura. Álvarez (2000) aclara que

Según este proceso, el individuo asume una actitud más reflexiva y crítica respecto de las influencias sociales que más o menos contingentemente le conforman. El hombre moderno quiere adueñarse de su propia existencia, darle en lo posible su propio sello

sustituyendo la imitación inconsciente de modelos sociales por el autoanálisis y examen de sus condiciones existenciales. (p. 68)

Por ello Habermas (1997;1998) plantea el acto comunicativo en una acción orientada al entendimiento en todos los procesos de discursivización en torno a las formas de socialización, constitución de la personalidad, la moral, ética, política y la cultura para ser validados según los criterios de pretensión de validez determinados por los sujetos de manera colectiva. En los discursos ético-políticos se reflexiona de manera libre en la conformación de la identidad colectiva teniendo en cuenta diversos ideales; el discurso ético, centrado en el proyecto personal o colectivo de vida; el discurso moral atiende a la regulación de los conflictos entre los sujetos orientados por los valores plurales con criterios de imparcialidad y universalidad capaces de dirimir los conflictos (Álvarez, 2000).

Habermas (1999) considera que la ciudadanía es la alternativa viable frente a los conceptos clásicos que vinculaban necesariamente ciudadanía con nacionalidad y los conceptos aperturistas que abogan por una ciudadanía universal.

Para Habermas (1999), la gran cantidad de migraciones son testimonio de que el concepto de nacionalidad es superado por el de ciudadanía y, además de esto, estipula que es urgente retornar a la idea del ciudadano porque es mucho más abierta y mucho menos rígida que la tradicional idea de nacionalidad en el sentido de pertenencia a una nación.

Asimismo, afirma que en el lenguaje de los juristas *ciudadanía* tuvo durante mucho tiempo solo el sentido de pertenencia a un Estado o de nacionalidad y que hasta apenas las últimas décadas ha sido ampliado el concepto en el sentido de un estatus de ciudadano, circunscrito por los derechos civiles. Así pues, las expresiones de ciudadanía ya no se emplean

solo para denotar la pertenencia a una organización estatal sino también para significar el estatus que, en lo que a contenido se refiere, viene definido por los derechos y deberes ciudadanos.

En cuanto a la reformulación teórica y práctica de los conceptos de ciudadanía, nacionalidad y Estado, el citado autor asegura que estos quedan desbordados por el acontecer propio de las sociedades principalmente con el aumento migratorio, lo cual conlleva a la interconexión de sociedades y culturas que, gracias a la mundialización, en el sentido más integral del término, implica variaciones en el ejercicio de los derechos civiles y políticos de millones de migrantes que, por distintas causas, deciden establecerse en un lugar distinto al de su nacimiento.

Paralelo a ello, Habermas (2008) desarrolla un modelo más viable basado en la creación de federaciones de Estados que configuran ciudadanías postnacionales, siendo el caso de la ciudadanía europea el más emblemático del paradigma. En efecto, el mencionado autor parte de la defensa de una sociedad cosmopolita recordando que el nacimiento del Estado nacional como producto de la Revolución Francesa tuvo en su origen un sentido completamente universalista, un elemento cosmopolita que, señala, habría que reactivar y desarrollar hoy en el sentido de un multiculturalismo.

En esta parte es importante destacar que el autor completa dicho pensamiento añadiendo que la vinculación a los principios del Estado de Derecho y de la democracia solo cristaliza en las distintas naciones si esos principios echan raíces en las diversas culturas políticas que serán distintas en cada una de ellas. El contenido universalista, explica, habrá de ser en cada caso asumido desde el propio contexto histórico y quedar anclado en las propias formas culturales de vida.

También se resalta que Habermas (1989) trata el futuro de la idea de soberanía y ciudadanía europea. En este contexto, propone un concepto de ciudadanía que permita incluir a los inmigrantes de distintas procedencias culturales, de manera que sea posible la inclusión del diferente. Concluye esta parte con la discusión sobre la conveniencia o no de elaborar una Constitución europea.

Este autor ha definido al ciudadano en algunos de sus textos como la persona vinculada a una nación por lazos de sangre. Sin embargo, diferentes estudios han defendido una concepción de la ciudadanía entendida como la pertenencia a una comunidad política a partir de un acto de voluntad, y no a una comunidad pre-política integrada por descendencia, tradición compartida y lengua común.

2.2.3.5. Ciudadanía en el Pensamiento Crítico. Pedagogos contemporáneos tales como Paulo Freire, Henry Giroux, Michael Apple, Carlos Torres, Donald Macedo o Jurjo Torres han coincidido en la importancia de la educación para la formación de ciudadanos críticos, responsables y activos, características enmarcadas en tres ámbitos fundamentales: lo histórico, político y social. Así, la concepción de ciudadano está orientada a una condición humana de inacabamiento como posibilidad de transformarse y transformarnos, es decir, un ciudadano que se constituye del encuentro con los demás en un contexto político, cultural e histórico.

Adicionalmente, Freire (2006) plantearía la concepción de ciudadano con carácter ético que le posibilita tomar decisiones, por tanto, un ciudadano es un individuo político e histórico que se reconoce como miembro de la sociedad y es capaz de actuar y transformar su propia vida y la de los demás en condición de libertad. Esta capacidad de elegir es un elemento importante en la concepción de ciudadanía en el pensamiento crítico, y que fundamenta Freire al mencionar que:

La capacidad de observar, de comparar, de evaluar para escoger mediante la decisión, con lo que, interviniendo en la vida de la ciudad, ejercemos nuestra ciudadanía, se erige, por tanto, como competencia fundamental. Si mi presencia no es neutra en la historia, debo asumir del modo más críticamente posible su carácter político, (...) debo utilizar todas las posibilidades que tenga para participar en prácticas coherentes con mi utopía y no sólo para hablar de ella (Freire, 2001b, p. 43).

De esta manera se hace énfasis en la constitución de ciudadanos críticos, activos y transformadores, y no, por el contrario, pasivos y receptores de relaciones de poder enmarcadas en la homogeneidad e ideales impuestos. En este sentido, Giroux y Freire abogan por una ciudadanía basada en la diversidad como derecho fundamental, que respete la diferencia, la participación desde todas las voces de los grupos sociales para la toma de decisiones que posibiliten el acceso al poder. De esta manera, Freire (2001b; 2006) plantea la concepción de ciudadanos críticos íntegros en el sentido de poseer conocimientos, éticos y actitud para la vida pública, y la lucha de una sociedad más democrática, es decir, sujetos con una conciencia histórica que les posibilite no dejarse engañar fácilmente y tomar acciones en contra de la vulneración de derechos, el autoritarismo, la desigualdad y lo que afecte al bien común.

Es evidente en los estudios de Freire, Giroux y McLaren que apuestan por una concepción de ciudadanía democrática en una contextualización histórica que posibilite a las personas posicionarse como individuos sociales que se identifiquen, reconozcan y lean críticamente su realidad y, así mismo, comprometidos con la transformación social y ambiental.

Esta esfera social, política y ética en la concepción de ciudadanía brinda a los sujetos el acercamiento y encuentro con los otros, escuchar sus voces y respetar las diferencias en un marco de diversidad. Este encuentro con el otro permite que pueda identificar sus necesidades e

identifique cuándo se margina o vulnera también al otro para generar una postura y acciones que reivindiquen a los que son discriminados.

2.2.3.5.1. Ciudadanía y los Postulados de Freire. En la obra de Freire (2001a) es constante y clave la tríada educación-política-ciudadanía, pues para el autor no es posible entenderlos de manera independiente, ya que el acto educativo es la principal estrategia para formar ciudadanos y, como un modo de intervención en el mundo, desde éste se revela el carácter político y el deber de la educación en la formación ciudadana. De ahí, la conveniencia y relevancia de su afirmación sobre el sentido político de la educación, que se fundamenta en la propia educabilidad del ser humano, en su naturaleza inacabada, incompleto pero consciente de su finitud; situación que lo caracteriza como un ser “programado para aprender”, en permanente búsqueda, indagador de su entorno, de su contexto y de sí mismo.

En sus estudios el autor reconoce la estrecha relación que se establece entre educación y ciudadanía, por lo tanto, plantea que los problemas de la educación no se reducen al campo metodológico o pedagógico, sino que tienen un alto componente político. Este planteamiento permite afirmar que uno de los principales aportes de Freire a la educación es el cuestionamiento a la unidireccionalidad educador-educando y a la relación distante entre la escuela y su entorno; contribución que se refuerza con los trabajos de educación popular y la concepción de ésta como un proceso político y social, cuyo interés y espacio fundamentalmente está dedicado al análisis de las condiciones de vida de los sectores más pobres y vulnerables de la sociedad.

Con lo mencionado, se ha buscado generar y apropiar procesos de concientización para la transformación social, lo que Freire (1998) denominó una educación para la decisión y para la liberación, siendo estos dos elementos los principales componentes de la ciudadanía. La consideración del papel político de la educación permite subrayar la convicción que tuvo Freire

(1998) en la alfabetización y en la educación popular como componentes necesarios en la formación y para un verdadero ejercicio de la ciudadanía.

Es por ello que, para este autor, se toma la definición de la educación como un acto eminentemente político, el diálogo como una apuesta para generar espacios de reconocimiento, de respeto y de participación y la pregunta como una estrategia creativa que posibilita revelar y estimular la capacidad de transformar las personas y el entorno, permiten señalar aquellos elementos claves para una formación ciudadana que plantee en la persona la necesidad de tomar opciones, es decir, de decidir, de escoger; pero también, la necesidad de ser coherente con la opción tomada y las acciones a desarrollar.

Los aportes pedagógicos de Freire se orientan a concientizar en el reclamo y uso de los derechos y el derecho a tener deberes de ciudadano; para ello sostiene que el acceso y puesta en práctica de la lectoescritura, es un elemento fundamental para hacer efectiva la ciudadanía.

Con lo mencionado se logra tomar como base la educación liberadora desde los valores propios de una ciudadanía activa: solidaridad, igualdad, justicia, libertad con responsabilidad y respeto por el otro. De igual manera, el autor menciona algunas características comunes: formación para la convivencia y la práctica de democracia, la libertad de expresión, el diálogo y reconocimiento del otro, la valoración y respeto por la identidad cultural, el desarrollo del pensamiento crítico para la participación y la toma de decisiones.

Según Freire (2001a), la ciudadanía no llega por casualidad, sino que es una construcción que jamás termina, exige lucha por ella, compromiso, claridad política y coherencia. Es por esto por lo que una educación democrática no se puede realizar al margen de una educación para la ciudadanía. Por ello, el autor señala que

Estaremos desafiándonos a nosotros mismos a luchar más en favor de la ciudadanía y de su ampliación. Estaremos forjando en nosotros mismos la disciplina intelectual indispensable sin la cual obstaculizamos nuestra formación, así como la no menos necesaria disciplina política, indispensable para la lucha en la invención de la ciudadanía (Freire, 2002, p. 133).

2.2.3.5.2. Ciudadanía y los Postulados de Grundy. En lo que respecta a la ciudadanía, se tiene que Grundy (1998) considera que una idea que refuerza la dimensión política del hecho educativo se vincula con las racionalidades que subyacen a todo currículo y su falsa neutralidad. Reitera que, aunque el currículo asuma una racionalidad técnica, de científicidad y pseudo independencia ideológica, está transmitiendo un tipo de sujeto y sociedad.

Es por ello que los docentes cuentan con desafíos como el asumir una racionalidad crítica de emancipación, la cual se logra con el descubrimiento de estructuras de dominación e ideológicas provenientes de autoridades externas sobre el currículo. Grundy (1998) afirma que esto se basa en asumir procedimientos dialécticos, de pensar auto reflexivamente, de develar los intereses económicos y luchar por los intereses de los más débiles en la vida en la escuela, con el propósito, no ya de interpretar la educación, sino de transformarla, por ello se requiere el desarrollo de una práctica reflexiva, consciente y crítica de los profesores.

La mencionada práctica debe encontrarse guiada por una concepción del currículo como praxis, en el que se asume la teoría crítica y los procesos de empoderamiento sobre los problemas reales y cotidianos de la existencia, potenciando el poder, la política y la emancipación en la escuela, para que se logre la creación de una función de retroalimentación de los procesos democráticos y de establecimiento de los mismos, así como de otorgamiento de contenido en las esferas públicas, privadas e íntimas.

Ahora bien, considerando lo mencionado, Grundy (1998) estipula que es con base a ello que se deben reiniciar los procesos alfabetizadores para que posibiliten la irrupción de acciones realizadas por cada persona como singulares y como multitud, e ir actuando en las esferas públicas aboliendo los mecanismos de distribución, representación y el principio de universalidad, más allá de la ciudadanía, de los trabajadores, haciendo emerger los relatos singulares y locales: mujeres, indígenas, homosexuales, infantes, inmigrantes, que son como bordes de las situaciones de riesgo y pueden ejercer una acción transversalizadora y permeabilizadora de las fronteras, que anulan el laberinto que el capitalismo de consumo ha ido construyendo mediante la conectividad de las microrevoluciones.

En este proceso, la educación tiene una función enfocada en hacer visibles los caminos, hacer reales estos caminos en la práctica, operando una conversión de la educación en máquina política que supone ir más allá de las rutinas que, de manera ideal, se configura en las instituciones educativas. El autor también afirma que hay que conseguir que la práctica de relación se vuelva necesaria para que las acciones educativas y formativas se conformen como unos dispositivos de intercambio e interacción mediados por una concepción del curriculum como praxis que considere la acción dentro del acto de conocer, que se enfrente a la deformación ideológica, que genere procesos de toma de conciencia, y se enfrente a los problemas reales y cotidianos de la existencia.

Por último, Grundy asegura que el desafío por construir la ciudadanía en la escuela, a partir de un fundamento epistemológico interpretativo que permita significar la “realidad” y valide la capacidad de construcción de mundos por el sujeto, debe conducir a desarrollar una reflexión y concepción crítica del currículo. Teniendo en cuenta que el currículo es una

construcción cultural que posee dimensiones manifiestas, declaradas o prescritas y realidades ocultas, latentes o que subyacen en los lenguajes “no oficiales”.

2.2.3.5.3. Ciudadanía y los Postulados de Giroux. Para este autor, la constitución de un ciudadano democrático apunta a despertar en cada individuo el reconocimiento de que hace parte de una sociedad multicultural; prepararlo para la relación con el otro y con los otros, para que aprenda a reconocer quién es ese otro, cómo vive, cómo piensa, cómo trabaja, qué sueños y aspiraciones tiene, qué dificultades lo marginan y lo excluyen, qué oportunidades tiene; y para que descubra lo que significa la negación y la invisibilidad del otro, y aprenda a asumir posturas firmes en contra de los procesos de marginación y exclusión.

El autor considera que lo complicado de esto se encuentra en desarrollar una forma de ciudadanía en la que el lenguaje público incorpore, como referente para la acción, la eliminación de aquellas condiciones ideológicas y materiales que fomentan diversos modos de subyugación, segregación, brutalidad y marginación, frecuentemente expresadas por medio de formas sociales que encarnan intereses raciales, clasistas y sexistas.

A pesar de ello, se resalta que la escuela de tipo convencional, que ha sido y sigue siendo un escenario de socialización importante, no ha podido sustraerse de la lógica de una ciudadanía pasiva, contemplativa, y solo ha tenido el dominio de la transmisión cognitiva de determinados contenidos funcionales de saber, mientras que su significado como instancia social, con tareas efectivas desde el punto de vista evolutivo, prácticamente desaparece.

Por otro lado, Giroux (2006) hace también una crítica a la pedagogía radical por ser demasiado cognitiva y olvidar las dimensiones de las necesidades y el deseo en el individuo, proponiendo una visión de las escuelas no sólo como espacios sociales que controlan significados, sino también como espacios de formación de las necesidades de la personalidad.

Desde este reconocimiento de la dimensión histórico-política de la educación y de su papel en la formación de ciudadanía, el autor afirma que para la formación de ciudadanos en función de la construcción de una sociedad cualquiera debe basarse desde la perspectiva que se comparte con Freire, ya que también aboga por una formación orientada hacia el fortalecimiento de una sociedad donde prevalezca la democracia, una democracia que tiene que ver fundamentalmente, con el derecho a ser diferentes, que incremente la participación y el acceso a la toma de decisiones y a las instancias de poder.

2.2.3.6. Ciudadanía y los Postulados de Nussbaum. En primer lugar, se debe destacar que el enfoque de las capacidades humanas de Nussbaum (2012) entiende que el desarrollo humano depende de muchos factores resaltando que uno de esos componentes es la ciudadanía que aporta al desenvolvimiento y a los funcionamientos de las personas. La propuesta de Nussbaum es de orden liberal con una ética del desarrollo del deber político con una base de derechos sociales que sean garantes de la dignidad de las personas, de los derechos sociales y económicos en condición de ciudadano.

Para Nussbaum (2013) toda la investigación se enfoca en la ética del desarrollo, principio fundamental y necesario, puesto que no es puramente económico. Lo anterior significa que el desarrollo constituye un proceso, que al ser evaluado desde una visión poseconomicista, exige una concepción de justicia y medidas distributivas que conlleven la promoción tanto de los aspectos individuales-sociales de la vida de las personas como, también, los políticos.

El enfoque de capacidades humanas (Nussbaum, 2001; 2012) plantea la formación de ciudadanos democráticos en un orden mundial económico, político y ético evitando reducir la cuestión territorial y de nación y apostar a una ciudadanía mundial preocupada por lo que ocurre a la humanidad sin importar el lugar al que pertenezcan ni el contexto sociocultural. Estas

capacidades están fundamentadas en la perspectiva liberal de un desarrollo individual para el cultivo de la propia humanidad. De esta manera la libertad, el diálogo, la justicia y la crítica posibilitan el cultivo de capacidades cognitivas, emocionales y comportamentales que resultan necesarias para cuestionar la autoridad, situaciones de desigualdad, sentir compasión ante las situaciones difíciles que otros y lograr la solidaridad y cohesión social para la búsqueda de la justicia y vida digna.

Tabla 8

Tabla comparativa entre los postulados teóricos y lo propuesto en la investigación.

Coincidencias de los autores	Aporte de la investigación
Como puede evidenciarse, la totalidad de los autores mencionados anteriormente desarrollan una idea de ciudadanía de la mano de la educación, puesto que afirman que el proceso de constitución intelectual de la educación comunitaria no ha sido homogéneo, sino plural, diverso y contradictorio y necesita muchos cambios desde su base, resaltando así también el importante rol de los docentes.	Ampliar el concepto de ciudadanía a partir de una mirada multidimensional del sujeto, es decir, el encuentro dialógico de diferentes esferas que forman parte de los ciudadanos (público, político, ético, estético, emocional, histórico, subjetivo, comunicativo, físico, cultural)
Los autores resaltan la importancia de una ciudadanía con base en la emancipación, la democracia, la justicia social y la igualdad.	
Autores como Freire, Habermas y Grundy estipulan que la educación de los sectores populares, en cuanto proyecto de transformación política y de fortalecimiento de sujetos colectivos, debe politizar lo comunitario, articular lo micro y lo macro, plantearse la crítica de los modelos de desarrollo vigentes y construir movimientos y redes de acción para el ejercicio de un poder social efectivo.	
Los autores basan sus posturas en tradiciones filosóficas determinadas, como son la kantiana y la hegeliana, la marxista, la weberiana, etc.	Tiene en cuenta al niño como ciudadano que establece sus bases de formación y se constituye como miembro del espacio público, específicamente, la escuela como escenario público, y en relación con otros sujetos políticos como lo son los docentes.
Tratan acerca de una ciudadanía plural o multicultural que abarca los valores comunitarios, el sentido de responsabilidad pública, la mutualidad y reciprocidad en las relaciones humanas, la justicia ecológica y de género, la lucha contra las discriminaciones, la valoración de la multi e interculturalidad, los principios constitucionales, etc.	

Tabla 9

Elementos propuestos por diferentes autores que problematizan el concepto de ciudadanía.

Perspectiva epistémica	Habermas: Pluralidad Freire: Multiculturalidad Grundy: Racionalidades en todo currículo Nussbaum: Económico, político y dignidad humana Giroux: Multiculturalidad
Concepto de Ciudadanía	Habermas: propone un concepto de ciudadanía que permita incluir a los inmigrantes de distintas procedencias culturales, de manera que sea posible la inclusión del otro. Freire: estipula una ciudadanía plural y diversa, que va asentando una ética de la transformación social, que implica sustancialmente una manera integral de leer los derechos humanos. Grundy: considera la ciudadanía como una idea que refuerza la dimensión política del hecho educativo y que se vincula con las racionalidades que subyacen a todo currículo y su falsa neutralidad. Nussbaum: reconoce el valor que tiene el desenvolvimiento de la vida humana en los ámbitos no políticos y defiende el hecho de que no hay desarrollo sin ciudadanía. Giroux: propone la construcción de un ciudadano democrático que apunta a despertar en cada sujeto el reconocimiento de que hace parte de una sociedad multicultural.
Elementos problemáticos	Habermas: trata acerca de la conveniencia o no de elaborar una Constitución europea. Freire: se interesa en el mejoramiento de la calidad de vida y se involucra en polémicas y disputas con actores gubernamentales que poseen instituciones y mecanismos mucho más poderosos. Grundy: considera que los docentes cuentan con desafíos como el asumir una racionalidad crítica de emancipación, la cual se logra con el descubrimiento de estructuras de dominación e ideológicas provenientes de autoridades externas sobre el currículo. Nussbaum: estipula que el desarrollo no es puramente económico, lo que significa que constituye un proceso, que al ser evaluado desde una visión poseconomicista, exige una concepción de justicia y medidas distributivas que conlleven a la promoción tanto de los aspectos individuales-sociales de la vida de las personas como, también, los políticos. Giroux: desarrollar una forma de ciudadanía en la que el lenguaje público asimile, como referente para la acción, la eliminación de aquellas condiciones ideológicas y materiales que fomentan diversos modos de subyugación, segregación, brutalidad y marginación.

2.2 4. Formación Ciudadana

Los referentes teóricos y epistémicos que se instauran a continuación permiten evidenciar la manera como es asumido el concepto de *Formación Ciudadana* en la perspectiva crítica y humanista. En la Tabla 10 se presenta los principales aportes a este concepto.

Tabla 10

Principales Aportes teóricos a la formación Ciudadana

Categoría	Autor	Aporte
Formación ciudadana	Freire (1993, 2001a, 2007b)	El acto educativo es la principal estrategia para formar ciudadanos y para la transformación del mundo. Procesos de concientización para la toma de decisiones y la liberación. Plantea la necesidad de lucha en el mundo para no ser un objeto más, sino un actor de la historia. La autoridad democrática se funda en un clima de auténtica disciplina y en la libertad de los educandos de ser responsables frente a sí mismos y a los demás. Se requiere la crítica para formar ciudadanos que desarrollen la curiosidad y sean participantes activos.
	McLaren (1997, 1998, 2005)	La democracia debe ser un lugar de lucha con una ética radical que rechace la irrevocabilidad y el consenso a favor de la diferencia y el diálogo como base de una filosofía pública. Dejando una formación basada en la universalidad, visión totalitaria, etnocéntrica e individualista. Los procesos de formación de los estudiantes se dan como ritual instruccional que transportan las epistemes dominantes a los estudiantes como receptores pasivos. Homogenización de la cultura y así mismo del ciudadano.
	Giroux (2003, 2004, 2006)	Apuesta por una ciudadanía crítica a partir de la reconstrucción del lenguaje visionario, la igualdad, libertad y la vida humana. La falta de una conciencia histórica en la sociedad lleva al desconocimiento de las fuerzas que presionan y dirigen la vida de los ciudadanos. El positivismo no incluyó la perspectiva histórica lo que llevó a disminuir la comunicación pública y la acción política reduciendo a una visión del mundo unidimensional, sin política y carente de futuro, cediendo a la dominación. La escuela como espacio democrático tiene en cuenta la voz del estudiante.
	Ramírez (2020)	La formación para ejercer la ciudadanía. Construcción de sentidos para una consciencia crítica como individuo y ciudadano. Agentes de su propia formación, responsables de su actuación y consistentes de su personalidad.
	Habermas (1987; Pallas, 2004)	La democracia deliberativa. Racionalidad, el sujeto, el pensamiento, la ética. Entendimiento intersubjetivo.

Nussbaum (2012; 2013)	Formar ciudadanos en sentido humanista requiere: reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan a la nación y emitir un juicio crítico; reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno; interesarse por la vida de los otros y el bien común, de entender las consecuencias que cada política implica. Imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan la trama de una vida humana. Aplicación de principios morales a la esfera de las relaciones políticas. Los valores socráticos se emplean para formar un tipo de ciudadano en particular: un ser activo, crítico, curiosos y capaz de oponer resistencia a la autoridad y a la presión de sus pares. Ciudadanía mundial

2.2.4.1. Distinción entre Formación Ciudadana y Educación Ciudadana. La

formación ciudadana, o educación ciudadana, se sitúa en un contexto determinado; dependiendo el enfoque que sea asumido cultural y socialmente, el término formación o educación ciudadana permite evidenciar la ciudadanía como un concepto adaptable al contexto y al propósito, en palabras de Cárcamo (2015a) una categoría flexible, “en la que es posible reconocer, tanto dimensiones objetivas (existencia de derechos), como subjetivas (formas de acercarse al ejercicio de los derechos)” (p. 2). Si se observa la manera como el autor determina las dimensiones que puede tener la ciudadanía, se podría hablar de dos maneras de asumirla: una, desde el aprendizaje y reconocimiento de deberes y derechos, de normas y leyes generales, de preceptos morales, es decir, de lo que constitucionalmente debe saber un ciudadano; por otro lado, asumir desde un enfoque subjetivo, la ciudadanía comprendería entonces, no solo tener el conocimiento sino saber aplicarlo, transformarlo y aprovecharlo, de tal manera que la comprensión y ejecución del mismo permita aprender a vivir en sociedad, aportando desde el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano.

Para los autores, referirse a educación ciudadana refiere directamente al término educación desde su conformación tradicional. En este sentido, la educación que tiene un sentido bastante amplio y no se enmarca solamente en el espacio de la escuela, encierra aspectos

relacionados con la institucionalidad, con la normatividad social que el sujeto debe asumir. Para autores como Rousseau o Freire, citados por Benjumea et al. (2011), la educación abarca un proceso de humanización de los individuos en contraste con las influencias del contexto y los aprendizajes que se logran en los diferentes ambientes de desarrollo.

Considerando lo anterior, una educación ciudadana tiene como finalidad ofrecer conocimientos y recomendaciones al respecto de la instrucción cívica. Desde la perspectiva de Zuluaga et.al (2003), puede plantearse que la educación para la ciudadanía es uno de los saberes que se da en la escuela y de esa manera puede entenderse como “una práctica discursiva que ha generado un saber que involucra fuerzas, formas, hechos y prácticas” (p. 217). Entender de esta manera que la educación ciudadana responde a unos requerimientos de orden institucional enmarca su utilización para referirse a aspectos meramente instrumentales del término, como dan cuenta los autores anteriormente mencionados:

La educación ciudadana contempla, en sentido amplio, un gran abanico de normas o disposiciones legales intencionadas que buscan construir identidades políticas y ofrecer referentes normativos universales sobre ‘el deber ser’ de la ciudadanía, en tanto ‘razón cultivada’ que demanda de prácticas específicas con aquel que se está formando.

(Benjumea et al., 2011, p. 217)

Lo anterior evidencia que educación ciudadana no es el término que se pretende problematizar, puesto que las finalidades de la investigación van más allá de proponer orientaciones para reconocer lo políticamente determinado en la sociedad. Benjumea et al. (2011) propone que la ciudadanía puede encaminarse directamente al desarrollo de aspectos superiores a la simple instrucción cuando se refiere en la formación. Por ello, la formación sería

vista como un proceso más complejo que la educación, o que, por lo menos, requiere de elementos más estructurados.

Teniendo en cuenta estos postulados, la formación supera las estructuras de orden institucional para relacionarse con conceptos como cultura y proyección social; lo anterior implica un proceso desde un sentido más amplio, es decir, la formación no solo requiere de un proceso educativo (aprendizaje de normas y preceptos políticos establecidos) sino que también implica el aprendizaje cultural y social a que ha tenido lugar ese proceso de aprendizaje.

En esta línea, Díaz (2006) da cuenta de que en los procesos formativos está contenida la educación y que hace parte inherente de los mismos. Mediante este proceso, los sujetos pueden perfeccionar todas sus dimensiones y así vincularse a un proyecto de ciudadanía; en la formación “confluyen la instrucción como apropiación de conocimientos, hábitos y habilidades; la educación encaminada al desarrollo de convicciones, carácter, conductas, sentimientos, actitudes y aptitudes; y el desarrollo entendido como el conjunto de las regularidades internas físicas, cognitivas y sociales” (Benjumea et al., 2011, p. 215).

La construcción de un ser políticamente activo requiere entonces de una formación ciudadana en contexto, que pueda comenzar en los primeros años de escolaridad, pero que pueda convertirse en un horizonte de sentido para los individuos en una sociedad, como da cuenta Benjumea et al. (2011):

La formación ciudadana es el proceso de formación de la subjetividad política, es la creación de condiciones de posibilidad para que el ciudadano construya el proyecto político que desde luego trasciende a la institución escolar. En otras palabras, la formación ciudadana es el proceso de constitución del ciudadano bajo ciertos ideales dados por el proyecto político. (p. 218)

2.2.4.2. Formación Ciudadana y sus conceptualizaciones. Desde la perspectiva sociológica se comprende que la producción de la subjetividad política es una expresión de la época y de las estructuras culturales, es decir, la formación del individuo también es la formación de la cultura, precisando que la formación es un enlace entre la persona y la sociedad, y la formación ciudadana es el enlace específico entre el ciudadano y el proyecto político. En este sentido, se supera la concepción de formación ciudadana como un proceso individual sino como un proceso intersubjetivo.

En este sentido, autores como Betancur (2012), Benjumea et.al (2011) en concordancia con los postulados teóricos de Bourdieu, señalan que la formación ciudadana es la constitución del sujeto como sujeto político. Pierre Bourdieu (1999) aporta para configurar la coherencia del discurso de la FC con procesos de reproducción simbólica que acontecen en la sociedad y que posibilitan, en unos casos, o determinan en otros, al sujeto y al ciudadano (Betancur, 2012), marcando la tendencia actual de generar procesos de formación ciudadana basados en la reproducción de estructuras sociales e ideologías establecidas y no la producción de discursos críticos que permitan la construcción de proyectos políticos basados en los intereses de los ciudadanos.

Así mismo, Quiroz y Jaramillo (2009) evidencian que la formación ciudadana debe trascender de una concepción instrumentalista:

El propósito de la formación ciudadana va más allá de la simple promoción del conjunto de normas que regulan la vida social y la formación de valores, para ubicarse en la promoción, el conocimiento, la comprensión y la aplicación de saberes y actitudes que permiten al individuo integrarse a la sociedad y ser partícipes de la reconstrucción de la

dimensión de lo público, del ámbito de la democracia, de los valores éticos y políticos que conforman el ordenamiento social (p. 100).

Desde la perspectiva de Arendt (1997), la formación ciudadana tiene ese carácter “político” que hace consciente a los seres humanos de su igualdad y su individualidad, no en el seguimiento o alcance de un perfil definido y agenciado por instituciones particulares. En este sentido la formación ciudadana es un proceso de aprendizaje permanente que se dan en todos los espacios de aparición, entre estos espacios las escuelas que están por fuera procesos de objetivación como lo proponen las competencias ciudadanas (Benjumea, et al., 2011).

Es por ello por lo que se hace énfasis en la participación política de los ciudadanos como parte del ejercicio de la ciudadanía activa, porque la política se reconfigura para convertirse en un proceso que se orienta a la discusión del bien público por parte de ciudadanos deliberantes, más que como una competencia que tiene por objeto la promoción del bien privado de cada ciudadano (Arendt, 1997). Desde esta racionalidad emancipatoria, el formar la subjetividad política es posibilitar las herramientas para el ejercicio del poder, enlazar la vida propia y el contexto social, como afirman Ruíz y Prada (2012) “no se puede formar lo humano de cada uno sin formar también lo ético y lo político que nos constituyen como seres históricamente situados” (p. 8).

Lo anterior plantea una diversidad de retos a la formación ciudadana. Desde la perspectiva de Quiroz y Jaramillo (2009) se encuentran:

- Conocer los derechos, ser responsable en el cumplimiento de las obligaciones, siendo cooperativo y plural.
- Fortalecer la identificación con los valores, principios y tradiciones que caracterizan al contexto global.

- Respetar la diversidad cultural de la humanidad, comprendiendo las diversas manifestaciones del pensamiento.
- Poner en ejercicio los derechos y reconocerlos a los demás. (p. 101)

En este sentido los autores consideran fundamental que la escuela como institución de carácter público, colectivo, de reglamentación y de convivencia tiene que lograr que los estudiantes aprendan a ejercer desde la cotidianidad sus derechos ciudadanos.

Finalmente, es menester entonces aclarar que desde los referentes presentados anteriormente, la investigación asume la ciudadanía como una construcción de sujetos integrales, más humanos, críticos y responsables con su sociedad, que aborda diversas dimensiones del ser como el pensamiento o intelecto, social, afectiva, creativa, cultural histórica, política, ética, espiritual y moralmente, es decir, que desarrolla su personalidad no de manera aislada sino en un diálogo permanente con los demás y su entorno, en pro del bien propio y el bien común.

Ahora bien, es relevante dar un contexto a la formación ciudadana. En primer lugar, desde las instituciones educativas públicas, puesto que desde allí se deben generar los procesos de transformación en los actores educativos, en segundo lugar, en el espacio de educación primaria, donde se desarrollan procesos importantes y que tendrán repercusión en las acciones futuras de los sujetos, finalmente, desde la práctica pedagógica del docente y la manera como relaciona la formación ciudadana en los ambientes de aprendizaje al interior de las aulas.

2.2.4.3. La Formación Ciudadana en el pensamiento crítico. Freire (1999), uno de los grandes exponentes de la pedagogía crítica, plantea que el acto educativo es la principal estrategia para formar ciudadanos y para la transformación del mundo. De ahí la importancia de la educación por su componente político que forma al ser humano de manera inacabada, por su naturaleza de indagación, aprendizaje y curiosidad, le posibilita generar una comprensión y

transformación de su entorno y de sí mismo. Desde el punto de vista del oprimido puede realizarse un acercamiento para conocer el mundo (Freire 2006), pues parte de la certeza de que el oprimido lee el mundo de forma más totalizante. De allí que su cultura es superior, porque está libre para ser, incluso para libertar también al opresor y constituirse en el hombre y la mujer nuevos (Larrea, 2008).

Esta relación educación, política y ciudadanía se centra en la función formadora de las escuelas basadas en una relación horizontal entre el educador y el educando a través de procesos de concientización para la toma de decisiones y la liberación, siendo estos dos elementos los principales componentes de la ciudadanía. Las palabras de Jaramillo (2009) sobre Freire son elocuentes:

Sus aportes nacen de su práctica, de la experiencia, y especialmente, del trabajo educativo con campesinos y trabajadores; aportes que han dejado significativas huellas en el desarrollo de la educación, fundamentalmente, en el campo de la educación popular orientada a la alfabetización y la concientización política de jóvenes y adultos de los sectores populares, y también en los procesos democráticos de América Latina y algunos países del mundo. (p. 4)

Otro aspecto importante, es la construcción de las subjetividades que encuentran en el lenguaje las formas para relacionarse entre sí. Al respecto, Giroux (2006) da cuenta de la ciudadanía como el escenario donde confluyen y se fortalecen las subjetividades éticas; sin embargo, para llegar a una confluencia entre ciudadanía y democracia se hace necesario entretejer formas de lenguaje visionarias basadas en la historicidad, responsabilidades cívicas, así como una evolución entre las discursividades críticas hacia un lenguaje de posibilidades.

Es así como las lecturas de contexto permiten a los sujetos hacerse conscientes y partícipes de su realidad, de manera que puedan detectar las formas de dominación y manipulación, una acción que debe partir desde la escuela y que consolida la formación ciudadana, leer un libro o un acto social, interpretarlo críticamente, comprender el mundo y entender la manera como otros lo ven (Freire, 2006). La problematización de la realidad manifiesta todos aquellos factores que la afectan y que han sido normalizados culturalmente y de los cuales los sujetos deben hacerse conscientes, de manera que construyan su propio discurso crítico, como da afirma McLaren (2005) “Sólo el conocimiento podría aclarar cómo los oprimidos serían capaces de desarrollar un discurso libre de distorsiones de su propia, y en parte mutilada, herencia cultural” (p. 60).

Por otro lado, Giroux (2004) refiere que los modelos de formación ciudadana pueden verse reflejados en el currículo, visto como un marco ideológico del estado, pues acá se encuentran subyacentes las relaciones de poder vigentes y el tipo de ciudadano que se pretende formar; de esta manera los materiales curriculares, los conceptos a que son expuestos los estudiantes, las didácticas y metodologías establecidas responden al aparato ideológico, de manera que continúen en la reproducción de sujetos con determinadas competencias, una forma específica de ciudadanía que está lejos de un modelo real de formación emancipatoria, la formación ciudadana en la escuela es débil, porque el Estado requiere de obreros obedientes y calificados, poco interesados en el ejercicio activo de su ciudadanía (Giroux, 2004).

Es importante, desde la postura de la pedagogía crítica, analizar la escuela como espacio reproductor de las dinámicas sociales, económicas, culturales, perspectiva ideológicas y políticas que se desarrollan en el interior de la sociedad. A su vez, la escuela refleja y reproduce las formas de control que el Estado ejerce sobre las subjetividades e incluso, las diversas luchas

presentes en la sociedad (McLaren, 2005). Una vez sea identificado este proceso, es posible que tanto docentes como estudiantes puedan resignificar la escuela desde su función social y emancipadora. Es más que necesario que desde las escuelas se considere la posibilidad de analizar y poder cambiar las dinámicas que configuran la sociedad, valorar las experiencias cotidianas de los estudiantes y lograr la autorregulación de sus acciones para la contribución con el mejoramiento de sus comunidades (Magendzo, 2004).

Este proceso resignifica las funciones de docente y estudiante, cambiando las estructuras establecidas en las relaciones jerárquicas de un estudiante pasivo en su pensar y acción y la responsabilidad exclusiva del docente (Giroux, 2004). Una formación ciudadana desde el referente de la pedagogía crítica requiere de docentes críticos y argumentativos, que puedan mostrar a sus estudiantes una forma nueva y diferente de ver la realidad y las relaciones objetivas y subjetivas que se entretajan en la construcción del conocimiento, las relaciones de poder subyacentes y las formas de manipulación existentes en las prácticas educativas. Freire (2002) da cuenta de que es necesario establecer una relación dialógica entre docentes y estudiantes de modo que sea posible transformar el acto educativo de un proceso meramente técnico en el cual se transfieren conocimientos a un ejercicio de ética democrática que a través del diálogo construye personas y ciudadanos.

Lo anterior permite fundamentar este trabajo investigativo en el fortalecimiento de la práctica y la experiencia, en la coherencia entre lo teórico y lo práctico, ambientes escolares que potencien el pensamiento y la reflexión entre maestros y estudiantes en los sectores más vulnerables para generar acciones de cambio en el entorno y en sí mismos. De esta manera, Freire concebía la ciudadanía como una lucha por el ejercicio de la conciencia de derechos y deberes y de la democracia, que está en permanente construcción bajo un proyecto político claro,

pero para lograr esto, el acto educativo debe concebirse en función de la formación ciudadana para aprender a dudar, comprender de manera crítica las realidades y tomar decisiones de manera responsable a favor de una transformación social.

2.2.4.4. La Formación Ciudadana en Martha Nussbaum. Se plantea una nueva mirada fundamentada en la integralidad, la crítica y lo contextual, es decir, se amplía el sentido de una formación ciudadana a partir de la formación integral de los sujetos para ser ciudadanos en el ser, sentir y la praxis en ambientes escolares pertinentes para estos fines; se requieren cambios profundos en la manera de concebir y accionar la labor educativa en función de la formación de los estudiantes.

Estos fundamentos anteriormente mencionados, requieren una articulación con la formación ciudadana, puesto que son elementos imprescindibles en este proceso. Por ello, Nussbaum (2013) plantea su crítica al definir que el progreso no se mide por la economía sino por la calidad de vida de los ciudadanos, entendida esta calidad como lo necesario para tener una vida digna y la existencia de una justicia social.

Adicionalmente, esta autora considera necesaria una formación humanística que tenga en cuenta el progreso económico de la mano con el progreso humano y social, por tanto, expone que es importante desarrollar tres habilidades para la formación integral: primero, el examen crítico del yo y de las propias tradiciones; el sentido emancipador de la idea de ciudadanía como un ejercicio auto determinante de mutuo reconocimiento; y comprender al otro a través del diálogo y con un comportamiento ético y moral (Nussbaum, 2012). Estos principios fundamentales deben ser retomados en los espacios escolares y en la práctica pedagógica del maestro para generar los ambientes que propicien la formación en este sentido y no reducir la formación de estudiantes a la adquisición de conocimientos y ciertas habilidades y al buen comportamiento.

En este sentido, Nussbaum “sostiene que la democracia necesita de las humanidades para formar ciudadanos reflexivos, críticos y conscientes de la interdependencia entre los seres humanos” (Álvarez, 2016, p. 170). Es así como esta filósofa plantea que “la comprensión y el respeto se enfrentan contra el miedo, la codicia y la agresividad narcisista” (Nussbaum, 2013, p. 54) se logra primero en el individuo como una lucha interna por la libertad y la igualdad a través de la educación para luego lograr una sociedad libre y democrática.

De este modo, la autora le brinda a la educación la responsabilidad y el poder de ser el cultivo de la humanidad para que los sujetos reconozcan su humanidad en sí mismos y en los demás, esto por medio del fortalecimiento del pensamiento, la emoción y la imaginación, además a través de la educación es posible “fomentar una democracia humana y sensible, dedicada a promover las oportunidades de ‘la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad’ para todos y cada uno de sus habitantes” (Nussbaum, 2013 p. 48). De esta manera, Nussbaum (2013) explica que para formar ciudadanos en este sentido humanista se requiere:

- Reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan a la nación, analizarlas, examinarlas, argumentarlas y debatirlas sin diferencia alguna ante la autoridad de la tradición.
- Reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno, aunque sean de distinta raza, religión, u orientación sexual, y de contemplarlos con respeto, como fines en sí mismos y no como medios para obtener beneficios propios mediante su manipulación.
- Interesarse por la vida de otros, entender las consecuencias que cada política implica para las oportunidades y las experiencias de los demás ciudadanos y de las personas que viven en otras naciones.

- Imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan la trama de vida de una vida humana en su desarrollo y de reflexionar sobre la infancia, la adolescencia, las relaciones familiares, la enfermedad, la muerte y muchos otros temas, fundándose en el conocimiento de todo un abanico de historias concebidas más que como un simple conjunto de datos.
- Emitir un juicio crítico sobre los dirigentes políticos, pero con una idea realista y fundada de las posibilidades concretas que tienen a su alcance.
- Pensar el bien común de la nación como parte de un todo, no como un grupo reducido a los propios vínculos locales.
- Concebir a la propia nación como parte de un orden mundial complejo en el que distintos tipos de cuestiones requieren de una deliberación transnacional inteligente para su solución (Nussbaum, 2013, pp. 48-49).

Por su parte, Soto (2013) considera que es imprescindible que en la educación “se ejecuten procesos de enseñanza capaces de fortalecer el pensamiento reflexivo en las futuras mentes, para así formar personas con habilidades propias de la adaptación” (p. 19). Para ello, el profesor requiere comprender qué elementos necesita el estudiante para su formación ciudadana, y dejar a un lado la enseñanza basada en la transferencia de información y aprehensión de contenidos y priorizar las esferas del mundo de la subjetividad y de la intersubjetividad para la formación de sujetos que piensan, sienten y actúan con responsabilidades como ciudadanos.

2.2.4.3. Formación Ciudadana en los postulados de Habermas. Respecto a Habermas (1987) destaca en sus investigaciones la racionalidad, el sujeto, el pensamiento de la Modernidad, la ética y, también, su aproximación a la racionalidad democrática. Por ende, sus postulados teóricos fundamentan esta investigación al enfocar la formación ciudadana en la

crítica y participación a través de la deliberación y discusión para una formación dirigida a la práctica ciudadana, autonomía, libertad y transformación social.

Para Habermas, la democracia deliberativa es un concepto que obedece a prácticas que se configuran, se complementan y se convalidan en el ejercicio pleno de una democracia legítima (Baquero & Ramírez, 2012). Para el logro de una democracia deliberante, es imperante el acto comunicativo como alternativa de entendimiento ciudadano en una democracia. Esto ocurre a través del proceso de interacción humana en la que el lenguaje y el habla deberán abordar a cabalidad un sentido que pueda conectar de alguna manera los mundos de cada individuo, logrando conectar un entendimiento entre diversos mundos (Habermas, 1987), es decir, un entendimiento intersubjetivo.

La descripción de intersubjetividad es compleja en el sentido que no se puede entender la intersubjetividad como una subjetividad. Es por ello que la intersubjetividad se plantea en diferentes relaciones, pero se define mejor este concepto cuando se hace referencia a la cultura, a lo social, por tanto, son subjetividades que se comparten, estas subjetividades que se interiorizan constantemente en la interacción desarrollan el concepto del mundo en una comunidad (Habermas, 1999). De ahí, la importancia de la interacción en las escuelas para promover un entendimiento compartido y una formación en la opinión a través de procesos de discusión escucha y argumentación. Estos elementos potencian el rompimiento de un pensamiento y relaciones reproductivas hacia una racionalidad comunicativa y contextualizada en las vivencias y realidades tanto de estudiantes como de docentes.

La participación ciudadana como ejercicio de soberanía popular permite la formación discursiva en los ciudadanos, quienes se empoderan al comprender y validar las normas y exigir cambios. Este empoderamiento le da acceso a la esfera pública para verificar la verdad de los

discursos dominantes y no caer en la manipulación, puesto que, para Habermas (1992), la preocupación por el poder no es un asunto que se defina solo en la comprensión estructural de las funciones humanas sino de la comprensión de las acciones coordinadas.

En esta línea, el modelo normativo de democracia deliberativa de Habermas tiene en cuenta el derecho de los ciudadanos a conservar su propia forma de vida cultural, así mismo el deber de aceptar el marco político de convivencia basado en la constitución y en los derechos humanos (Pallas, 2004) como vínculo intersubjetivo entre lo particular y lo universal.

Por tanto, esta investigación considera relevante el concepto de mundo y sociedad, así como lo es el concepto de autoconservación e intersubjetividad trabajados por Habermas, quien entiende que la sociedad ha evolucionado y los valores de interacción han cambiado desde sus períodos antiguos hasta los periodos actuales. Bajo la mirada de este autor, se plantea la posibilidad de superar un razonamiento instrumental en la formación ciudadana a través de la crítica como alternativa para un cambio del positivismo al pragmatismo.

Para ello, se requieren en la escuela espacios de discusión entre diferentes interlocutores con puntos de vista en los que la acción comunicativa de los participantes no se oriente al propio éxito, sino que se fundamente en el entendimiento para que los planes de acción puedan armonizarse entre sí sobre la base de una definición compartida de la situación (Habermas, 1987), posibilitando que los niños aprendan a entender opiniones diferentes, a respetar las diferencias y más que llegar a acuerdos construir saberes desde todas las miradas.

Además, es indispensable que los estudiantes aprendan a identificar en sus interlocuciones grados de validez, veracidad y rectitud importantes en los actos de habla; si falla uno de estos tres, el oyente tendrá que asumir la aceptación o rechazo. Habermas incorpora las tres esferas al acto de comunicación y en el marco de los actos de habla, mediante pretensiones

de validez; “pretensiones que le dan el carácter de propuesta del locutor al interlocutor en relación con cada uno de los mundos mencionados, dejándole la posibilidad al interlocutor de aceptarlas y rechazarlas” (Ramírez, 2007, p. 33).

En esta medida, se resalta generar ambientes escolares que promuevan la opinión, la interacción y el conocimiento como elementos indispensables en la formación crítica, necesarios para consolidar una formación ciudadana; establecer condiciones que permitan socializar la información, discutirla con transparencia, para construir una ciudadanía con una visión y cultura crítica sobre la importancia del carácter público del espacio de la ciudad (Freire 2002). La acción comunicativa bajo una perspectiva crítica está directamente relacionada con el contexto y con las influencias que ejerce “es necesario reconocer que el hablante se pone en relación con la esfera subjetiva, con un mundo objetivo al cual se refiere y con un mundo intersubjetivo, establecido en la relación con el otro” (Ramírez, 2007, p. 32).

Los elementos de la acción comunicativa de Habermas (1987) constituyen insumos que nutren esta investigación al promover la práctica ciudadana y el compromiso social mediante los procesos de formación de la voluntad y la opinión pública. En este sentido, se consolida un ciudadano que considere la democracia como el consenso del proceso de discusión y argumentación de la voluntad colectiva y que “comprenda que más allá de los intereses particulares e individuales existen intereses comunes, producto del obligado vínculo social” (Baquero & Ramírez, 2012, p. 41). La posibilidad de desarrollar elementos de la acción comunicativa en relación con el ejercicio de la ciudadanía abre el camino para que los sujetos no solo sean conscientes de su rol como ciudadanos en una sociedad, sino, también, puedan dar cuenta de sus acciones. Este proceso autónomo parte de un reconocimiento y respeto de las instituciones bajo un pensamiento crítico, poder justificar su posición frente al cumplimiento de

los derechos y deberes establecidos por el Estado y disentir y solicitar una reivindicación de sus derechos cuando se sienta vulnerado (Magendzo, 2004).

2.2.4.3.1. La Teoría de los Intereses Cognitivos. La teoría de los intereses constitutivos del conocimiento propuesta por Habermas (1986) trata de “los intereses humanos fundamentales que influyen en la forma de construir el conocimiento” (Grundy, 1998, p. 23), proporcionando un marco de sentido a la formación ciudadana y revelando un concepto de ciudadano y de sociedad.

De esta manera, los intereses constitutivos del conocimiento configuran lo que se considera conocimiento de un grupo social y la forma de manifestarse (Habermas, 1986). Por ende, un interés cognitivo particular puede orientar el conocimiento y las acciones en los procesos de formación ciudadana. Habermas (1986) señala tres intereses cognitivos básicos que generan y organizan el saber en una sociedad y que van de la mano de la acción, es decir, de los intereses constitutivos de la acción; interesa a esta investigación que los procesos de formación ciudadana son una construcción social que forma parte estructural de la sociedad. Se presenta a continuación en la tabla 11:

Tabla 11

Intereses cognitivos del conocimiento según Habermas (1986).

	Interés Técnico	Interés Práctico	Interés Emancipador
Tipo de Saber	Empírico – Analítico	Histórico – Hermenéutica	Crítica
Estado relacionado con	Sujeto → Objeto	Sujeto → Sujeto	Sujeto ↔ Sujeto
Corriente	Positivista	Hermenéutica	Teoría crítica
Acción	Instrumental	Estratégica	Comunicativa
Finalidad	Control del medio	Comprensión del medio	Potenciación

Así pues, partiendo del tipo de ciudadano que direcciona la formación de los sujetos, Giroux (2006), basado en los intereses de Habermas (1986), da cuenta de tres enfoques principales sobre la formación ciudadana:

a) La racionalidad técnica tiene intereses de dominación y reproducción de estructuras sociales establecidas fundado en la adaptación y comportamientos ideales en los sujetos orientados por normas estipuladas. En este enfoque la noción de ciudadanía se reduce al dominio de destrezas para un buen desempeño alejadas del compromiso político y social que orienta las acciones de los sujetos en torno a la democracia.

b) La racionalidad hermenéutica se interesa en la intencionalidad y significado de la comunicación, y constituye en un ideal del ciudadano liberal, subjetivo y autónomo que a través del diálogo establece una interacción entre el ciudadano y los demás para deliberar y tomar decisiones en la construcción de acuerdos y vivir con armonía en la sociedad.

c) La racionalidad emancipatoria parte de las condiciones sociales en las que se dan las relaciones pedagógicas y se estructuran la formación de los ciudadanos para comprender y hacer crítica de las estructuras que limitan la libertad y autonomía y afectando la justicia y la igualdad. Por ello se configura una ciudadanía histórica, social, ética y política que establece relaciones de poder con las formaciones sociales de significado.

Tabla 12

Enfoques en formación ciudadana según los intereses cognitivos de Habermas (1986)

Basado en Habermas	Pedagogía	Formación Ciudadana	Concepto De Ciudadanía
Enfoque Técnico	Conductista - Constructivista	Instrucción Cívica	Noción de ciudadanía se limita al dominio de tareas procedimentales desprovistas de compromiso político. Ideal de ciudadano competente.
		Intereses de dominación. Ideas de adaptación y comportamientos ideales de los individuos (conformación del individuo a las normas establecidas)	

Enfoque Práctico	Constructivista	Educación en Valores Centrada en el fomento de la convivencia social. (Giroux 2006; Pinilla & Torres, 2006)	Ideal de ciudadano libre, independiente y autónomo. (Peña, 2016)
Enfoque Emancipador		Se centra en el desarrollo de un pensamiento crítico, social y político. (González, 2012)	Se concibe como una práctica histórica vinculada con las relaciones de poder y con las formaciones sociales de significado.

Fuente: La presente investigación

Por ello, es imperante la configuración de ciudadanías críticas, producto de aquellos procesos autoconscientes tanto individuales como colectivos, que requiera retomar los procesos educativos al interior de las aulas; sin la intervención democrática del educador o de la educadora no hay educación progresista (Freire, 2006). De esta manera, el diálogo constante tanto a nivel intersubjetivo como con el entorno, con los demás, se convierte en una estrategia fundamental de formación ciudadana que establezca los cimientos de una verdadera democracia.

En la comprensión de la pertinencia de la teoría del interés cognitivo para el tema de la formación ciudadana, esta investigación se orientará en la propuesta teórica del curriculum de Grundy (1998), puesto que esta propuesta sobre los estudios y prácticas curriculares demuestra que la teoría de Habermas (1986: 1987) es pertinente en relación con la teoría de la educación y que una amplia exploración de las perspectivas de la obra de Habermas, puede proporcionar fundamentos teóricos sobre la formación ciudadana a la luz de la pedagogía y así plantear una propuesta sobre cómo mejorar la práctica pedagógica del maestro y las experiencias formativas de los estudiantes.

2.2.4.4. Diálogo con Otros Autores y Aporte de esta Tesis a la Formación

Ciudadana. Se presenta a continuación en la Tabla 13 un diálogo teórico con los principales autores que fundamentan el concepto de Formación Ciudadana para el tema de esta investigación y el aporte de la tesis para el problema de investigación planteado.

Tabla 13*Diálogo teórico con otros autores y aporte de esta tesis formación ciudadana*

Categoría	Autor	Diálogo con la Tesis	Aporte de la Tesis
Formación Ciudadana	Freire (1993, 2001a, 2007b)	Se destaca el componente político y ético en la formación del ser humano de manera inacabada, al interesarse por lo público y el bien común y ético, entendiendo la coherencia entre lo que se piensa y hace responsablemente, no una ética instrumental sino en pro del respeto hacia la diferencia. Lograr una ética de la libertad significa comprender límite de esta libertad sin afectar al otro. Estos dos componentes se fomentan en la indagación, aprendizaje y curiosidad, posibilitando una comprensión y transformación del entorno y del yo. A pesar de que el autor no hace énfasis en el rol del docente, sus postulados plantean una formación de ciudadanos críticos que requiere de un trabajo conjunto entre docente y estudiante, que vaya más allá de la transmisión y memorización de contenidos, en un diálogo constante que permita empoderar la labor del maestro en la formación del estudiante.	Estos autores posibilitan fundamentar la comunicación como el elemento integrador y constructor de sentido en la formación de sujetos de manera multidimensional e integrada, reconociendo el poder del diálogo; argumentación para una formación deliberativa y diversa. Se plantea en esta tesis un trabajo dirigido,
	McLaren (1997, 1998, 2005)	En concordancia con el autor, es importante reconocer el sometimiento de los maestros como reproductores de futuros trabajadores para un sistema económico. Permite identificar los estados de interacción en los que puede participar el estudiante, en su mayoría sometimiento y control. (La familia y escuela) Los planteamientos del autor señalan el vacío ideológico y cómo la falta de historia en la formación de ciudadanos facilita su instrumentación del conocimiento y sometimiento de sus conductas para seguir un modelo dominante en contra de la crítica y la emancipación.	especialmente, a la educación básica primaria, cuando el niño ingresa a la escolaridad y requiere para su formación como sujeto y ciudadano elementos indispensables para promover sus potenciales individuales y su compromiso social desde los primeros años. Entre estos elementos: ejercicio de deberes y derechos, participación activa, discusión y respeto por los puntos de vista diferentes. Conocimiento de su
	Giroux (2003, 2004, 2006)	De los postulados del autor, cabe resaltar que actualmente se están formando ciudadanos sin historia, enfocados en el presente y el momento, lo cual es carencia de una consciencia política cultural que los imposibilita a comprender los problemas que los afectan a ellos y a la sociedad. Es destacable para esta investigación el rol del maestro para atender a través de la reflexión y participación con sus estudiantes problemas como la injusticia, desigualdad, represión y resaltar a los estudiantes como ciudadanos visibles, críticos y	

	emancipadores y en la construcción de una política pública y lenguaje diverso.	entorno, su historia y otras culturas;
Ramírez (2020)	Es importante para esta tesis la relación que plantea el autor entre una formación integral con la formación ciudadana, puesto que, la formación del sujeto debe ser deliberativa, creativa, autónoma, coherente en su personalidad, pero debe incluir la integración a los grupos sociales, lo cual hace ciudadanos conscientes y responsables de sus derechos y deberes. Este autor sugiere construir un concepto de formación de manera integrada y diversa, puesto que permite entender este proceso como un acto dialógico entre diversas esferas que constituyen al sujeto.	desarrollo de la crítica de diferentes textos (polifonía); Lectura y escritura crítica desde los primeros años escolares.
Habermas (1987; Pallas, 2004)	Cabe destacar del autor conceptos como la racionalidad comunicativa para el ejercicio ciudadano, donde la discusión y argumentación pueden lograr una negociación y compromiso en cuestiones políticas. Esto significa que la comunicación es una fuerza vinculante de los sujetos en la construcción de una soberanía popular legítima y válida en el sistema, a través de la formación discursiva que no permita caer en la manipulación o las verdades impuestas sino en una autonomía política.	La presente investigación no abordará la concepción de ciudadanía mundial, por el contrario, y teniendo en cuenta el problema de investigación, se plantea una ciudadanía integral centrada en la formación de ciudadanos transformadores de su contexto cercano, que entiendan los fenómenos locales, nacionales y mundiales, y, así mismo, sean responsables de que sus actos tengan un impacto a nivel local, nacional y mundial, puesto que todos los ciudadanos son diferentes pero con la igualdad de derechos, deberes y oportunidades.
Nussbaum (2012; 2013)	La autora se destaca por mostrar que a través del pensamiento crítico es posible cuestionar los asuntos políticos que afectan el país y el contexto cercano a través del diálogo, argumentación y el debate. Igualmente, hay concordancia con el reconocimiento de la diferencia en cuanto aspectos culturales, sociales, personales, ideológicos. Además de la responsabilidad social en cuanto a lo que implica cómo los actos, la indiferencia o el individualismo pueden afectar la vida de los demás, se resaltan los derechos, pero sobre todo los deberes como ciudadano; a esto lo llama las emociones públicas. Cabe destacar respecto a los otros autores, la imaginación y reflexión para comprender diferentes aspectos de la vida humana que muchas veces se dejan de lado y son parte de la existencia humana como la vida, muerte, la niñez y no solo centrarse en la memorización de datos y contenidos formales.	

2.2.4.5. Elementos básicos de la Formación Ciudadana a partir de diversos autores.

Tabla 14

Elementos básicos de la formación ciudadana a partir de diversos autores.

Política	Ético -Moral	Social	Intelectual
Construcción de sujeto político, la creación de condiciones de posibilidad para que el ciudadano (re)construya el proyecto político. (Betancur, 2012)	La moral se refiere a las costumbres; Se codifican en el nivel de la convivencia pública como buenas costumbres. (Pimentel, 2011)	Proceso de intercambio social y simbólico que posibilita la constitución del sentido político y del sujeto (Betancur, 2012)	Capacidad de sostener determinadas convicciones que puedan argumentarse y defenderse públicamente. bajo las premisas de democracia deliberativa o bajo los preceptos de una teoría discursiva del derecho. (Brown, 2000)
Sujetos políticos son agentes sociales que poseen conciencia de su densidad histórica y se autocalifican como tomadores de decisiones a futuro, y responsables de la dimensión política de sus acciones (Kriger, 2010)	Educación moral democráticamente orientada consiste en formar el ser del ciudadano democrático. voluntad política, es la capacidad para tomar decisiones morales que orienten la acción (Brown, 2000)	Racionalización social: la comunicación en la interacción humana. Analizar la interacción social en el mundo de la vida y sistemas sociales. (Habermas, 1987)	Curiosidad epistemológica que incluye la razón, el pensamiento crítico, capacidades como la intuición, las emociones, la creatividad, preguntarse y reflexionar sobre las propias certezas. Compromiso como capacidad de comprender lo que se compromete. (Freire, 2006)
Deliberación en el espacio público. Formación deliberativa de la voluntad y de la opinión. (Habermas, 2008). Sienta las bases del concepto de “esfera pública” expresada entre la existencia de dos espacios de opinión pública: el manipulado y el crítico. (Habermas, 1987) La acción comunicativa para la deliberación en la acción política. (Habermas, 1987)	El discurso ético centrado en el proyecto personal o colectivo de vida. Discurso moral que atiende a la regulación de los conflictos entre los sujetos. (Habermas, 2008)	El ámbito social tiene un carácter político e histórico, la participación en la esfera pública. Capacidad social de reflexión. El diálogo para formar la responsabilidad social. (Freire, 2006)	La relación entre el saber y la racionalidad expresada en la acción comunicativa: “permite sospechar que la racionalidad de una emisión o de una manifestación depende de la fiabilidad del saber que encarnan” (Habermas, 1987, p.24). Formas y tipos de argumentación. Alcanzar el entendimiento (Verständigung) remite a un acuerdo racionalmente motivado alcanzado entre los participantes, que se mide por pretensiones de validez susceptibles de crítica. (Habermas, 1987, p.110)

2.2.4.6. Educación Básica Primaria. El primer paso para una Formación Ciudadana

Los postulados anteriores han demostrado de qué manera se vincula la formación ciudadana en la educación pública y en la práctica pedagógica, obviamente instaurada en el espacio de la escuela. La educación primaria constituye el espacio donde es posible potenciar las habilidades de los niños, constituyéndolas como hábitos en su vida adulta. Pese a que la educación inicial forma las bases no solo de futuros aprendizaje sino de normas y pautas de convivencia, entre otros aspectos, el paso por la educación primaria acentúa comportamientos que serán parte integral del desarrollo como adultos de los sujetos. De aquí que sea tan importante las orientaciones que se reciban en esta etapa.

Álvarez (2000), citado por Montes, Gamboa y Lago (2013) define la importancia de la educación básica primaria desde varios referentes: 1. Está orientada hacia la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje necesarias para aprender a aprender. 2. La formación de actitudes y hábitos necesarios en la educación permanente y para lograr una calidad en la vida humana. 2. Participar con conocimiento en las decisiones de la vida cívica, social, cultural, política y en la renovación de los valores de la cultura humana desde lo local, regional, nacional y universal.

Lo anterior evidencia que los fundamentos recibidos en la educación primaria son indispensables para lo que posteriormente se configura en el sujeto: valores, modos de actuar y decidir, hábitos, costumbres, significados, etc. En el marco de la formación ciudadana, la orientación que pueda brindar el docente es determinante, dejando de lado la instrucción para fomentar los espacios de participación y experimentación como evidencia. En este sentido, Cárcamo (2015b) afirma que en el proceso de ciudadanización del estudiantado de educación

primaria es necesario que la práctica pedagógica se enfoque en la creación de espacios reflexivos que problematicen la experiencia cotidiana de los actores educativos.

Para autores como León y López (2015), la formación ciudadana requiere de habilidades tanto sociales como cognoscitivas, reconocer el funcionamiento básico de la sociedad y habilidades para relacionarse, que se van desarrollando en su paso por la educación primaria, “el dominio de los conocimientos y habilidades mencionadas se logra en la interacción con otros miembros de la sociedad y con instituciones sociales como la familia y la escuela, contextos ideales para formar en ciudadanía desde edades tempranas” (p. 248).

Del mismo modo, pese a que la escuela primaria se presenta como el primer escenario adecuado para desarrollar ejercicios democráticos y fomentar la formación ciudadana, para Freire (2001b) existen dificultades que obstaculizan este proceso:

- Sistema escolar que funciona dentro de la dinámica del mercado, poniendo a las familias en un rol de consumidores, pero sin estar preparadas para actuar como tales en lo que respecta a la exigencia de derechos y al control sobre el servicio educativo que reciben.
- Formar para la solidaridad en un ambiente fuertemente competitivo que viene reforzado por los sistemas de evaluación y los mecanismos de incentivos, además de un sistema de financiamiento que hace que las escuelas pongan más atención en captar nuevas matrículas que en atender bien a los estudiantes.
- Prácticas discriminatorias en una escuela que no respeta la diferencia y que se manifiestan en la segregación de alumnos que no se adaptan a ciertos estándares (por ejemplo, alumnos con distintos ritmos de aprendizaje, alumnos trabajadores),

que son catalogados como «alumnos problema», llevando a una estigmatización y en algunos casos a la deserción escolar.

- Cultura escolar fuertemente jerarquizada y temerosa de la participación, en la que existen algunos espacios formales que en la práctica no permiten una integración real de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones acerca de la marcha del establecimiento.
- Cultura escolar normativa y reactiva, que no favorece la innovación autónoma y potencia fuertemente la dependencia de una estructura central que le entrega las pautas de cómo funcionar y la poca capacidad de anticiparse a situaciones que resultan problemáticas.
- Falta de preparación de los docentes para dar una formación como la que se propone, ya que éstos han sido formados en un sistema con las mismas falencias, situación que dificulta enormemente la puesta en marcha de las nuevas propuestas de reforma (p. 172).

Los postulados anteriores permiten observar que, en la dinámica de la educación primaria, muchos de estos aspectos se reflejan a diario. La evaluación, por ejemplo, se ha asumido como mecanismo de control, más que como un proceso de aprendizaje; en muchas ocasiones los docentes no están preparados para asumir las características particulares de algunos estudiantes, esto termina por afectar los ritmos de trabajo y aprendizaje dentro del aula; los procesos de participación son pocos y por consiguiente los niños no se sienten representados o no hay interés.

El desarrollo de la formación ciudadana requiere entonces de un trabajo juicioso fundamentado de los docentes pero para ello debe contar con la formación necesaria, los apoyos,

espacios y tiempos requeridos, siguiendo la premisa de que es una formación para los niños agentes políticos de cambio.

Con base en lo anterior, las experiencias en relación con la formación ciudadana que puedan tener los niños en su paso por la primaria determinan en gran parte el tipo de individuo que será en la sociedad; lo anterior presenta a esta etapa de formación como el ambiente de aprendizaje más pertinente para desarrollar en los niños todos los aspectos que puede encerrar la ciudadanía, así como indica Montes et al. (2013), “la educación primaria (...) tiene como propósito fundamentar las bases para el aprendizaje, la comprensión crítica de la realidad, la fundamentación de los valores, la convivencia y demás bases humanas y cognitivas vitales para el desarrollo de la persona” (p. 79).

Bajo esta perspectiva se hace necesario que las propuestas que se desarrollen desde la educación básica primaria y la formación ciudadana contemplen más que la generación de normas de convivencia y pautas sociales para el comportamiento. Las primeras etapas de desarrollo son cruciales para construir en los sujetos aspectos que determinarán su vida adulta y su ejercicio como ciudadano; hay que contemplar la influencia que tiene el ambiente social, cultural y familiar donde están inmersos los niños, lo que ofrece el contexto escolar para su formación, las orientaciones y experiencias que reciban por parte de sus docentes. De esta manera, es urgente visibilizar la relación entre la pedagogía y la formación ciudadana en un contexto de formación básica primaria.

2.2.4.7. Algunos Supuestos Teóricos y Enfoques en Formación Ciudadana. A continuación, en la Tabla 15 se presentan algunos de los principales enfoques y perspectivas epistémicas asumidas para el concepto de formación ciudadana:

Tabla 15

Algunos supuestos teóricos y enfoques en formación ciudadana y diferencias con los planteamientos de esta investigación.

Enfoque/ Autor	Supuesto Teórico	Diferencia Con Esta Tesis
Arendt (2007; 2003)	La acción política tiene dos ámbitos: praxis (acción) y lexis (discurso). Comprensión del bien común, la centralidad de la esfera pública y el sentido de la acción política.	“los niños son seres humanos que están en vía de serlo pero que aún no lo son por completo” (Arendt, 2003, p. 288), concepción reduccionista del niño como sujeto político.
Marshall (1998)	Ciudadanía como estatus de derechos y deberes: derechos civiles, sociales y políticos.	Considerada una ciudadanía pasiva o privada, constituida por los derechos pasivos y la ausencia de toda responsabilidad de participar en la vida pública.
Nussbaum (2012; 2013)	Liberalismo político neoaristotélico: 1) Estructurar instituciones que garanticen el despliegue de las capacidades individuales. 2) Formar ciudadanos democráticos.	Es limitada en la concepción individualista de la formación ciudadana para luego proyectarse al colectivo. Se reduce a la capacidad que tiene cada persona de planear su vida de acuerdo con la propia concepción del bien. No se da prioridad al desarrollo de capacidades de manera colectiva (a través del otro).
Bourdieu (1991)	Concepto de “Habitus”: sistemas perdurables y transponibles de esquemas de percepción, apreciación y acción resultantes de la institución de lo social en los cuerpos.	Enfoque sociológico que pretende explorar un conjunto de componentes subjetivos que se van configurando, esta investigación parte del diálogo pedagógico como acto comunicativo integrador entre las esferas constituyentes del sujeto.
Norman & Kymlicka (1997)	Concepción de una ciudadanía diferenciada. Derechos grupales: Derechos especiales de Representación; Derechos de autogobierno; Derechos multiculturales.	Reconocimiento de las identidades y tradiciones locales. Sobrevaloración de las identidades propias. Su fuerza está en la pertenencia y no en la participación en la esfera pública.
Enfoque Neoliberal	Formación para la economía global. Conceptos como ciudadanía mundial y competitividad global suelen usarse como sinónimos. (Santos, 2010) Énfasis en la autonomía/emprendimiento individual y el debilitamiento del Estado.	No problematiza las desigualdades, injusticias, conflictos sociales y violencias que garantizan la reproducción de la economía globalizada. Acrítico de los efectos ambientales y socioculturales de la globalización capitalista (País y Costa, 2017) Promueve modelos de sujeto y de sociedad competitivos, individualistas.
Enfoque Crítico	Enfatiza en la reflexión, la conciencia y la acción necesarias para desafiar, en lugar de perpetuar, las estructuras globales de poder (Aktas et al., 2017) Otorga centralidad al Estado en la conformación social, reconoce los derechos colectivos y privilegia los	País y Costa (2017) han señalado que el enfoque neoliberal, en la práctica, muchas veces resulta indistinguible del que se presenta como crítico y transformador. Por tanto, una de las debilidades de este enfoque es que en su práctica se terminan promoviendo ideas neoliberales bajo una

	derechos económicos y sociales (Santos, 2010).	premisa transformadora, los cuales no se distinguen de manera visible. Esta investigación apuesta a una crítica dirigida a la promoción de una nueva educación orientada al diálogo y la integralidad alejada de los fines de la economía competitiva.
Enfoque Decolonial	Problematización de los discursos hegemónicos de una minoría de países económicamente dominantes. Confrontar el eurocentrismo y las pretensiones de universalidad de la formación ciudadana, a través de una reflexión más profunda sobre las geopolíticas del conocimiento (Andreotti, 2011). Concepción intercultural de los derechos humanos de los pueblos históricamente subordinados (Santos, 2010).	La presente investigación reconoce las particularidades contextuales de las comunidades en las que se promueven los procesos de formación a partir de una perspectiva dialógica para la deliberación, participación en el fortalecimiento de las dimensiones del sujeto desde lo político, ético, social, estético, emocional.
Enfoque Ciudadanía Mundial	Idea de ciudadanía mundial (CM) articulado con otros dos: derechos humanos e instituciones políticas mundiales. Afrontar los asuntos o problemas mundiales. Dos tipos de globalización: la liberal y la alternativa o crítica.	Los estados de América Latina han sido globales e históricamente excluidos de los debates sobre Ciudadanía (Jooste y Heleta, 2017). No resulta pertinente este enfoque en la investigación, puesto que en el contexto colombiano aún no se ha desarrollado una concepción diversa y contextual nacional de formación ciudadana para integrar este concepto en el sistema educativo colombiano.

Fuente: La presente investigación

2.2.4. Escuela.

El concepto de escuela refiere etimológicamente del griego que significa schola (skholé) y entendido como “el lugar donde se realiza la enseñanza” (Cañón, 2017), y con el paso del tiempo su importancia supera el espacio físico a constituirse en sistemas educativos, o mejor, de la organización macro escolar (Perez y Arroyo, 2010).

De acuerdo con (Grajales, 2003) la escuela es entendida como una institución educativa que tiene la co- responsabilidad ética, política y moral de constituirse en escenario de formación y socialización en el que, como tal, circulan múltiples sentidos, se producen variados aprendizajes, se abre la opción a la negociación de la diferencia y se funda la convivencia como una expresión de la autonomía, la libertad y la dignidad humanas. Esta actividad de

socialización, determinada por Durkheim (1976), hace referencia al proceso de construcción de la identidad individual y a la organización de una sociedad; como actividad social, se refiere a los diversos modos de pensamiento que constituyen la coherencia social. La escuela como escenario de socialización deberá configurarse como un lugar propicio para que los sujetos que asisten a ella se sientan incluidos y motivados a ser ellos mismos; deberá seguir siendo pensada alrededor de los posibles sujetos que bajo un criterio de lo humano son educables.

En cuanto a la acción formativa y socializadora de la escuela según Grajales, (2003) debe responder a los retos actuales de la necesidad de construir una sociedad plural, democrática, incluyente, equitativa, en términos de Barcena y Melich, (1997) una escuela que conciba su práctica educativa como acontecimiento ético que, superando los marcos conceptuales que pretenden dejarla bajo el dominio de la mera planificación tecnológica, en donde lo único que cuenta son los logros y los resultados educativos medibles a corto plazo, que se espera que los alumnos alcancen después de un período de tiempo, centre también su reflexión en el ser humano que educa, su historia, sus relaciones vitales, su aquí, su ahora y sus circunstancias, es decir, una escuela que desde su quehacer pedagógico lea las necesidades humanas requeridas para vivir la equidad, la inclusión y el reconocimiento de la diferencia, condiciones necesarias para la configuración de una sociedad democrática.

La escuela compone el eje y núcleo central y primordial de la educación, tanto en la comunidad como en la familia, por tanto, su rol como institución está enmarcado en dos direcciones: una formar y la otra preparar, para lograr la formación integral del hombre para la sociedad en la cual se va a desenvolver (Tocora y Gonzales, 2018). En la escuela se producen intercambios humanos direccionados al aprendizaje de nuevos conocimientos, al desarrollo de competencias cognitivas, socio-afectivas, comunicativas (Echavarría, 2003), sin embargo, Ortega

(2005), cuando aborda el análisis de la usual distinción entre lo formal y lo informal en la educación, afirma que es importante reconocer que la educación es un proceso continuo y permanente durante toda la vida de los ciudadanos y por eso no recae toda la responsabilidad a la escuela.

De acuerdo con lo planteado por Zuluaga, (1993) cuando la escuela forme a cada niño de la sociedad como miembro de una pequeña comunidad, saturándole con el espíritu de cooperación y proporcionándole el instrumento para su autonomía efectiva, entonces se tendrá la garantía mejor y más profunda de una sociedad más amplia, que sería también más noble, más amable y armoniosa. Sin embargo, para Cañón (2017), el logro más importante a nivel pedagógico se da cuando se plantea la autonomía del estudiante, llevando a que se propongan unos métodos y relaciones que permitieron dar cierta libertad a los niños y jóvenes frente al docente y a la institución misma, pues es esta libertad la que le permitirá experimentar y prepararse para la vida en una sociedad democrática. Bajo la misma línea lo expone Ramírez, (2015) para quien una escuela ideal del siglo XXI es donde el centro del proceso educativo deja de girar en torno al maestro, reconociendo al estudiante como autónomo, donde los niños, niñas y jóvenes aprenden de la experiencia, del contacto con su entorno y la realidad.

Según Cherobim (2004), la escuela como un ecosistema de relaciones o, según Cañón (2017), como el espacio educativo a la que le ha sido asignada la corresponsabilidad de formar en ciudadanía, a través de la transformación de sus prácticas pedagógicas, donde mediante estrategias se contribuya a la formación de ciudadanos críticos, reflexivos, con responsabilidad social y constructores de una sociedad desde la acción misma del ser, es decir que es la escuela la llamada a generar espacios de participación de aquellos quienes la conforman pues es esta la que permite generar el desarrollo de juicios críticos, la reflexión y, ante todo, un lugar donde se

respete y acepte al otro como un par con igualdad de condiciones y derechos que lleven a una mejor convivencia y, por lo tanto, a una mejor sociedad.

De esta manera, como lo afirma Tocora y Gonzales (2018), la escuela es el espacio donde el estudiante va a retener, comprender y hacer uso activo del conocimiento transmitido, por lo que las prácticas educativas deben estar encaminadas a la reflexión y participación activa con el fin de desarrollar la mente en los diferentes ámbitos del individuo. Esto permite tener mayor comprensión no solo de los temas académicos que se presentan, sino poder expresar sus ideales, habilidades, aptitudes, que darán espacio a la interacción, construcción y desarrollo de sus potenciales a lo largo de la vida. De esta manera, la escuela debe permitir el agenciamiento de la propia formación de los sujetos y propender en la construcción de una sociedad solidaria (Ramírez, 2020), para ello la escuela debe identificar esas necesidades formativas y construir una propuesta que involucre lo social y cultural.

2.2.4.1. Enfoques Educativos. A continuación, en la Tabla 16 se presenta algunos de los principales enfoques epistémicos abordados para el concepto de formación ciudadana:

Tabla 16

Diferencias en enfoques educativos en la escuela

Positivismo	Constructivismo	Cognitivismo	Conductismo	Por competencias
Visión conservadora. Negación de la historia y explicación basado en el pasado y político. Reducir el conocimiento al mundo objetivo y el proceso pedagógico metódico y objetivo (Ramírez, 2020)	Generado por la epistemología genética. El conocimiento se construye a través de la representaciones del mundo. Piaget (1981) limita esta construcción en etapas de desarrollo y maduración en el aprendizaje. Vygotsky (1987)	También llamada psicología instruccional, estudia las representaciones mentales, con tendencias hacia el constructivismo. Concibe como parte fundamental enseñar a los alumnos habilidades para la	Estudia la conducta observable, medible y cuantificable a través del modelo de estímulo y respuesta. Los conocimientos se basan en la	Apunta a una formación para el desarrollo económico y productividad. La educación enfocada a la competitividad y generación de productos.

Se parte de teorías previamente seleccionadas que comprueban la teoría a partir de la acción. (Grundy, 1998)	aporta en la construcción del conocimiento a partir de la interacción y experiencia se logra aprendizaje significativo.	eficiencia independientemente del contexto instruccional. Excluye los sujetos e Inter sujetos (Ramírez, 2020)	relación sujeto -objeto. Enseñanza de conocimiento objetivo.	Pedagogía basada en el “qué” con estándares “para el qué” para la eficiencia.
El conocimiento escolar está basado en el conocimiento científico que surge de teorías y tareas sobre hechos comprobables.	Se excluye elementos como la ética -estética, cultural e histórico para priorizar la epistémica. (Ramírez, 2020)		No se tiene en cuenta el mundo subjetivo ni social.	No tiene en cuenta la condición del sujeto y el aporte social. (Ramírez, 2020)

Nota: Basado en los planteamientos de Ramírez (2020) y Grundy (1998)

2.2.4.2. La Escuela según Freire. La educación para Freire, citado por Verdeja (2019)

tiene como principal objetivo atender las desigualdades, injusticias y opresión en un mundo ético y profundamente solidario, así con ello se tiene que siempre albergó las posibilidades del cambio y la transformación, razón por la que defiende la esperanza como una virtud muy importante en la práctica educativa de cualquier docente.

Según lo planteado por Verdeja y Gonzales (2016), Freire (1993) considera que la “educación, en cuanto práctica reveladora, gnoseológica, no efectúa por sí sola la transformación del mundo, aunque es necesaria para ella” pero como espacio público tiene la responsabilidad de formar para el cambio y brindar oportunidades de mejorar las condiciones de vida y no sólo de reproducirlas.

Freire (1993) aboga por una escuela que promueva de manera democrática escenarios de participación, encuentro cultural y toma de decisiones frente a los objetivos formativos y el programa curricular como acciones educativas democráticas y diversas dentro de las escuelas. En tal sentido, se considera una escuela democrática cuando docente y estudiante en acuerdos sustentados promueven diversas lecturas y comprensiones del mundo y el conocimiento sea

construido intersubjetivamente (Freire 1993, p. 107). En este sentido, el rol del docente como educador y formador es proponer nuevas interpretaciones y no la imposición de una sola forma de entender y producir conocimiento “diferentes a la suya y hasta antagónicas en ciertas ocasiones” (Freire 1993, p. 107).

Con respecto a la diversidad cultural Freire (2002) hace referencia al reconocimiento de la identidad cultural y la historia como lucha de los pueblos y realidades contextuales de sujetos, por tanto, se plantea una escuela abierta a su entorno y en diálogo con las problemáticas y las culturas que permean en cada educando.

De acuerdo con De Souza (2006), Freire fue pionero en defender la multiculturalidad al considerar la escuela un espacio de encuentro flexible, democrático y de diálogo entre las diferencias no sólo de punto de vista sino de identidades constituidas a partir de la cultura, que convergen en nuevas formas de ver y comprender el mundo.

El aporte pedagógico de Freire más que dirigida a la escuela como institución es la consideración de espacio público y popular resaltando que su labor es más reproductiva de las desigualdades y por tanto es necesario pensarse en una educación liberadora donde se cuestione y se atienda las problemáticas que viven los ciudadanos a través de la liberación de su mente y conciencia de la subordinación.

2.2.4.3. La Escuela según Habermas. Teniendo en cuenta que Habermas en sus postulados no aborda la educación de manera directa (Grundy, 1998), sus aportes son importantes en la constitución de una educación emancipada, crítica y como espacio de deliberación democrática. ve en la educación un instrumento para expandir las ideas y aplicarlas.

Habermas (1992; 1999) se cuestiona la restricción de lo político en los escenarios públicos para el ejercicio deliberativo y participante de todos los ciudadanos.

Al respecto, se incluye la escuela como espacio público de disertación y discusión de los asuntos de interés común y la promoción de una educación pensada para la construcción del conocimiento basado en actos comunicativos de entendimientos donde estudiantes y docentes como interlocutores activos y en igualdad de condiciones escuchen al otro y validen la información a través de las pretensiones de validez de rectitud, veracidad y verdad (Habermas, 1987) y de esta manera, poder enfrentar las manipulaciones, conocimiento absoluto y las mentiras latentes en los diferentes medios de comunicación.

El modelo de racionalidad desarrollado por Habermas (1986) es el de una racionalidad comunicativa, considerando la escuela espacio para las decisiones políticas a través de un diálogo libre para una educación racional y democrática. De esta manera se plantea de acuerdo con los postulados de Habermas a través de los actos de entendimiento una superación de interés instrumental que constituye las escuelas para configurarse en el interés por emancipar a la humanidad y vincular el progreso técnico al progreso moral (Gómez & Peñaloza, 2014).

2.2.4.4. La Escuela según Grundy. La educación ha emprendido reformas en las últimas décadas en busca de mejorar la calidad. En tal sentido, se ha implementado el currículo. Según Grundy (1998):

El currículo no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas (p. 19).

Por lo anterior, debe asumirse la escuela como espacio de construcción social que construye un proyecto formativo teniendo en cuenta las necesidades formativas, experiencias y realidades de la comunidad educativa.

El currículo de acuerdo con Jauregui (2018) proporciona una descripción de los elementos fundamentales que constituyen la escuela estableciendo el plan de estudios, la visión, principios, y orientaciones educativas construyendo un ideal de ciudadano que orientara la labor educativa y la practica pedagógica.

Para Grundy (1998) existen tres tipos de currículo: técnico, práctico y emancipador; siguiendo la teoría de los intereses rectores del conocimiento de Habermas (1986). La mayoría de las escuelas bajo las disposiciones de propuestas educativas públicas y políticas educativas construyen currículos con enfoque técnicos o currículo como producto que reproducen e instrumentalizan ideales formativos establecidos “eidos” (Grundy, 1998) que orientan la práctica pedagógica y las dinámicas institucionales al cumplimiento de objetivos establecidos en productos.

Según Quesada y Salas (2019), el enfoque curricular técnico se fundamenta en la construcción de planes de estudios o programas previamente establecidos con el fin de ejecutarse por parte del profesorado, tiene por objeto predecir lo que va a suceder para posiblemente controlarlo. Según Grundy (1991), “el interés técnico constituye un interés fundamental por el control del ambiente mediante la acción de acuerdo con reglas basadas en leyes con fundamento empírico” (p. 29). Por lo tanto, este interés es consecuente con el saber de las ciencias empírico-analíticas, originado de la experiencia y la observación, acompañada de la experimentación confirmación de hipótesis y deducción.

Es importante resaltar, como lo afirma Grundy (1998), que “cuando en el ambiente de aprendizaje prima un interés técnico, el alumno carece, en la práctica, de poder dominar sus objetivos de aprendizaje” (p. 52), en este sentido la escuela en enfoque técnico no tiene en cuenta la voz y opinión tanto del estudiante como del maestro, ambos carecen de poder para decidir qué es lo que requieren y dirigir sus propias acciones, porque, ya está definido institucionalmente lo que cada uno debe hacer.

Para explicar el interés práctico Grundy (1998) en la escuela, es importante considerarla como lugar que promueve la interacción para la construcción del juicio personal y la toma de decisiones. En este sentido, puede constituir la escuela como lugar que promueve la hermenéutica para que tanto estudiantes como docentes puedan más que cumplir normas y formarse en la instrucción puedan construir significado “antes de emprender la acción” (Grundy, 1998, p. 88).

Es importante aclarar que los proyectos formativos orientado en un interés emancipador, según Grundy (1998) no son compatibles con una constitución técnica pero sí con el interés práctico. Sin embargo, la diferencia con el interés emancipador es la “falta una transformación de la conciencia, es decir, una transformación de la forma de percibir y actuar en «el mundo»” (Grundy, 1998, p. 140).

En el interés emancipador, se constituye una escuela para la transformación social en la cual no solo participe activamente, sino que sea un “creador activo del mismo junto con el profesor” (Grundy, 1998, p. 142). De esta manera, una escuela emancipadora reconoce no sólo la enseñanza y aprendizaje como acciones igualitarias, sino que reconoce el rol formativo de los docentes y estudiantes como proceso de liberación de la educación. Así mismo, otorga al proceso

educativo el carácter formativo puesto que las experiencias de docentes y estudiantes deben aportar a la constitución del ser propio y del otro.

2.2.4.5. La Escuela según Giroux. Giroux (2004) considera las escuelas como espacio de reproducción social y cultural que requieren constituirse en escenarios de lucha contra los mecanismos de dominación reflejados en el currículo educativo que imposibilitan el desarrollo humano. Por tanto, Giroux (2004) defiende la escuela pública en el respeto por la diferencia cultural y como proyecto político emancipatorio.

Según Flores y Salazar (2017), la escuela, en el contexto de la pedagogía crítica, es un lugar histórico-sociocultural y político donde confluye las vivencias, tradiciones, identidades culturales, de acuerdo con Giroux (2004), son reproductores de tres sentidos: un sentido social, un sentido cultural y un sentido estatal.

De esta manera, las escuelas son planteadas sitios políticos en que se construyen discursos, significados y subjetividades a partir de la diversidad (Giroux, 2004), esto significa que es una lucha ideológica a través de la búsqueda de significación (Giroux, 2006). Desde la anterior perspectiva, las escuelas, pueden configurar una lucha en alzar las voces de estudiantes y docentes por las precondiciones económicas, políticas y sociales para la libertad individual y el poder social (Giroux, 2003). Por consiguiente, se promueve una formación crítica en lo individual, social, histórico y cultural a través de la indagación crítica y el diálogo significativo (Giroux, 2004).

Según el enfoque crítico, Giroux (1990) entiende la educación como un proceso dinámico orientado por una racionalidad social. En tal sentido, para Giroux (1990):

Educadores y padres deben tomar conciencia del hecho que el conocimiento no es neutral ni objetivo, sino más bien una construcción social que encarna determinados

intereses y supuestos. El conocimiento debe ponerse en relación con el tema del poder, lo que sugiere que educadores y demás personas implicadas en la escuela han de plantear cuestiones acerca de las pretensiones de verdad del conocimiento en cuestión. (p. 47).

2.2.4.6. La Esfera Pública y la Escuela. Para Peralta (2009), ciudadanía y lo público son términos íntimamente ligados a la democracia, ya que en el terreno público es donde confluyen las relaciones, los diálogos, el pluralismo político, las bases de respeto y tolerancia, así como la igualdad política y social. Para Rabotnikof (2008), lo público se caracteriza bajo tres aspectos por ser una utilidad común propia de la colectividad, siendo el poder del pueblo y la autoridad el estado para garantizar que ese lugar común sea visible, abierto y de uso común, accesible a todos consolidando el poder público. Por su parte, Giroux (2003) afirma que

Las escuelas públicas deben ser definidas como esferas públicas democráticas (...) sitios democráticos dedicados a la adquisición individual y social de facultades críticas.

Contrariamente al punto de vista de que las escuelas son extensiones del lugar de trabajo o de las instituciones de avanzada que libran la batalla empresarial por la conquista de los mercados internacionales, las escuelas, consideradas como esferas públicas democráticas, centran sus actividades en la indagación crítica y el diálogo significativo. (p. 280)

Adicionalmente, la esfera pública debe problematizar las necesidades de las poblaciones y brindar las condiciones necesarias por el bienestar social. Así mismo, permitir los canales participativos necesarios para que la ciudadanía ejerza sus derechos y deberes. En este aspecto autores como Ostrom (1995) considera que lo público debe involucrar también lo económico y ambiental, debido a que este sector está reducido exclusivamente al bien privado y por tanto, es necesario que la misma ciudadanía desde sus contextos se empoderen en la gestión y manejo responsable de sus propios recursos comunes. Para, ello la ciudadanía debe establecer el diálogo

con el estado y lo privado para generar en condiciones de igualdad y justicia atender las necesidades sociales, económicas a favor del bien común y de una calidad de vida.

De esta manera, parte de esta responsabilidad descansa en la escuela pública como uno de los estamentos que debe formar a los ciudadanos para la consolidación de estas bases sociales. En este contexto, la educación pública tiene como reto, no solo para sus jóvenes y niños, sino también para los maestros, un compromiso constante con la formación ciudadana en un ambiente lleno de contradicciones políticas, retos económicos, ambientales, sociales, culturales y de oportunidades; no solo de acceso a las bondades a que se debía acceder gracias a lo público, sino a la mínima formación y participación democrática a que tiene lugar los individuos, desde una postura emancipatoria, como da cuenta Freire (2002)

La ciudadanía que implica el uso de la libertad —de trabajar, de comer, de vestir, de calzar, de dormir en una casa, de mantenerse a sí mismo y a su familia, libertad de amar, de sentir rabia, de llorar, de protestar, de apoyar, de desplazarse, de participar en tal o cual religión, en tal o cual partido, de educarse a sí mismo y a la familia, la libertad de bañarse en cualquier mar de su país. La ciudadanía no llega por casualidad: es una construcción que, jamás terminada, exige luchar por ella (p.13).

Hablar de formación ciudadana en las instituciones escolares, requiere de contextualizar a la escuela como el ambiente propicio para educar y formar a los sujetos, no solo desde la ciudadanía, sino desde todas las dimensiones del ser humano. Se hace necesario superar la postura tradicional de una escuela que no reconoce a sus estudiantes como sujetos sociales, ética y políticos portadores de deseos, derechos, saberes y responsabilidades que ejercen formas de democracia y se deben reconocerse como ciudadanos activos críticos, la escuela ignora historia en los procesos formativos de los estudiantes, de manera pasiva y con pocas expectativas y

conocimientos relevantes para ellos (Giroux, 2006). Por consiguiente, la escuela debe reconfigurarse como un espacio de formación democrática por excelencia.

Por su parte, Castillo (2003) enmarca la escuela como un agente de cambio real dentro de la sociedad a través de la formación ciudadana, puesto que vincula a los estudiantes a la sociedad aportar a identificar los escenarios participativos y de encuentro para que cada sujeto construya su identidad, reconocimiento, y participación en la colectividad desde lo político, cultural y social, como escenario de inclusión y lucha contra los factores que excluyen en todos los ámbitos.

Particularmente, la formación ciudadana es uno de los principales retos que debe asumir la educación colombiana, de acuerdo con la Ley General de Educación 115 (1994), “art. 92: La educación debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, *ciudadanos* y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país” (p. 16). Este enfoque de la educación pública está relacionado a la manera como es ejercida la política en el contexto particular. para Peralta (2009), la cultura política contextual determina las dinámicas de las instituciones escolares y estas, a su vez, el establecimiento de contenidos y objetivos educativos.

Siguiendo esta perspectiva, Giroux (2004) ve la escuela como el ambiente donde se reproducen las formas de control hegemónicas. Considera que es indispensable desarrollar pensamiento crítico desde la escuela, de manera que se decante en una verdadera formación ciudadana. Las escuelas son espacio de entrenamiento, sin embargo, dicha formación no se da, sólo ésta allí, en tanto esta formación política se refuerza en los diversos escenarios sociales (Giroux, 2004). Para la pedagógica crítica, la escuela es el reflejo de la sociedad develando las

relaciones de poder y discursos dominantes que allí se instauran, de manera que hablar de un ejercicio de la ciudadanía y fortalecimiento de la democracia requiere formar en la autonomía y la libertad (McLaren, 2005).

En esta medida, la educación pública se ha visto abocada a reformas y transformaciones en cuanto a la formación ciudadana, proceso que tiene lugar en medio de sus dinámicas cotidianas. Varios autores como García y Serna (2002), Herrera (2008), concuerdan en que la formación ciudadana en Colombia ha estado definida durante mucho tiempo por la concepción de civilidad más que de ciudadanía en sí misma; para estos autores, esta última viene a verse, después de la Constitución del 91, cuando la educación y la línea de formación ciudadana comienzan a tener transformaciones importantes. Uno de los factores que propicia un cambio en la perspectiva de la formación ciudadana desde la escuela es el hecho de manifestar una discrepancia conceptual entre lo que se brindaba en el ámbito escolar y lo que el contexto real requería para sus ciudadanos en formación. En este sentido, la escuela se ve directamente afectada, como evidencia Martínez (2003) citado por Peralta (2009),

El estrepitoso desprestigio a que es sometida la escuela para el desarrollo, cuya crisis de legitimación se produce por su desvinculación y disfuncionalidad estructural con respecto al contexto socioeconómico, fenómeno que será calificado como desajuste... la crisis económica sumada a la decadencia de los paradigmas y a la crisis estructural de los sistemas de enseñanza, servirá de pretexto a teóricos y políticos para argumentar la necesidad de cambio. (p. 169).

El proceso de cambio que se visualiza en la década de los noventa se relaciona con cambios sustanciales dentro de los estamentos gubernamentales, así como la consolidación de aspectos relacionados con los derechos humanos (individuales y colectivos), las nuevas formas

de participación democrática que permiten la inclusión de minorías antes invisibles en las políticas públicas, y, en general, una resignificación del papel de los ciudadanos en las dinámicas políticas del país, teniendo como premisa la defensa de lo público para el bienestar de todos.

Estos cambios que tienen lugar una vez la Constitución de 1991 se configuran como la nueva carta política de nuestro país, también se ven reflejados en distintas sociedades de América Latina. Las formas emergentes de hacer política son producto de nuevas concepciones sobre el desarrollo humano, de la influencia de corrientes ideológicas y formas diferentes de ver la realidad y que finalmente ven la escuela como el punto de inicio para reorganizar procesos.

Se pueden encontrar entonces currículos de educación cívica y ciudadana en muchos países del mundo que demuestran que se enfocan en aspectos no formales del aprendizaje cívico mediante la participación, la interacción y compromiso social en las escuelas (Ainley et al., 2013); lo anterior refleja que la formación ciudadana no se encuentra explícita en los currículos escolares, ya que en algunos países latinos y europeos aparece como una asignatura que desarrolla contenidos de civismo, derechos y deberes y actividades democráticas como elección de representantes y participación del gobierno escolar.

Bajo esta perspectiva, la revisión de estos currículos puede dar cuenta de que, en general, dentro de la educación no ha existido claridad sobre la forma de abordar la formación ciudadana, de manera transversal o independiente. No obstante, es claro que la intención de formación ciudadana en las escuelas depende innegablemente de la influencia de las políticas de contexto, de los intereses políticos dominantes y de las competencias que en su momento son requeridas para favorecer al sistema hegemónico dominante. Es necesario entonces, como da cuenta Giroux (2003) citado por Ortega, Peñuela y López (2009)

reclamar una noción de ciudadanía en bien de una filosofía pública emancipatoria exige que el concepto de ciudadanía se considere como una práctica histórica inextricablemente vinculada con las relaciones de poder en formaciones de significado (...) también entenderla en términos pedagógicos, como un proceso de regulación moral y de producción cultural, dentro del cual se estructuran subjetividades particulares en torno a lo que significa el hecho de ser miembros de un Estado nacional. (p. 122)

Si bien, el terreno de lo público es la representación de los intereses sociales e ideales democráticos, la escuela pública se encamina a buscar a través de la formación contribuciones directas a la consecución de este fin. Evans y Saxe (2006) afirman que ha habido una proliferación de investigaciones, debates formales e iniciativas curriculares en todo el mundo a medida que los docentes, los responsables políticos y los investigadores intentan comprender y evaluar los complejos procesos mediante los cuales los jóvenes aprenden sobre la ciudadanía democrática, destacando que uno de los aspectos que no se ha dado relevancia en las escuelas es el aprendizaje social.

Por consiguiente, la escuela, en palabras de Peralta (2009), debe retomar su espacio potencialmente privilegiado para el ejercicio democrático, particularmente la escuela pública que actualmente está perdiendo su valor frente a los alcances del sector privado, “con las tendencias estatales privatizadoras y la incapacidad del Estado para garantizar la dimensión pública en los territorios nacionales (caso América Latina) se habla de un “eclipse de lo público” porque las esferas del interés público y el privado se han vuelto borrosas” (Rabotnikof, 2008 citada por Peralta, 2009, p. 174).

La escuela pública, entonces, ha buscado los mecanismos para responder a estas nuevas dinámicas y dar paso a la formación de los sujetos basándose en las competencias emergentes.

La necesidad de que la escuela pública replantee su papel como agente dinamizador en una cultura de formación ciudadana ha llevado a que deba constituirse desde espacios colectivos, de constante reflexión donde converjan los sujetos y logren ejercer su derecho a la organización para la transformación social de sus realidades. En esta dinámica, la formación ciudadana debe ser propuesta como un mecanismo que permita repensar y transformar la cultura escolar y la misma práctica educativa, como da cuenta Freire (2006):

Al educador demócrata le corresponde también enseñar; pero para él o ella, enseñar no es ese acto mecánico de transferir a los educandos el perfil del concepto del objeto. Enseñar es sobre todo hacer posible que los educandos, epistemológicamente curiosos, se vayan apropiando del significado profundo del objeto, ya que solo aprendiendo pueden aprenderlo. (p. 34)

Uno de los factores que diversas investigaciones y teóricos al respecto han determinado como principal es el hecho de modificar la formación ciudadana tradicional, como da cuenta Cárcamo (2015a) al considerar que no se ha problematizado en la escuela los procesos de formación ciudadana y a reflexionar sobre el aporte de la escuela en la ciudadanía desde las vivencias de los estudiantes en los contextos sociales incluyendo la misma escuela, por el contrario, se ha quedado en un modelo de ciudadanía reproductivo más fácil de abordar en los currículos formales.

Como consecuencia de una forma tradicional de asumir la enseñanza de la ciudadanía, tanto los objetivos pedagógicos como la intencionalidad misma de la práctica, se resumen en el desarrollo de valores y conocimientos de derechos y deberes de los ciudadanos y por consiguiente en la validación del modelo imperante, favoreciendo como señala Giroux (2004)

la generación de prácticas sociales que corresponden finalmente a valores sociales, que orientan acciones, tales como la disciplina y la adaptación al sistema imperante, presentados como conocimientos objetivos, sin orientación ética alguna que permita al alumno desarrollar un saber útil para la vida en sociedad. (p. 40)

Así mismo, existen elementos que aportan sustancialmente al proceso de formación ciudadana desde la escuela. El papel del docente como agente dinamizador de los procesos en el aula, la implementación de estrategias y metodologías de enseñanza guiadas a formar ciudadanos no solo competentes sino transformadores de su realidad. Adicionalmente, se han ignorado en gran medida los espacios y procesos escolares dentro del aula para concentrarse en los sistemas y políticas nacionales. En esta medida, Alexander (1999) afirma que “este desequilibrio debe corregirse y que la "pedagogía" debería ser un elemento central de enfoque para la investigación educativa” (p. 109).

Es así como las formas democráticas que encuentran su expresión en la formación ciudadana deben verse reflejadas en las prácticas de la escuela desde la inserción en el currículo escolar, tanto en el visible como en el oculto, de prácticas discursivas que promuevan y defiendan los derechos humanos, como ejes esenciales para la transformación de las dinámicas sociales Magendzo (2004). Igualmente, Freire (2002) manifiesta que, dentro de este proceso de conformación de una verdadera ciudadanía, el rol del docente es fundamental una vez reconozcan que no sólo desde prácticas discursivas, sino desde la vida misma hay que consolidar un modelo de vida democrático desde una óptica individual y colectiva. Para el ejercicio de la ciudadanía se necesita el desarrollo de una conciencia crítica, que permita observar y analizar las responsabilidades del Estado hacia los ciudadanos. Sin embargo, para que sea efectivo, es

esencial que el maestro deconstruya no sólo su conocimiento social, sino que clarifique y se asuma como un sujeto político (Freire, 2002).

McLaren (2005) señala que no es posible la formación de ciudadanos críticos que se encuentren adscritos a normatividades como sucede dentro de la escuela, teniendo en cuenta que esta se configura desde diversos espacios no necesariamente formales; sin embargo, no se puede desconocer que es desde la escuela que se establecen las bases del ejercicio ciudadano.

Finalmente, los postulados referenciados anteriormente dan cuenta de la urgente necesidad de un cambio en el enfoque de la formación ciudadana, es decir, dejar de pensar que la formación se enseña de manera limitada a la solución de conflictos, al buen comportamiento y a la adquisición de conocimientos cívicos, democráticos y de valores. En esta medida, la intención de la presente investigación apunta a una formación ciudadana dirigida a un ciudadano universal basado en la multiculturalidad y diversidad, que entienda su contexto local, regional y global, desde un enfoque emancipador, reflexivo y participativo.

2.2.5. *Formación Integral*

A continuación, se presenta en la Tabla 17 los principales referentes teóricos y epistémicos que se instauran al concepto de *formación integral* en la perspectiva crítica y humanista.

Tabla 17

Principales Aportes teóricos a la formación Integral

Categoría	Autor	Aporte
Formación Integral	Freire, (2001, 2007) Ramírez, (2020)	Perspectiva igualitaria entre sujetos políticos para relaciones más humanas.
		Incertidumbre y provocación por el saber, para el hacer y el ser.
		La educación actual forma sujetos estandarizados que ignoran las potencialidades y se condiciona e impone a un modelo cultural y visión del mundo dominante. Deja de lado la creatividad.
		Condición humana se enriquece permanentemente al tener una voz con igualdad, conocer, cuestionar el mundo.
		El diálogo para una formación de sujetos transformadores y humanizados y no reducida a ser receptores.

Ramírez (2020)	Formarse plenamente un sujeto es posible a través de un discurso pedagógico interlocutivo, siendo agente en las relaciones con el otro, con contenidos afectivos y transformando los ideológicos. Un acto dialógico para una educación integral, La curiosidad como capacidad para interrogarse e interrogar el mundo. Necesidades de formación: Responsabilidad con el manejo del saber, posibilidad de transformación social y de sus propias potencialidades y posibilidades expresivas. Personas integrales y creativas en todas sus facetas humanas, racional, emocional y solidaria.
Giroux (2004, 2006)	El reconocimiento del sujeto y participación en la para lograr una transformación integral. Formación de las necesidades de la personalidad.
Ramírez, (2020)	Interdependencia del conocimiento, la imaginación, la voluntad y la creatividad.
McLaren (1998, 2005)	Se han creado nuevos ideales de sujeto que potencia lo físico, lo superficial, lo externo y ahistórico. El posmodernismo contribuye a la muerte del sujeto histórico, despolitizado sin capacidad de crítica y maleable.
Ramírez, (2020)	Sujeto fragmentado y descentrado que es esclavizado por una cultura depredadora.
Nussbaum (2012; 2013)	Establecer una compleción más amplia, armonizadora e integradora de una verdadera vocación universal del ser humano. Desarrollar tres habilidades para la formación integral: primero, el examen crítico de sí mismo y de las propias tradiciones; el sentido emancipador de la idea de ciudadanía como un ejercicio auto determinante de mutuo reconocimiento; y comprender al otro a través del diálogo y con un comportamiento ético y moral.
Álvarez, (2016)	

Fuente: Basada en los referentes teóricos de la pedagogía crítica y perspectiva humanista.

2.2.5.1. Formación Integral y su conceptualización. La formación integral es el concepto en el que se enmarca y fundamenta la propuesta para la formación ciudadana. En diferentes escenarios se ha mencionado la importancia de la formación integral en el ser humano y específicamente, en que las escuelas deben aportar a estos procesos en todas sus dimensiones para lograr ciudadanos íntegros. Vale aclarar la cuestión sobre si es necesario hablar de formación integral cuando se concibe la formación como la constitución de ser humano. Diversos autores como Maya (2003) consideran pertinente su especificación, puesto que, hoy día la formación se plantea de diversas maneras y, en ocasiones, especializada o tecnológica, lo que reduce los intereses en la formación. Lo anterior abre la necesidad de acentuar lo humano con la

palabra integral (Maya, 2003), en tiempos en que la fragmentación de los procesos formativos y de la constitución del sujeto se enfocan en la instrumentalización y diversificación técnica.

Para ello, se parte del concepto de formación, el cual hace referencia a un lo individual cargado de los bienes culturales que le posibilita al sujeto comprender un amplio campo del hacer práctico y de la realidad social (Vierhauss, 2002). Igualmente, Gadamer (1993) relaciona formación con cultura, puesto que, a través de esta da forma a las disposiciones y capacidades humanas del hombre. Este concepto tiene un recorrido histórico abordado por Comenio, Rousseau y Hegel mencionados por Flórez (2005) al explicar que la formación es:

Proceso de humanización donde el hombre se desarrolla, se forma y humaniza no por un moldeamiento exterior sino como enriquecimiento que se produce desde el exterior mismo del sujeto, como un despliegue libre y expresivo de la propia espiritualidad que se va forjando desde el interior en el cultivo de la razón y de la sensibilidad, en contacto con la cultura propia y universal, la filosofía, las ciencias, el arte y el lenguaje (p. 106)

De esta manera, la formación es un proceso constante, para toda la vida de constitución del ser, no de modo aislado, por el contrario, se constituye asimismo en la medida en que se relaciona con el mundo de la vida para ser cada día más humano.

Esa humanidad que busca la formación es intrínseca de la formación integral, recordando que el hombre no es sólo naturaleza, sino un ser multidimensional que requiere enriquecer cada dimensión de su ser. Por tanto, autores como Lugo (2007), la concibe como

Proceso continuo de desarrollo de todas las potencialidades del ser humano que lo orienta hacia la búsqueda de su plenitud, el aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a convivir (...) La formación del ser humano comprende el desarrollo del espíritu, a través de la cultura; del intelecto, mediante la vida académica;

de los sentimientos y emociones, por la convivencia y la vida artística; de la integridad física, a través del deporte y la orientación para la salud; y de la vida social, mediante actividades cívicas. (p.12)

Por consiguiente, al hablar de formación la escuela tiene un papel fundamental en esta labor para el fomento de todas las potencialidades de los estudiantes. Para Lugo (2007), la formación integral implica una perspectiva de aprendizaje intencionada, lejana del enfoque tradicional que se lleva en las escuelas centrada en el conocimiento y desarrollo de la dimensión cognitiva, por el contrario, debe estar dirigida al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria, capaz de relacionarse con su entorno para la construcción de su identidad cultural. La formación ciudadana debe ir de la mano de una formación integral en los sujetos, a partir de una visión multidimensional del ser. En palabras de este autor, la formación integral precisa desarrollar por lo menos los siguientes aspectos:

1. Ideológicos: La solidaridad, la conciencia personal y colectiva.
2. Epistemológicos: teoría del conocimiento y su relación con el ciudadano.
3. Funciones sustantivas: La docencia relacionada con la investigación y extensión.
4. Curriculares: Los plan de estudios y programas curriculares enfocados a la formación integral.
5. Formación docente: En constante actualización.
6. Didácticos: Formación en proceso de enseñanza y aprendizaje para la extensión, vinculación y difusión de la producción epistémica (Lugo, 2007).

La Formación Integral es entonces “aquella que contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades artísticas, contribuye a su desarrollo moral y abre su espíritu al pensamiento crítico” (Fichte,

1977 citado por Serpa, 2006, p. 180). En este punto se convergen la perspectiva crítica en la búsqueda de una formación integral a través de la argumentación y el diálogo fundada en las experiencias que posibiliten un encuentro en todas sus dimensiones para su actuar y transformación de su entorno social.

Para Serpa (2006), la formación implica una experiencia estética en sus múltiples dimensiones y el desarrollo de sus aptitudes y actitudes morales, a través de experiencias que promuevan la reflexión para el entendimiento y la sensibilidad. Por ello, se apuesta a una educación integral direccionada a la formación ciudadana, puesto que, el fin es permitir que tanto maestros como estudiantes tengan encuentros formativos para la constitución del ser en todas sus dimensiones.

2.2.5.2. Dimensiones Humanas Propuestas por Algunos Autores desde Diferentes

Enfoques. A continuación, en la Tabla 18 se presentan las dimensiones humanas propuestas por algunos autores, el concepto de sujeto asumido en los diferentes enfoques epistémicos y la diferencia con esta tesis en la concepción de formación integral.

Tabla 18

Dimensiones humanas en la formación integral propuestas por algunos autores desde diferentes enfoques.

Autor	Perspectiva de sujeto	Dimensiones					Diferencia
Inciarte y Canquiz (2008)	Desarrollo Humano Equilibrado y Dinámico	Biológica Preparar para los cambios del cuerpo y para su interacción con la naturaleza. Calidad de salud.	Psicológica Se atienden los conflictos naturales del ser humano y fijar la felicidad como sentido de vida.	Espiritual y Estética Descubrir la belleza de los valores y el deleite personal	Cognitiva Dominio de los saberes fundamentales: Conocer, hacer, convivir, ser.		Enfoque basado en competencias
Zarzar (2003)	Desarrollo de la persona, una preparación para la vida y, por ende, un crecimiento para la sociedad	Desarrollo intelectual para estimular la inteligencia y el desarrollo de juicio.	desarrollo del lenguaje para la comunicación, la adquisición de herramientas intelectuales	Desarrollo de la identidad y la autoestima.	Desarrollar capacidades tipo intelectual, físicas, procedimientos para trabajar, estudiar e investigar	Desarrollar actitudes, hábitos y valores. crítica, el interés por aprender tomar decisiones y actuar de manera razonable	Enfocado en el desarrollo de capacidades desde el desarrollo individual para su desenvolvimiento en lo social.
Martínez (2009)	Hombre como un suprasistema un conjunto dinámico, integrado subsistemas coordinados.	Desarrollo neurofisiológico: Satisfacción de la necesidad de una buena alimentación y salud para buena	Desarrollo cognitivo, inteligencia y creatividad Clima de libertad mental que valore el	Psicológico afectivo y social El clima, afectividad y confianza, El amor forma el carácter y	Moral, ético y de valores Parten de la unicidad del ser humano, individualidad y características	Vocacional profesional Enfrentar situaciones en las que puedan desenvolverse con sus	Perspectiva de la complejidad más centrado al sujeto individual.

		estructuración del cerebro y el cuerpo.	pensamiento divergente, autónomo y crítico.	lograr un desarrollo armónico.	propias que lo diferencian de los demás.	capacidades. Crecer como seres humanos según sus posibilidades.	
Maya (2003)	El «Yo» como totalidad es integridad. coincide con Aristóteles: el hombre es un animal racional y social o político	Bio Dimensión corporal, la necesidad del conocimiento del cuerpo, su cuidado y el desarrollo para conservar su vida, su salud física y garantizar su existencia	Psico Hace referencia a la necesidad de un adecuado desarrollo psicológico del ser, de su mundo interior. Dimensiones ética, espiritual, cognitiva, afectiva y estética (Nova, 2016)	Social Establecer relaciones con los otros para distintos fines. Comunicación como herramienta; iniciar su vida social. Dimensiones comunicativas y sociopolítica; involucra la necesidad de formar personas con habilidades comunicativas y políticas –no politiqueras– que se interesen por la estructuración y el bienestar de su comunidad		Parte de una formación individual como despliegue a lo social.	
Rincón (1999)	Ser humano con esencia ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y sociopolítico de manera articulada.	Ética: formar en la persona a partir de la libertad y autonomía para tomar decisiones desde su propia reflexión	<u>Espiritualidad</u> es la capacidad de trascender en su paso por el mundo	<u>Cognitiva</u> Involucra el desarrollo de su capacidad intelectual para aprender, conocer y producir ideas, conocimientos	<u>Afectiva</u> brinda la posibilidad de amar y sentirse amado, de manejo de sus sentimientos y conflictos internos	<u>Estética</u> desarrolla el concepto de belleza, el entender la vida y la naturaleza como un arte.	Predominancia al concepto de humano como ser individual y luego social.
Morín (1997, 1999)	Ser biocultural y complejo por su multidimensionalidad.	Biológico Biológico	Psíquico	Racional	Cultural Social	Afectivo	Perspectiva de la complejidad
		Relación de individuo-sociedad-especie, donde cada individuo tiene características comunes con los demás de su especie, pero, asimismo, su originalidad, que es desarrollada en la interacción con los otros, constituyendo la sociedad que también lo constituye.					

Fuente: La presente investigación basado en los referentes teóricos.

2.2.5.3. Formación Integral en la Perspectiva Crítica. El concepto de formación integral es importante en la investigación, puesto que mantiene la coherencia y pertinencia del enfoque epistemológico que se plantea; los procesos de formación en la actualidad han sido fragmentados por distintos intereses que se alejan del principal sentido o propósito que es el ser humano. Por ello, pensar que la formación tiene distintos fines es pensar que dejara inconclusa una parte del ser.

En este sentido, pensar en una formación ciudadana como se ha venido concibiendo es separarla de su propia formación como persona y reducirla al aprendizaje de información o cátedras sobre derechos, deberes, constitución política, democracia, manejo de las emociones y problemas convivenciales de manera instrumental y práctica con fines ajenos al propio ser y del bien común. De esta manera, es difícil pensar en que un sujeto pueda ser una persona ejemplar y un mal ciudadano, o, por el contrario, un buen ciudadano carente de una personalidad sólida y falta de humanidad.

Por esta razón y en concordancia con los representantes del pensamiento crítico, no se hace referencia a formación ciudadana sino a una formación que entra en diálogo con diferentes esferas y dimensiones del sujeto. En el caso de Freire, explica que la acción liberadora se logra acompañado de un proceso de humanización y transformación, “humanización y deshumanización dentro de la historia, en un contexto real, concreto y objetivo son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión” (Freire, 1993, p. 32).

Es por ello, que la falta de conocimiento del yo, de los propios potenciales y posibilidades imposibilita su transformación y, por tanto, la reflexión respecto de sus propias acciones y responsabilidad consigo mismo, con los demás y con su entorno social. Igualmente, en los planteamientos de Ramírez (2020), es necesario avanzar en propuestas que logren una

formación integral, es decir, conocerse a sí mismo y convivir con responsabilidad y creatividad.

En sus palabras:

En síntesis, un educando que sea capaz de combinar adecuadamente la conceptualización con la práctica, la formación para ejercer la ciudadanía, el oficio o la profesión, y su propia capacidad para ser y para el cuidado de sí mismo, y no solamente para reproducir o repetir saberes y los datos que recibe del computador o del profesor, para lo cual estarían cumpliendo la misma función. (Ramírez, 2020, pp. 226-227)

De esta manera, Ramírez (2020) centra su propuesta de formación través del diálogo fortalecer la crítica y creativa en su propio ser, su entorno, una ética y respeto en las relaciones con los demás. Al respecto, Ramírez (2020) considera que para generar “personas integrales, creativas en todas las facetas humanas, racional, emocional y solidaria, se requiere un enfoque que democratice las relaciones entre profesor y estudiantes, y los convierta en actores reales de sus propios discursos” (p. 242). Por consiguiente, estos referentes abren la discusión de enfocar la formación en la integralidad a través de un diálogo pedagógico en las escuelas para formar ciudadanos críticos y más humanos.

Teniendo en cuenta que la formación integral abarca la totalidad de dimensiones que contempla el ser humano, no se ciñe solamente al ámbito pedagógico o escolar. Aunque este contexto aporta de manera determinante en la formación integral de los sujetos, influyen directamente otros aspectos como lo social, lo económico, lo cultural e incluso los discursos circundantes e ideologías políticas.

Desde la pedagogía crítica, varios autores han realizado acercamientos al respecto de este concepto. Por su parte, Freire (2006) refiere que la formación va más allá de adiestrar a los estudiantes en el desempeño de destrezas; para el autor, una verdadera formación se logra

cuando la educación y la ética van de la mano, entendiendo la ética como el enlace entre el ser y el actuar en la vida y que se reproduce en el proceso educativo.

En este orden de ideas, un concepto de formación integral se logra cuando no solo se alimenta el intelecto sino también las esferas morales y afectivas de los individuos, si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la educación moral de los educandos (Freire 2006). Un desarrollo integral supone un tipo de formación que brinde los espacios, las herramientas y los diálogos continuos, una formación ética integral que relacione la libertad y la autonomía como requerimientos necesarios.

Es así como para Freire (2006), la ética del sujeto hace parte inherente en los procesos de formación, ya que intervienen aspectos complejos como las relaciones humanas, la conciencia y la moral. El acto educativo entonces debe direccionar a los estudiantes en este proceso de formación, ya que sus implicaciones sociales y culturales transforman su realidad.

Giroux (2006) refiere que la formación debe abarcar una educación política, de manera que es necesario que una formación integral busque formar un ciudadano crítico. Es así como hay que crear los puentes entre educación y democracia, nunca desligarse de la correspondencia del hecho educativo con la ética, la política y la defensa de lo público, de esta manera, puede hablarse de formación integral. Dentro de esta postura es indispensable la construcción desde lo colectivo, reconocer al otro en su diferencia, pero buscando el trabajo colaborativo, uno de los objetivos de la escuela y la educación.

Lugares que ofrezcan la oportunidad de reuniones educadas, es decir, que les ofrezcan a los alumnos oportunidades para compartir sus experiencias, para trabajar en relaciones sociales que hagan hincapié en el cuidado y la preocupación por los demás, y donde se les inicie a formas

de conocimiento que les den la convicción y la oportunidad de luchar por una calidad de vida de la que se beneficien todos los seres humanos (Giroux, 2006).

2.2.5.4. La Formación Integral en el Pensamiento de Martha Nussbaum. Igualmente, la autora Nussbaum (2012) menciona la necesidad del cultivo de la humanidad a través de una formación integral que involucra tres habilidades: el examen crítico del yo y de las tradiciones propias, el sentido emancipador de la idea de ciudadanía como un ejercicio auto determinante; y la imaginación narrativa. Estas habilidades determinan que a pesar de haber procesos de formación que se ejercen de manera externa, se requiere principalmente de factores propios como lo espiritual y así trascender al entendimiento y comprensión de los demás.

Por ello, Nussbaum hace un llamado a retomar elementos que constituyen lo humano y que forman parte de esa integralidad como lo son la felicidad, expresividad, estética, puesto que “actualmente predomina una nueva concepción en torno de la rentabilidad y que ha dejado de lado la idea del desarrollo personal basado en la imaginación y en el pensamiento crítico” (Nussbaum, 2012, p. 22), generando el olvido por las humanidades, las artes y la filosofía.

2.2.5.6. Diálogo con Otros Autores y Aporte de esta Tesis sobre Formación Integral.

Se presenta a continuación en la tabla 19 un diálogo teórico con los principales autores que fundamentan el concepto de formación integral para el tema de esta investigación y el aporte de la tesis en el problema de investigación planteado.

Tabla 19

Diálogo con otros autores y aporte de esta tesis en la Formación Integral

Categoría	Autor	Diálogo con los Autores	Aporte de la Tesis
Formación Integral	Freire (2001, 2007)	Condiciones de igualdad para encuentros de distintos saberes, vivencias y contextos hacia el fomento de un pensamiento más creativo, autónomo. Aunque Freire no habla directamente de la formación integral del sujeto, está de acuerdo con una formación que vaya más allá del aprendizaje de datos y acción definidas para aprehender el conocimiento desde lo ontológico, político, ético, epistemológico y pedagógico.	Se pretende ampliar aspectos como lo son el afecto, lo emocional, lo humano, lo físico, social, entre otros para construir lazos entre los conceptos de formación integral con ciudadanía al considerar que al formar un individuo de manera integral, es decir, desde todas las dimensiones, se está formando un ciudadano integral, histórico, contextual y crítico, por ello se pretende identificar los elementos y dimensiones que se deben tener en cuenta cuando se habla de formación del sujeto para una ciudadanía integral y en las primeras etapas escolares.
	Ramírez (2020)	Es importante reconocer la crítica del autor a los pocos procesos de formación que ven al estudiante solo en términos de su capacidad. Por tanto, Ramírez habla de que el estudiante debe integrarse a su grupo y constituirse en sus procesos sociales, cognitivos y expresivos. Aunque el autor aborda la formación integral enfocada en la utilización de tecnologías digitales, la lectura y la escritura, resalta su prioridad en la educación para avanzar en la capacidad de identificarse, autoconstruirse y responder por sus propios actos.	Se plantea un enfoque integral, es decir, crítico, dialógico y humanista para promover la dignidad humana y una calidad de vida sostenible en comunidad. Para ello, esta propuesta plantea el fomento de diversas esferas o dimensiones que constituyen al ser humano como lo es lo individual, espiritual, social, ético, político, físico, estético – expresivo, histórica, cultural.
	Giroux (2004, 2006)	Una formación integral basada en la particularidad del sujeto en función de la autonomía, libertad y participación para el cambio y la transformación. Formación intersubjetiva, es decir, a partir de un plano personal y en su acción social y política.	
	McLaren (1998, 2005)	Aunque el autor no plantea en sus postulados la ausencia de una formación integral en los jóvenes como ciudadanos, es clara la crisis en la formación de individuos desde una visión integradora, puesto que se centra en una visión unitaria, sin un pasado o futuro cuyo cuerpo moderno se queda atrás y se separa de su propia voz crítica.	
	Nussbaum (2012)	La autora expone de manera más explícita la relación entre una formación del sujeto con sentido humanista, vinculada con la formación ciudadana de manera integrada y no fraccionada, destacando la esfera social e individual y una esfera intersubjetiva, pero su enfoque es de corte liberal y subjetivo. Igualmente, se destacan en la autora aspectos en el ser humano que en la modernidad y los cognitivistas kantianos dejaron de tratar y dar su lugar en la formación como la felicidad, los sentimientos morales.	

2.2.6. Pedagogía

A continuación, se presenta en la Tabla 20 los principales referentes teóricos y epistémicos que se instauran al concepto de *pedagogía* en la perspectiva crítica y humanista.

Tabla 20

Principales aportes teóricos al concepto de Pedagogía

Categoría	Autor	Aporte
Pedagogía	Freire Diálogo Pedagógico (2002; 2006; 2007)	Acto educativo como una lucha por el ejercicio de la conciencia de derechos y deberes y de la democracia. Posibilita enfrentar el dominio para a ser libre, escuchado y a tomar decisiones en la esfera pública. Las prácticas pedagógicas tradicionales transmiten y evalúan la memoria. El diálogo y la pregunta posibilitan dudar y aprender a tomar decisiones. Pedagogía de la autonomía. (2006); Pedagogía de la esperanza (2007b)
	Giroux Pedagogía de los límites (1990; 2006)	Promueve alternativas pedagógicas a partir de un pensamiento reflexivo, implica un ejercicio de desestructuración de las relaciones jerárquicas (maestro – alumno) La presencia de la historia convierte la pedagogía en una herramienta de lucha y empoderamiento de maestros y estudiantes. Por tanto, hace crítica del objetivismo.
	McLaren (2003; 2005) (citado por Ramírez, 2020)	Incluye la voz y la experiencia estudiantil validada como fuente de conocimiento y de construcción de subjetividad para una pedagogía crítica que permita reconocer los límites culturales y sociales para la transformación. En una pedagogía crítica se debe propiciar a los estudiantes condiciones para entender sus propias posturas criticar. En los educadores, se requiere un lenguaje que ayude al estudiante a moldearse por sí mismo, para la construcción de un sujeto político y solidario.
	Ramírez (2020)	Diálogo Pedagógico. La pedagogía se asume como discurso en cuanto acto de comunicación que implica locutores e interlocutores que producen construcciones significativas con significantes verbales o de otra naturaleza. Relación dialéctica entre maestro y estudiante. Se requiere para formar personas integrales un enfoque pedagógico que democratice las relaciones entre profesor y estudiante y se conviertan en actores reales de sus propios discursos.
	Grundy (1998)	Currículo emancipador: se preocupa de la potenciación. Concepto de libertad: está unido a los intereses por la verdad y la justicia. Potencial de la investigación-acción en la práctica docente para la emancipación y una conciencia crítica
	Nussbaum (2010; 2012)	“La escuela puede enseñar contenidos reales y concretos sobre otros grupos raciales, religiosos y sexuales o sobre las personas con capacidades diferentes [...] puede fomentar el sentido de la responsabilidad individual [...] Puede promover el sentido crítico [...]” (2012, pp. 73-74) Desarrollar la capacidad del alumno de ver el mundo desde la perspectiva del otro. Plantea una pedagogía socrática.

2.2.6.1. La Pedagogía y su conceptualización. El concepto de Pedagogía tiene un recorrido histórico que deriva del término griego Paidós=niño y agogía =conducción, desde el punto de vista etimológico es considerada una ciencia, disciplina o teoría sobre la educación y formación de los individuos desde la niñez (Ortiz, A., 2009). Pero su concepción ha estado problematizada en diferentes corrientes. Por su parte, Herbart (1935) fundamentó la pedagogía en la psicología como principio cognitivo, pero luego reconoció la necesidad de que la pedagogía requiera su deliberación para crear sus propios conceptos sin depender o reducirse a una sola corriente teórica. Su carácter socio histórico cuestiona su condición de ciencia, pero de acuerdo con Habermas (1987), toda ciencia social tiene tres elementos: lo histórico, teórico y metodológico que hacen de la pedagogía una ciencia que ha configurado teorías para resolver problemas educativos (Ocaña, A., 2017).

Por su parte Marín, J. (2012) considera la pedagogía “un campo social e interdisciplinario que posibilita la reflexión sistemática y crítica de la vida en la escuela y de su familiar y comunitario” (p. 21). En este sentido, la pedagogía hace referencia a los saberes y prácticas de formación relacionadas con el currículo.

Por otro lado, y teniendo en cuenta el interés de esta investigación, se adopta el concepto de *pedagogía* de Ramírez (2020) desde la perspectiva del diálogo pedagógico “como discurso en cuanto de comunicación que implica locutores e interlocutores que producen construcciones significativas” (p. 189), puesto que las relaciones de formación de los agentes educativos es un proceso de producción e interpretación de sentidos que no se reduce solo a procesos cognitivos sino que intervienen otras esferas que influyen como lo afectivo, social, cultural diversificando las relaciones de poder entre maestro y estudiante para la construcción de sentido basado en la participación, cooperación, integración, crítica y responsabilidad.

2.2.6.2. La Pedagogía y su Conceptualización en algunas Perspectivas Teóricas en relación con la FC. La construcción epistémica de la pedagogía tiene un largo recorrido histórico que lo configuran en diversas perspectivas. En la Tabla 21 se presenta una comparación de algunas perspectivas epistémicas:

Tabla 21

La Pedagogía y su conceptualización en algunas perspectivas teóricas en relación con la formación ciudadana

Perspectiva	Concepto	Reconocimiento	Disentimiento
Positivista	Pedagogía objetivista orientada a la comprensión del mundo objetivo basada en la rigurosidad del método científico. (Márquez, E., 2013)	Capacidad de repetición y memorización. Se reconoce el proceso de enseñanza como mecanismo de reproducción.	Concepción instrumental y neutral de los procesos pedagógicos. Ausencia de lo político, histórico y cultural. Poca discusión y participación.
Escuela Activa	Pedagogía Activa identifica el aprendizaje con la acción “aprender haciendo”. Hurtado, (2016).	Reconocimiento del estudiante como agente activo. Se comienza a hablar de formación de la dimensión socioafectiva.	Generalizó metodologías para propósitos particulares. No empodera la labor docente, renegado. Enfoque individual y no en el vínculo social desde la ética, estética y política.
Competencias	Pedagogía por competencias: favorece el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias académicas, laborales, profesionales y laborales. (Acosta, 2012)	Se plantean unos desempeños mínimos comunes para los estudiantes como referente para los procesos de enseñanza - aprendizaje. Se centra en los procesos y no en contenidos.	Orientado a fines económicos de productividad y competitividad. No resuelve problemas de la educación ni necesidades de los estudiantes. Estandariza las capacidades y habilidades sin tener en cuenta la diversidad.
Constructivista	Proceso de enseñanza-aprendizaje se construye el conocimiento por las representaciones sobre el mundo a partir de las interacciones y procesos cognitivos. (Ramírez, 2020)	Plantear el papel activo del sujeto en el proceso de conceptualización y reconocer elementos personales y el conocimiento como una construcción.	Se prioriza la construcción personal sobre la cultural. Interacción pasiva del sujeto con la cultura. Prioridad al mundo objetivo (Sujeto -Objeto) No afianza relaciones interlocutiva.

2.2.6.3. La Pedagogía en la perspectiva crítica. En la teoría crítica, el rol del maestro es fundamental por ser un actor político y no un agente neutral cuya visión del mundo permite construir subjetividad política tanto en los estudiantes como en sí mismo. En este sentido, Giroux (2004) promueve alternativas pedagógicas a partir de un pensamiento reflexivo para consolidar ambientes de aprendizaje diferentes a los tradicionales, “ello implica un ejercicio de desestructuración de las relaciones jerárquicas, dejando atrás la acción pasiva del estudiante y la responsabilidad única del docente” (p. 30). Por esta razón, la práctica pedagógica requiere de una visión distinta dirigida hacia una formación política de los estudiantes y de sí como un “intelectual crítico de la sociedad” (Giroux, 2004, p. 35).

Esta investigación considera fundamental el actuar del maestro como formador que transforma su entorno social, en esa misma línea Giroux (2004) lo asume como una persona capaz de generar cambios a través de su práctica para el fomento de una cultura política en la sociedad. Por ende, Rodríguez (2014) resalta a los maestros, puesto que “es aquí donde estos desempeñan un rol importante en la formación de los sujetos, ya que son ellos quienes deben cambiar las prácticas pedagógicas y provocar en los estudiantes aquel pensamiento crítico y ético” (p. 117), pero adicionalmente el docente debe actuar de manera conjunta con los demás agentes formadores (familia, comunidad y estado) para aportar significativamente a los procesos formativos. De esta manera, la concepción del maestro trasciende de un simple transmisor y reproductor de información a un individuo activo, político y transformador social a través de su análisis y reflexión de los sucesos y realidades que se vivencian.

Cabe destacar que el maestro logra una formación intersubjetiva, es decir, a partir de un plano personal y en su acción social y política, para generar una trascendencia en el ámbito colectivo. Por tanto, Giroux (2004) plantea el reconocimiento del sujeto en la sociedad y su

participación en la sociedad como posibilitador de una transformación integral, proponiendo una visión de las escuelas no sólo como espacios sociales sino como espacios de formación de las necesidades de la personalidad. Esto implica que una transformación integral requiere de una formación integral basada en la particularidad del sujeto en función de la autonomía, libertad y participación para el cambio y la transformación como ejes centrales de formación de las instituciones educativas.

Es por ello que esta perspectiva insiste en generar cambios en la escuela para fomentar la democracia crítica dejando a un lado el cumplimiento de conductas impuestas y reproducidas. En este sentido, Giroux (2006) hace también una crítica a la pedagogía radical por enfocarse sólo en lo cognitivo y no tener en cuenta las dimensiones de las necesidades y el deseo en el individuo.

Freire (2002) resalta que son indispensables las prácticas discursivas colaborativas que permitan la construcción de un modelo de vida democrático, no solo desde una perspectiva individual sino colectiva; la escuela debe pensar no sólo aquellas situaciones estrictamente pedagógicas, también debe ocuparse de aspectos sociales y políticos, dado que sus dinámicas están dadas por el modo como estos aspectos estén desarrollándose en la sociedad (Freire, 2002). Es así como se deben superar los mecanismos de enseñanza tradicionales que reproducen lo que se desarrolla al interior de la sociedad (McLaren, 2005) buscando que se potencien, no solamente a nivel intelectual, sino, también, en habilidades sociales básicas para el desarrollo o la emancipación del individuo. Con el fin de superar dichos mecanismos, las escuelas se han de ver como lugares democráticos dedicados a potenciar de diversas formas a la persona y a la sociedad (Giroux, 1997).

Particularmente, Giroux (1990) da cuenta de que las relaciones discursivas deben darse desde un lenguaje político, de manera que los actores educativos involucrados puedan revelar y

comprender el vínculo existente entre la institución educativa, las relaciones sociales, el conocimiento y las instituciones del estado, en donde cada esfera tiene poderes diferentes que redireccionan el funcionamiento de la sociedad. Es así como la voz de los estudiantes es de vital importancia, de manera que es menester darles las herramientas discursivas necesarias para que justifiquen sus elecciones, desarrollen un pensamiento crítico y defiendan los derechos que tienen al ser miembros de un Estado, que establezcan una posición de resistencia cuando ese Estado no realice prácticas basadas en la justicia (Freire 2002).

Siguiendo la perspectiva de Habermas (1986), Grundy (1998) considera un aspecto relevante son los intereses cognitivos en el trabajo curricular. La autora al revisar las bases del curriculum descubrió que se confundían la “estructura” y los fundamentos del curriculum y, por tanto, proporciona un fundamento teórico coherente para el trabajo de deliberación sobre el currículum y la práctica curricular, además plantea algunas propuestas sobre cómo mejorar las experiencias de enseñanza y aprendizaje de alumnos y profesores. El análisis que realiza Grundy (1998) sobre las diversas formas de abordar el currículo no es el mismo en su práctica, está enmarcado bajo unas intencionalidades e intereses que direccionan los objetivos, métodos, resultados y la misma práctica curricular.

La autora plantea tres enfoques de currículo: el técnico se basa en objetivos y el seguimiento de unas instrucciones para llegar a un producto; el práctico apunta a la comprensión del medio, de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él; y, finalmente, el emancipador, encaminado a la independencia de todo lo que está fuera del individuo a través de la autonomía, libertad y autorreflexión. Es así como también se considera que la formación ciudadana no se aborda de la misma manera, por el contrario, hay unos intereses que orienta esta formación y que muchas veces no se visibilizan en la práctica docente. Para varios pensadores de la pedagogía

crítica, el currículo ha sido utilizado como un mecanismo de repetición de modelos dominantes, teniendo en cuenta que influye directamente con el tipo de formación que se imparte en las escuelas, la educación tradicional normaliza las prácticas colonizadoras (McLaren, 2005).

La construcción de los currículos brinda herramientas para formar en ciudadanía en tanto contienen modelos de formación y educación de los sujetos, así como ambientes de aprendizaje para reflexionar sobre la sociedad y sus problemas. Sin embargo, el modelo tradicional de la educación ha instrumentalizado el currículo para convertirlo en una estructura meramente técnica, por lo cual la escuela debe pensar no sólo aquellas situaciones estrictamente pedagógicas, también debe ocuparse de aspectos sociales y políticos (Freire 2002).

De igual manera, el empleo de estrategias liberadoras como el diálogo crítico y la pregunta posibilitan relaciones más humanas desde una perspectiva igualitaria entre sujetos políticos para analizar el mundo y la existencia. Como lo hace notar Jaramillo (2009) “si la práctica educativa se da entre sujetos que se relacionan por medio de métodos, de técnicas y materiales, entonces la práctica educativa es una práctica política” (p. 9), haciendo énfasis en que el acto educativo va mucho más allá de la simple enseñanza y transferencia de conocimiento.

El diálogo como punto de encuentro entre varios sujetos es la construcción de una mirada colectiva de la realidad a partir de diferentes puntos de vista, de acceso a la cultura para discutir sobre las problemáticas y situaciones que se vivencian. Por ello, el diálogo es un aspecto que posibilita el encuentro de los hombres para la ‘pronunciación’ del mundo y una condición fundamental para su verdadera humanización (Freire 1992).

Así mismo, genera condiciones de igualdad para encuentros de distintos saberes, vivencias y contextos hacia el fomento de un pensamiento más creativo, autónomo. Es importante señalar que “desde la educación, Freire puso todo su empeño, energía, capacidad de

soñar y talento teórico-práctico en el desarrollo y promoción de una pedagogía y una escuela realmente democráticas y populares, capaces de convertirse en instrumentos generadores de auténtica ciudadanía” (Ovelar, 2005, p. 3). De esta manera, para propiciar una pedagogía crítica es imperante fortalecer la relación maestro alumno como sujetos políticos libres e igualitarios en un ambiente de convivencia basado en el respeto, tolerancia y escucha para generar espacios de encuentro de diferentes realidades.

La pregunta es otro elemento esencial en la estructuración del pensamiento crítico, puesto que abre las puertas a la curiosidad, la incertidumbre y la imaginación. La pregunta posibilita el encuentro con el conocimiento, la búsqueda de otras posibilidades y la comprensión de otras realidades. “Una educación de preguntas es la única educación creativa y apta para estimular la capacidad humana de asombrarse, de responder a su asombro y resolver sus verdaderos problemas esenciales, existenciales y de conocimiento” (Freire y Faundez, 2013, p. 61). En este sentido, es imperante que los estudiantes y maestros aprendan a través de la pregunta, debido a que esta, propicia la reflexión, el planteamiento de problemas y las posibles soluciones, además, la participación entre maestros y estudiantes.

Adicionalmente, en las escuelas tradicionales al estudiante se le ha negado la posibilidad de preguntar como reflejo de una cultura sometida, “porque en las estructuras de poder tradicional y vigentes, la pregunta se convierte en subversiva” (Zuleta, 2005, p. 117). Por ende, la pregunta tiene el poder liberador para que estudiantes y maestros aprendan a ser autónomos y responsables a través de la incertidumbre y provocación por el saber para el hacer y el ser.

2.2.6.4. La Pedagogía en el Pensamiento de Martha Nussbaum. Nussbaum (2012) plantea en el sector educativo su preocupación por el enfoque tradicional y utilitarista, por ello, desarrolla en su trabajo la pedagogía socrática y la importancia de la argumentación. En esta

propuesta, resalta la necesidad de fomentar en los estudiantes la capacidad de pensar y argumentar por sí mismos. Destacando el papel de la filosofía y las humanidades en el fomento de la capacidad de argumentar y reflexionar para no caer en la imposición de la tradición y la autoridad sin hacer una valoración de cada individuo y ser sometido a los intereses dominantes. Por ello, se insiste en el “desarrollo de la argumentación crítica lejos de los exámenes estandarizados propios de la cultura del crecimiento económico” (Álvarez, S., 2013, p. 247), puesto que, permite formar el carácter frente a la toma de decisiones sin dejarse llevar por la masa y la falsedad.

Para la autora es necesario que en el aula de clase se promueva la reflexión y la indagación y la inclusión de distintos tipos de argumentación que puedan poner en práctica lo aprendido en torno al desarrollo de las capacidades de los individuos de acuerdo con sus necesidades y libertad de elección. Cabe aclarar que en esta perspectiva el concepto de capacidad hace referencia a las oportunidades reales y actuales que las personas tienen para tomar decisiones informadas, para poder garantizarse una vida (Sen, 2000); ello significa la libertad de una persona de escoger entre diferentes maneras de vivir y de ser (Boni, 2010). Por ello, las capacidades pertenecen a las personas individuales, y sólo luego, en sentido derivado, al colectivo (Nussbaum, 2013). Es así como la propuesta de Nussbaum plantea que la práctica educativa se oriente en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes teniendo en cuenta sus necesidades individuales, planteadas en la tabla 22:

Tabla 22

Aporte de la práctica educativa al desarrollo de las capacidades de los estudiantes

Capacidad	Fundamentación
Sentidos, imaginación y pensamiento	La interpretación de Walker, citada por Aristizábal (2010), implica ser capaz de utilizar el pensamiento crítico y la imaginación para comprender las perspectivas de otros y formarse juicios imparciales. Utilizar los sentidos, el pensamiento y la imaginación como medio de expresión, experimentación y producción de obras (artes, literaria, religiosa)
Emociones	Desarrollo emocional; sentir y expresarse libremente.
Razón práctica	De acuerdo con Walker, ser capaz de realizar elecciones bien razonadas, reflexionadas, críticas, independientes, socialmente responsables y que aporten a su propia vida.
Afiliación	Poder vivir con y para los demás, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, participar en formas diversas de interacción social (Álvarez, 2013). Además, valorar la diversidad en diferentes ámbitos y el respeto así mismo.
Otras especies	Respeto y convivencia con el mundo natural.
Juego	Poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.
Control sobre su propio entorno	Tener la libertad de expresarse y participar de forma efectiva en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida; mantener relaciones interpersonales propositivas y de empatía con otros (estudiantes, profesores, administrativos).
Integridad Corporal	Seguridad y libertad de todas las formas de acoso físico y verbal en el entorno.

Fuente: Basada en Nussbaum (2012), Álvarez, S. (2013) y en la traducción de Boni Aristizábal (2010) de Walker (2006, pp. 128-129).

2.2.6.5. Diálogo con Algunos Autores y Aporte de esta Tesis sobre Pedagogía. A

continuación, en la Tabla 23 se presenta algunos de los principales enfoques y perspectivas epistémicas asumidas para el concepto de formación ciudadana:

Tabla 23

Diálogo con algunos autores y aporte de esta tesis sobre Pedagogía

Categoría	Autor	Diálogo con los autores	Aporte de la tesis
Practica Pedagógica	Freire Pedagogía del Diálogo (2006; 2007)	El rol del maestro es fundamental por tratarse de un actor político y no un agente neutral. Es importante destacar del autor el equilibrio entre la relación del docente – estudiante, ambos requieren de relaciones genuinas e igualitarias, teniendo en cuenta sus necesidades y realidades.	Propuesta pedagógica que fortalezca la práctica pedagógica y los procesos de formación que ocurren al interior de las escuelas a través del diálogo, la argumentación y el encuentro con el otro con el fin de empoderar a los individuos de su propia formación. Esto permite plantear nuevas visiones de la relación profesor – estudiante como dos actores en formación permanente basada en la igualdad, cooperación y diálogo pedagógico. Esta tesis propone ampliar la perspectiva emancipatoria de la formación del sujeto como ciudadano crítico, transformador, e integral, aspecto que se fragmenta y homogeniza con fundamentos de la pedagogía dialógica y el pensamiento crítico con una perspectiva humanista para la formación integral de los ciudadanos, enfocado en el niño en el nivel de educación básica primaria.
	Giroux Pedagogía de los límites (1990; 2006)	Plantea la pedagogía como un lenguaje crítico donde maestros y estudiantes luchen con ideologías y procesos sociales dominantes. No presenta una propuesta concreta sobre el diálogo (Ramírez, 2020). Plantea la crítica no en el cuestionamiento, sino en posibilidades.	
	McLaren (2003; 2005)	Se destaca el análisis de la actividad escolar y de la práctica del docente, quien coacciona la realidad del estudiante a través de instrucciones ritualizadas y la resistencia por parte del estudiante. Esta comprensión permitirá rediseñar símbolos y reglas culturales que mejoren la comunicación e interacción con el estudiante.	
	Ramírez (2020)	Se destaca del autor el enfoque dialógico, la relación profesor -estudiante se basa en el reconocimiento de diferencias y tengan posibilidades de preguntar. La práctica pedagógica debe enfocarse a construir una actitud de cooperación para crear para buscar, construir, relacionar y aplicar conocimiento.	
	Grundy (1998)	Permite entender los intereses y fundamentos que orientan el trabajo pedagógico para un fin particular, identifica enfoques en la construcción de propuestas de formación ciudadana. Se centra en resaltar la labor del maestro a través de la dialéctica y negociación, donde docente y estudiante se responsabilicen con el fin de lograr la potenciación para comprometerse en la construcción social.	
	Nussbaum (2010; 2012)	Aunque la autora no aborda explícitamente la pedagogía en sus postulados sino una filosofía socrática, habla de la educación para la formación de capacidades humanas en los estudiantes propone el pensamiento crítico. También de la importancia de promover estas capacidades humanas a temprana edad, lo cual fundamenta la educación primaria. La autora no habla mucho del rol del maestro, centrándose en la escuela en general y en el estudiante.	

Fuente: La presente investigación

2.2.7. El Diálogo Pedagógico

2.2.7.1. Limitaciones en los Enfoques y Modelos Pedagógicos en relación con la Formación Ciudadana. Teniendo en cuenta las limitaciones de los modelos pedagógicos modernos como el cognitivista, el constructivista y la formación por competencias al no responder a las necesidades de formación de los estudiantes como individuos y miembros de culturas y grupos sociales de la vida contemporánea (Ramírez, 2020), presentes en la tabla 24, se propone el diálogo pedagógico como una oportunidad para promover la interacción y “establecer el diálogo de saberes para construir sujetos activos y capaces de comunicarse y manifestarse reconociendo las mismas posibilidades de otro” (Ramírez, 2020, p. 85).

Tabla 24

Limitaciones en los enfoques y modelos pedagógicos en relación con la formación ciudadana basado en Ramírez (2020)

Modelos y Enfoques Pedagógicos	Limitaciones
Constructivismo	Piaget (1981) da prioridad al desarrollo y excluye las interacciones sociales. Excluye la ética y la estética. No tiene en cuenta las condiciones y necesidades de cada sujeto. Excluye los aspectos culturales e históricos.
Formación por competencias	Surge para atender las necesidades de productividad y competitividad y no para resolver los problemas educativos locales. Propuesta pensada para países altamente industrializados. La estandarización excluye las diferencias y las propias iniciativas. Excluye la formación de la personalidad y la integración social. Limitada en la interpretación y crítica del entorno social.
Enseñanza por comprensión El aprendizaje basado en problemas (ABP) Aprendizaje significativo	Se reducen a la enseñanza aprendizaje de conocimientos objetivos. El alumno es el centro del proceso de formación y el docente es pasivo. No hay una relación interlocutiva entre estudiante y docente. La relación es sujeto con el objetivo de aprendizaje. No tiene en cuenta los factores sociales, subjetivos.
Enfoque de la Comunicación y discurso: Pedagogía Reproductora Pedagogía Narrativa Pedagogía del Monólogo (Ramírez, 2005)	Fragmentación de saberes alejados de la realidad. Transmisión de información y no la construcción de sentido. Reproducción de información sin ninguna perspectiva propia ni interrogantes. No hay confrontaciones de alternativas de visiones del mundo. No se reconoce la autoría de la voz que se reproduce y se asume propia. Estudiante en condición de objeto para ser informado y transformado.

2.2.7.2. El diálogo Pedagógico como Aporte a la Formación Ciudadana. El diálogo pedagógico tiene sus raíces en los postulados teóricos de la corriente de la pedagogía crítica sustentada en la Escuela de Frankfurt en contracara a los planteamientos de la pedagogía tradicional aún vigente. Atendiendo la demanda de la diversidad y diferencias, los postulados de Freire (2006), Giroux (2003) y McLaren (2005) plantean el diálogo y la comunicación como puente para el encuentro con el otro en la construcción de una libertad individual y social.

Asumir la Teoría de la comunicación dialógica que ha venido trabajando Luis Alfonso Ramírez Peña (2005; 2020), y la pedagogía crítica para intentar proponer algunas respuestas tentativas al problema de la falta de formación ciudadana e integral es una alternativa de dar un giro de pedagogías tradicionales, instrumentales y objetivistas hacia una pedagogía dialógica pensada en la formación integral de ciudadanos, debido a que “solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación” (Freire, 1998, p. 74).

Para Ramírez (2020), el diálogo pedagógico se entiende como la actitud de escuchar y considerar la voz del otro en las intervenciones discursivas, así mismo, asume la pedagogía como discurso en cuanto a acto de comunicación entre los interlocutores permitiendo tener en cuenta las perspectivas, intereses, experiencias de los interlocutores desde la diversidad y multidimensionalidad.

En este sentido, el diálogo permite superar la falta de interacción entre los sujetos sin excluir sus diferencias y propiciando la integración social; “el diálogo resulta de la dialéctica entre la unidad y la diferencia, entre la verdad y la incertidumbre, entre la afirmación y la duda” (Ramírez, 2020, p. 185), cambiando la concepción del proceso pedagógico de la priorización de aprendizaje de conocimientos a la generación de condiciones para la construcción sentidos.

De tal manera, este enfoque define la formación como proceso de comunicación entre un nosotros| (yo, tu, él), “encuentro de multiplicidad de voces y los mundos referidos” (Ramírez, 2020, p. 198), dirigida a la capacidad de dialogar desde y sobre los saberes, subjetivos, intersubjetivos y objetivos de los agentes del proceso pedagógico. Por tanto, el diálogo pedagógico significa el agenciamiento del propio sujeto en la formación integral bajo condiciones de igualdad y reconocimiento de las diferencias, porque “el diálogo basado en la argumentación, la solidaridad, la comunidad y la liberación priman en procesos de aprendizaje, acción y reflexión como medida para la transformación del mundo (Flecha, 1997, p. 14).

2.2.7.3. Constitución del discurso pedagógico dialógico. El discurso pedagógico dialógico se asume como “encuentro de multiplicidad de voces en diálogo: el interlocutor, locutor y mundos referidos” (Ramírez, 2020, p. 198). Por tanto, para lograr este giro en la práctica pedagógica del docente y en la comunicación entre profesor y estudiantes es necesario cambiar el objetivo del proceso pedagógico (Ramírez, 2020), partir de dejar de enseñar contenidos a una construcción de sentidos de manera cooperativa y solidaria. Este cambio de actitud y práctica en el proceso de formación ciudadana e integral de los estudiantes propicia la construcción de individuos agentes de su propia formación, responsables de su actuación social y coherentes con su personalidad (Ramírez, 2020).

Este es un elemento importante en la práctica del docente para la creación de condiciones propicias para el diálogo, así, el estudiante reconoce sus necesidades de formación y responsabilidades sociales y personales; en palabras de Ramírez (2020), el profesor debe tener en cuenta “el avance en las necesidades de conocer para orientarse mejor en la vida, la necesidad de interactuar y de comunicarse, más la necesidad de expresarse y manifestar el gusto por la belleza, las prácticas estéticas y placenteras” (p. 196).

La creación de las condiciones necesarias para una formación integral propicia un acto dialógico. Pero además, Ramírez (2020) plantea tener presentes los ejes significativos y productores de sentidos en la construcción del discurso dialógico, como lo son la polifonía (red de relaciones de sentido diferentes por diversos discursos), la argumentación (Ordenamiento de voces causada por la tensión del discurso entre interlocutores), la actitud de entendimiento interpretativo (dialogar sin cerrar los discursos, abrirse a los posibles caminos de sentidos ofrecidos por el interlocutor) y la evaluación entendida para valorar los avances en la capacidad para dialogar, proponer, sustentar, de ser responsable con sus actos y respetar las diferencias.

De esta manera se asume como aporte teórico el diálogo pedagógico en la Formación ciudadana integral para esta investigación porque el diálogo abre espacios de vida social y cultural, desarrolla la capacidad para poder interpretar las culturas y grupos sociales de manera crítica y responsable, aspectos necesarios para una formación de sujetos y ciudadanos integrales. Por ende, un enfoque pedagógico fundamentado en el diálogo le otorga al estudiante y profesor el dominio de su propia formación a través de encuentros y desencuentros entre ellos y consigo mismos desde todas las dimensiones del ser, “no sólo en conocimientos, sino en deseos, afectos y desafectos, solidaridades y compromisos sociales, planteamientos y sustentaciones de puntos de vista, crítica y capacidad de comunicarse para construir discursos en las diferentes esferas” (Ramírez, 2020, p. 243).

De acuerdo con Ramírez (2020), el diálogo pedagógico como propuesta posibilita una nueva educación al cambiar las relaciones sujeto – objeto a relaciones de sujeto – sujeto en condiciones interactivas, participativas para criticar, decidir y proponer, apuntando a una nueva educación “generadora de personas integrales, creativas en todas las facetas humanas, racional,

emocional y solidaria” (Ramírez, 2020, 242), convirtiendo tanto a profesores y estudiantes en actores reales de sus propios discursos y formación.

2.2.7.4. Ejes Significativos y Productores de Sentido en la Construcción del Discurso

Dialógico. A continuación, se presenta la Tabla 25 con los elementos que construyen sentido.

Tabla 25

Ejes significativos y productores de sentido en la construcción del discurso dialógico en la propuesta teórica de Ramírez, (2004; 2020)

Eje	Característica	Implicaciones Pedagógicas
Polifonía	Multiplicidad de voces referentes al interlocutor, locutor y mundos referidos. Se evidencia no solo por quien produce una expresión significativa para expresarse, sino que también quién escucha y comprende.	Crear condiciones propicias para la diversidad de diálogos fuera del dogmatismo y autoritarismo. Establecer las mismas condiciones para la diversidad de voces de los interlocutores.
Argumentación	Son los respaldos y apoyos del punto de vista y opinión, necesarios para no dejar duda. Tiene un respaldo en la objetividad, son voces de los otros. Base de un proceso de formación integral como capacidad autoconstructiva y productiva de los sujetos. Control de multiplicidad de voces, sabe las razones y el sentido para seleccionarlas y utilizarlas.	La ubicación de los temas y problemas deben ser referentes a su entorno social y cultural. Aprovechar diferentes tecnologías de la comunicación en la práctica pedagógica. Cambio de criterio en la evaluación: capacidad de proponer, fijar y respaldar puntos de vista. Actitud ética de la responsabilidad frente a las actuaciones comunicativas.
Interpretación en los actos de entendimiento	Implica crear y mejorar condiciones para la aprehensión y producción de discursos. Es la aproximación indefinida a los contenidos leídos o escuchados. Es el agenciamiento y subjetivización del interlocutor a través de la indagación y crítica los transforma en la búsqueda de su ser y en su hacer.	Como acto de entendimiento, la interpretación exige del profesor y estudiante una actitud agentiva en la búsqueda y construcción de saber. Descubrir enfoques y perspectivas subjetivas, histórica e ideológicas de los mundos referidos. Crear dudas para nuevas etapas de esclarecimiento.
Presuposición	Es la condición básica para instaurar el diálogo en la educación. Capacidad de acertar en el reconocimiento de los saberes del interlocutor, para constituirlos como puntos de partida, para la enunciación o significación del diálogo.	Se parte del estado de conocimiento de la cultura, presupuestos de orden ideológico. Por los deberes y el reconocimiento del poder. Exige por parte del profesor y estudiante saber reconocer y ponerse en el otro y con el otro.

Nota: Adaptado de Ramírez (2004; 2020)

2.2.7.5. El profesor y estudiante como Formadores en la Perspectiva Dialógica. Bajo este horizonte, el papel tanto del profesor como del estudiante son relevantes; está la responsabilidad del profesor de “propiciar la efectiva participación del estudiante en la búsqueda y discusión de saberes con relación a sí mismo, a la cultura y el ordenamiento social, partiendo siempre de lo inmediato” (Ramírez, 2020, p. 195). En este sentido, el profesor ya no tiene la tarea de transmitir conocimientos ni enseñar habilidades sino de generar las condiciones adecuadas para potenciar el diálogo.

Uno de los fundamentos de la pedagogía dialógica para la formación de los individuos se refiere a que tiene una perspectiva integral de formación, puesto que el profesor da prioridad al encuentro con el estudiante para que éste pueda reconocer sus necesidades formativas, sus potencialidades y asuma compromisos consigo mismo y con su entorno social, creando un espacio cultural en la escuela para dialogar en condiciones de igualdad; “el mérito del profesor está en tener la capacidad para crear condiciones necesarias para hacer del estudiante, su interlocutor” (Ramírez, 2005, p. 209). Esta es la diferencia entre un profesor formador y uno transmisor. Finalmente, esta propuesta pedagógica basada en el diálogo aporta a la formación de ciudadanos integrales puesto que este modelo de formación en el diálogo, nada paternalista, sino creador de autonomías, anti-dogmatismos, flexibilidad e incertidumbre en el conocimiento, contribuye a la creación de condiciones para la sociedad que se está transformando; y muy especialmente, la pone en condiciones de involucrarse en las nuevas tecnologías de la comunicación, las cuales necesariamente se tienen que asumir. (Ramírez, 2020, p. 209)

Por su parte, el estudiante debe ser asumido como par interlocutor, para ello es necesario que el profesor haya sido formado en el diálogo para reconocer al estudiante como interlocutor con una cultura, historia y vivencias particulares. A su vez, el profesor no puede estandarizar a

los estudiantes con discursos unificados, sino que debe impulsar a cada estudiante para que este encuentre su propia voz y esté en la capacidad de defenderla, sustentarla y relacionarla con otras voces.

2.2.8. Fundamentación Teórica de las Categorías

Esta investigación parte de la crítica a algunas propuestas de formación ciudadana con bases teóricas o fundamentos que conllevan a construir modelos de ciudadanos con enfoques diferentes que afectan el modo de formar en las escuelas. Para construir esta propuesta teórica en formación ciudadana se organiza y delimita en diálogo con la obra de Habermas (1986) en relación con los intereses constitutivos y con Grundy (1998) sobre los enfoques curriculares.

Para ello, se parte de la comprensión de formación ciudadana como una construcción intersubjetiva que aborda diferentes esferas del sujeto y destacan la labor pedagógica del maestro como formador de sus estudiantes. Conllevando de esta manera a relacionar que la práctica pedagógica asume un concepto de hombre y ciudadano (Grundy, 1998), y analizar que la pedagogía no se reduce a un proceso de enseñanza aprendizaje, por el contrario, aborda aspectos más complejos como los tipos de creencias de maestros y estudiantes, el contexto, los modos de verse así mismo y al mundo, la forma de interacción configuran la formación ciudadana y orienta la práctica pedagógica en función del tipo de ciudadano que requiere su comunidad, el país y el mundo.

De esta manera, para facilitar los análisis con los fundamentos teóricos es necesario estructurar las diferentes categorías conceptuales en los diferentes enfoques de acuerdo con los intereses constitutivos de Habermas (1986): técnico, práctico y emancipador para realizar una lectura teórica de los elementos conceptuales que caracterizan una formación ciudadana de acuerdo a los intereses, ideales y acciones de cada enfoque, para ello, también se orienta esta

fundamentación en los aportes de Grundy en la constitución de los currículos. Así mismo, la investigación construye a partir de las diferentes referencias teóricas algunos fundamentos que configuran las diferentes dimensiones del ciudadano en la perspectiva integral y su relación con la formación ciudadana. Se organiza los principales aportes conceptuales en cada enfoque en las siguientes tablas:

Tabla 26

Principales fundamentos teóricos y conceptuales en las categorías conceptuales según el enfoque técnico

Eje categorial	Enfoque Técnico
Educación	Perspectiva económica que “promete eficiencia, productividad y prosperidad crea la especialización extrema” (Ramírez, 2020, p. 53). Una educación actual bancaria pensada en la unificación en función del poder dominante (Freire, 2007b); “narración de contenidos que, por lo mismo, tienden a petrificarse o a tornarse en algo casi muerto, sean valores o dimensiones empíricas de la realidad (...). La técnica de la educación es preponderantemente esta: narrar siempre narrar” (Freire, 1993, p.71) Educación bancaria y narrativa con “prácticas pedagógicas tradicionales en la que el educando es convertido en recipiente de datos sin que le transforme, y es ajeno a lo que pasa en el mundo y a su propia condición” (Ramírez, 2020, p.92) Predominio del positivismo como “conjunto de ideas, difundidas por la industria cultural; también es una fuerza material, una serie de prácticas materiales inmersas en las rutinas y experiencias de nuestra vida diaria” (Giroux, 2003, p.35) La inmersión de parámetros de visión del mundo en los imaginarios colectivos, en la tecnificación de procesos administrativos, de comunicación y control social a su vez suprimían la conciencia histórica en la esfera social (Giroux, 2003)
Formación	Se propicia una formación para el ahora, desprendida de la historia y dirigida al mundo laboral. (Giroux, 2003) Formación transmisionista, el sujeto es convertido en recipiente de datos sin que los transforme, y ajeno a lo que pasa en el mundo y a su propia formación. Formación orientada al individualismo bajo una deshumanización en el desconocimiento del yo dentro de la historia, su contexto, sus capacidades para transformar. (Freire, 1993). Formación por competencias: “Preparar a los estudiantes para operar con información, para ser instruidos en habilidades del hacer” (Ramírez, 2020, p. 77)

Escuela	las escuelas son instituciones que forman parte del lugar de trabajo que de manera competitiva libran luchas para dominar y posicionarse en mercados internacionales (Giroux, 1993). Vista como empresa a la que se le exige eficiencia y eficacia: Hargreaves (1999) expone un sistema público de poca financiación con control burocrático del curriculum, un sistema de evaluación orientado a las pruebas estandarizadas llevando a una competitividad cerrada e individualista bajo unos objetivos estrictamente definidos de destrezas básicas a partir de modelos de enseñanza impuestos para éxitos académicos eficaces. La institución educativa reproductiva “cumple la función dominante en la reproducción de las relaciones de explotación capitalista” (Torres, 2003, p.57)
Ciudadanía	Se asume solamente como una participación condicionada, ajena a las instancias de poder y, por lo tanto, despojada de ejercer decisiones que la afecten individual y colectivamente (Larrea, 2008) Conceptos clásicos que vinculaban necesariamente ciudadanía con nacionalidad y los conceptos aperturistas que abogan por una ciudadanía universal. (Habermas, 1999) Ciudadanos pasivos y receptores de relaciones de poder enmarcadas en la homogeneidad e ideales impuestos. (Freire, 2001a)
Formación ciudadana	Interés técnico en la importancia de las destrezas (Grundy, 1998), la preparación como entrenamiento “comprende el aprendizaje de un conjunto de «métodos» mediante los que se llevará a cabo la acción” (p. 56), Pinilla y Torres (2006) coinciden en que la formación ciudadana en el área de las ciencias sociales es dirigida por una perspectiva instrumental – positivista, a través del manejo de contenidos definidos y la adquisición de conductas determinadas en los estudiantes. Camilloni (1996) plantea que las competencias ciudadanas tienen un enfoque instrumental, el cual no promueve el fomento de la convivencia democrática y la necesaria participación de los jóvenes en los sistemas políticos. Pinilla y Torres (2006) afirman que las competencias ciudadanas “pretenden eliminar o hacer caso omiso de los fundamentos filosóficos ideológicos y sociales de la educación, porque reduce el problema al logro y a la operacionalización de objetivos (conductas, hábitos y destrezas)” (p. 171). Magendzo (2004) evidencia que este planteamiento da cuenta de un modelo de ciudadanía patriarcal, pues se busca perpetuar las estructuras sociales y económicas establecidas por las clases en el poder. Se forma a los sujetos con perfil laboral dándole a la educación un sentido económico con una “acumulación constante y permanente de características específicas y cambiantes; es decir, en el nivel de estructuras cognitivas, afectivas y sociales que le permiten al trabajador funcionar con los códigos requeridos en una sociedad hiper-comunicada e hiperconsumista” (Pulido, 2012, p. 55).
Pedagogía	Las prácticas pedagógicas tradicionales transmiten datos, narran y evalúan de manera memorística a los educandos. (Ramírez, 2020) Mecanismos de enseñanza tradicionales que reproducen lo que se desarrolla al interior de la sociedad. (McLaren, 2005)

	Grundy (1998) “en referencia a la labor del docente en un interés técnico, explica que el saber generado por el profesor en el proyecto, en calidad de «saber-cómo» o «saber-qué»; es decir, saber cómo actuar para hacer cosas y qué será mejor para hacerlas. Este saber se traducirá en una acción productiva eficiente y eficaz.” (p. 67) Quiroz y Jaramillo (2009) evidencian que la formación ciudadana debe trascender de una concepción instrumentalista que va más allá de la simple promoción del conjunto de normas que regulan la vida social y la formación de valores. La evaluación informada en un interés técnico “dejan de lado la naturaleza política de la evaluación y el interés por el control. La elaboración de juicios valorativos se presenta como algo objetivo, independiente de valores” (Grundy, 1998, p. 60)
Capacidades	Orientada al desarrollo de destrezas (Grundy, 1998). Hace referencia al entrenamiento de un conjunto de métodos y estrategias que dirige la acción (Grundy, 1998) Desde las competencias las habilidades están en función de los desempeños estandarizados en un saber- hacer controlados a través del seguimiento e indicadores evaluativos para garantizar la eficiencia. (Ramírez, 2020)

Nota: Construcción epistémica basada en Habermas (1986) y Grundy (1998).

Tabla 27

Principales fundamentos teóricos y conceptuales en las dimensiones del ciudadano según el enfoque técnico (Habermas, 1986)

Dimensión	Enfoque Técnico
Epistemológica	Positivismo: objetivación del conocimiento y pensamiento conservador. “La idea de que la teoría, los hechos y la indagación pueden determinarse y utilizarse objetivamente cae presa de un conjunto de valores a la vez conservadores y mistificadores en su orientación política” (Giroux, 2003, p.34) Características: 1. Se fundamenta en el “hecho” con lo cual presupone lo “seguro”. 2. Eleva la metodología a la jerarquía de verdad.
Estética	Excluye la estética dejando la epistémica como el único procedimiento válido de conocer (Ramírez, 2020) Autores como Acuña J., Obret R., & Cintra A. (2017) fundamentan que la experiencia del arte se ha reducido a una disciplina teórica del paradigma artístico, alejado de las problemáticas sociales.
Cognitiva	Control y la posibilidad de explotación técnica del saber (interés cognitivo técnico). (Grundy, 1998, p. 33) Conocimiento Objetivo: “orientado estrictamente a la construcción del conocimiento según criterios medios-fin, frustrando de este modo gran parte de la potencial riqueza de la comprensión del mundo que podrían alcanzar los estudiantes” (Grundy, 1998, p.59)

	El aprendizaje para la producción del conocimiento está orientada al mantenimiento y reproducción de las relaciones de poder determinadas y dominantes en el contexto escolar (Grundy, 1998) Conocimiento de destrezas, es decir, teoría con un fin práctico: “saber cómo actuar en determinadas situaciones” (Grundy, 1998, p. 73)
Comunicativa	Enfoque de la comunicación con funcionamiento unidireccional desde la producción de significados. (Ramírez, 2020, p. 60) Condición de autoridad para aprobar y promover la interlocución del docente sobre los estudiantes. (Ramírez, 2020) Profesor lejano e intangible (Bourdieu y Passeron, 1998); la palabra y tono es magistral y crea más distancia. (Ramírez, 2020) Pocos espacios de diálogo, “y si hay preguntas y respuestas, están predeterminadas las respuestas.
Ética	Excluye la ética de la interacción “dejando la epistémica como el único procedimiento válido del hombre al conocer” (Ramírez, 2020, p.63) El desarrollo moral de Kohlberg (1984) parte de un enfoque cognitivo-evolutiva que define el juicio moral como la capacidad de hacer juicios y tomar decisiones que orientan las acciones bajo principios internos. (Robles 2011). Orientada al buen comportamiento a través del seguimiento de normas de conducta establecidas y de esta manera generar un clima escolar adecuado y relaciones apropiadas con los otros. (Torres y Reyes, 2015)
Sociopolítica	Poca importancia a la historia y política y una visión del ahora sin la posibilidad de construir su propia realidad por la falta de comprensión. (Giroux, 2003) Excluye las interacciones sociales y culturales, las relaciones sujeto-sujeto y sujeto-intersujeto son relaciones espurias en los actos de conocimiento. (Ramírez, 2020, p. 63) Magendzo (2004) “La educación política, se reduce a un acercamiento estrictamente constitucional-normativo, ligado exclusivamente a los actos de cumplimiento y omisión por parte del Estado y los cuerpos legislativos” (p. 3)
Espiritual	No se tiene en cuenta esta dimensión porque se “define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase simbólica (...) y las funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico biológico o espiritual” (Bourdieu y Passeron, 1998, p. 48)
Afectiva	“de manera institucional, bajo el enfoque de competencias emocionales; enfoque que ha sido determinado desde una psicología que concibe las emociones sólo con relación al buen o el mal comportamiento, necesario para la convivencia escolar” (Martínez, 2014, p. 21). “acumulación constante y permanente de características específicas y cambiantes; es decir, en el nivel de estructuras cognitivas, afectivas y sociales que le permiten al trabajador funcionar con los códigos requeridos en una sociedad hiper-comunicada e hiperconsumista” (Pulido, 2012, p. 55).

	“el ciudadano emocional, inscrito en el reconocimiento de sus emociones, tanto positivas como negativas, y su capacidad para manejarlas en beneficio de la convivencia ciudadana” (Torres y Reyes, 2015, p. 14).
Corporalidad	Gallo, L. (2009) mencionan desde el punto de vista positivista y de la antropología física y biológica que esta dimensión se ha enfocado en el término físico (Körplichkeit) definida en lo ortológico y reducida objetivamente a lo material y dependiente de la naturaleza física del cuerpo en el cual cuerpo y mente están separados. Gallo, L. (2009): la tradición cartesiana plantea que el cuerpo es objeto siendo una visión del cuerpo naturalista despojada de la emoción, reflexión, estética y moral, es decir, una visión simplificadora del 'cuerpo máquina' definida a partir de lo orgánico, instrumental, disciplina, desarrollo, eficiente y entrenado. Partiendo del pensamiento de Descartes el cuerpo es objetivado y fragmentado de su pensamiento, emociones, contexto social, histórico y cultural y más como artefacto objetivable y moldeable (Gallo, L., 2009).

Nota: Construcción epistémica basada en Habermas (1986) y Grundy (1998).

Tabla 28

Principales fundamentos teóricos y conceptuales en las categorías conceptuales según el enfoque práctico (Habermas, 1986)

Eje Categorical	Enfoque Práctico
Educación	Nussbaum propone un enfoque de las capacidades para una educación humanista que parta del individuo, es decir, un desarrollo interior del sujeto para luego impactar en su colectividad. A través de una educación humanista con este enfoque se pretende “fomentar una democracia humana y sensible, dedicada a promover las oportunidades de ‘la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad’ para todos y cada uno de sus habitantes” (Nussbaum, 2013, p. 48). Educación hacia la interpretación hermenéutica: es importante la comprensión del significado de las reglas, así como la comprensión de la situación para la toma de decisiones antes de emprender la acción. (Grundy 1998, Gadamer, 2008 y Ricoeur, 1979) El término Educar-se conlleva a la reflexión para que el sujeto pueda percibir e identificar sus puntos débiles y desde allí potenciarlos para no dejarlos en manos ajenas. (Gadamer, 2003) Educarse a sí mismo a partir de un aprendizaje individual pero que evoca asimismo educarse con otros a través de la comunicación, se educa a través del encuentro y la comunicación con el otro y lo que genera en nuestro interior. (Gadamer, 2003) Educación liberal (Giroux, 2004; Gadamer, 2003)

Formación	Gadamer (1999) propone la concepción de la formación en la tradición hermenéutica, la cual “describe como una acción que involucra el desarrollo de la condición humana y alude a esa necesidad de todo ser de avanzar y crecer desde su interior” (Nova, 2016, p. 194). “El resultado no se produce al modo de los objetivos técnicos, sino que surge del proceso interior de formación y conformación y se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión” (Gadamer, 2003, p. 40) Formar en el diálogo para que el individuo comprenda que hace parte de la formación; en la solidaridad, porque la persona formada es la capaz de comprender al otro, de encontrarse con él en la comprensión común, de salir de sí, de lograr un entendimiento. (Gadamer, 1999)
Escuela	Las escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción del discurso, significado y subjetividades. (Giroux, 2004, p. 72) La escuela es un lugar de lucha ideológica a través de la búsqueda de significación (Giroux, 2006)
Ciudadanía	La concepción humanista entiende que el desarrollo humano depende de muchos factores que rebasan el componente económico, resaltando que uno de esos componentes es la ciudadanía que, en sus diversas tipologías, aporta al desenvolvimiento y a los funcionamientos de las personas. (Nussbaum, 2012) Entendida esta como identidad política, posesión de derechos y membrecía, cuando se trata de trazar los umbrales y los elementos que definen el desarrollo humano. (Nussbaum, 2012) Grundy (1998) afirma que el interés práctico se enfoca principalmente en la comprensión de las conductas e interacciones humanas, dando relevancia al concepto de ciudadano, como hombres (en la perspectiva aristotélica) que tenían el derecho, pero más la obligación de las personas de participar en las funciones deliberativas y de adopción de decisiones de las polis (Grundy, 1998).
Formación Ciudadana	Radica en la construcción del significado y en la interpretación para estimular el ejercicio del juicio en el estudiante y profesor, es por eso por lo que “se cuestionará la división de contenido en especializaciones temáticas rígidas como el mejor modo de construir el significado del depósito de saber de la sociedad” (Grundy, 1998, p. 110) La racionalidad hermenéutica se interesa en la intencionalidad y significado de la comunicación, y atiende el ideal del ciudadano libre, independiente y autónomo que encuentra en el diálogo una condición de individuos-ciudadanos libres para construir acuerdos y vivir en una sociedad mejor. (Giroux 2006, basado en Habermas)
Pedagogía	Pedagogía socrática y la importancia de la argumentación. (Nussbaum, 2012) Nussbaum (2012) plantea que la práctica educativa se oriente en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes teniendo en cuenta sus necesidades individuales. Grundy (1998) señala que el interés cognitivo práctico “presupone un eidos mucho más general: la noción del «bien», y depende del juicio práctico a la hora de interpretar y traducir a la acción ese eidos” (p. 107). El maestro como profesional reflexivo junto con el estudiante busquen el valor y significado a lo aprendido (Jauregui, 2018).

Capacidades	Orientadas en función de la deliberación, el juicio y la atribución de significado (Grundy, 1998) Se entiende como las oportunidades de los sujetos para decidir posibilidades de ser y vivir dignamente (Sen, 2000; Boni, 2010). Las capacidades son individuales para luego ser colectivas, en el desarrollo de su humanidad misma a partir de la construcción de su propio pensamiento y juicio (Nussbaum, 2013).

Nota: Construcción epistémica basada en Habermas (1986) y Grundy (1998).

Tabla 29

Principales fundamentos teóricos y conceptuales en las dimensiones del ciudadano según el enfoque práctico (Habermas, 1986)

Dimensión	Enfoque Práctico
Epistemológica	La hermenéutica constituye una forma de saber basada en la construcción del significado por medio de la interpretación, para constituir los fundamentos en la toma de decisiones que orienten la acción. (Grundy, 1998)
Estética	la percepción sensible del mundo es ineludiblemente privada, pero requiere de la conversación con el otro. (Gadamer, 1993) Orientada al lenguaje como expresión estética por medio de la escucha, el diálogo, el encuentro consigo mismo como experiencia de comprensión. (Gadamer, 1999) Gadamer (1999) considera tres elementos de la dimensión estética indispensables en la formación: <i>sensibilidad</i> que otorga la libertad y movimiento del espíritu; la <i>memoria</i> como cualidad histórica que constituye al ser humano, y la <i>conciencia estética</i> referente a las cualidades y sucesos del entorno.
Cognitiva	“capacidad de prudencia y discernimiento del juicio personal ejercitada a través de procesos sistemáticos de reflexión”. (Stenhouse, citado por Grundy, 1998, p. 106) Centrado en el aprendizaje como proceso y no como producto: centrado en la deliberación, el juicio y la atribución de significado, “el reconocimiento de la importancia de la deliberación y de la elaboración de juicios puede constituir la base sobre la que las experiencias de aprendizaje se hagan más significativas” (Grundy, 1998, p. 112)
Comunicativa	El diálogo implica un saber escuchar y plantearse límites de los propios impulsos y deseos para entrar en comunicación con el otro. (Aguilar, 2003; Gadamer, 2003) Gadamer subraya que el sentido humano del hombre se da en la medida en que sea capaz de dialogar a pesar de las interferencias porque dialogar es una capacidad propia del ser humano. (Gadamer, 2003) “esta perspectiva idealiza el futuro con la negociación de las contradicciones permanentes en las cuales se desenvuelve la cultura y la sociedad” (Ramírez, 2020, p. 119) En lugar de reconocer y mantener las diferencias, se busca construir unanimidad y consenso que oculta la realidad en la cual se dan las propias relaciones sociales. (Ramírez, 2020)

Ética	“interés cognitivo práctico parte de un eidos basado en la noción del bien, y depende del juicio práctico a la hora de interpretar y traducir a la acción ese eidos” (Grundy, 1998, p. 107) “el juicio y la acción se relacionan recíprocamente a través de un proceso de reflexión. Esto significa que el práctico se involucra en una acción deliberativa, de selección, orientada por el juicio personal. Esta acción se convierte en una forma de praxis” (Grundy, 1998, p.108)
Sociopolítica	“Importancia de la relación entre comprensión y construcción de significado. La comprensión lleva consigo adoptar una decisión respecto al significado de la ley y al de la situación sometida a revisión en relación con la ley” (Grundy, 1998, p. 98) “esta perspectiva sobre la interacción incluye ciertos supuestos sobre los derechos e igualdad de los participantes, porque presupone la presencia de un lector que construye de manera activa un significado y tiene tanto derecho a determinarlo” (Grundy, 1998, p. 99) “estudio de las estructuras sociales se deja de lado y sólo se analiza la forma en que la gente produce y negocia los significados en el salón de clase” (Giroux, 2004, p. 83)
Espiritual	El desarrollo espiritual del sujeto pasa por el mundo del lenguaje, las costumbres y la tradición de las instituciones que debe apropiarse (Gadamer, 2003; Aguilar, 2003).
Afectiva	Aspectos importantes de este enfoque con el lenguaje y, específicamente, el poder de la palabra en la constitución de otras dimensiones del sujeto referida al vínculo social y emocional, como la afectividad, la amistad, el encuentro que es posible a través de la acción (Gadamer, 2003; Aguilar, 2003) Afectividad y comprensión: Heidegger hace referencia a que la <i>Beifindlichkeit</i> es un concepto que refiere a la disposición afectiva que indica su estado de ánimo y vulnerabilidad, “es propio de este ente el que con y por su ser este se encuentre abierto para él mismo” (Heidegger, 2003, p. 33), Todo lo que hace y lo que deja de hacer tiene en la mira el cuidado de su ser (Heidegger, 2003). Autores como Xolocotzi, Ángel, & Huerta (2014) mencionan en Heidegger que la comprensión del mundo se da de manera afectiva como un modo pre-reflexivo o estimulante de conocer el mundo que así mismo da una comprensión de ser y apertura a ese mundo, “gracias a este se hace posible el descubrimiento del mundo y la aprehensión de los entes como algo matizado afectivamente” (Xolocotzi, et al., 2014, p.9).
Corporalidad	Referente a lo corporal (<i>Leiblichkeit</i>) siendo una mirada del cuerpo orgánico, sensitivo, espiritual y animado (Gallo, L., 2009). Una visión fenomenológica: concepción del cuerpo constituido a partir del lenguaje, la cultura, lo social, lo simbólico y subjetivo, en términos de corporalidad (Gallo, L., 2009). Ciencia de la Motricidad Humana: Comprensión de la noción del cuerpo a partir de la propia corporalidad desde lo subjetivo como significaciones vivientes que convergen con los sentidos, en un tiempo histórico construyendo una experiencia corporal. (Gallo, L., 2009).

Nancy (2003) menciona que el cuerpo es el ser de la existencia como espacio abierto o lugar donde ocurre la existencia referida al sentir, pensar, expresar, comunicar porque la corporalidad es la manifestación de la existencia.

La percepción del propio cuerpo tiene que ver con la forma como yo percibo el mundo y por esto la percepción de la propia corporalidad, de los demás y el mundo se relaciona con aspectos culturales, históricos, sociales y subjetivos como actitudes, motivaciones, y emociones (Gallo, L., 2009).

Nota: Construcción epistémica basada en Habermas (1986) y Grundy (1998).

Tabla 30

Principales fundamentos teóricos y conceptuales en las categorías conceptuales según el enfoque emancipador (Habermas, 1986)

Eje Categorical	Enfoque Emancipador
Educación	La educación debe ser entendida como un proceso social y democrático en el cual los actores consigan relaciones igualitarias, justas y libres, con espacios de diálogo y participación para la constitución de ciudadanos emancipados (Freire 1972). Giroux propone una orientación de la educación para la liberación para examinar la voz estudiantil y la experiencia pedagógica. “Desarrollar condiciones en las que los estudiantes puedan leer y escribir dentro y en contra de los códigos culturales existentes. Crear espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad” (Giroux, 2006, p. 84). La educación como práctica de libertad. (Freire, 2007a)
Formación	Ramírez (2020) da cuenta de la formación en la escuela vista desde la integralidad, que requiere de conciencia, responsabilidad y respeto hacia los demás; lo anterior a partir de un proceso de comprensión de las diferentes realidades de cada sujeto y de la propia, proceso de reconocer las necesidades formativa y agenciarlo para la emancipación. La formación orientada en la perspectiva integral, humanista y dialógica se encamina en formar un “hombre nuevo” que sea comprometido con su realidad y transformación a partir del diálogo, la crítica y prácticas emancipadoras para la transformación como aspectos fundamentales en consolidación del vínculo social (Freire, 2006; Giroux, 1990; McLaren, 2003; Valencia, 2009).
Escuela	Escuela como espacio de lucha por la democracia. (Giroux, 2003) Las escuelas públicas son consideradas esferas públicas democráticas para la formación crítica desde lo individual y social a través de la indagación crítica y el diálogo significativo. (Giroux, 2004) “las escuelas, pueden entenderse y construirse dentro de un modelo de autoridad que las legitime como lugares en que los alumnos aprenden y luchan colectivamente por las precondiciones económicas, políticas y sociales que hacen posible la libertad individual y el poder social” (Giroux, 2003, p.153). La escuela está orientada a la pedagogía crítica, es un lugar histórico-sociocultural y político donde se interrelacionan vivencias ideológicas, religiosas, culturales, históricas, personales, etc. (Giroux, 2004; Flores y Salazar, 2017)

Ciudadanía	Ciudadanía con empoderamiento, “del individuo sobre su espacio, su tiempo, su historia y su cultura. El individuo se convierte en un sujeto histórico, activo y protagónico capaz de transformar su realidad personal y su entorno social” (Larrea, 2008, p. 92). “No se puede definir la ciudadanía dentro de un vacío político, de una amnesia histórica que se caracteriza por un silencio intencional respecto de las constantes luchas históricas que se han librado en cuanto al significado y a las potencialidades no realizadas que subyacen a los distintos conceptos de ciudadanía. (Giroux, 2006, p. 21) Álvarez (2000) aclara que “el individuo asume una actitud más reflexiva y crítica respecto de las influencias sociales que más o menos contingentemente le conforman. El hombre moderno quiere adueñarse de su propia existencia, darle en lo posible su propio sello sustituyendo la imitación inconsciente de modelos sociales por el autoanálisis y examen de sus condiciones existenciales. (p. 68) Freire (1997) añadiría a la concepción de ciudadano el carácter ético que le posibilita tomar decisiones, por tanto, un ciudadano es un sujeto político e histórico que se reconoce como miembro de la sociedad y es capaz de actuar y transformar su propia vida y de los demás en condición de libertad.
Formación ciudadana	Giroux (2006) da cuenta de la ciudadanía como el escenario donde confluyen y se fortalecen las subjetividades éticas; sin embargo, para llegar a una confluencia entre ciudadanía y democracia se hace necesario entretener formas de lenguaje visionarias basadas en la historicidad, responsabilidades cívicas, así como una evolución entre las discursividades críticas hacia un lenguaje de posibilidades. Orienta sus finalidades a la libertad y autonomía del estudiante, que pueda elegir libremente a través de la crítica de lo teórico y práctico para que sus acciones puedan transformar el mundo, así como la forma de comprenderlo (Grundy, 1998). Para Grundy (1998), el mundo de la interacción, el mundo social y cultural son esenciales en cualquier propuesta emancipadora, y si se tiene presente en una propuesta en formación ciudadana es necesario reconstruir a través de la praxis, el proceso formativo no solo como un aprendizaje individual sino como un “acto social” (Grundy, 1998, p. 161), entonces, la formación debe ser vista como un proceso social.
Pedagogía	Ramírez (2020) desde la perspectiva del diálogo pedagógico lo define “como discurso en cuanto de comunicación que implica locutores e interlocutores que producen construcciones significativas” (p. 189) La práctica pedagógica requiere de una visión distinta dirigida su acción hacia una formación política de los estudiantes y en su labor propia como un “intelectual crítico de la sociedad” (Giroux, 2004, p. 35). Giroux (2004) asume al docente como una persona capaz de generar cambios a través de su práctica para el fomento de una cultura política en la sociedad. Para Giroux (2004) y Rodríguez (2014) el maestro desempeña un rol importante en la formación de los sujetos y su práctica pedagógica requiere enfocarse en provocar la crítica y la ética.
Capacidades	Orientada al desarrollo de las propias potencialidades de cada sujeto como parte de agenciamiento y transformación social. (Ramírez, 2020)

Nota: Construcción epistémica basada en Habermas (1986) y Grundy (1998).

Tabla 31

Principales fundamentos teóricos y conceptuales en las dimensiones del ciudadano según el enfoque emancipador (Habermas, 1986)

Dimensión	Enfoque Emancipatorio
Epistemológica	A partir de la teoría crítica, se ubica el control del conocimiento en el grupo de aprendizaje y no en otra parte, por tanto, es liberadora y comprometida a través de la praxis, la cual es una forma de acción característica del interés emancipador. (Grundy, 1998)
Estética	Paulo Freire (2006): Plantea una visión estética ligada con la ética en la construcción del sujeto en su historia, cultura, espiritualidad como obra estética en la constitución de su humanidad e integralidad. Así mismo considera la práctica pedagógica una experiencia estética en la constitución de ciudadanos integrales para ver, actuar y transformar el mundo desde la rectitud y lo bello. Acuña J. et al. (2017) afirman que la experiencia del arte se debe acercar a las problemáticas sociales y enfocarlas al desarrollo de la sensibilidad humana a partir de las experiencias vividas en el encuentro con el otro. A su vez, esta dimensión resalta el enfoque comunicativo y participativo de las relaciones estéticas y la praxis en la construcción de significación como esencia humana para consolidar el vínculo afectivo con su contexto, la naturaleza y los demás (Acuña J. et al., 2017). En el sentido de establecer las capacidades para identificar las necesidades de la comunidad y propiciar la participación y compromiso ciudadano en la sensibilización social a través del análisis crítico de la realidad social (Acuña, et. al., 2017).
Cognitiva	Capacidad de sostener determinadas convicciones que puedan argumentarse y defenderse públicamente bajo las premisas de democracia deliberativa o bajo los preceptos de una teoría discursiva del derecho. (Brown, 2000) Curiosidad epistemológica que incluye la razón, el pensamiento crítico, capacidades como la intuición, las emociones, la creatividad, preguntarse y reflexionar sobre las propias certezas. Compromiso como capacidad de comprender lo que se compromete. (Freire, 2006) La relación entre el saber y la racionalidad expresada en la acción comunicativa: “permite sospechar que la racionalidad de una emisión o de una manifestación depende de la fiabilidad del saber que encarnan” (Habermas, 1987, p.24). Formas y tipos de argumentación. Alcanzar el entendimiento (Verständigung) es llegar a un acuerdo racional entre todos los interlocutores, el cual es susceptible de crítica a través de las pretensiones de validez. (Habermas, 1987) Teniendo en cuenta los aportes teóricos de Freire (2007), Giroux (2003), Habermas (1987) y Ramírez (2020), la formación intelectual se debe centrar en los siguientes elementos: • La creatividad • La duda y la pregunta • La validación de la información • Creación de saberes a partir de la diversidad y participación colectiva.

	• La construcción de conocimiento es un acto dialógico y crítico. • Constitución de sentido de sí mismo, la cultura y el ordenamiento social. • Virtudes intelectuales como camino a la felicidad. • El conocimiento es un constructo colectivo, solidario y transformador.
Comunicativa	Ramírez (2005) afirma que la comunicación resulta ser un medio para cumplir con diferentes necesidades, intenciones y deseos, y el discurso es “el medio para articular un estado de comunicación con el acto a través del proceso de articulación de sus significantes” (Ramírez, 2005, p. 80). En la teoría de la acción comunicativa, la comunicación se entiende como un proceso argumentativo y propositivo en el cual se construye sentido en los discursos a través de unas pretensiones. (Ramírez, 2005) Freire (2002) da cuenta que es necesario establecer una relación dialógica entre docentes y estudiantes de modo que sea posible transformar el acto educativo. Habermas (1987) incorpora las tres esferas al acto de comunicación y en el marco de los actos de habla, mediante pretensiones de validez. “Pretensiones que le dan el carácter de propuesta del locutor al interlocutor en relación con cada uno de los mundos mencionados, dejándole la posibilidad al interlocutor de aceptarlas y rechazarlas” (Ramírez, 2007, p. 33). Diálogo pedagógico y la expresividad como elemento fundamental en la formación (Ramírez, 2020)
Ética	Discurso ético, que atiende a la regulación de los conflictos entre los sujetos. (Habermas, 1986) Plantea una ética de la transformación social con principios de solidaridad, comunicabilidad y colectividad, entre los sujetos y con su entorno, promoviendo una ciudadanía diversa que implique de manera integral los derechos humanos como base de la democracia participativa y bajo una cultura organizativa y social. (Freire, (2007b; Osorio, 2004) El concepto de la ética comunicativa de Habermas (1994), que resalta el proceso de reflexión y argumentación en la generación de un discurso ético para la búsqueda de un entendimiento mutuo, comprende lo que el otro intenta comunicar en condiciones de sinceridad, verdad y veracidad.
Sociopolítica	Ejercicio político para el fortalecimiento del compromiso con lo público: potenciar los elementos axiológicos que poseen los estudiantes a partir de la construcción de una política colectiva orientada al juicio y al desarrollo de una reflexión profunda (Arendt (1997, 2007; Arango, 2008). Construcción de un sujeto político y la creación de condiciones de posibilidad para que el ciudadano (re)construya el proyecto político. (Betancur, 2012) Los sujetos políticos son agentes sociales conscientes de su historia y de la capacidad de tomar decisiones de manera responsable. (Kriger, 2010) Acción comunicativa para la deliberación en la acción política. (Habermas, 1987) Esta dimensión confiere capacidades de lucha ideológica y poder para garantizar la libertad, justicia e igualdad de manera ética e inacabada como parte de la educación. (Freire, 2001a; Giroux, 2003).

	El ámbito social tiene un carácter político e histórico; la participación en la esfera pública. Capacidad social de reflexión. El diálogo para formar la responsabilidad social. (Freire, 2006)
Espiritual	Los autores la definen por su capacidad de trascender hacia una concepción más formal de persona y establecer una concepción más amplia, armonizadora e integradora de una verdadera vocación universal del ser humano” (Nussbaum, 2012; Ramírez, A., y Merchán, 2016; Ramírez, A. & Soto, W. (s.f.). Parte de la dimensión humana, es el encuentro entre lo ético, estético y afectivo en la construcción de subjetiva vinculada al otro, la vida humana es vida social que busca trascender la comprensión y el diálogo del encuentro con el otro en la historia, cultura y ética (Freire, 1993). Es importante identificar las necesidades espirituales para un vivir bien, en la dignidad humana, la felicidad y como cultivo de la humanidad (Nussbaum, 2012). Es lograr la trascendentalidad del sujeto en su compromiso con el otro, con la vida a partir de la la bondad, la verdad, a libertad y la política en las acciones humanas y pedagógicas que constituye la sabiduría y existencia humana auténtica subjetiva, social, cultural y política. (Freire, 1993; 2002; 2006)
Afectiva	Hace falta mayor reflexión ético-política de las emociones entre el contexto escolar y la realidad del estudiante, porque al interpretar las emociones se hace con los estudiantes un auto examen y así lograr identificar las creencias que determinan cada emoción (Martínez, 2014, p.21). Autoexamen de las emociones para sentir y expresarse libremente. Capacidad de imaginación compasiva para establecer el vínculo social (Nussbaum, 2012). Cortina (2010) plantea que la educación desde la infancia debe formar el carácter a través del desarrollo de las virtudes, la formación en el cultivo de los sentimientos para reaccionar con indignación ante la injusticia y con compasión ante el dolor ajeno. Así mismo hacen entrar en diálogo para vincularse con los demás y reflexionar por el bien común para todos es la construcción de una ética y política pública. Los sentimientos morales en la construcción de una ética comunicativa a través de comprensión y validez de los sentimientos con interlocutores en lo público y político. (Habermas, 1994) Un enfoque de la dimensión afectiva a partir de los sentimientos y emociones morales en los jóvenes fomentaría el compromiso social a través de tres funciones que Habermas (1996) considera en la vida pública de las personas: 1. Los sentimientos morales permiten percibir determinados conflictos de acción como moralmente relevantes al sentir que la integridad de una persona está vulnerada. Es así como los sentimientos constituyen la base de la percepción de lo que es moral. 2. Los sentimientos morales proporcionan una orientación en el momento de hacer un juicio en un caso moralmente relevante, constituyen la base experiencial de los primeros juicios intuitivos como los sentimientos de culpa, humillación e indignación. 3. los sentimientos morales desempeñan un rol importante en la fundamentación y la aplicación de normas, como la empatía, capacidad de cada quien de asumir la perspectiva de los demás (Habermas, 1996).

Corporalidad	Desde esta perspectiva se plantea la integración del cuerpo como escenario de conocimiento y emancipación a partir del encuentro consigo mismo y de manera autónoma pero así mismo a través de los encuentros en espacios públicos y el diálogo integrador e inclusivo de las diferencias para potenciar las capacidades de los estudiantes y educadores en una integración entre el pensamiento y el sentir, la historia y cultura resaltando al cuerpo como lugar de experiencia (Gallo, 2017). Conde, G., & Ramos, E. (2015) referente a la corporalidad para la constitución de un sujeto emancipado a través de la potenciación de los saberes que emergen de los sujetos por la apropiación de su sí mismo y el encuentro con los demás, su entorno para la transformación. Con los postulados de Henry Giroux (2004) y Paulo Freire (1993) sobre la constitución de un cuerpo sujeto emancipado se hace necesaria la consciencia histórica, para recuperar la historia de vida corporal, además de integrar la espiritualidad, el diálogo intercultural y las emociones en el empoderamiento del cuerpo-sujeto. (Conde, G., & Ramos, E. 2015).

Nota: Construcción epistémica basada en Habermas (1986) y Grundy (1998).

Teniendo en cuenta las categorías conceptuales, es necesario delimitar en las diferentes dimensiones que proponen una ciudadanía en la perspectiva integral las posibles capacidades a tener en cuenta desde la perspectiva de los enfoques técnico, práctico y emancipador que caracterizan la formación ciudadana. A continuación, se presentan las capacidades en la siguiente tabla:

Tabla 32

Elementos destacados en términos de capacidades en las dimensiones del ciudadano según los enfoques en cognitivos (Habermas, 1986)

Capacidades Dimensión	Enfoque Técnico	Enfoque Práctico	Enfoque Emancipador
Epistemológica	Objetivación del conocimiento. Dominio del hecho Jerarquía de lo metodológico (técnica y procedimientos). Generalidad	Construcción de significado Interpretación Subjetividad	Pensamiento crítico Praxis Emancipación Conocimiento intersubjetivo Conocimiento como constructo colectivo, solidario y transformador
Estética	Disciplina teórica y objetiva del arte. Reproducción del hecho o fenómeno. Técnica y destrezas artísticas	Desarrollo de la sensibilidad a partir de la construcción de significado. El lenguaje como potencial estético	Sensibilidad social y humana Atención a los problemas sociales Encuentro con el otro

		Comprensión como experiencia estética Sensibilidad -libertad Memoria – humano Conciencia estética- cualidades entorno	Enfoque comunicativo y participativo a través de la crítica. Naturaleza-sociedad – otros: lazos afectivos a través del diálogo Herramientas estéticas para analizar la realidad social y detectar las necesidades.
Cognitiva	Conocimiento objetivo. Medio – fin. Saber reproducido, incuestionable y dominante. Saber hacer (Competencias cognitivas).	Construcción del juicio personal. Aprendizaje a través de la deliberación, juicio y significado. Conocimiento subjetivo y hermenéutico para la acción.	Construcción de conocimiento a través de la deliberación, la argumentación y discusión sobre asuntos públicos. Curiosidad, pensamiento crítico, compromiso, creatividad; la duda y la pregunta. Valida información. Creación de saberes en la diversidad y colectividad. Constitución de sentido con relación al yo, a la cultura y el ordenamiento social.
Comunicativa	Competencias comunicativas. Transmisión de significados. Relación unidireccional. Magistral negociación de conflictos y deliberación sobre temas de interés común. Comunicación predeterminada.	Diálogo para entender al otro Escucha Construcción de acuerdos Reconocer la diferencia a través de la comprensión Argumentación	Diferentes necesidades comunicativas Proceso argumentativo y propositivo en la construcción de sentido Relación dialógica Relación subjetiva, objetiva e intersubjetiva en el acto comunicativo. Diálogo pedagógico y expresividad Pretensión de validez: verdad, veracidad, rectitud)
Ética	Conductas deseables a partir de valores establecidos. Seguimiento de instrucciones en etapas establecidas. Proceso individual.	Reflexión y acciones orientadas al bien Construcción del juicio personal (praxis) Libertad individual para tomar decisiones. Dignidad para el buen vivir. Valores: empatía, solidaridad, tolerancia, criticidad, autonomía	Principios éticos: la mutualidad, la comunicabilidad y la reciprocidad Ética comunicativa: discurso ético Responsabilidad ética y social
Sociopolítica	Carencia de la esfera política. Relaciones sociales establecidas.	Comprensión individual para construcción de significado de la norma. Construcción de consensos	Ejercicio político Compromiso con lo público Pluralidad y diversidad

	Rige el dominio y control de conductas e interacciones. Orientada al logro. Conocimiento normativo y cumplimiento de las normas y deberes.	Derechos humanos como bienes para la construcción subjetiva Responsabilidad en la toma de decisiones. Construcción del discurso político. Democracia deliberativa.	Sujeto político y reconstrucción del proyecto político Agentes sociales, históricos, éticos Acción comunicativa para la formación política Reflexión y diálogo para la responsabilidad social
Espiritual	Dominio de lo objetivo y universal. Comprobación científica. Visto desde la Teología	Relación espiritual con el lenguaje Comprensión de las costumbres y tradiciones Como forma de auto examinarse y entender al otro.	Encuentro subjetivo, reflexivo para la construcción intersubjetiva y la transformación social Sentido humanista
Afectiva	Competencias emocionales: reconocer los propios sentimientos y tener empatía. Dominio y control de las emociones Manejo de los conflictos Buen comportamiento para la convivencia Formación en valores establecidos.	El lenguaje como vínculo social Afectividad para la comprensión Comprensión del yo Comprensión del entorno para entender al yo. Comprender las emociones, deseos e ideales.	Reflexión ético-política de las emociones Auto crítica y reflexión del yo Sentimientos hacia lo social y dignidad Sentimientos y emociones morales hacia el compromiso social
Corporal	Desarrollo físico Cuerpo físico Disciplina y entrenamiento Eficiencia Cuerpo Objetivado y normativo	Cuerpo simbólico Corporalidad a partir del lenguaje, cultura y subjetividad. Experiencia corporal a partir de las significaciones.	Vista desde el concepto de corporeidad como aspecto íntegro del sujeto para su agenciamiento y desarrollo de conocimiento crítico y emancipador.

Fuente: Elementos basados en los diferentes referentes teóricos presentes en el marco teórico de la presente investigación.

De esta manera se construye un panorama teórico y conceptual basado en el diálogo de autores y referentes epistémicos en las perspectivas humanistas y crítica y sus contrastes con otras perspectivas para posibilitar un análisis teórico más profundo y delimitado.

Capítulo 3. Diseño Metodológico

Esta investigación es de corte social y busca una mejor comprensión de las realidades para la transformación de docentes, así como de la investigadora, de acuerdo con las necesidades y problemas evidenciados en el contexto de una institución educativa pública. Este apartado comprende las principales características del diseño y metodología de investigación de corte cualitativo, el enfoque crítico social y la investigación acción educativa que orienta el trabajo doctoral. La investigación cualitativa busca entender las complejas relaciones del mundo circundante, a partir de la descripción del comportamiento observado de la población, analizando lo real, lo global y lo concreto; utilizando para ello un proceso inductivo, abierto y flexible que permita una comprensión holística de la realidad (Sake, citado por Villegas, 2005).

Los instrumentos y técnicas de recolección de información se diseñarán de acuerdo con los pasos de la investigación, cabe destacar aquí las limitaciones presentadas en lo concerniente al tiempo y acceso a los espacios institucionales teniendo en cuenta las restricciones y protocolos de bioseguridad debido a los efectos de la pandemia por Covid -19.

3.1. Enfoque Crítico Social

Esta investigación se orienta desde una perspectiva epistemológica de la teoría crítica que, de acuerdo con Angrosino (2012), presenta un enfoque de una pedagogía más transformadora que se centra en un ejercicio “dialógico, dialectal y colaborativo” (p.31). Es dialógica, en tanto que, no se basa en los modelos tradicionales de entrevista, sino que el investigador entabla un diálogo con la comunidad. Es dialectal, puesto que la verdad emerge de la unión de las diversas opiniones, conversaciones, creencias de la comunidad misma y no como algo impuesto desde afuera. Finalmente, se reconoce como colaborativo, porque las personas son vistas como colaboradores activos de la investigación.

Esta perspectiva aplicada a la educación es más responsable en desarrollar las habilidades, conocimientos, capacidades y destrezas necesarias para lograr una comprensión crítica del yo que posibilitan la convivencia en una sociedad libre, democrática y pacífica a través de la responsabilidad ciudadana. Este enfoque socio crítico se sustenta en el diálogo y la colaboración expuestos por Angrosino (2012), a fin de comprender las formas complejas bajo las cuales los grupos subordinados experimentan su fracaso educativo, y se dirige a nuevas formas de entender y reestructurar los modos de la pedagogía crítica.

El paradigma crítico-social o sociocrítico, según Guba (1990) y Krause (1995), tiene como finalidad la transformación social (emancipación). Además, propone una respuesta diferente del positivismo y pospositivismo a la pregunta epistemológica. Su metodología es de orden dialógico-participativo y presenta: a) una ontología realista o realista crítica, b) una epistemología subjetivista, en el sentido de incluir los valores, y c) una metodología dialógica transformadora.

3.2. Investigación Acción Educativa

Para esta investigación se propone como metodología la investigación acción educativa, debido a que de acuerdo con los propósitos investigativos permite generar un movimiento constante entre la investigadora y la comunidad regido por un ejercicio de acción, reflexión, comunicación y transformación, donde el conocimiento es generado por la comunidad educativa. Autores como Kemmis y McTaggart (1988) resaltan que, a través de la investigación, se genera cambios en la educación, y permite dar una justificación razonada de la labor educativa ante otras personas porque se puede mostrar de qué modo las pruebas se obtuvieron (planificación, acción, reflexión) y la reflexión crítica se ha llevado a cabo. Para Herreras (2004), este tipo de investigación “nos ha[n] ayudado a crear una argumentación desarrollada, comprobada y

examinada críticamente a favor de lo que hacemos” (p. 3); por su parte, Elliot (1990) establece que la investigación-acción en las escuelas tiene las siguientes características:

1. Analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores en vez de con los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber.
2. El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema (...) Esta comprensión no impone ninguna respuesta específica, sino que indica, de manera más general, el tipo de respuesta adecuada.
3. La investigación-acción adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión.
4. Al explicar "lo que sucede", la investigación-acción construye un "guion" sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependientes, o sea, hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás.
5. La investigación-acción interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director (...)
6. Como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará "lo que sucede" con el mismo lenguaje utilizado por ellos;

7. Como la investigación-acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válida a través del diálogo libre de trabas con ellos.

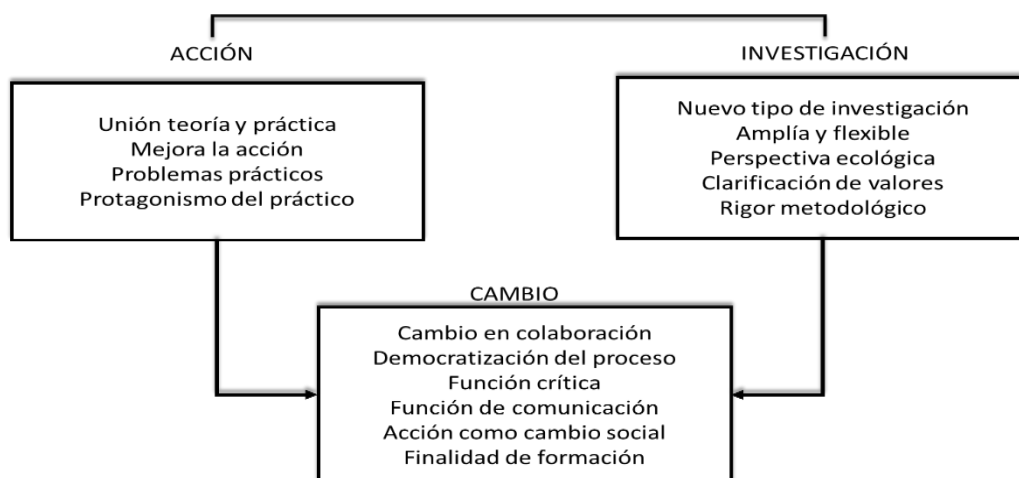
8. Como la investigación-acción incluye el diálogo libre de trabas entre el "investigador" (se trate de un extraño o de un profesor/investigador) y los participantes, debe haber un flujo libre de información entre ellos. (p. 5-6)

Teniendo presente el problema y el objetivo de investigación se hace necesaria la Investigación -Acción Educativa (IAE) con docentes de primaria en el contexto de una escuela pública, puesto que se busca que los sujetos se empoderen a través del proceso de construcción y utilización de su propio conocimiento para la construcción de una propuesta pedagógica que aporte al problema de la poca formación ciudadana en su propio contexto.

De esta manera, se combina la investigación con la participación; acentúa el compromiso político de la investigación desde una posición crítica emancipadora; potencia el carácter educativo de la investigación y la necesidad de devolver los resultados a la población como medio de empoderamiento (Marín, 2012). Además, se supera la tradicional concepción de la investigación en validar hipótesis o utilizar datos para llegar a conclusiones sino lograr la unión entre teoría y práctica. Es así como Pérez Serrano (1994) esquematiza los rasgos que definen la investigación acción en la siguiente Figura 6.

Figura 6

Rasgos que definen la investigación – acción



Nota: Tomado de Pérez Serrano (1997, p. 75)

La investigación acción educativa constituye una opción metodológica de mucha riqueza, ya que, por una parte, permite la expansión del conocimiento y, por otra, genera respuestas concretas a problemáticas que se plantean los investigadores y coinvestigadores cuando deciden abordar un interrogante, temática de interés o situación problemática y desean aportar alguna alternativa de cambio o transformación. Así lo reconoce Martínez (2009) cuando afirma que esta metodología modesta es más que la implementación de técnicas, sino que implica una nueva visión de hombre y de la ciencia.

Se realizará un trabajo investigativo con los docentes de una instituciones educativa pública de manera colaborativa y equitativa, puesto que son ellos quienes conocen a profundidad las problemáticas a investigar, quiénes están interesados en comprender y generar un cambio social en esta institución educativa que no ha podido generar un impacto hasta el momento. En este sentido, uno de los elementos básicos de la IA es el reconocimiento de los maestros quienes desde el interior de la comunidad pueden transformar radicalmente su realidad y mejorar las condiciones de enseñanza con los estudiantes.

En cuanto a las limitaciones en la implementación del diseño metodológico se ha identificado algunos aspectos que son importantes resaltar para dar mayor rigurosidad al proceso investigativo por ser un enfoque de naturaleza contextual y transformadora. Una de estas limitantes es el tiempo disponible en la realización metodológica debido a algunos factores externos que han obstaculizado en un primer momento el desarrollo del trabajo de campo, como es el caso del aislamiento preventivo y las restricciones implementadas como protocolos de bioseguridad en la institución educativa durante el 2020 y parte del 2021, siendo limitado el acceso a estos espacios y al trabajo pedagógico de los docentes.

3.3. Contexto Poblacional

Para dar respuesta a estos interrogantes, se requiere de un contexto específico donde se encuentra el problema de investigación. Se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de investigativos para la realización del trabajo de campo: 1. Condiciones de diversidad social y cultural en el contexto educativo de primaria, es decir, escuelas de primaria que tengan población de estudiantes y docentes que recogen diferentes regiones del país. 2. Instituciones educativas que presenten bajos resultados en pruebas externas como las Pruebas Saber y con un índice de bajo clima institucional determinado por la Secretaría de Educación de Bogotá. 3. Interés de los docentes por aprender y aportar a los problemas formativos de los estudiantes; 4. Mayor número de docentes que voluntariamente participen activamente en el proceso investigativo.

Por tanto, la investigación se realiza con docentes de educación básica primaria de una institución educativa urbana, ubicada en la Localidad de Usme en la ciudad de Bogotá, a las afueras de la ciudad. Esta institución desde su fundación ha tenido bajos índices de Clima Institucional basado en los reportes de violencia escolar y entornos vulnerables, además de las encuestas realizadas sobre clima escolar por la Secretaría de Educación de Bogotá (2019; 2020).

También la institución educativa regularmente ocupa los últimos puestos en los resultados de las pruebas estandarizadas y presenta altos índices de deserción. Adicionalmente, la población infantil se encuentra en condición de vulnerabilidad y pobreza al estar en una zona periférica de Bogotá. La investigación se realiza en un trabajo conjunto con 20 docentes de dos sedes de básica primaria de esta institución y teniendo en cuenta, las características particulares y contextuales de la investigación acción el tamaño de la muestra es considerado adecuado para el trabajo de campo y para la metodología a implementar.

A su vez, el análisis y comprensión del contexto social, familiar y cultural de la institución de primaria, arrojará los problemas y necesidades que orientan la investigación. Para lo cual, se realizará la recolección de datos de acuerdo con el diseño metodológico, establecimiento de las categorías, temas y un plan de acción a través de un trabajo constante con los docentes de básica primaria. Posteriormente, a partir de las comprensiones de los docentes, se genera un plan para implementarlo, para así reflexionar de manera conjunta entre los docentes e investigadora sobre lo observado, los datos surgidos para transformar la práctica pedagógica por medio de la evaluación y realimentación del plan implementado y la producción del conocimiento (Creswell y Cázares, 2005).

3.4. Ruta Metodológica

Entre las diferentes metodologías, la investigación – acción educativa se ajusta mejor al perfil del profesorado como investigador, puesto que se centra en la mejora de la profesionalización del docente, “entendida ésta como el proceso a través del cual adquiere una formación epistemológica, teórica, metodológica y estratégica para estudiar, comprender y transformar su práctica educativa, [se] opta[mos] por la investigación-acción” (Latorre, 2007, p. 20). Por tanto, la IA posibilita indagar la práctica educativa para explorar, comprender y mejorar

los contextos educativos (Latorre, 2007), teniendo como meta atender el problema de la falta de investigación, lo cual es pertinente a los propósitos de la presente investigación.

Esta investigación pretende comprender las concepciones de los profesores de primaria sobre su propia práctica para la formación ciudadana de sus estudiantes. Procura realizar un análisis de la práctica pedagógica en relación con la formación ciudadana y los aportes de otras propuestas y experiencias significativas en esta etapa escolar para poder identificar los elementos que requieren atender la ausencia en formación ciudadana en las escuelas. Asimismo, de manera transversal, se construye una propuesta integral de formación ciudadana. En este sentido, surgen los siguientes componentes en la investigación:

- Concepciones de los maestros sobre la formación ciudadana
- Práctica pedagógica de los docentes
- Propuestas y experiencias significativas en formación ciudadana
- Elementos constituyentes de la formación de una ciudadanía integral en la educación primaria

A continuación, en la tabla 33 se da cuenta de las fases generales del trabajo investigativo:

Tabla 33*Fases del trabajo investigativo propuesto en la investigación*

Fases	Tiempo	Acciones
1.Revisión teórica	18 meses	Recogida de información y revisión teórica de los componentes a investigar en diferentes documentos.
2. Elaboración de la propuesta investigativa.	6 meses	Se elaboró la propuesta investigativa teniendo en cuenta los componentes: problema de investigación, objetivos, justificación, estado de la cuestión, marco teórico, diseño metodológico.
3. Trabajo de campo	6 meses	Recolección de la información y la construcción de la propuesta investigativa teniendo en cuenta elementos comunes.
4. Organización de la información	6 meses Simultáneo	Clasificación de las fuentes, datos, categorías de análisis e identificación de categorías emergentes y saturación de la información.
5. Análisis de la información y conclusiones.	4 meses	Construcción de la propuesta integral de formación ciudadana. Elaboración y entrega del informe final.

3.5. Instrumentos y Técnicas de Recolección de la Información

Se articulan como estrategia integradora las técnicas de recolección de datos, las cuales tienen relación con los componentes de la investigación (tabla 2), entre las que se encuentran:

Tabla 34*Relación entre técnicas de investigación y componentes de la investigación*

Técnica de Recolección de Información	Observación participante	Entrevista Semiestructurada	Grupos discusión o focal.	Revisión de Contenido
Elementos para investigar				
Concepciones de maestros sobre la FC		X		
Práctica pedagógica de los docentes.	X			
Propuestas y experiencias significativas en FC				X
Proposición de elementos para la FC.		X	X	

Técnicas para emplear en la presente investigación: observación participante, entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión o focal y revisión de contenido. Se explican a continuación:

3.5.1. Observación Participante

La articulación de la observación participante permite al investigador involucrarse en el contexto donde desarrolla la indagación (Angrosino, 2012), por consiguiente, el investigador se involucra con los participantes, quienes se asumen como informantes investigadores. Es importante esta técnica porque permite una adecuada observación y registro de datos. A su vez, en una IAE es imprescindible que el investigador se involucre con los docentes, sepa escuchar y ser reflexivo, puesto que todos los integrantes de la investigación son sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar su propia realidad (Cifuentes, 2011).

En una IAE la observación participante es clave para adentrarse en el contexto determinado, que en este caso es la institución educativa de primaria, con una observación no encubierta sino de forma directa para describir sus acciones y comprender mediante un proceso de identificación sus motivaciones. Se puede distinguir en esta técnica una fase preliminar descriptiva “bajo los títulos de contexto físico y contexto social, cuyo fin es fijar las características visibles externas del entorno estudiado, y una fase de interacción real con los protagonistas”. (Corbetta, 2007, p. 319)

3.5.2. Entrevista Semiestructurada

En la investigación-acción educativa se requiere realizar varios encuentros con los maestros para realizar la entrevistas sobre los componentes investigativos como los conocimientos en formación ciudadana, las teorías que la fundamentan o su opinión frente a sus propias experiencias, así mismo la socialización y autorización de la entrevista a partir del

consentimiento informado (Anexo 1). Este tipo de entrevista permite que las respuestas sean más espontáneas y auto reveladoras. La entrevista semiestructurada se desarrollará para obtener información específica (Flick, 2014), con la posibilidad de realizar preguntas adicionales que permitan precisar información importante, como las concepciones de ciudadanía, desarrollo integral y cómo aportan a la formación de sus estudiantes.

3.5.3. *Revisión de Contenido*

Esta es otra importante técnica para analizar materiales o relatos escritos de manera sistemática planificada; se utilizan como fuente de información y se denominan documentos escritos (Latorre, 2007). Con el fin de responder a los objetivos de investigación se pretende analizar una variedad de documentos escritos: documentos oficiales y escolares como los proyectos educativos estatales que se han propuesto en formación ciudadana (Estándares en Competencias Ciudadanas, 2004) y proyectos investigativos significativos en formación ciudadana institucionales.

Para Woods (1987), los documentos escritos se deben considerar como instrumentos cuasi observaciones, debido a que complementan otras técnicas y permiten al observador o entrevistador conocer información en situaciones de difícil acceso. Para Latorre (2007), el análisis de contenido es de gran utilidad para obtener información retrospectiva acerca de un fenómeno, situación o programa y, en ocasiones, la única fuente para conocer el propósito, la justificación y la historia de un programa.

3.5.4. *Grupo de Discusión y grupo focal*

Teniendo en cuenta que la investigación acción educativa es participativa, puesto que las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas en colaboración, se realiza en grupo con las personas implicadas y se crean comunidades autocríticas de personas que

participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación (Latorre, 2007). Es importante destacar los grupos focales como una técnica de recolección de información que potencia los elementos anteriormente mencionados.

Esta técnica ha tomado relevancia en la investigación social y permite “llenar algunos vacíos de la entrevista individual o estructurada, que no permite comentar, explicar y comparar las experiencias y puntos de vista de los entrevistados” (Latorre, 2007, p. 75). Los grupos focales pretenden poner a la luz diferentes perspectivas en un clima relajado, confortable para los participantes, con el fin de conocer qué opinan, cómo se sienten o qué saben del tema de estudio. Estos encuentros permiten comprender las perspectivas de los participantes y reflexionar de manera conjunta a partir de la propia experiencia acerca de los componentes de esta investigación. De esta manera, se reflexiona sobre los resultados de las entrevistas, observaciones participantes y el análisis de los documentos oficiales en Formación Ciudadana para proponer elementos que se requieran en la construcción de la propuesta pedagógica integral.

Igualmente, los instrumentos de recolección de información son: los diarios de campo, los registros descriptivos y los registros de grupos de discusión.

3.6. Fases del Trabajo de Campo

El trabajo de campo se basa en el modelo de Elliott (1990), que comprende tres momentos: 1. Construcción del plan, 2. Ejecución y 3. evaluación; reformar el plan, ejecutarlo nuevamente y evaluarlo. En el modelo de Elliott (1990) se encuentran las siguientes etapas:

- Identificación del problema: descripción e interpretación del problema que hay que investigar. Esta etapa involucra los encuentros con docentes en sus reuniones y la manifestación del problema de formación en sus estudiantes. Luego sigue la socialización del

problema de investigación. La entrevista semiestructurada permite indagar sobre la formación ciudadana: los conocimientos, aportes y dificultades en este proceso.

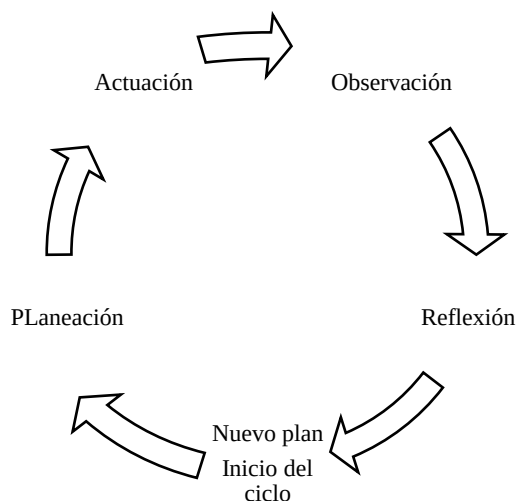
- Planteamiento de las hipótesis de acción que hay que realizar para cambiar la práctica: en la entrevista y observación participante se ponen de manifiesto los procesos de formación en el aula para plantear las posibles acciones y conocimientos que orienten una propuesta pedagógica en FC.
- Construcción del plan de acción: involucra la revisión del problema inicial y las acciones concretas requeridas; la visión de los medios para empezar la acción siguiente, y la planificación de los instrumentos para acceder a la información. Hay que prestar atención a: la puesta en marcha del primer paso en la acción; la evaluación; la revisión del plan general. (Latorre, 2007, p. 36). En estos aspectos los dos grupos focales permiten revisar el problema de acuerdo con el diagnóstico y reconocimiento, realizar lectura teórica para plantear los elementos de la propuesta pedagógica, para luego implementarlo y revisarlo nuevamente para unos ajustes finales.

Cabe aclarar que la presente investigación no pretende validar la efectividad de la propuesta pedagógica porque requiere un trabajo investigativo y de campo a largo plazo que involucre el dominio de las herramientas investigativas por parte de los docentes coinvestigadores; el análisis de factores y los resultados y transformaciones se pueden determinar a largo plazo. Por tanto, se pretende una implementación para determinar la viabilidad de los elementos propuestos por los docentes como parte del ejercicio praxeológico que requiere una investigación acción en aras de aportar a la formación profesional de los docentes y atender el problema de investigación.

Latorre (2007) plantea un modelo cíclico de la investigación acción, la cual está constituida por etapas que dan respuesta al problema de investigación, con la planeación, actuación, observación y reflexión (Ver Figura 7):

Figura 7

Proceso de Investigación acción

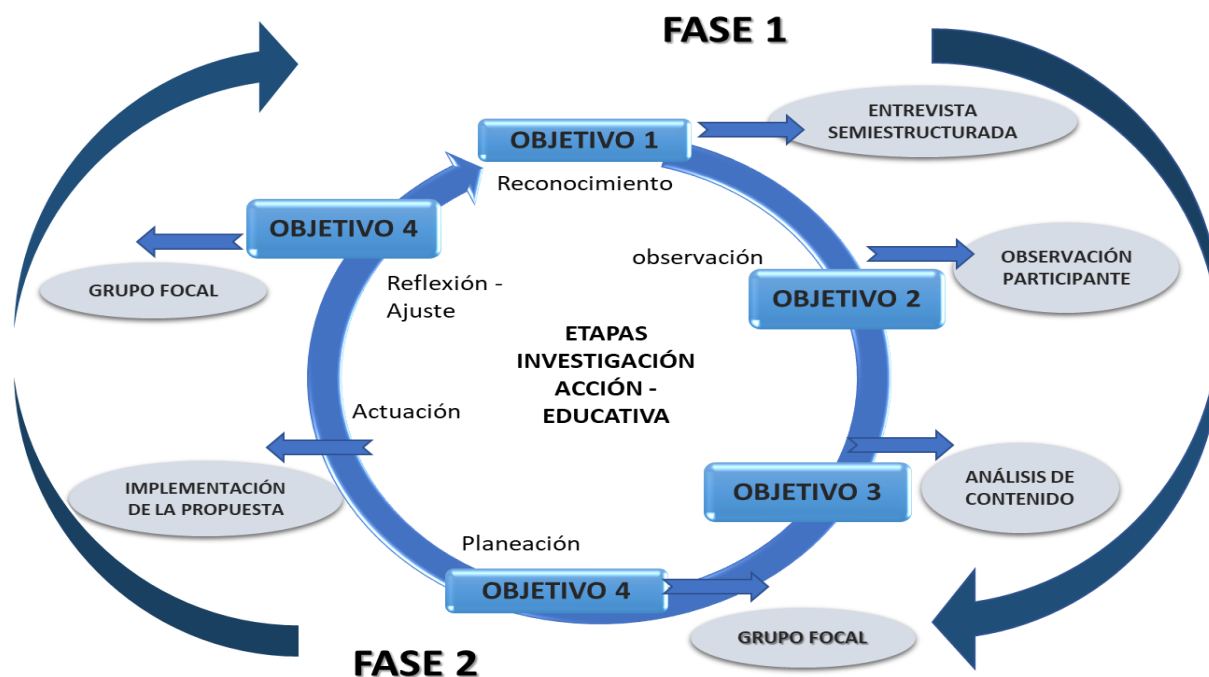


Nota: Tomado de Latorre, (2007).

Teniendo en cuenta lo anterior, se propone un modelo de investigación educativa para poder atender y dar cumplimiento a los objetivos planteados en la investigación constituido por dos fases: la fase 1 comprende las etapas de reconocimiento del problema, observación y confrontación con los documentos oficiales para generar un diagnóstico del problema de investigación, seguidamente se plantea una etapa de reflexión y planeación que consiste en la elaboración de la propuesta. Luego se pasa a la fase 2, comprendida en las etapas de implementación y reflexión para realizar los ajustes finales a la propuesta pedagógica. Se explica este diseño a través de la figura 8:

Figura 8

Fases en el proceso de Investigación acción -educativa en el trabajo de campo.



Nota: Elaboración Propia basada en Elliot (1990) y Latorre (2007)

A continuación, en la tabla 35 se presentan las dos fases que se desarrollarán en el trabajo de campo con sus respectivas etapas de desarrollo y en relación con los objetivos específicos:

Tabla 35

Fases del trabajo investigativo propuesto en la investigación

Objetivo General	Construir una propuesta integral de formación ciudadana fundamentada en la perspectiva crítica, humanista y multidimensional del sujeto para orientar la práctica pedagógica del maestro de primaria.		
Objetivos Específicos	Etapas	Desarrollo	Fase
1. Comprender las concepciones de los profesores de primaria sobre su propia práctica para la formación ciudadana de sus estudiantes.	Identificación del problema de investigación	Socialización del proyecto investigativo, presentación y discusión de la propuesta a los docentes de ambas instituciones.	Uno
	Reconocimiento (Descubrimiento y análisis de hechos)	Realización de la entrevista semiestructurada sobre las concepciones y formación en formación ciudadana para conocer inicialmente los intereses, comprensiones, experiencias y aportes de los docentes en relación con la propuesta pedagógica.	

2. Analizar la práctica pedagógica de los profesores para la formación ciudadana en educación básica primaria.	Observación	Observación de la práctica docente en relación con los aportes y elementos que se caracterizan de acuerdo con cada enfoque de FC.
3. Confrontar las propuestas educativas estatales y experiencias significativas con las concepciones y práctica pedagógica de los docentes en formación ciudadana en el contexto de la educación básica primaria.		Análisis de contenido Revisión de propuestas educativas estatales y experiencias significativas institucionales en formación ciudadana y confrontación con las experiencias propias de los docentes (concepciones y práctica pedagógica).
4. Proponer los elementos que requiere una propuesta pedagógica integral en la formación ciudadana para la educación básica primaria.	3. Plan de Acción	Grupo Focal Discusión y reflexión sobre los elementos que debe tener la propuesta pedagógica y lo encontrado en las experiencias de los docentes. Construcción de la propuesta en común acuerdo.
	Implementación del plan de acción	Los docentes implementarán lo propuesto para los ambientes de formación en sus aulas.
	Revisión de la implementación y sus efectos	Realización del grupo focal. Discusión y reflexión sobre nuevos aportes, las dificultades y limitaciones en la propuesta pedagógica y lo encontrado en las experiencias de los docentes. Aportes teóricos de la propuesta.
	Reconocimiento (Explicación de fallos en la implementación y sus efectos)	Socialización de los hallazgos. Reconceptualización en ciudadanía y formación ciudadana.
	Revisión de la idea general	Socialización de la propuesta final a los docentes participantes en la investigación de ambos colegios para su revisión, posibles ajustes y evaluación de la propuesta pedagógica.

Dos

Nota: Elaboración basada en Elliot (1990) y Latorre (2007)

La tabla 36 muestra la relación y coherencia propuesta entre los objetivos específicos, las categorías de análisis apriorísticas en los aspectos a analizar, las técnicas de recolección de

información a emplearse y la población que participará para atender el problema de investigación y dar cumplimiento al objetivo general:

Tabla 36

Matriz de coherencia objetivo

Objetivo general	Construir una propuesta integral de formación ciudadana fundamentada en la perspectiva crítica, humanista y multidimensional del sujeto para orientar la práctica pedagógica del maestro de primaria.			
Problema de investigación	¿Cómo sería la propuesta integral de formación ciudadana que oriente la práctica pedagógica del maestro de primaria?			
Objetivo	Categoría de Análisis	Aspecto para analizar	Instrumentos	Población
Comprender las concepciones de los profesores de primaria sobre su propia práctica para la formación ciudadana de sus estudiantes.	Formación ciudadana Ciudadanía Educación Escuela Pedagogía Formación	Concepciones de maestros sobre la FC	Entrevista semiestructurada	Maestros
Analizar la práctica pedagógica de los profesores para la formación ciudadana en educación básica primaria.	Formación Ciudadana Escuela Formación Pedagogía Ciudadanía	Práctica pedagógica de los docentes.	Observación participante	Maestros Estudiantes
Confrontar las propuestas educativas estatales y experiencias significativas con las concepciones y práctica pedagógica de los docentes en formación ciudadana	Formación Ciudadana Ciudadanía Escuela Educación Pedagogía Formación	Estándares en Competencias Ciudadanas y experiencias significativas en FC	Revisión de contenido.	Maestros, documentos institucionales
Proponer elementos sustanciales que formulen una propuesta pedagógica integral en la formación ciudadana para la educación básica primaria.	Formación Ciudadana Ciudadanía Escuela Formación Educación Pedagogía	Elementos fundamentales en la FC en Educación Primaria	2 grupos Discusión grupo focal	Maestros

Nota: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta la tabla 36 se puede indicar que el trabajo de campo se estructuró teniendo en cuenta la revisión y observaciones de dos expertos que consideraron la propuesta de organización en fases desde una perspectiva cíclica, las etapas de cada fase se pensaron de acuerdo con el problema y objetivos planteados, así mismo, se revisaron los tres instrumentos a emplearse: formato de preguntas semiestructuradas, formato de registro de observación (Diario de campo), preguntas del grupo focal. De esta manera, se exponen las siguientes observaciones de los expertos:

- Mayor precisión de las categorías a analizar en las preguntas (entrevista semiestructurada, 2 grupo focales).
- No perder de vista los objetivos propuestos; éstos deben reflejarse en los instrumentos.
- Reducir el número de preguntas en los formatos de entrevista y grupos focales.
- Como sugerencia se elabora una pregunta central y se proponen preguntas secundarias que orienten la entrevista y discusión en los grupos focales.
- Socializar el formato de consentimiento informado y la confidencialidad de datos de los docentes y estudiantes de acuerdo con la ley de protección de datos.
- Se sugiere que las preguntas de los grupos focales sean revisadas nuevamente de acuerdo con los elementos que surgen y emergen en los análisis de la entrevista, observación de participantes y análisis de contenido y que no fueron considerados, o no fueron abordados, en las preguntas iniciales de los dos grupos focales.

Teniendo en cuenta las fases del trabajo de campo a continuación, se presenta la tabla 37 sobre participación de los docentes coinvestigadores con su respectivo código en la aplicación de las diferentes técnicas de recolección de la información:

Tabla 37

Participación de los docentes de primaria en las diferentes técnicas de recolección de información propuesta.

Fases		Fase 1		Fase 2	
Docente y Grado	Código Asignado	Entrevista Semiestructurada	Observación Participante	Grupo Focal 1	Grupo Focal 2
Docente 1 (1°)	D1	X	X	X	X
Docente 2 (1°)	D2	X	X	X	X
Docente 3 (1°)	D3	X	X	X	X
Docente 4 (1°)	D4	X	X	X	X
Docente 5 (2°)	D5	X	X	X	X
Docente 6 (2°)	D6	X	X	X	X
Docente 7 (2°)	D7	X	X	X	X
Docente 8 (2°)	D8	X	X	X	X
Docente 9 (3°)	D9	X	X	X	X
Docente 10 (3°)	D10	X	X	X	X
Docente 11 (3°)	D11	X	X	X	
Docente 12 (4°)	D12	X	X	X	X
Docente 13 (4°)	D13	X	X	X	X
Docente 14 (4°)	D14	X	X	X	X
Docente 15 (5°)	D15	X	X	X	X
Docente 16 (5°)	D16	X	X	X	X
Docente 17 (5°)	D17	X	X	X	X
Docente 18 (5°)	D18	X	X	X	X
Docente 19 (Apoyo)	D19	X	X	X	
Docente 20 (Apoyo)	D20	X	X	X	X

Nota: Elaboración propia.

3.7. Validez

Durante todo el trabajo doctoral se realiza un trabajo que cumpla con el rigor de la metodología de investigación. Por tanto, para gestionar la diversidad del estudio se realiza el consenso de los miembros para validar las interpretaciones con los participantes. Flick (2014) afirma que se debe realizar una validación comunicativa a través del consenso, en este caso, se realizará con los participantes en una segunda reunión después de la entrevista y su

correspondiente transcripción, para que los entrevistados acepten el contenido de sus declaraciones y con el consentimiento informado (Anexo 1).

En el contexto de la investigación acción educativa (IAE), esto permitirá identificar coincidencias y divergencias en el proceso de análisis entre los maestros coinvestigadores y discutir sobre los hallazgos entre colegas. Por tanto, las principales estrategias de validación del conocimiento generado en la investigación son: identificación de puntos de saturación en la recolección y análisis de la información, la triangulación y la socialización de los hallazgos con los docentes participantes.

Se emplea el muestreo teórico en la IAE para desarrollar la teoría emergente que busca el investigador, cuyo objetivo es cubrir una gama amplia de variaciones en el campo (Flick, 2014). En una IAE es necesario, dada la variedad de perspectivas de los coinvestigadores, refinar las categorías de análisis para el desarrollo de la teoría y detectar posibles casos negativos en las prácticas de los docentes respecto a las estrategias y propuestas pedagógicas que desarrollen para la formación ciudadana en primaria.

Para incrementar la credibilidad de la investigación se pueden tener en cuenta los siguientes aspectos: primero, considerar importantes todos los datos, particularmente los que contradicen nuestras creencias; privilegiar a todos los participantes por igual (asegurar que cada uno tenga el mismo acceso a la investigación); tercero, buscar evidencia positiva y negativa por igual, ya sea a favor o en contra de un postulado (Hernández, 2014).

Por otro lado, para gestionar estos riesgos es necesario: la presencia persistente en el campo, y compromiso prolongado debido a que se requiere que el investigador participe constantemente en el contexto, mejore y transforme la práctica social y educativa. A la vez que procure una mejor comprensión de la práctica pedagógica, articulando de manera permanente la

investigación, la acción y la formación. Esto le permitirá acercarse a la realidad vinculando el cambio y el conocimiento (Latorre, 2007).

Por último, la validez desde una IA debe ser comprendida como un tipo de validez auténtica, cuyos criterios de verdad y rigor consensuado y negociado (Hodder, 2000; Denzin, 1998) hacen referencia a: 1. la justicia e imparcialidad: busca que todos los puntos de vista de los participantes en el problema que se estudia, sus perspectivas, argumentos, y voces, aparezcan en el texto cualitativo. La omisión de algún participante en el estudio o de alguna voz, es una forma de sesgo. 2. La inteligencia crítica que busca desarrollar la capacidad para fomentar y potenciar una crítica moral del fenómeno que se analiza. 3. La acción y práctica busca desarrollar la capacidad para fomentar la acción, la habilidad para implicar a los que han participado en la investigación en alguna acción dirigida al cambio y la mejora. 4. Apertura y publicidad para clarificar y detallar el proceso que se ha seguido, la construcción de las categorías, la elaboración de las conclusiones. (Moral, 2006).

Capítulo 4. Análisis y Sistematización de la Información

Teniendo en cuenta los diferentes componentes de la investigación, cabe resaltar que el análisis es abierto, flexible y en constante construcción. Por ende, se parte de la comprensión de las concepciones que tienen los docentes acerca de formación ciudadana y del tipo de formación que han recibido en su ejercicio docente y en su formación inicial al respecto. Asimismo, es necesario hacer un análisis de la práctica pedagógica de los docentes, los elementos que la constituyen, las reflexiones que subyacen de su quehacer y cómo la conciben, además de los elementos que tienen en cuenta para esta etapa escolar en FC.

Se confrontan estos dos componentes con el análisis del documento de competencias ciudadanas para establecer relaciones que permitirán dar cuenta de las emergencias, hallazgos y desafíos que se encuentran en el proceso de formación ciudadana de los estudiantes, posibilitando entrar al eje central de esta investigación que es la construcción de la propuesta pedagógica desde una perspectiva integral. Es necesario aclarar que esta propuesta tiene como objetivo principal generar lineamientos generales que fundamenten lo teórico y práctico de la propuesta y los elementos claves flexibles y abiertos que puedan ser tenidos en cuenta en cualquier entorno para la generación de un ambiente de formación propicio a la formación integral ciudadana en educación primaria. Para ello, se tienen en cuenta los aportes de los docentes y el estudio de las experiencias significativas dadas institucionalmente y en el sector para tener una mirada más amplia de la propuesta pedagógica y no sólo la del investigador. Además, cabe aclarar que esta propuesta pedagógica es una construcción inicial que requiere ser nutrida por docentes de otras regiones del país y, si es posible, de los países de la región.

4.1. Fundamentos para el Análisis de la Información

Teniendo en cuenta lo anterior, Miles & Huberman (1999) señalan tres aproximaciones sobre el análisis cualitativo de la información: el interpretacionismo enfocado en la interpretación de la actividad humana como texto con símbolos cargados de significado; la socio antropología cuya técnica de análisis tiende a usar la teoría fundamentada; y la investigación acción, la cual emplea diferentes propuestas de análisis.

La presente investigación parte de la perspectiva de la investigación acción y empleará herramientas hermenéuticas del interpretacionismo, debido a que el investigador participa con la comunidad y en otros momentos tomará distanciamiento del grupo de la muestra para dar orden y sistematicidad en la gestión de la información (González, 2012).

4.2. Análisis Cualitativo de los Datos

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y el método de investigación se hace pertinente realizar un análisis con mayor profundidad de los datos cualitativos recolectados a partir de las siguientes técnicas de análisis: Análisis de contenido y el Análisis Textual Discursivo (ATD) con el apoyo de la herramientas del Software de Atlas Ti para analizar la información desde diferentes ángulos y detalle (Flick, 2014).

4.2.1. Análisis de Contenido

El análisis de contenido cualitativo es una técnica de análisis empleada para la información recolectada a partir de la revisión de contenido propuesta para el documento de los Estándares en Competencias Ciudadanas (2004). Este tipo de análisis consiste en un conjunto de técnicas que pretende desvelar o identificar lo que no es evidente ante el lector convencional, teniendo en cuenta que todo lo que se dice o escribe es susceptible de ser analizado (Bardin, 1986).

Para el análisis de contenido se emplea una matriz que permite buscar la interpretación de palabras o frases relacionadas con las categorías conceptuales y conceptos emergentes para construir sentidos del texto dentro de un contexto en particular. En este sentido, se busca “dar sentido a determinadas observaciones del caso, mediante el estudio atento y la reflexión más profunda” (Stake, 2007, p. 19). De esta manera se pretende ampliar las comprensiones sobre el documento oficial en formación ciudadana.

4.2.2. Organización de la Información en Atlas ti

Este software permite gestionar, extraer, explorar, reestructurar y reconfigurar elementos significativos de la información, segmentando datos en unidades de significado, codificando los datos y construyendo teoría relacionando conceptos, categorías y temas de manera flexible. El investigador agrega los documentos primarios que son textos escritos, segmentos de audios y video para codificar de acuerdo con el esquema que se haya diseñado (Hernández, 2014). Por esta razón, este programa facilita el conteo y visualización de las relaciones que establezca el investigador entre las unidades, categorías, temas, memos y documentos primarios, adicionalmente a introducir memos y agregarlos al análisis, ofrece diversas perspectivas o vistas de los análisis (Hernández, 2014), siendo un entorno intuitivo y potente para la comprensión del proceso de investigación (Tójar, 2006).

De esta manera, Tójar (2006) señala que el análisis cualitativo requiere la elaboración de patrones, categorías y unidades de análisis con los que se reorganizarán para interpretar, asignar significados, describir y comprender los patrones encontrados, y así establecer conexiones entre estas unidades y categorías (Carreño, 2020).

4.2.3. *Análisis Textual Discurso (ATD)*

El Análisis Textual Discursivo Cualitativo (ATD) es la principal técnica de análisis empleada en esta investigación, la cual tiene como objetivo producir nuevas comprensiones sobre los fenómenos y discursos a partir de un proceso hermenéutico (Moraes & Galiuzzi, 2016). El procedimiento de este tipo de análisis es un proceso autoorganizado que permite comprender y reconstruir conocimientos existentes a partir de los textos producidos por los instrumentos como entrevistas, observaciones o diferentes documentos (Moraes & Galiuzzi, 2016) sobre las concepciones en Formación Ciudadana y relación con la práctica docente y documentos oficiales.

El ATD tiene las siguientes características: a) Deconstrucción, es decir, la selección de fragmentos de interés de la información; b) Categorización a través del agrupamiento de relaciones de elementos por semejanza de significados; c) Abstracción de categorías emergentes; d) Interpretación y argumentación para cada categoría; e) Construcción de un meta texto (organización y complementación de los escritos parciales).

Según Santos & Dalton (2012), el ATD es una herramienta mediadora en la producción de conocimientos, puesto que el investigador realiza una fuerte comprensión y argumentación por medio de las categorías de análisis apriorísticas y a posteriori.

4.2.2.1. Categorías de Análisis. Esta investigación, en correspondencia con el marco teórico y objetivos propuestos, establece categorías de análisis apriorísticas para deconstruir la información en categorías y subcategorías de análisis fundamentadas en la propuesta teórica del curriculum de Grundy (1998), puesto que esta propuesta sobre los estudios y prácticas curriculares demuestra que la teoría de los intereses cognitivos de Habermas (1986) es pertinente en relación con la teoría de la educación y que una amplia exploración de las perspectivas de la

obra de Habermas puede proporcionar fundamentos teóricos sobre la formación ciudadana a la luz de la pedagogía y así plantear una propuesta sobre cómo mejorar la práctica pedagógica del maestro y las experiencias formativas de los estudiantes, por tanto, se presentan las categorías y subcategorías orientadas bajo estos referentes teóricos en la tabla 38:

Tabla 38

Categorías de Análisis con sus respectivas subcategorías y fundamento

Categoría	Sub Categoría	Fundamento
Formación Ciudadana (FC)	Enfoque Técnico de la Formación Ciudadana (ETFC)	Formación orientada al alcance de un ciudadano ideal establecido por intereses económicos y políticos dominantes. (Freire, 2007)
	Enfoque Práctico Formación Ciudadana (EPFC)	Fundamentada en la hermenéutica para el desarrollo humano y hacia el crecimiento interior a través de la intersubjetividad. Gadamer (1999)
	Enfoque Emancipador Formación Ciudadana (EEFC)	Finalidades en la libertad y autonomía del estudiante en la elección crítica y libre para comprender y transformar el mundo (Grundy, 1998).
Ciudadanía (C)	Enfoque Técnico Ciudadanía (ETC)	Ciudadanos pasivos y receptores de relaciones de poder enmarcadas en la homogeneidad e ideales impuestos. (Freire, 2001a)
	Enfoque Práctico Ciudadanía (EPC)	Fundamenta en la intencionalidad y significado de la comunicación para la construcción de acuerdos y convivencia armoniosa. (Giroux 2006, basado en Habermas)
	Enfoque Emancipador Ciudadanía (EEC)	Sujeto empoderado de su espacio, tiempo, historia y cultura para transformar su realidad y entorno social (Larrea, 2008).
Educación (ED)	Enfoque Técnico Educación (ETED)	Educación bancaria y narrativa con “prácticas pedagógicas tradicionales en la que el educando es convertido en recipiente de datos sin que le transforme, y es ajeno a lo que pasa en el mundo y a su propia condición” (Ramírez, 2020, p.92)
	Enfoque Práctico Educación (EPED)	Educación humanista que desarrolla las capacidades para que el ciudadano reconozca su propia humanidad y la de los demás a partir de la libertad (Nussbaum, 2001)
	Enfoque Emancipador Educación (EEED)	Proceso social, político y democrático para la constitución de ciudadanos emancipados en condiciones de igualdad, justicia y libertad. (Freire, 1993)
Escuela (ESC)	Enfoque Técnico Escuela (ETESC)	Las escuelas son instituciones que forman parte del lugar de trabajo que de manera competitiva libran batallas para dominar y posicionarse en mercados internacionales (Giroux, 2004).
	Enfoque Práctico Escuela (EPESC)	Espacio de construcción de significado y encuentro de subjetividades además de un discurso político. (Giroux, 2004)

	Enfoque Emancipador Escuela (EEESC)	Espacio de lucha histórica, política. sociocultural y democrática para la libertad y poder social. (Giroux, 2003)
Pedagogía (P)	Enfoque Técnico Pedagogía (ETP)	Las prácticas pedagógicas tradicionales transmiten datos, narran y evalúan de manera memorística a los educandos (Ramírez, 2020)
	Enfoque Práctico Pedagogía (EPP)	Dialéctica, la argumentación y las capacidades humanas. (Nussbaum, 2012)
	Enfoque Emancipador Pedagogía (EEP)	Giroux (2004): el docente generador de cambios para el fomento de una cultura política en la sociedad.
Formación (Integral) (F)	Enfoque Técnico Formación (ETF)	“Preparar a los estudiantes para operar con información, para ser instruidos en habilidades del hacer” (Ramírez, 2020, p. 77)
	Enfoque Práctico Formación (EPF)	Fundamentada en la hermenéutica para el desarrollo humano y hacia el crecimiento interior a través de la intersubjetividad. Gadamer (1999)
	Enfoque Emancipador Formación (EEF)	Ramírez (2020) la formación como proceso integral a través de la comprensión de las realidades para una conciencia y responsabilidad política, ética y social.
Capacidades (CAP)	Enfoque Técnico Capacidades (ETCAP)	Hace referencia al entrenamiento de un conjunto de métodos y estrategias que dirigen la acción (Grundy, 1998)
	Enfoque Práctico Capacidades (EPCAP)	Orientadas en función de la deliberación, el juicio y la atribución de significado (Grundy, 1998)
	Enfoque Emancipador Capacidades (EECAP)	Orientada al desarrollo de las propias potencialidades de cada sujeto como parte de agenciamiento y transformación social. (Ramírez, 2020)

Nota: Elaboración basada en los referentes teóricos de la presente investigación.

4.2.2.2. Deconstrucción de la Información. El Análisis Textual Discursivo según Ramos, Ribeiro, & Eduardo (2015) permite resaltar los significados expresados en los textos de los participantes de la investigación a través de la construcción y reconstrucción de sentidos. En esta primera etapa se realiza la unitarización que produce desorden de textos ordenados, que expresa relaciones significativas en los textos e información obtenidos en la investigación, las unidades de análisis construidas a partir del criterio del investigador se fragmentan y codifican, reescribiendo cada unidad de análisis para encontrar nuevas relaciones. (USO, R. M. E. A. E., 2020).

En esta investigación se realizó la codificación de las unidades de texto deconstruyendo la información en segmentos relacionados con las categorías apriorísticas propuestas por el investigador. Así mismo, se realizó un proceso de reducción de datos, fragmentación del texto, atribuyendo nombres y haciendo anotaciones en un primer nivel de lectura (Penalva, Alaminos, Frances & Santacreu, 2015).

A partir de los procesos deductivos e inductivos se exponen los resultados de la codificación en unidades de las categorías apriorísticas y subcategorías, además de las categorías emergentes producto de la fragmentación del texto de los participantes de la investigación.

Partiendo del diseño metodológico con un modelo de investigación acción educativa (Elliott, J.,1990; Latorre, A.,2007), la estructura del análisis metodológico se organiza en dos fases de análisis:

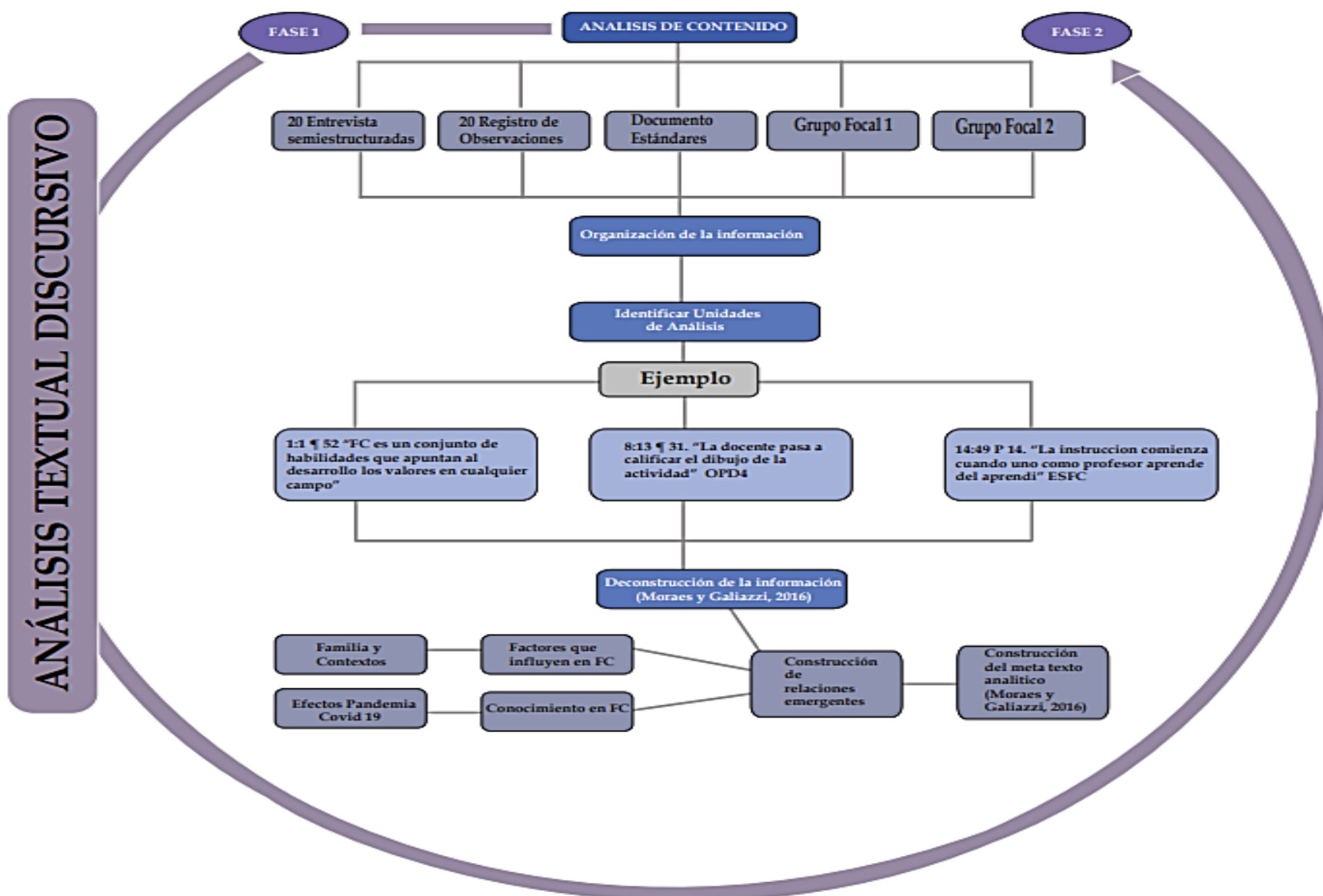
- La primera se encuentra enfocada en el diagnóstico, observación y planeación de las propuestas basado en los fundamentos metodológicos de Elliot (1990), a través de la información recolectada en la entrevista semiestructurada, observación participante, análisis de un documento oficial y el primer grupo focal;
- La segunda fase se encuentra enfocada en la acción, reflexión y ajuste de la propuesta a través del análisis del segundo grupo focal.

Por tanto, se presenta la siguiente Figura 9 que explica el diseño de las fases de análisis de la información a través del análisis textual discursivo, la matriz de análisis de contenido y la triangulación que se realiza en las fases de la siguiente manera:

Figura 9

Propuesta de Fases de Análisis de la Información y sistematización de la información.

Elaboración propia.



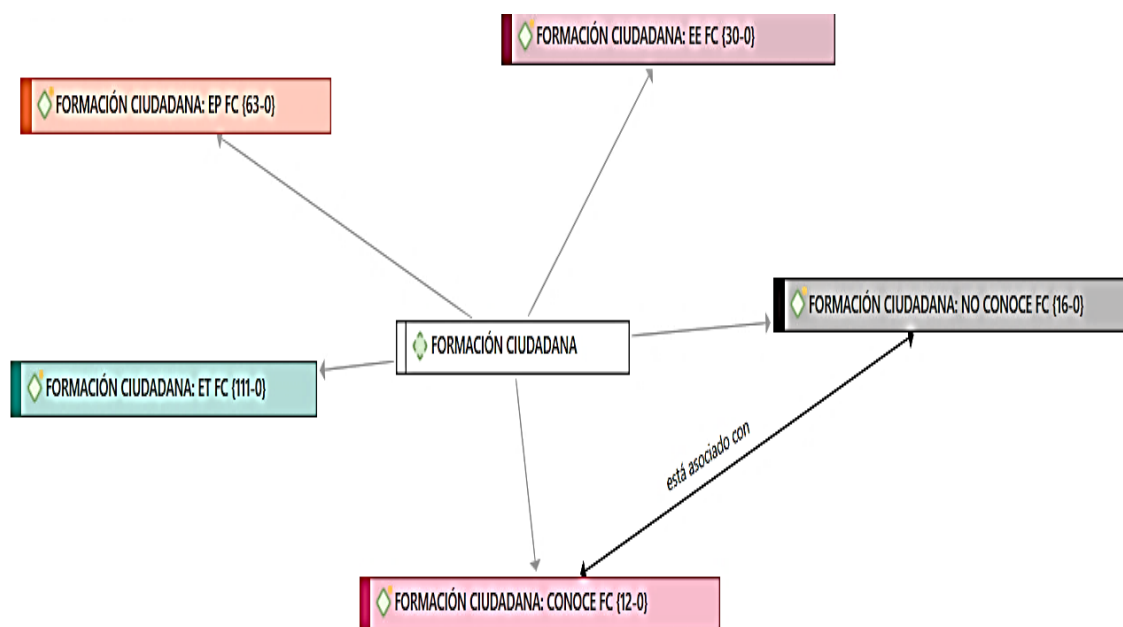
4.3. Codificación de Unidades de Análisis

4.3.1. Fase 1: Reconocimiento y Observación

4.3.1.1. Categoría: Formación Ciudadana. Codificación de Unidades de Análisis. En la fragmentación de la información en la categoría Formación Ciudadana se obtuvieron 232 unidades de análisis distribuidas en tres subcategorías a priori (Enfoque Técnico FC, Enfoque Práctico FC y Enfoque Emancipador FC) y dos subcategorías emergentes (Conoce y No conoce sobre FC), como muestra la figura 10:

Figura 10

Unidades de análisis en relación con la Formación ciudadana.



Fuente. Elaboración en Atlas Ti.

A continuación, se presenta la descripción de las subcategorías emergentes referentes al conocimiento del docente en Formación Ciudadana en la tabla 39:

Tabla 39

Subcategorías emergentes de la categoría Formación Ciudadana Fuente: Elaboración propia.

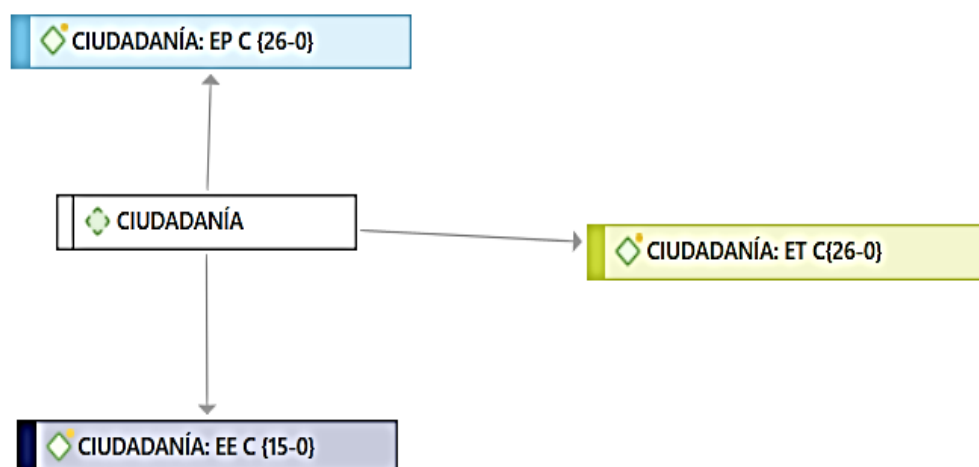
Categoría	Subcategoría	Descripción
Formación Ciudadana	Conocimiento Docente en Formación Ciudadana	La construcción de conocimiento orienta la acción pedagógica del docente, “cuando tanto el conocimiento como la acción interactúan en la práctica educativa están determinados por un interés cognitivo particular” (Grundy, 1999, p. 27). Por tanto, se hace referencia al tipo de conocimiento que tiene el docente en relación con la Formación Ciudadana y de qué manera se construye este conocimiento teórico, pedagógico y experiencial.

Fuente- Elaboración propia.

4.3.1.2. Categoría: Ciudadanía. Codificación de Unidades de Análisis. En la fragmentación de la información en la categoría Ciudadanía se obtuvieron 67 unidades de análisis distribuidas en tres subcategorías a priori (Enfoque Técnico C, Enfoque Práctico C y Enfoque Emancipador C) como muestra la Figura 11:

Figura 11

Unidades de análisis en relación con Ciudadanía.

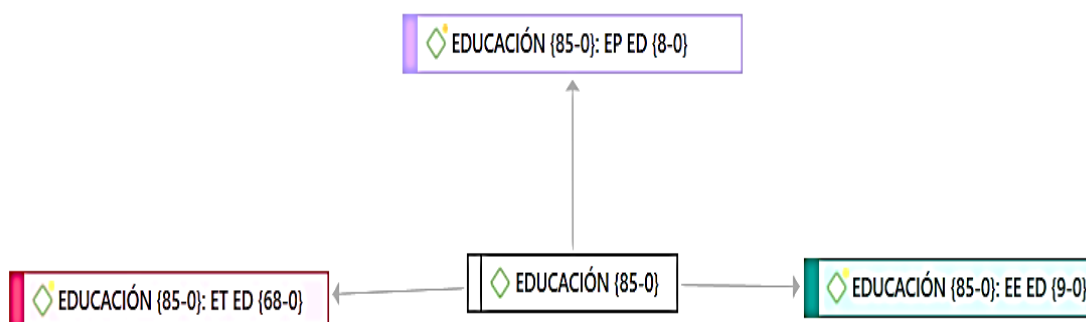


Fuente. Elaboración propia.

4.3.1.3. Categoría: Educación. Codificación de Unidades de Análisis. En la fragmentación de la información de la categoría Educación se obtuvieron 85 unidades de análisis distribuidas en tres subcategorías a priori (Enfoque Técnico ED, Enfoque Práctico ED y Enfoque Emancipador ED) como muestra la Figura 12:

Figura 12

Unidades de análisis en relación con Educación.

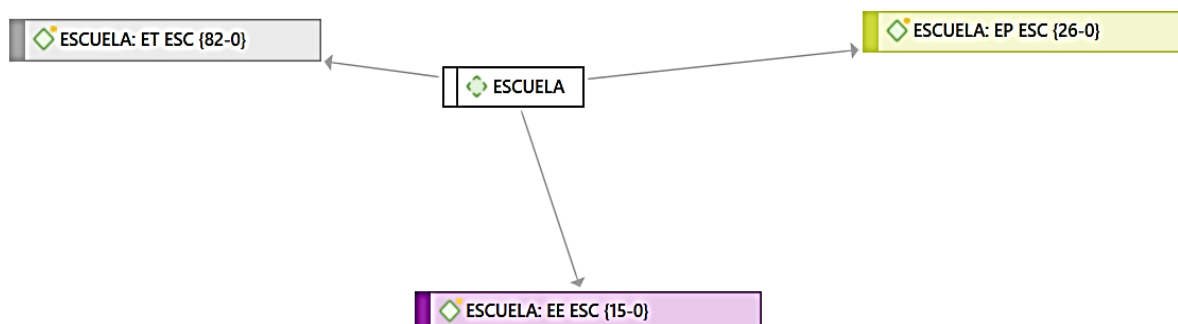


Fuente. Elaboración propia.

4.3.1.4. Categoría: Escuela. Codificación de Unidades de Análisis: En la fragmentación de la información en la categoría Escuela se obtuvieron 123 unidades de análisis distribuidas en tres subcategorías a priori (Enfoque Técnico ES, Enfoque Práctico ES y Enfoque Emancipador ES), como muestra la Figura 13:

Figura 13

Unidades de análisis en relación con Escuela.

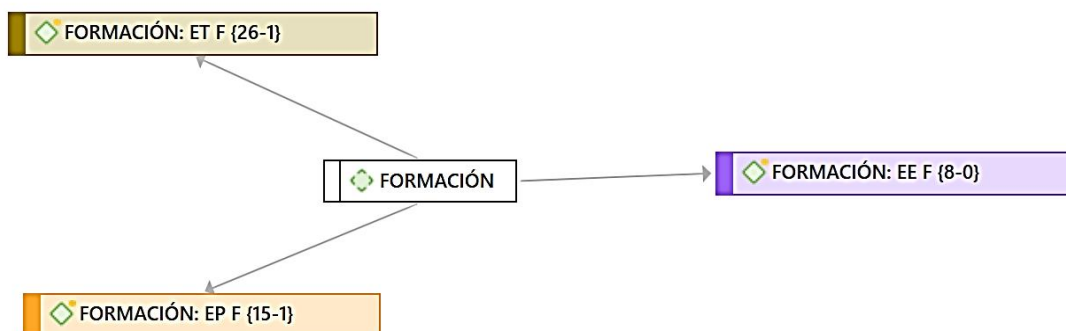


Fuente. Elaboración propia.

4.3.1.5. Categoría: Formación. Codificación de Unidades de Análisis. En la fragmentación de la información en la categoría Formación se obtuvieron 49 unidades de análisis distribuidas en tres subcategorías a priori (Enfoque Técnico F, Enfoque Práctico F y Enfoque Emancipador F), como muestra la Figura 14:

Figura 14

Unidades de análisis en relación con Formación.

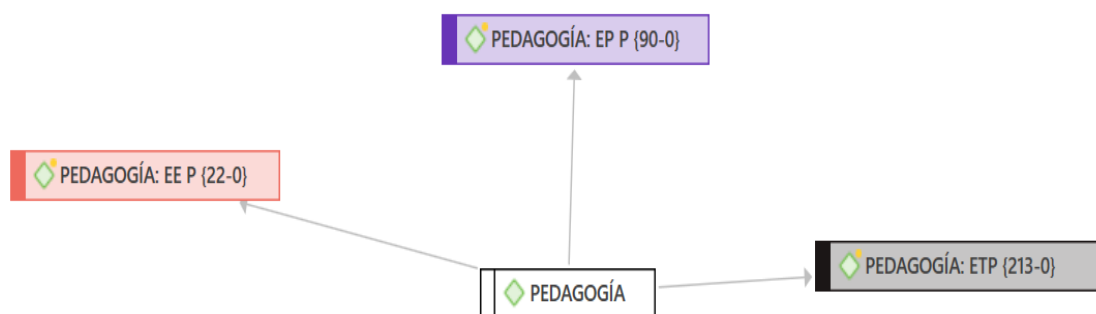


Fuente. Elaboración propia.

4.3.1.6. Categoría: Pedagogía. Codificación de Unidades de Análisis. En la fragmentación de la información en la categoría Pedagogía se obtuvieron 325 unidades de análisis distribuidas en tres subcategorías a priori (Enfoque Técnico P, Enfoque Práctico P y Enfoque Emancipador P), como muestra la Figura 15:

Figura 15

Unidades de análisis en relación con Pedagogía.

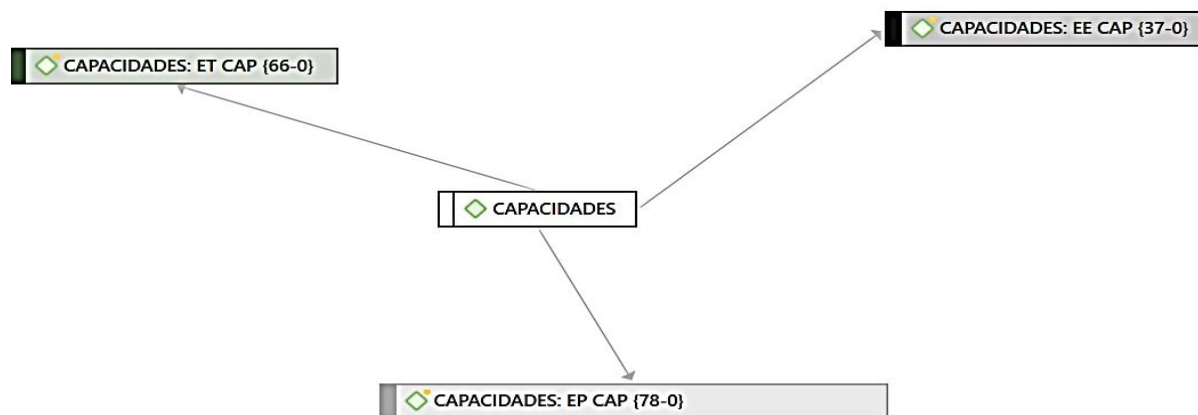


Fuente. Elaboración propia.

4.3.1.7. Categoría: Capacidades. Codificación de Unidades de Análisis. En la fragmentación de la información en la categoría Capacidades se obtuvieron 181 unidades de análisis distribuidas en tres subcategorías a priori (Enfoque Técnico C, Enfoque Práctico C y Enfoque Emancipador C) como muestra la Figura 16:

Figura 16

Unidades de análisis en relación con Capacidades

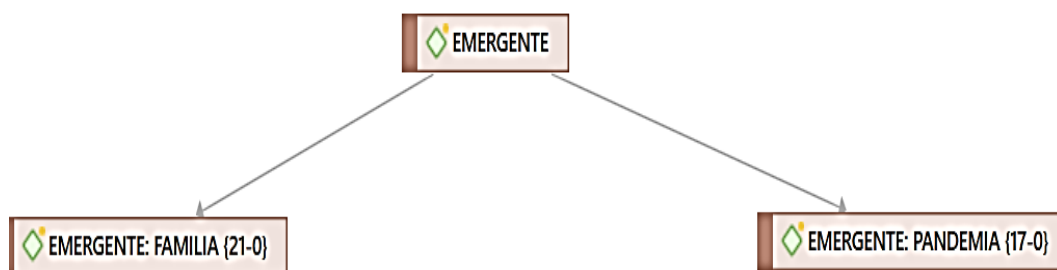


Fuente. Elaboración propia.

4.3.1.8. Categoría: Emergente. Codificación de Unidades de Análisis. En la fragmentación de la información en la categoría Emergente se obtuvieron 38 unidades de análisis distribuidas en dos subcategorías a priori (Emergente Familia, Emergente Pandemia) como muestra la Figura 17:

Figura 17

Unidades de análisis en relación con Emergente.



Fuente. Elaboración propia.

Las categorías emergentes hacen referencia a los factores que afectan, condicionan, limitan o fortalecen los procesos de Formación Ciudadana en el contexto de la escuela nivel de básica primaria, en tres estos factores destacan la Familia y las condiciones y efectos de la Pandemia en relación con los procesos escolares que se plasman en la siguiente Tabla 40:

Tabla 40

Categoría emergente y sus respectivas subcategorías de análisis.

Categoría	Subcategoría	Descripción
Factores que afectan la FC	Familia	La familia como primer espacio formativo influye en los procesos de FC de los estudiantes en la etapa de básica primaria. ¿Cómo afecta los procesos formativos de la familia y el contexto con la formación en la escuela para la FC?
	Pandemia	Los efectos limitantes y positivos percibidos por los docentes sobre la modalidad de trabajo en casa, el manejo de herramientas digitales, los cambios en los procesos educativos en relación con la formación de los estudiantes en básica primaria. Así mismo, los nuevos desafíos para los docentes en su práctica pedagógica después del regreso a la presencialidad.

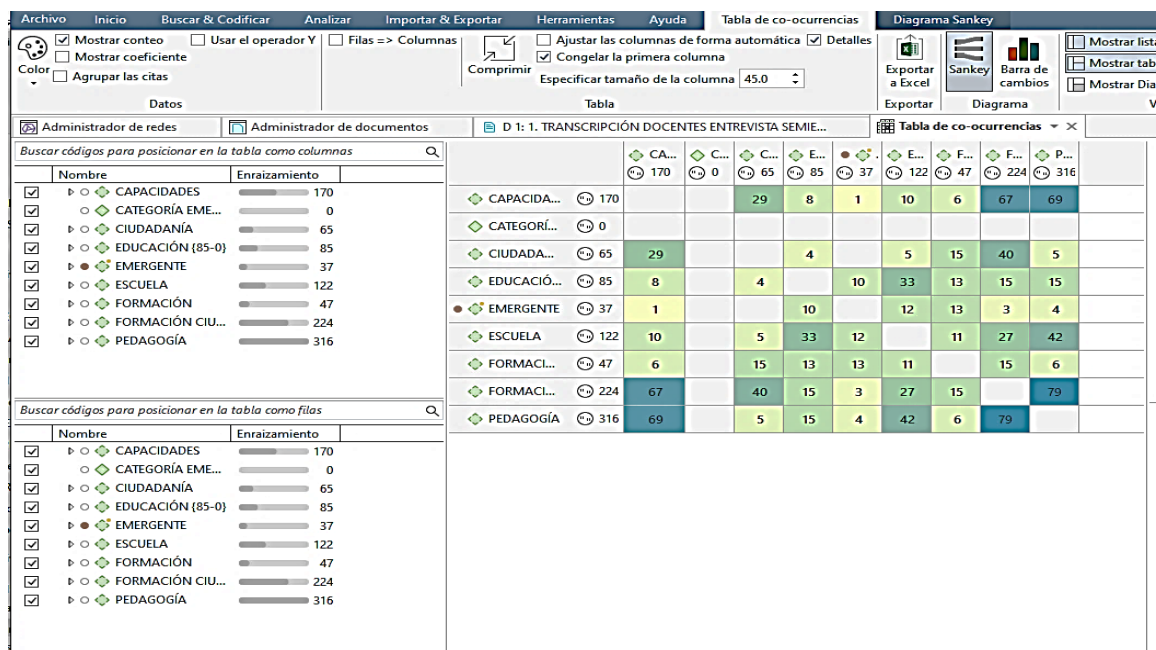
Fuente. Elaboración propia.

4.3.2. Construcción de Relaciones Emergentes

Se prosigue a realizar el análisis a nivel conceptual identificando relaciones entre segmentos de texto y así, generar mayores significados y nuevas comprensiones entre las categorías (Penalva et al., 2015). Para ello se realiza la tabla de coocurrencia de códigos y herramientas de consulta para identificar diferentes códigos en las mismas unidades de análisis y “buscar relaciones proposicionales con respecto a la vinculación conceptual entre las diferentes categorías y subcategorías” (Carreño, A., 2020, p.132). A través de la herramienta Atlas ti se genera una tabla cruzada (Figura 18) que muestra la frecuencia de códigos encontrados en la misma unidad de análisis.

Figura 18

Ejemplo de tabla de coocurrencia de los códigos.



Fuente. Programa Atlas. Ti

Teniendo identificadas estas unidades de análisis presentes en varias categorías y subcategorías se establecen las relaciones proposicionales para indagar sobre elementos que no

fueron percibidos inicialmente como ejercicio de comprensión más profunda del objeto de estudio a través de Atlas ti y así crear super códigos que agrupen las unidades de análisis comunes (Carreño, A., 2020). Como menciona Penalva et al. (2015), ese trata de un análisis cualitativo superior porque se definen categorías, interpretaciones, explicaciones de relaciones y teorías sobre datos, y conclusiones.

Se prosigue a través de Atlas ti a construir las redes semánticas para visualizar las relaciones entre categorías y subcategorías encontradas para generar interpretaciones y comprensiones profundas en el análisis del texto de acuerdo con los objetivos de la investigación. Estas son las relaciones entre categorías y subcategorías analizadas:

- Subcategorías de la Formación ciudadana
- Categoría de FC con categoría Ciudadanía
- Categoría de FC con categoría Educación
- Categoría de FC con categoría Escuela
- Categoría de FC con categoría de Formación
- Categoría de FC con categoría Pedagogía
- Categoría de FC con categoría de Capacidades
- Subcategorías Factores en la FC

4.3.2.1. Relación entre Subcategorías de la Formación Ciudadana. En la Tabla 41 Se observan las unidades de análisis y las relaciones posibles entre las subcategorías de la FC, las cuales describen la frecuencia de correlación entre las subcategorías de FC en la misma unidad de análisis. Estas relaciones presentes se visualizan con color azul y con rojo cuando no se encuentra ninguna relación.

Tabla 41

Matriz de análisis coocurrencia de subcategorías en la FC.

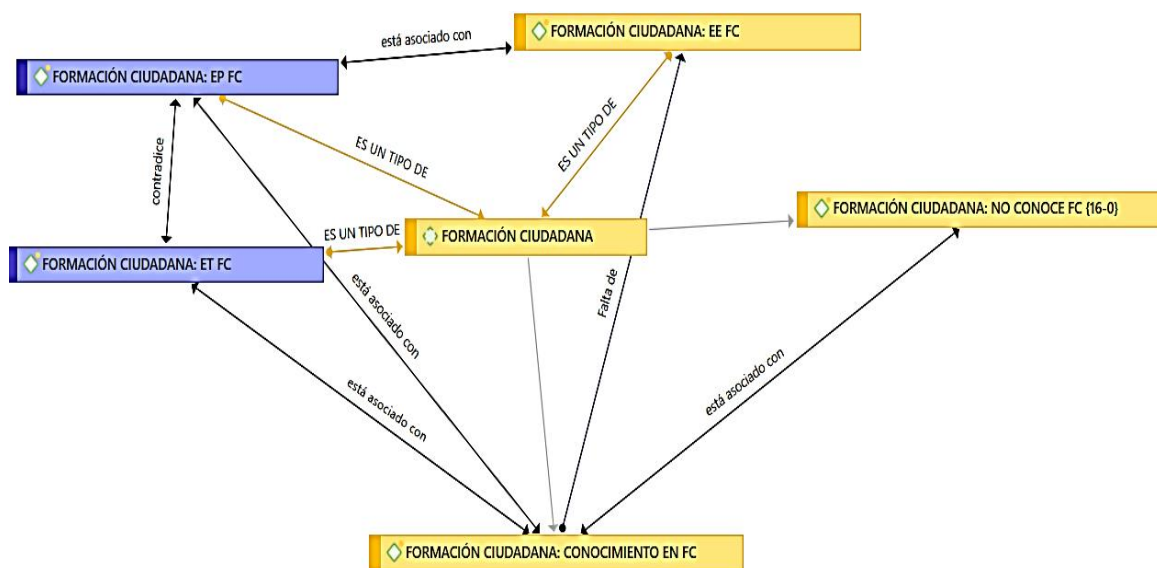
	● Conocimiento en FC Gr=28	● EE FC Gr=30	● EP FC Gr=63	● ET FC Gr=111
● Conocimiento FC Gr=12		0	1	4
● EE FC Gr=30	0		1	0
● EP FC Gr=63	1	1		2
ET FC Gr=111	4	0	2	

Fuente. Elaboración propia en Atlas. ti

Así mismo, se presenta una red semántica (Figura 19) con el número de relaciones que cada subcategoría tiene: Conocimiento FC {28-5}, tiene doce unidades de análisis y cinco están relacionadas con otras subcategorías; EEFC {30-1} tiene 30 unidades de análisis y una en otra subcategoría; EPFC {63-4} tiene sesenta y tres unidades de análisis y cuatro en otras subcategorías; ET FC {111-6} tiene 111 unidades de análisis y seis en otras subcategorías; y la subcategoría emergente Conocimiento docente en FC {28-5} tiene veintiocho unidades de análisis y cinco están en otras categorías. Asimismo, la red muestra a través de colores las relaciones entre subcategorías siendo el azul oscuro las subcategorías con mayor relaciones y amarillo con menos relaciones con otras subcategorías.

Figura 19

Red semántica para subcategorías de Formación Ciudadana (FC).



Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas. Ti

Adicionalmente, se diseña a través de la herramienta “nube de palabras” los principales conceptos asociados a las relaciones entre subcategorías y sus principales elementos destacados de cada enfoque para analizarlo a través de la hermenéutica fractal para comprender, interpretar y encontrar significado a estas, puesto que como indica Cristóbal (2017) el texto es una estructura fractal. En las siguientes figuras 20, 21, 22 y 23 se presentan las nubes de palabras de 87 categorías identificadas:

Figura 22

Nube de palabras subcategoría Enfoque Practico FC y elementos EP



Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas. Ti

Figura 23

Nube de palabras subcategoría Enfoque Emancipador FC y elementos EE.



Fuente: Elaboración propia por medio de Atlas. Ti

Teniendo en cuenta la fase uno del análisis de la información para realizar la comprensión de las relaciones entre las unidades de análisis de las subcategorías, se parte de las características propuestas por los intereses constitutivos del conocimiento propuestos por Habermas (1986) y tomando la propuesta curricular de Grundy (1998), quienes plantean tres enfoques de

constitución del conocimiento relacionado con el aspecto educativo, a saber el enfoque técnico o instrumental, el enfoque práctico o hermenéutico y el enfoque crítico o emancipador, mostrados en la tabla 42:

Tabla 42

Muestra de los elementos que constituyen los enfoques en la FC.

Etapa de Análisis	Técnica de Recolección de la Información	Unidades de Análisis	Enfoque en FC	Elementos y/ o características
Reconocimiento	Entrevista Semiestructurada	<i>“formación ciudadana es un conjunto de habilidades que apuntan al desarrollo de los valores en cualquier campo, ya sea académico y en cualquier espacio” DI-111:6</i>	Técnico	Adquisición de habilidades, conocimientos, actitudes para un buen desempeño Ideal de ciudadano establecido para eficiencia y eficacia.
		<i>“La formación ciudadana para mí es un proceso de crecimiento personal que va de la mano con el crecimiento social, cuando aprendemos a identificarnos con los otros, a respetar y convivir en armonía, cuando hacemos las cosas pensando en los demás y sabemos que también es para nuestro beneficio”. D5 -63:4</i>	Práctico	Ejercicio del juicio y construcción de significado. Intencionalidad y significado de la comunicación. Diálogo para construir acuerdos. Vivir en convivencia.
		<i>“formación ciudadana es el proceso por el cual, pues se forman los sujetos de una sociedad, en cuanto que, en cuanto a valores sociales, a la participación, la responsabilidad, es decir, que en la formación ciudadana se deben adquirir conocimientos y desarrollar habilidades que generen actitudes y acciones que van a favorecer a la sociedad en la que se involucra cada</i>	Emancipador	Orienta hacia la libertad y autonomía. Crítica, formas de comprensión del yo y el mundo. Transformación esferas del mundo social, cultural, político. Potencial de la praxis acto social

<i>sujeto siendo activo y sobre todo críticos” D3-30:1</i>				
Reflexión	Documentos Oficiales	<i>“ser competente significa saber y saber hacer. La competencia implica poder usar el conocimiento en la realización de acciones o productos (ya sean abstractos o concretos)”. (MEN, 2004, p. 7) DO 89:20</i>	Técnico	Adquisición de habilidades, conocimientos, actitudes para un buen desempeño. Ideal de ciudadano establecido.
	Diario de Campo (Observación Participante)	<i>En otro caso un estudiante estaba molestando a otro compañero diciéndole cosas y mostrándole unos juguetes (carritos) y le avisó a la profesora, ella le dijo al estudiante que guardara el juguete y que si lo volvía a sacar se lo tenía que decomisar, el estudiante al rato lo volvió a sacar para compartirlo con otro estudiante y la profesora se levanta del puesto y le pide que lo entregue y le dice que se lo devuelve a la hora del descanso. D3- 42:2</i>	Técnico	Enseñanza (Instrucción, Trasmisión) Finalidad mejora de la convivencia. Ideal de ciudadano establecido para eficiencia y eficacia.
Observación		<i>Los estudiantes dicen que eso son mentiras y que no se pueden cumplir. La docente por ello les dice que ellos deben aprender a saber elegir, a no caer en mentiras y siempre pensar en propuestas para mejorar las necesidades que tengan en su salón y el colegio. D4- 3:2</i>	Práctico	Ejercicio del juicio y construcción de significado. Interacciones docente - estudiante. Diálogo para construir acuerdos.
		<i>El estudiante siente un poco más de libertad para preguntarles cosas personales, comentarles aspectos de su vida como contarles lo que hicieron el fin de semana y accidentes caseros que les han ocurrido y hablar de su vida en este espacio, abrazan a las profes. D13-1:1</i>	Emancipador	Relaciones interpersonales de comprensión y reconocimiento

Fuente. Elaboración propia con Atlas.ti

Se presentan las subcategorías (Tabla 43) en relación con los elementos que constituyen cada enfoque de FC y el número de unidades de análisis encontradas en cada técnica de recolección de información presentes en la Fase 1:

Tabla 43

Relación entre elementos de cada subcategoría en FC y las unidades de análisis en la fase 1.

Subcategoría	Elementos	Unidades de Análisis	
		Fase 1	
		Entrevista Semiestructurada	Diario de Observación
Enfoque Técnico FC	Enseñanza (instrucción, transmisión)	18	14
	Adquisición de habilidades, conocimientos, actitudes para un buen desempeño	29	10
	Finalidad mejora de la convivencia	30	19
	Ideal de ciudadano establecido para eficiencia y eficacia	10	2
Enfoque Práctico FC	Ejercicio del juicio y construcción de significado	20	4
	Interacciones docente -estudiante	10	1
	Intencionalidad y significado de la comunicación	10	5
	Diálogo para construir acuerdos	10	2
	Vivir en convivencia	9	2
Enfoque Emancipador FC	Escenario de subjetividades éticas	4	1
	Historicidad, responsabilidad social, diversidad de lenguajes	5	1
	Orienta hacia la libertad y autonomía	8	1
	Crítica, formas de comprensión de sí mismo y el mundo	3	0
	Transformación	0	0
	Esferas del mundo social, cultural, político	2	0
	Potencial de la praxis acto social	5	0

Fuente. Elaboración propia con Atlas.ti

4.3.2.2 Relación entre Categoría Formación Ciudadana y Categoría Ciudadanía. En

la Tabla 44 se observan las unidades de análisis y las relaciones posibles entre las categorías

Formación Ciudadana (FC) y la categoría Ciudadanía (C) a través de la tabla de Coocurrencia de Atlas.ti para identificar la frecuencia de correlación entre las subcategorías de Formación Ciudadana y Ciudadanía en la misma unidad de análisis. Estas relaciones presentes se visualizan con color azul y con rojo cuando no se encuentra ninguna relación.

Tabla 44

Matriz de análisis coocurrencia entre Categorías de FC y Ciudadanía.

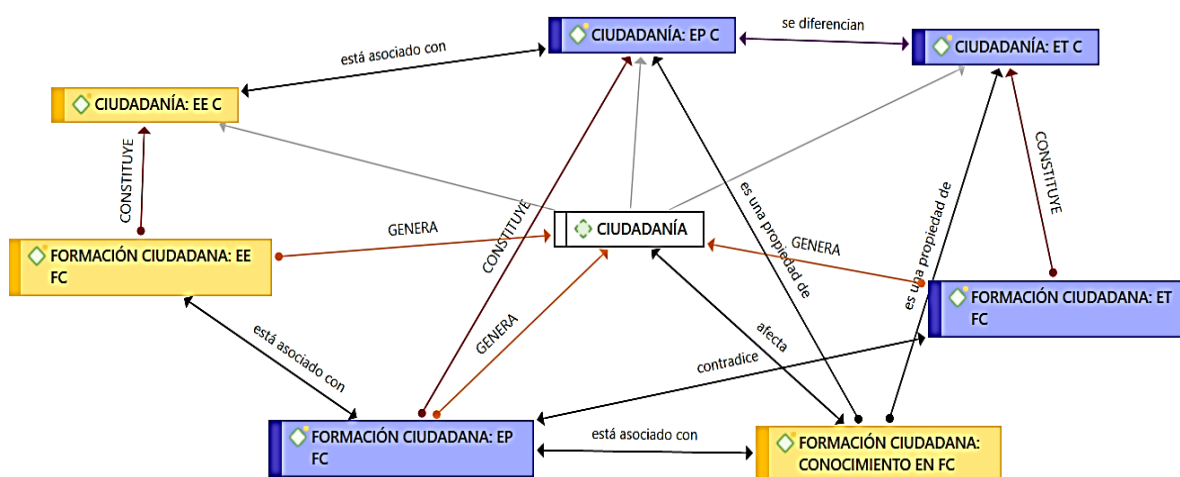
	Conocimiento FC Gr=28	EE FC Gr=30	EP FC Gr=63	ET FC Gr=111
● Ciudadanía: EE C Gr=15	0	11	0	0
● Ciudadanía: EP C Gr=26	7	2	9	0
● Ciudadanía: ET C Gr=26	1	0	0	14

Fuente. Elaboración propia en Atlas.ti

Así mismo, se presenta una red semántica (Figura 24) con las relaciones que cada subcategoría tiene con la categoría de Ciudadanía: EEC {15-8-}, tiene quince unidades de análisis y ocho están relacionadas con FC; EPC {26-18} tiene veintiséis unidades de análisis y ocho están relacionadas con FC; ET FC {26-15} tiene veintiséis unidades de análisis y quince están relacionadas con FC. La red también muestra a través de colores las relaciones entre subcategorías, siendo el azul oscuro las subcategorías con mayor número de relaciones y amarillo con menos relaciones.

Figura 24

Red semántica para subcategorías de Formación Ciudadana (FC) y Ciudadanía.



Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas. Ti

Además, se diseña a través de la herramienta “nube de palabras” los principales conceptos asociados a las relaciones entre subcategorías y los principales elementos destacados de cada enfoque para analizarlos a través de la hermenéutica fractal. En las figuras 25, 26 y 27 se presentan las nubes de palabras de 40 categorías identificadas:

Figura 25

Nube de palabras subcategoría ETC



Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas.ti

Figura 26

Nube de palabras subcategoría EPC.



Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas.ti

Figura 27

Nube de palabras subcategoría EEC.



Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas.ti

En la Tabla 45 se presentan las subcategorías en relación con los elementos que constituyen cada enfoque en Ciudadanía (C) y el número de unidades de análisis encontradas en cada técnica de recolección de información:

Tabla 45

Relación entre elementos de cada subcategoría en C y las unidades de análisis en la fase 1.

Subcategoría	Elementos	Unidades de Análisis	
		Fase 1	
		Entrevista Semiestructurada	Diario de Observación
Enfoque Técnico C	Perspectiva cívica Conocimiento y cumplimiento de normas	7	2
	Sujeto con derechos y deberes cívicos	2	1
	Manejo de conductas apropiadas para la convivencia	5	4
	Competente para la sociedad	4	1
Enfoque Práctico C	Desarrollo humano (capacidades humanas)	2	0
	Formación subjetiva (ciudadano libre, autónomo, independiente)	6	1
	Deliberación y toma de decisiones	1	0
	Comunicativo, dialéctico	8	0
	Sujeto con derechos, pero más deberes	1	0
	Comprenderse a sí mismo, a los demás y al entorno	7	0
Enfoque Emancipador C	Empoderamiento	1	0
	Sujeto político, histórico, activo	3	0
	Sujeto crítico, reflexivo, dialógico, libre y social	6	0
	Sujeto ético y con toma de decisiones para la transformación de sí mismo y de su entorno	2	1
	Liderazgo	3	0

Fuente. Elaboración propia en Atlas ti.

Teniendo en cuenta las fases de análisis de la información para realizar la comprensión de las relaciones entre las unidades de análisis de las subcategorías de FC y C, se parte de los elementos constitutivos de los tres enfoques de FC basados en Habermas (1986) y Grundy (1998) presentes en cada técnica de recolección de la información:

Tabla 46

Ejemplo revisión de los elementos que constituyen los enfoques en C y FC en las unidades de análisis.

Etapas de Análisis	Técnica de Recolección de la Información	Unidades de Análisis	Enfoque en FC	Elementos y/o características
Reconocimiento	Entrevista Semiestructurada	<i>“ciudadano, como el respeto por un colectivo una serie de, bueno, de acuerdos, pautas para saberse, saber estar con otras personas en un lugar específico” D1- 26:1</i>	Técnico	Perspectiva cívica Conocimiento, cumplimiento de normas Manejo de conductas apropiadas para la convivencia
		<i>“el concepto de ciudadano tiene que ver con la formación en valores, en el reconocimiento de los errores, en la toma de decisiones, reconocimiento y reflexión sobre las normas.”. D7 -26:1</i>	Práctico	Deliberación y toma de decisiones Comprenderse a sí mismo, a los demás y al entorno
		<i>“formar ciudadanos críticos, críticos de la sociedad, críticos del medio que los rodea, pero al mismo tiempo que sean ciudadanos que puedan aportar ideas para la solución de su contexto, de los problemas de su contexto.” D13-15:2</i>	Emancipador	Sujeto crítico, reflexivo, libre y social Sujeto ético y con toma de decisiones para la transformación de sí mismo y de su entorno

	Documentos Oficiales	<i>“desarrollo de seres humanos competentes emocional, cognitiva y comunicativamente, y en la integración de dichas competencias (emocionales, cognitivas y comunicativas) tanto en el ámbito privado como público, con lo cual se favorece su desarrollo moral”.</i> (MEN, 2004, p. 152) DO 23:20	Técnico	Adquisición de habilidades, conocimientos, actitudes para un buen desempeño Ideal de ciudadano establecido para eficiencia
Observación	Diario de Campo (Observación Participante)	<i>Cuando la docente ve que los dos estudiantes se están copiando las respuestas, les hace el llamado de atención, diciéndoles que eso se llama hacer trampa y que el ejercicio es individual, además que esos actos son inicios de deshonestidad y que cuando fueran más grandes en la sociedad podían hacer eso en otras situaciones, por tanto, debían corregir esas conductas. D12- 7:3</i>	Técnico	Perspectiva cívica Conocimiento y cumplimiento de normas Manejo de conductas apropiadas para la convivencia
		<i>La docente pone a cada niño a que organice los materiales y les pide el favor a los compañeros de sacar el material del armario. La docente me comenta que ella los deja “libres” o sea, que aprendan a ser autónomos y que no estén esperando que el docente les diga qué hacer siempre y por eso los deja pararse del puesto y que se estén ayudando todo el tiempo, así cuando ella salga del salón los niños sepan que no necesitan un policía que los vigile. D4- 1-1</i>	Práctico	Formación individual (ciudadano libre, autónomo, independiente) Deliberación y toma de decisiones

<i>El profesor en el desarrollo de la actividad comenta que a los niños les falta mucho analizar y tener más experiencias que les permitan ir más allá del momento y eso es una desventaja con otros niños. Me explica que está trabajando los animales salvajes y domésticos, pero ellos nunca han visto un animal sino el perro y el gato y las plagas que hay en las casas y para que sean críticos y analíticos deben salir y el colegio muy poco aporta en eso. D1-1:1</i>	Emancipador	Sujeto crítico, reflexivo, libre y social

Fuente. Elaboración propia.

4.3.2.3. Relación entre Categoría Formación ciudadana y Categoría Educación. Se observan las unidades de análisis y las relaciones posibles entre las categorías Formación Ciudadana (FC) y la categoría Educación (ED) a través de la tabla de Coocurrencia de Atlas.ti para identificar la frecuencia de correlación entre las subcategorías de Formación Ciudadana y Educación en las unidades de análisis. Estas relaciones presentes se visualizan con color azul y con rojo cuando no se encuentra ninguna relación.

Tabla 47

Matriz de análisis coocurrencia entre Categorías de FC y Educación Ciudadanía.

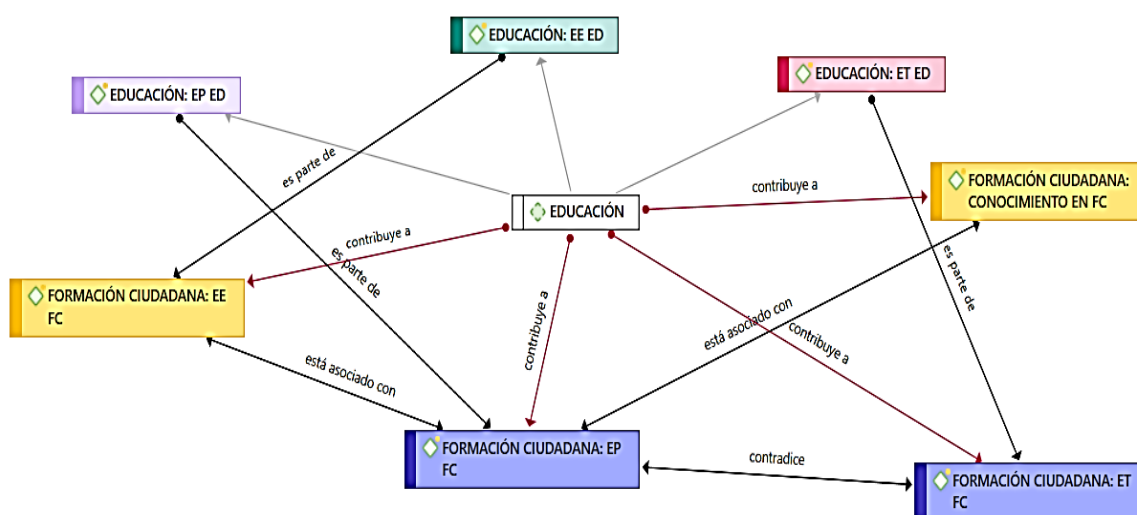
	● EE ED Gr=9	● EP ED Gr=8	● ET ED Gr=68
● Conocimiento en FC Gr=28	0	0	0
● EE FC Gr=30	4	0	0
● EP FC Gr=63	0	1	0
● ET FC Gr=111	0	0	9

Fuente. Elaboración propia en Atlas.ti

Se presenta una red semántica (Figura 28) con las relaciones que cada subcategoría tiene con la categoría de Educación: EEED {9-4} tiene quince unidades de análisis y ocho están relacionadas con FC; EPED {8-1} tiene veintiséis unidades de análisis y ocho están relacionadas con FC; ETED {68-9} tiene veintiséis unidades de análisis y quince están relacionadas con FC. Asimismo, la red muestra a través de colores las relaciones entre subcategorías, siendo el azul oscuro las subcategorías con mayor número de relaciones y amarillo con menos relaciones.

Figura 28

Red semántica para subcategorías de Educación (ED).

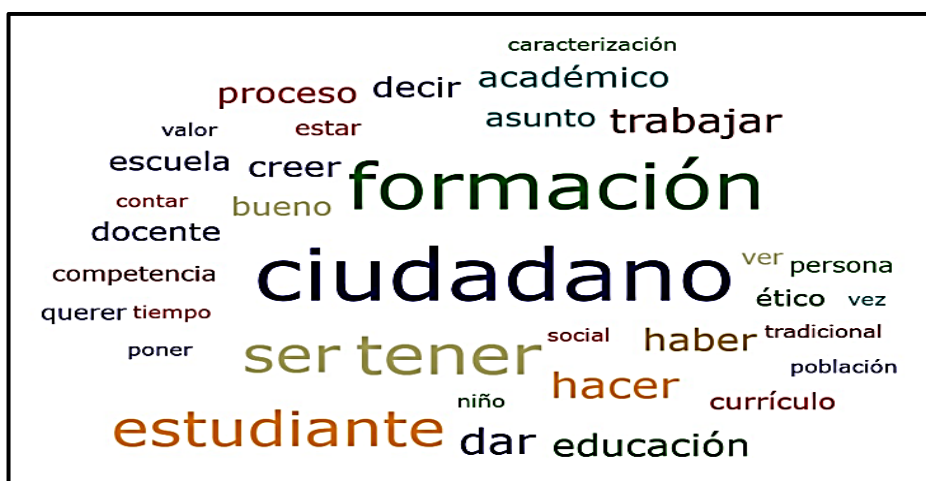


Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas. Ti.

Por medio de la herramienta “nube de palabras” se visualizan los principales conceptos asociados a las relaciones entre subcategorías y sus principales elementos destacados de cada enfoque para analizarlos con la hermenéutica fractal. En las figuras 29, 30, 31 se presentan 31 categorías nuevas identificadas de las nubes de palabras:

Figura 29

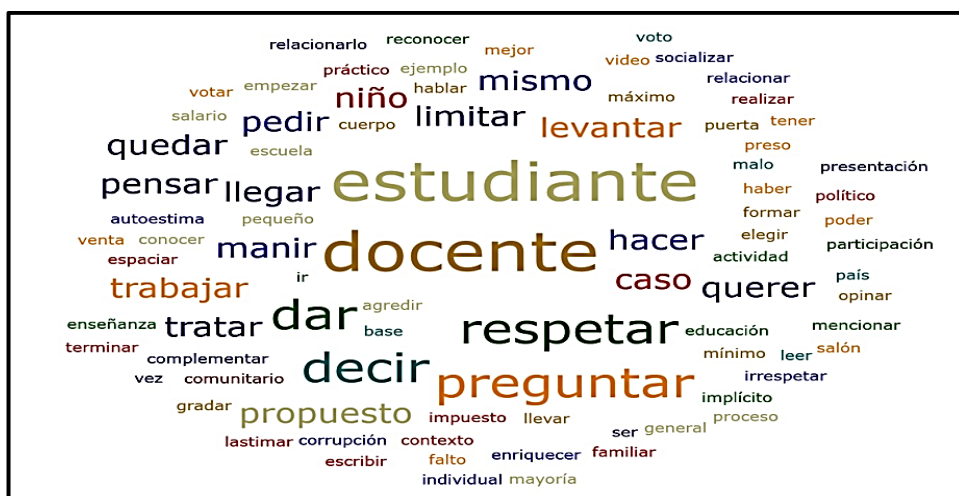
Nube de palabras subcategoría ETED.



Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas.ti

Figura 30

Nube de palabras subcategoría EPED.



Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas.ti

	Del sujeto al colectivo	0	0
	Sentido Humano (Capacidades)	1	0
	Libertad Individual	1	0
	Hermenéutica para la acción	1	0
	Toma de decisiones	1	0
	Potencia en la comunicación.	1	2
	Diversidad	0	0
Enfoque Emancipador ED	Proceso social y democrático	1	0
	Espacio de construcción colectiva	1	0
	Emancipación	2	0
	Pensamiento crítico	1	0
	El diálogo y comunicación	0	1
	Nuevas formas de conocimiento	0	0
	Libertad, igualdad y justicia	1	1

En las fases del análisis de la información para realizar la comprensión de las relaciones entre las unidades de análisis de las subcategorías de FC y ED se utiliza los elementos constitutivos de los enfoques de FC basados en Habermas (1986) y Grundy (1998) presentes en cada técnica de recolección de la información (Tabla 49):

Tabla 49

Ejemplo revisión de los elementos que constituyen los enfoques en ED y FC en las unidades de análisis.

Etapas de Análisis	Técnica de Recolección de la Información	Unidades de Análisis	Enfoque en FC	Elementos y/o características
Reconocimiento	Entrevista Semiestructurada	<i>“tiene un peso más elevado a mostrar resultados en cuestiones académicas, tal vez por tradición o porque las exigencias del mundo actual enfoquen estos intereses en el conocimiento más que todo.” D5- 68:1</i>	Técnico	Énfasis en los contenidos o conocimientos Control y alcance de objetivos Intereses externos

		<i>“niños que llegan con mala presentación, lastimados sin un respeto por su cuerpo y así llegan al salón a agredir e irrespetar a los demás porque no se respetan así mismo” D6 -8:1</i>	Práctico	Enfocado en el individuo (educarse así mismo) Del sujeto al colectivo
		<i>“se le delega esa responsabilidad únicamente a la escuela y se olvida que hay otros estamentos como la familia, la comunidad y falta ese compromiso social para cambiar esa mentalidad de que no se puede salir adelante, con lucha y unión y sobre todo compromiso se puede cambiar.” D3-9:8</i>	Emancipador	Proceso social y democrático Espacio de construcción colectiva Emancipación Pensamiento crítico
	Documentos Oficiales	<i>“la educación debe orientar y guiar la participación infantil. El papel de la educación, tanto en la familia como en la institución educativa, es de gran importancia para desarrollar en la niñez y la juventud las competencias necesarias para desempeñarse de manera responsable en la vida pública y privada.”. (MEN, 2004, p. 153) DO:46:18</i>	Técnico	Control y alcance de objetivos Adquisición de valores para la convivencia Eficiencia y eficacia
Observación	Diario de Campo (Observación Participante)	<i>La docente revisa los cuadernos de cada estudiante puesto a puesto para evitar que se pongan de pie, tiene a su lado 5 estudiantes con mucha dificultad en lectoescritura y al parecer no tuvieron escolarización en los dos años anteriores, está preocupada porque deben escribir y leer rápido como los demás estudiantes. D12-68:3</i>	Técnico	Énfasis en los contenidos o conocimientos Control y alcance de objetivos Eficiencia y eficacia

<i>la docente les pide socializar la pregunta, para ello los estudiantes levantan la mano y cinco estudiantes leen su enseñanza, la docente complementa con ejemplos del video y lo relaciona con los casos de corrupción que hay en el país, la venta de votos, votar por propuestas que siempre dicen lo mismo,” subir los salarios y bajar impuestos”, casos de políticos presos y se eligen sus familiares, entre otros y propone revisar las propuestas de los candidatos al gobierno escolar.</i> <i>D14- 8-4</i>	Práctico	Hermenéutica para la acción Toma de decisiones Potencia en la comunicación
<i>Los espacios tan pequeños en los salones y la dificultad en la lectoescritura de los niños comentan la profesora hace que se centren los esfuerzos en nivelar a todo el grupo y se deja de lado aspectos como la crítica, debates, espacios más abiertos, porque deben entregar los niños listos para tercer grado, la docente sigue revisando el dictado que tomó sobre la letra P y la N. D4-9:1</i>	Emancipador	Pensamiento crítico Libertad, igualdad y justicia Nuevas formas de conocimiento

Fuente. Elaboración propia.

4.3.2.4. Relación entre Categoría Formación Ciudadana y Categoría Escuela. En la tabla 50 se analizan las unidades de análisis y las relaciones posibles entre las categorías Formación Ciudadana (FC) y la categoría Escuela (ESC) a través de la tabla de Coocurrencia de Atlas.ti para identificar la frecuencia de correlación entre las subcategorías de Formación Ciudadana y Escuela en las unidades de análisis. Estas relaciones presentes se visualizan con color azul y con rojo cuando no se encuentra ninguna relación.

Tabla 50

Matriz de análisis coocurrencia entre Categorías de FC y Escuela.

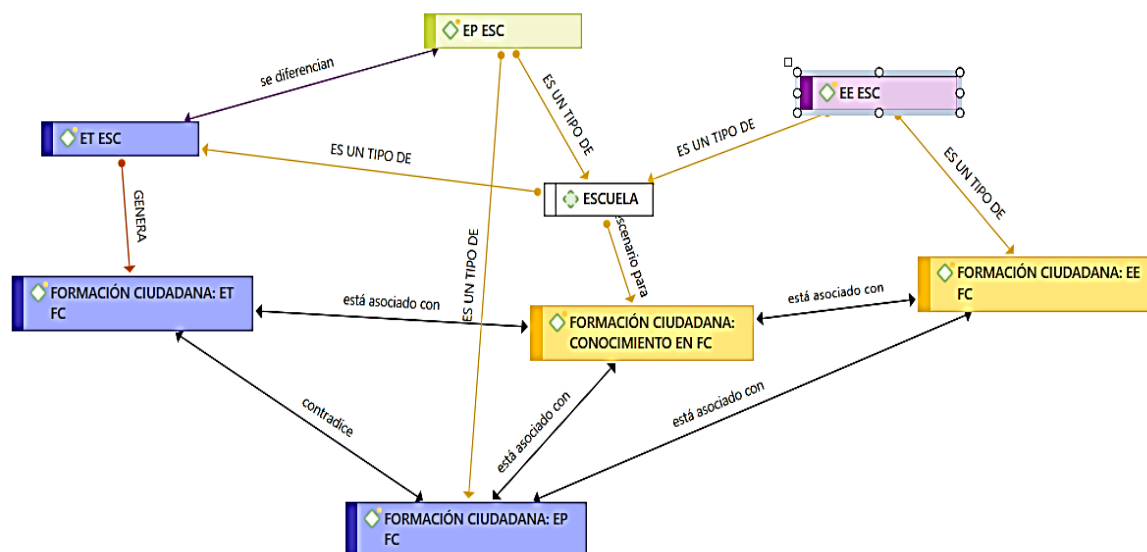
	● EE ESC Gr=15	● EP ESC Gr=26	● ET ESC Gr=82
● Conocimiento en FC Gr=28	0	0	0
● EE FC Gr=30	4	0	0
● EP FC Gr=63	0	4	1
● ET FC Gr=111	0	0	19

Fuente. Elaboración propia en Atlas.ti

Se realiza una red semántica (Figura 32) con las relaciones entre subcategorías de Escuela con FC: EEESC {15-4} tiene quince unidades de análisis y ocho están relacionadas con FC; EPESC {26-4} tiene veintiséis unidades de análisis y ocho están relacionadas con FC; ETESC {82-20} tiene veintiséis unidades de análisis y quince están relacionadas con FC. Asimismo, la red muestra a través de colores las relaciones entre subcategorías, siendo el azul oscuro las subcategorías con mayor número de relaciones y amarillo con menos relaciones.

Figura 32

Red semántica para subcategorías de Formación Ciudadana (FC) y Escuela (ESC).

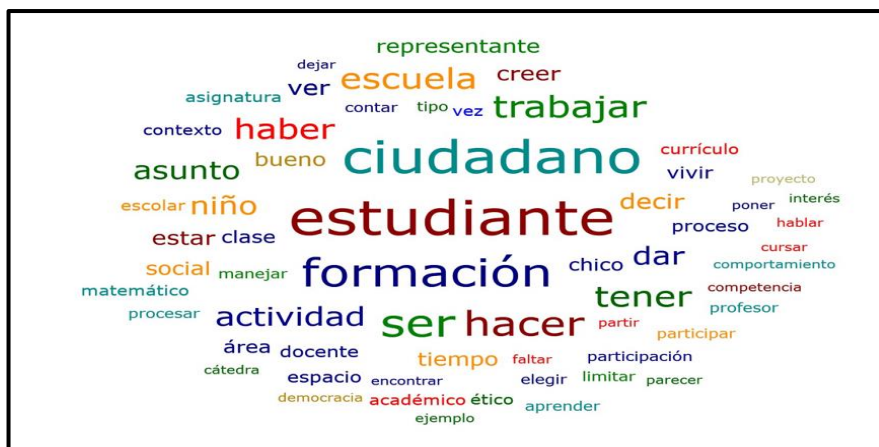


Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas.ti.

Por medio de la herramienta “nube de palabras” se matizan los principales conceptos asociados a las subcategorías y sus principales elementos constituidos de cada enfoque. En las Figuras 33, 34 y 35 se presentan las nubes de palabras de 53 categorías identificadas:

Figura 33

Nube de palabras subcategoría ETESC.



Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas.ti

Figura 34

Nube de palabras subcategoría EPESC.



Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas.ti

Figura 35

Nube de palabras subcategoría EEESC.



Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas.ti

En la tabla 51 se encuentran las subcategorías en relación con los elementos que constituyen cada enfoque en la categoría de Escuela (ESC) y el número de unidades de análisis encontradas en la fase 1 en su respectiva técnica de recolección de información:

Tabla 51

Relación entre elementos de cada subcategoría en ESC y las unidades de análisis.

Subcategoría	Elementos	Unidades de Análisis	
		Fase 1	
		Entrevista Semiestructurada	Diario de Observación
Enfoque Técnico ESC	Escuela reproduce relaciones y conductas	15	3
	Lugar para la eficiencia y eficacia	11	1
	Objetivos definidos	17	4
	Control y dominio	18	2
	Participación y encuentros pasivos	8	3
Enfoque Práctico ESC	Diversidad	5	1
	Espacio de construcción de significados.	11	1
	Construcción de subjetividades discurso a través del encuentro	6	2
	Enfocado en la Autoestima y comprensión	4	2
Enfoque Emancipador ESC	Espacio de lucha y democracia	4	0
	Esfera pública democrática	0	0
	Escenario crítica y diálogo	4	2
	Libertad individual y poder social	2	0
	Lugar histórico-sociocultural y político	3	0

Fuente. Elaboración propia con Atlas Ti.

Teniendo en cuenta los enfoques basados en Habermas (1986) y Grundy (1998) para realizar la comprensión de las relaciones entre las unidades de análisis de las subcategorías de FC y ESC se describe la relación entre las unidades de análisis con los elementos característicos de cada enfoque en las técnicas de recolección utilizadas en las fases:

Tabla 52

Ejemplo revisión de los elementos que constituyen los enfoques en ESC y FC en las unidades de análisis.

Etapas de Análisis	Técnica de Recolección de la Información	Unidades de Análisis	Enfoque en FC	Elementos y características
Reconocimiento	Entrevista Semiestructurada	<i>“todos los objetivos que se tienen en el Colegio, es que no dejan tiempo para ese tipo de propósitos”. D1-82:2</i>	Técnico	Objetivos definidos Control y dominio
		<i>“la escuela tiene ese espacio para enriquecer su autoestima y el respeto” D18 -26:1</i>	Práctico	Construcción de subjetividades y discurso a través del encuentro
		<i>“espacio que le permita al estudiante ser crítico donde le permite argumentar donde le permita reflexionar en donde se creen se visualicen y se formen lo que son los valores sociales como la empatía, la responsabilidad social.” D3-15:3</i>	Emancipador	Espacio de lucha y democracia Escenario crítica y diálogo Libertad individual y poder social
Observación	Documentos Oficiales	<i>“La mejor manera de promover las acciones que queremos desarrollar es vivirlas cotidianamente en la escuela; a su vez, un modo efectivo de promover valores es aplicarlos allí mismo. La construcción de ambientes que nos permiten vivir lo que queremos desarrollar se logra a través de transformaciones en la cultura de la institución educativa.”. (MEN, 2004, p. 162) DO:16:8</i>	Técnico	Control y alcance de objetivos Adquisición de valores para la convivencia Eficiencia y eficacia
		<i>El salón es muy pequeño para la cantidad de estudiantes, lo cual hace que hablar o levantarse del</i>	Técnico	Escuela reproduce relaciones y conductas

	<i>puesto genere incomodidad y desorden. Tener espacios tan reducidos hace que a los niños se les pierdan fácil los útiles y estén parándose a buscarlos o a decirle a la docente que no encuentran sus cosas. D3-82:1</i>		Objetivos definidos Control y dominio
	<i>Los estudiantes les muestran y le preguntan a la docente sus dudas y ella les pregunta que por qué escribieron eso. Dirige la conversación y pregunta a los chicos para que amplíen sus respuestas y la discusión, varios estudiantes también le hacen preguntas a la docente. D14- 26:1</i>	Práctico	Construcción de subjetividades y discurso a través del encuentro
	<i>La docente organiza el salón de manera grupal y les entrega unas preguntas sobre el gobierno escolar a los estudiantes, cada grupo debe armar una propuesta como campaña a personería del colegio. Los estudiantes de manera abierta escriben las propuestas que desean para luego ser debatidas con los demás grupos. D15-9:1</i>	Emancipador	Escenario crítica y diálogo

Fuente. Elaboración propia.

4.3.2.5. Relación entre Categoría Formación ciudadana y Categoría Formación. En la tabla 53 se observan las unidades de análisis y las relaciones posibles entre las categorías Formación Ciudadana (FC) y la categoría Formación (F) a través de la tabla de Coocurrencia de Atlas.ti para identificar la frecuencia de correlación entre las subcategorías de Formación Ciudadana y Formación en las unidades de análisis. Estas relaciones presentes se visualizan con color azul con mayor relación y con rojo cuando no se encuentra ninguna relación.

Tabla 53

Matriz de análisis coocurrencia entre Categorías de FC y Formación (Integral).

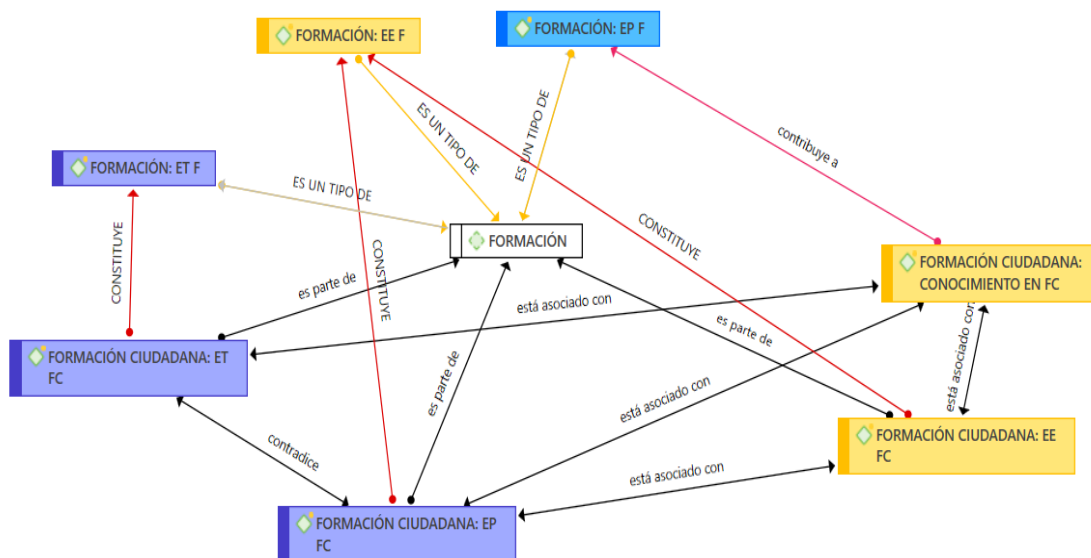
	● EE F Gr=8	● EP F Gr=15	● ET F Gr=26
● Conocimiento en FC Gr=28	0	1	0
● EE FC Gr=30	6	1	0
● EP FC Gr=63	0	3	0
● ET FC Gr=111	0	0	4

Fuente. Elaboración propia en Atlas.ti

A partir de los resultados de la tabla 53 de coocurrencia se elabora una red semántica (figura) con las relaciones entre subcategorías de Formación con FC: EEF {8-6} tiene ocho unidades de análisis y seis están relacionadas con FC; EPF {15-5} tiene veintiséis unidades de análisis y ocho están relacionadas con FC; ETF {26-4} tiene veintiséis unidades de análisis y quince están relacionadas con FC. Asimismo, la red (Figura 36) muestra a través de colores las relaciones entre subcategorías siendo el azul oscuro las subcategorías con mayor número de relaciones y amarillo con menos relaciones.

Figura 36

Red semántica para subcategorías de Formación Ciudadana (FC) y Formación (F).



Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas.ti

Por medio de la herramienta “nube de palabras” se componen los conceptos asociados a las subcategorías y sus principales elementos constituidos de cada enfoque. En figuras 37, 38 y 39 se presentan las nubes de palabras de 53 categorías identificadas:

Figura 37

Nube de palabras subcategoría ETF.



Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas.ti

Figura 38

Nube de palabras subcategoría EPF.



Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas.ti

Figura 39

Nube de palabras subcategoría EE F.



Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas.ti

En la tabla 54 se encuentran las subcategorías en relación con los elementos que constituyen cada enfoque en la categoría de Formación (F) y el número de unidades de análisis encontradas en cada técnica de recolección de información:

Tabla 54

Relación entre elementos de cada subcategoría en F y las unidades de análisis en la fase 1.

Subcategoría	Elementos	Unidades de Análisis	
		Fase 1	Fase 1
		Entrevista Semiestructurada	Diario de Observación
Enfoque Técnico F	Formación individualista	6	2
	Formación empírica	4	0
	Formación para el hacer (competencias)	6	0
	Formación fragmentada	6	2
Enfoque Práctico F	Formación integral (capacidades)	2	0
	Formar para la comprensión Empatía (comprender al otro)	5	2
	Formación humanista progresiva	6	0
Enfoque Emancipador F	Integralidad (Desarrollo de potencialidades)	3	0
	Sentido humano	2	0
	Transformación y formación social	2	1

Fuente. Elaboración propia con Atlas ti.

Teniendo en cuenta los enfoques basados en Habermas (1986) y Grundy (1998) para realizar la comprensión de las relaciones entre las unidades de análisis de las subcategorías de FC y F, se describe en la Tabla 55 la relación entre las unidades de análisis con los elementos característicos de cada enfoque en las técnicas de recolección utilizadas:

Tabla 55

Ejemplo revisión de los elementos que constituyen los enfoques en F y FC en las unidades de análisis de la red semántica.

Etapas de Análisis	Técnica de Recolección de la Información	Unidades de Análisis	Enfoque en FC	Elementos y/o características
Reconocimiento	Entrevista Semiestructurada	<i>“siempre hay una exigencia por resultados académicos por encima de formar como personas y ciudadanos”. D15-26:1</i>	Técnico	Formación fragmentada Formación para el hacer (competencias)
		<i>“Sería importante el desarrollo de las capacidades humanas, desde pequeños estaría todo como que el asunto del reconocimiento sobre las capacidades del ser humano pero esas capacidades que nos hacen tener una vida plena y feliz una vida digna o sea hablar de la dignidad del ser y no un asunto netamente de corte económico” D6 -15:2</i>	Práctico	Formación interior (subjetiva) Formación humanista progresiva
		<i>“Si yo empiezo a unir todo eso, la parte ciudadana, la parte cultural, la parte social, pues forma un conjunto y voy formando un estudiante íntegro” D12-8:2</i>	Emancipador	Integralidad Sentido humano Conciencia, responsabilidad y respeto
	Documentos Oficiales	<i>“el desarrollo integral humano que implica el desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras, las cuales favorecen el desarrollo moral. Es muy importante anotar que, si bien estas competencias están interrelacionadas en la vida humana, en esta propuesta se desglosan con fines conceptuales y pedagógicos” (MEN, 2004, p. 156) DO:29:20</i>	Técnico	Formación individualista Formación empírica Formación para el hacer (competencias) Formación fragmentada

Observación	Diario de Campo (Observación Participante)	<i>Los estudiantes hacen preguntas sobre la actividad. Su diálogo se enfoca en la realización de las actividades, cuando un estudiante empieza a hablar de otras cosas, la docente lo escucha, pero luego le dice que continúe con la actividad y que en el descanso le sigue contando. D3-26:2</i>	Técnico	Formación para el hacer (competencias) Formación fragmentada
		<i>En este espacio la docente se sienta con los niños y hablan sus anécdotas personales y los niños muestran más su afecto hacia la profesora, le comparten su lonchera, la abrazan y acompañan. D14-15:2</i>	Práctico	Formar para la comprensión Diálogo (acuerdos) Empatía (comprender al otro)
		<i>La docente muy rápidamente pasa por los puestos revisando el dibujo de su autorretrato, porque la clase finalizó y no alcanzó a debatir sobre las cualidades de cada estudiante y les pide que terminen en casa la actividad. D13-8:1</i>	Emancipador	Formación social

Fuente. Elaboración propia en base a Atlas.ti

4.3.2.6. Relación entre Categoría Formación Ciudadana y Categoría Pedagogía. En la tabla 56 se establecen las relaciones posibles entre las categorías Formación Ciudadana (FC) y la categoría Pedagogía (P) en las unidades de análisis por medio de la tabla de Coocurrencia de Atlas.ti para identificar la frecuencia de correlación entre las subcategorías de Formación Ciudadana y Pedagogía. Las relaciones presentes se visualizan con color azul y con rojo cuando no se encuentra ninguna relación.

Tabla 56

Matriz de análisis coocurrencia entre Categorías de FC y Pedagogía.

	EE P Gr=22	EP P Gr=90	ETP Gr=213
● Conocimiento en FC Gr=28	0	1	1
● EE FC Gr=30	11	0	0
● EP FC Gr=63	0	22	2
● ET FC Gr=111	0	1	43

Fuente. Elaboración propia en Atlas.ti

A partir de los resultados de la tabla de coocurrencia se elabora una red semántica (Figura 40) con las relaciones entre subcategorías de Pedagogía con FC: EEP {22-11} tiene veintidós unidades de análisis y once están relacionadas con FC; EPP {90-24} tiene noventa unidades de análisis y veinticuatro están relacionadas con FC; ETP {213-46} tiene doscientos trece unidades de análisis y cuarenta y seis están relacionadas con FC. Asimismo, la red muestra a través de colores las relaciones entre subcategorías, siendo el azul oscuro las subcategorías con mayor número de relaciones y amarillo con menos relaciones.

Tabla 57

Relación entre elementos de cada subcategoría en P y las unidades de análisis en la fase 1.

Subcategoría	Elementos	Unidades de Análisis	
		Fase 1	Fase 1
		Entrevista Semiestructurada	Diario de Observación
Enfoque Técnico P	Transmisión conocimientos, conductas y destrezas	26	37
	Evaluar contenidos - resultados	3	12
	Relación vertical – comunicación estratégica	2	15
	Participación pasiva	3	10
	Finalidad Saber qué-saber hacer	4	8
	Solución de conflictos y mejora de la convivencia	5	10
	Dirigida a la estandarización – homogeneidad	9	14
	Objetividad – control	22	33
Enfoque Práctico P	Reflexión para la Comprensión. Ejercicio del juicio y toma de decisiones	16	10
	Interacciones docente -estudiante. Potencial en la dialéctica	13	28
	Desarrollo de la autonomía, libertad, respeto de la diversidad	6	8
	Diálogo para construir acuerdos (convivir en armonía)	3	4
	Desarrollo de capacidades humanas	9	3
Enfoque Emancipador P	Diálogo pedagógico como acto comunicativo	3	1
	Posibilitar la libertad y autonomía de construir su propio significado del mundo	3	0
	Práctica pedagógica hacia la formación política a partir de lo histórico y cultural	4	1
	Liderazgo	4	0
	Docente y estudiante actores formativos críticos, éticos y transformadores. Relación horizontal	3	0
	Praxis para la mejora de la labor docente	2	0
	Provocación para el desarrollo de las potencialidades	1	0

Fuente: Elaboración propia a partir de Atlas Ti.

Se describe la relación entre las unidades de análisis con los elementos característicos de cada enfoque (Habermas, 1986; Grundy, 1998) para realizar la comprensión de estas relaciones subcategoriales de FC y P en las técnicas de recolección utilizadas en las fases de análisis en la Tabla 58:

Tabla 58

Ejemplo revisión de los elementos que constituyen los enfoques en P y FC en las unidades de análisis.

Etapas de Análisis	Técnica de Recolección de la Información	Unidades de Análisis	Enfoque en FC	Elementos y/o características
Reconocimiento	Entrevista Semiestructurada	<i>“Muchas veces el tiempo de aula nos limita frente a, pues, a todas las temáticas si queremos abordar entonces, muchas veces uno se concentra en la prioridad. Entonces es prioridad que aprendan Word, que aprendan Excel, que aprendan a dibujar y que aprendan la instrucción como tal.”. D20-213:3</i>	Técnico	Transmisión conocimientos, conductas y destrezas. Saber qué-saber hacer Objetividad - control
		<i>“primero creo que enseñando al niño en la clase a ser colaborador, a no ser envidioso y preocuparse por los demás y también por él mismo, porque a veces los niños se sienten con baja autoestima y no creen en que pueden hacer muchas cosas y, en este sentido, el profesor puede darle ese ánimo e impulso, también puede crear espacios en clase para que se divierta, comparta y aprenda” D5 -9:2</i>	Práctico	Potencial en la dialéctica Interacciones docente - estudiante enfocada en la construcción de sentidos Diálogo para construir acuerdos Vivir en convivencia
		<i>“falta mayor práctica y, digamos, mayor conciencia para que los estudiantes participen de manera crítica</i>	Emancipador	Docente y estudiante actores formativos críticos, éticos.

		<i>y responsable frente a esas decisiones” D3-22:2</i>		Praxis para la mejora.
Observación	Diario de Campo (Observación Participante)	<i>En este momento se genera un poco de desorden y el docente les pide que se sienten y pasa por cada puesto verificando que tengan el cuaderno correcto y que escriban la fecha donde corresponde. D1-213:2</i>	Técnico	Transmisión conocimientos, conductas y destrezas Reproductor y descriptivo Participación pasiva
		<i>Al preguntarles y que le explicaran y cuando les pregunta a los estudiantes que poco participan. La docente hace que no sepa y le pide al estudiante que le explique mejor porque ella no entiende y no sabe, el niño le explica paso a paso cómo llegar a la casa. Ella tiene dibujada las coordenadas en el tablero y le pide que trace el camino muy específico. D4- 90:2</i>	Práctico	Formar para la comprensión Diálogo (Acuerdos) Empatía (comprender al otro)
		<i>La docente les pide a los estudiantes que identifiquen en el barrio cuáles son los principales problemas que identifican y los niños levantan la mano para hablar, así que la docente les indica que se hagan en grupos y discutan sobre estos problemas y cuáles creen que son las causas para que de esta manera inicien su consulta. D20-22:1</i>	Emancipador	Práctica pedagógica hacia la formación política Docente y estudiante actores formativos críticos, éticos y transformadores
Confrontar	Documentos Oficiales	<i>“el equipo docente tiene mucho que aportar, en sus clases, al desarrollo y a la práctica de estas competencias. En todas las áreas académicas se pueden proponer actividades, reflexiones y discusiones valiosas” (MEN, 2004, p. 163) DO:9:3</i>	Técnico	Saber qué-saber hace Objetividad – control

Fuente. Elaboración propia en base a Atlas.ti

4.3.2.7. Relación entre Categoría Formación Ciudadana y Categoría Capacidades.

En la Tabla 59 se establecen las relaciones posibles entre las categorías Formación Ciudadana (FC) y la categoría Capacidades (CAP) en las unidades de análisis a través de la tabla de Coocurrencia de Atlas.ti para identificar la frecuencia de correlación entre las subcategorías de Formación Ciudadana y Pedagogía. Estas relaciones se visualizan con color azul y con rojo cuando no se encuentra ninguna relación.

Tabla 59

Matriz de análisis coocurrencia entre Categorías de FC y Capacidades.

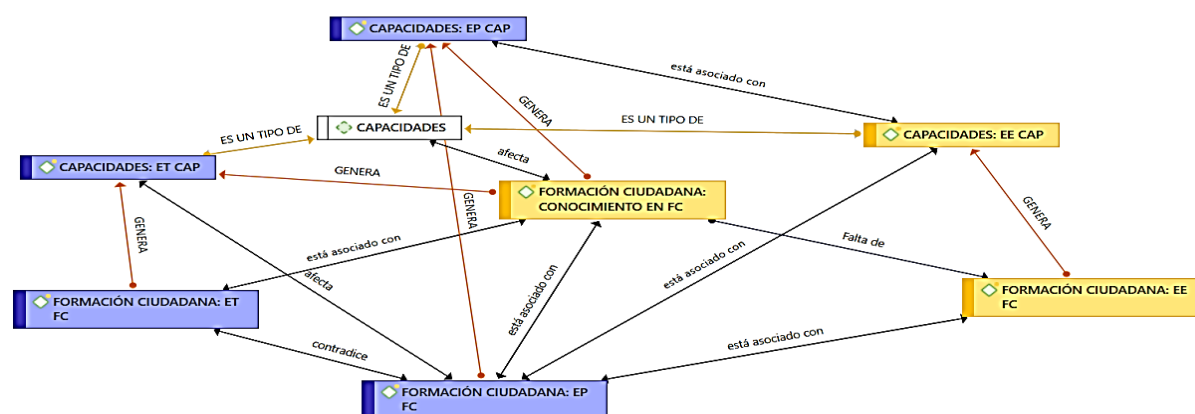
	EE CAP Gr=37	EP CAP Gr=78	ET CAP Gr=66
● Conocimiento en FC Gr=28	0	1	1
● EE FC Gr=30	17	2	0
● EP FC Gr=63	2	26	1
● ET FC Gr=111	0	0	22

Fuente. Elaboración propia en Atlas.ti

A partir de los resultados de la tabla 59 de coocurrencia, se elabora una red semántica (Figura 44) con las relaciones entre subcategorías de Capacidades con FC: EECAP {37-19} tiene treinta y siete unidades de análisis y diecinueve están relacionadas con FC; EPCAP {78-29} tiene setenta y ocho unidades de análisis y veintinueve están relacionadas con FC; ETCAP {66-24} tiene veintiséis unidades de análisis y quince están relacionadas con FC. Asimismo, la red muestra a través de colores las relaciones entre subcategorías siendo el azul oscuro las subcategorías con mayor número de relaciones y amarillo con menos relaciones.

Figura 44

Red semántica para subcategorías de Formación Ciudadana (FC) y Capacidades (CAP).

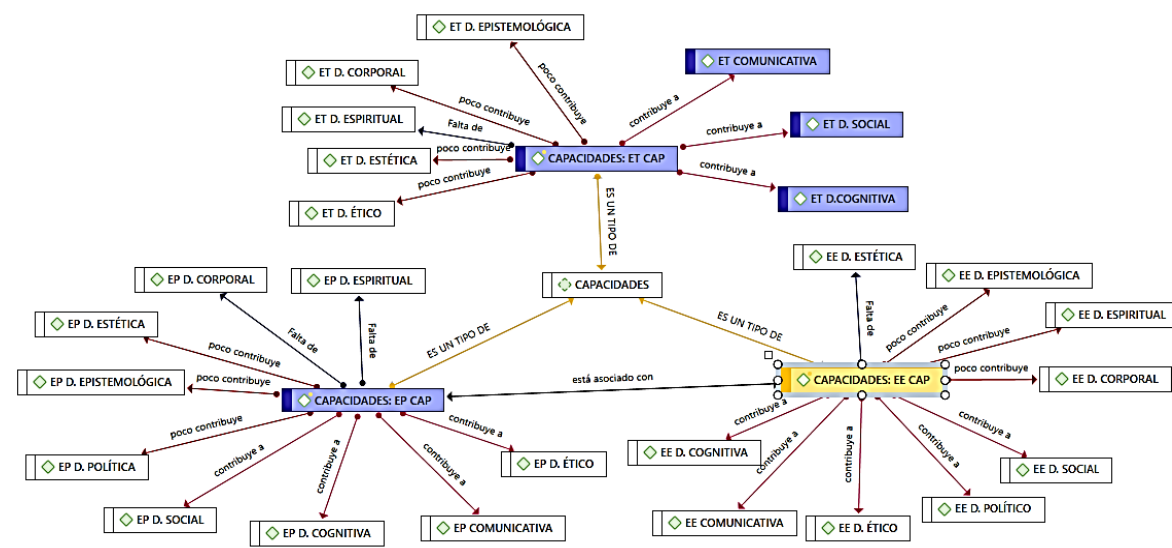


Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas.ti

Teniendo en cuenta la tabla 59 se elabora una red semántica (Figura 45) que identifique las dimensiones más frecuentes en cada subcategoría de Capacidades con color azul oscuro y las dimensiones con menor frecuencia en las unidades de análisis para comprender mejor las relaciones en la categoría de Capacidades (CAP):

Figura 45

Red semántica para subcategorías Capacidades (CAP) relacionadas con las dimensiones.

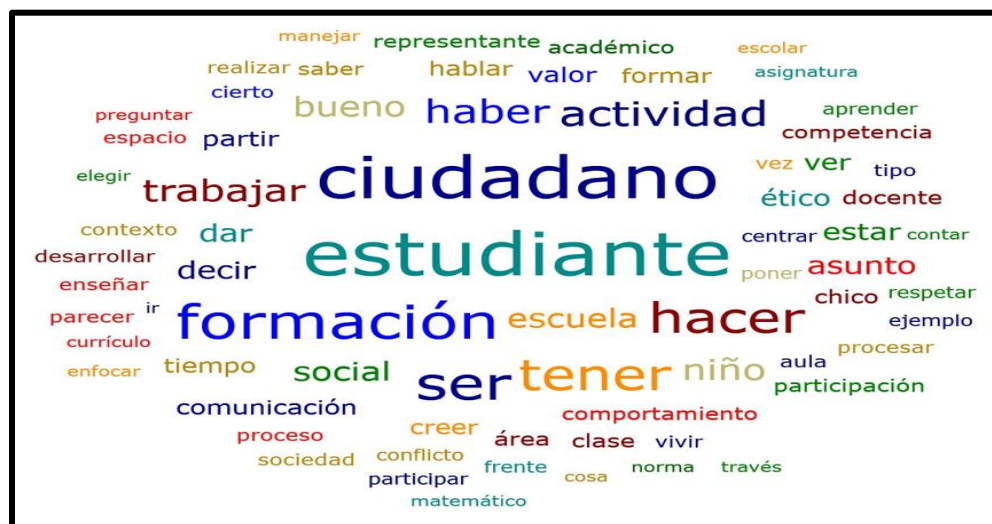


Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas.ti

Por medio de la herramienta “nube de palabras” se matizan los conceptos asociados a las subcategorías y los principales elementos constituidos de cada enfoque. En las figuras 46, 47 y 48 se presentan las nubes de palabras de 71 categorías identificadas:

Figura 46

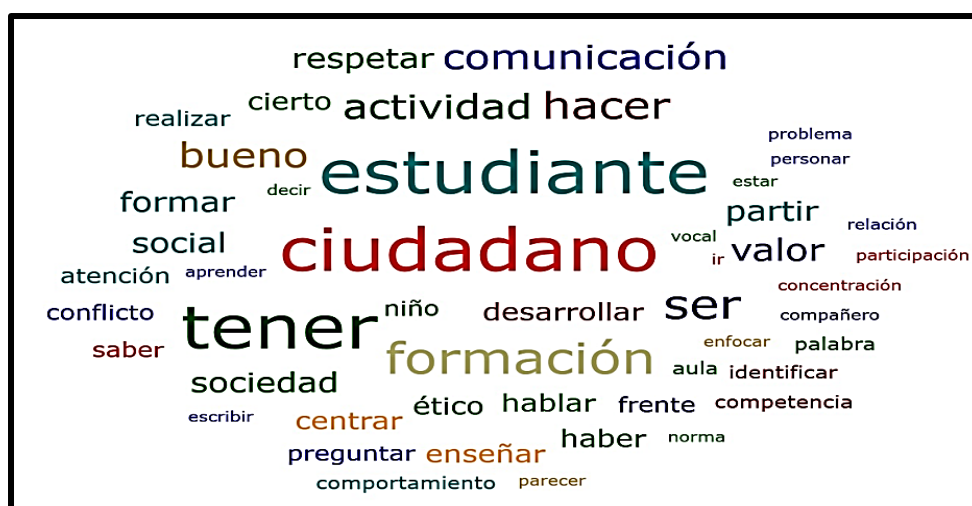
Nube de palabras subcategoría ETCAP.



Fuente: Elaboración propia por medio de Atlas.ti

Figura 47

Nube de palabras subcategoría EPCAP.



Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas.ti

Enfoque Práctico CAP	Espiritual	0	0
	Epistemológico	1	0
	Político	2	0
	Estético	1	0
	Cognitiva	12	4
	Ética	5	2
	Afectiva	5	2
	Comunicativa	13	6
	Social	10	2
	Corporal	0	0
	Espiritual	0	0
	Epistemológico	0	0
	Político	3	2
	Estético	0	0
Enfoque Emancipador CAP	Cognitiva	14	2
	Ética	6	1
	Comunicativa	6	1
	Social	11	2
	Corporal	1	0
	Afectiva	0	0
	Espiritual	1	0
	Epistemológico	3	0
	Político	6	1
	Estético	0	0

Fuente: Elaboración propia a partir de Atlas Ti.

Para realizar la comprensión de relaciones entre subcategorías de FC y CAP, se describe la relación entre las unidades de análisis presente en la tabla 61 con las dimensiones y sus respectivas capacidades de cada enfoque (Habermas, 1986; Grundy, 1998) en las técnicas de recolección utilizadas:

Tabla 61

Ejemplo revisión de los elementos que constituyen los enfoques en P y FC en las unidades de análisis de la red semántica

Etapas de Análisis	Técnica de Recolección de la Información	Unidades de Análisis	Enfoque en FC	Dimensión y características
Reconocimiento	Entrevista Semiestructurada	<i>“sí se desarrollaban en ellos capacidades de que cuando se discuten entre ellos como que más bien se calmen, antes de cogerse a pelear físicamente, o sea discutir con golpes eso sería una” D7-66:2</i>	Técnico	D. Ética: Conductas deseables a partir de valores establecidos D. Social: Rige el dominio y control de conductas e interacciones D. Emocional: Dominio y control de las emociones
		<i>“Las habilidades comunicativas, el saber escuchar, el saber dialogar, el poder llegar a acuerdos.” D18 - 78:2</i>	Práctico	D. Comunicativa: Diálogo para entender al otro Escucha Construcción de acuerdos
		<i>“formación ciudadana permite al estudiante adquirir el conocimiento y desarrollar una capacidad para poder decidir para poder aportar positivamente a su comunidad” D3-37:2</i>	Emancipador	D. Cognitiva: deliberación, argumentación y discusión sobre asuntos públicos Compromiso D Epistemológica: El conocimiento es un constructo colectivo, solidario y transformador D. Sociopolítica: Ejercicio político. Reflexión y diálogo para la responsabilidad social D. Ética: Responsabilidad ética y social

	Documentos Oficiales	“Conforme con las metas que establecimos para la formación ciudadana, hemos organizado los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas en tres grandes grupos que representan dimensiones fundamentales para el ejercicio de éstas. Ellos son: Convivencia y paz. Participación y responsabilidad democrática. Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. (MEN, 2004, p. 165) DO:5:3” (MEN, 2004, p. 163) DO:9:3	Técnico	Dimensión Comunicativa: negociación de conflictos y la deliberación sobre temas de interés común (competencia) Dimensión Cognitiva: Saber hacer Dimensión Emocional: reconocer los propios sentimientos y tener empatía
Observación	Diario de Campo (Observación Participante)	<i>Los estudiantes están preguntando si están bien las actividades. El diálogo se enfoca al desarrollo de las actividades y a la corrección de estas. Los compañeros entre ellos hablan sobre la actividad realizada. D2-66:2</i>	Técnico	D. Cognitiva: Saber reproducido, incuestionable y dominante Saber hacer D. Comunicativa: Transmisión de significados Relación unidireccional Comunicación predeterminada D. Social: Relaciones sociales establecidas Orientada al logro
		<i>los demás compañeros hacen la corrección de las observaciones de acuerdo con lo que la compañera les explica y en ocasiones ella se acerca a sus compañeros, les borra y les indica que deben arreglar si</i>	Práctico	D. Cognitiva: Construcción del juicio personal Aprendizaje a través de la deliberación D. Comunicativa: Diálogo para entender al otro Argumentación D. Ética: Libertad individual para tomar decisiones

<i>tiene la monitora alguna duda sobre el trabajo de sus compañeros le pregunta a la profesora. D4- 78: 2</i>	Valores: solidaridad, Autonomía
<i>La docente les pide a los estudiantes que identifiquen en el barrio cuáles son los principales problemas que detectan y los niños levantan la mano para hablar, así que la docente les indica que se hagan en grupos y discutan sobre estos problemas y cuáles creen que son las causas para que de esta manera inicien su consulta. D20- 37:1</i>	Emancipador D. Cognitiva: Construcción de conocimiento a través de la deliberación, la argumentación y discusión sobre asuntos públicos. Compromiso La validación de la información D. Sociopolítica: Acción comunicativa para la formación política Reflexión y diálogo para la responsabilidad social

Fuente. Elaboración propia.

4.3.2.8. Relación entre Categoría Formación Ciudadana y Categoría Emergente

En la tabla 62 se establecen las relaciones posibles entre la categoría emergente denominada Factores en FC (EFFC) y las demás categorías FC, C, ED, ESC, P y CAP en las unidades de análisis a través de la tabla de Coocurrencia de Atlas.ti para identificar la frecuencia de correlación entre las subcategorías. Las relaciones presentes se visualizan con color azul y con rojo cuando no se encuentra ninguna relación.

Tabla 62

Matriz de análisis coocurrencia entre EFFC y las otras Categorías

Categorías	● Familia gr=21	● "Pandemia" gr=17
○ Capacidades gr=170	1	1
○ Ciudadanía gr=65	0	0
○ Educación gr=85	7	3
● EE ED Gr=9	0	0
● EP ED Gr=8	1	0
● ET ED Gr=68	6	3
○ Escuela Gr=122	4	9
● EE ESC Gr=15	2	2
● EP ESC Gr=26	0	0
● ET ESC Gr=82	2	7
○ Formación Ciudadana Gr=224	7	2
● Conocimiento en FC Gr=28	0	1
● EE FC Gr=30	0	0
● EP FC Gr=63	2	0
● ET FC Gr=111	5	1
○ Formación Gr=47	8	5
● EE F Gr=8	2	0
● EP F Gr=15	2	1
● ET F Gr=26	6	4
○ Pedagogía Gr=316	4	1
● EE P Gr=22	1	0
● EP P Gr=90	1	0
● ETP Gr=213	2	0

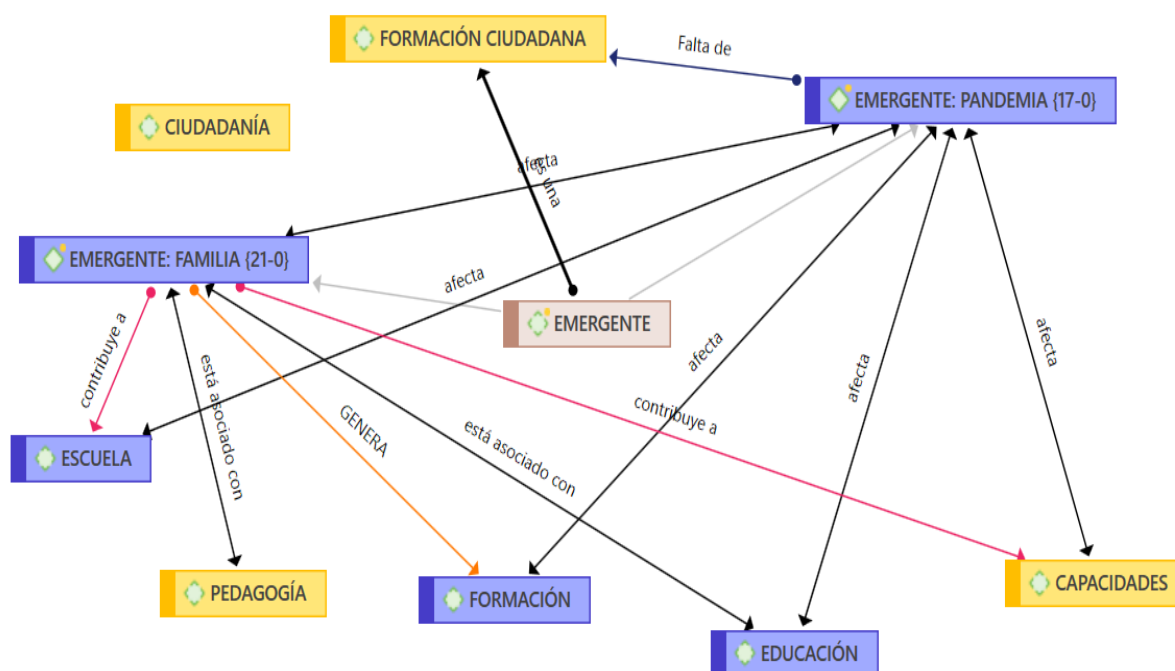
Fuente. Elaboración propia en Atlas.ti

A partir de los resultados de la tabla 62 de coocurrencia se elabora una red semántica (Figura 49) con las relaciones entre subcategorías de FFC y las diferentes categorías (Figura 50): FFC- CAP {38-2} tiene treinta y ocho unidades de análisis y dos está relacionadas con CAP; FFC -C {38-0} tiene treinta y ocho unidades de análisis y ninguna relación con ciudadanía; FFC -ETED {38-10} tiene treinta y ocho unidades de análisis y diez están relacionadas con ETED; FFC- ESC {38-13} tiene treinta y ocho unidades de análisis y trece relacionadas con ESC; FFC-

FC {38-9} tiene treinta y ocho unidades de análisis y tres relacionadas con FC; FFC-F {30-13} tiene treinta y ocho unidades y trece relacionadas con F; FFC-P {38-5} tiene treinta y ocho unidades de análisis y cinco relacionadas con P. Asimismo, la red muestra por medio de colores las relaciones entre subcategorías, siendo el azul oscuro las subcategorías con mayor número de relaciones y amarillo con menos relaciones.

Figura 49

Red semántica para EFFC y las categorías FC, C, ED, ESC, P, F, CAP.



Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas.ti

Teniendo en cuenta las fases de análisis en la siguiente tabla 63 se encuentran las subcategorías de Factores en la FC en relación con las diferentes categorías y el número de unidades de análisis encontradas en cada técnica de recolección de información:

Tabla 63

Relación entre elementos de cada subcategoría en FFC y las unidades de análisis.

Subcategoría FFC	Categorías	Unidades de Análisis	
		Fase 1	Fase 1
		Entrevista Semiestructurada	Diario de Observación
Familia	Formación Ciudadana	5	2
	Ciudadanía	0	0
	Educación	5	2
	Escuela	3	1
	Pedagogía	4	0
	Formación	3	1
	Capacidades	0	1
Pandemia	Formación Ciudadana	2	0
	Ciudadanía	0	0
	Educación	2	1
	Escuela	7	2
	Pedagogía	1	0
	Formación	4	1
	Capacidades	0	1

Fuente. Elaboración propia a partir de Atlas Ti.

En la tabla 60 se describe la relación entre las unidades de análisis con las demás categorías para realizar la comprensión de estas relaciones sub categoriales en las técnicas de recolección utilizadas en las fases de análisis:

Tabla 64

Ejemplo revisión de las relaciones proporcionales que constituyen las subcategorías Pandemia y Familia en las unidades de análisis de la red semántica con diferentes categorías.

Etapas de Análisis	Técnica de Recolección de la Información	Unidades de Análisis	Subcategoría Emergente	Categorías relacionadas
Reconocimiento	Entrevista Semiestructurada	<i>“yo creo que falta mayor trabajo con las familias si eso afecta, pues que los niños no interioricen realmente esa formación ciudadana o limitan cualquier proceso de formación, es que uno no incluya la familia y el entorno familiar es donde primero se deben formar” D3-21:3.</i>	Familia	Escuela: ETESC Formación: EEF, ETF Formación Ciudadana: ETFC
		<i>“La pandemia hizo que se centrara solo en lo académico y se dejó de lado los proyectos de las diferentes áreas que trabajaban otros procesos como lo vivencial, lo creativo, la reflexión y el encuentro social” D20 -17:2</i>	Pandemia	Educación: ETED Formación: ETF Capacidades: ETCAP
Observación	Diario de Campo (Observación Participante)	<i>La docente manifestó preocupación por un número considerable de estudiantes de cuarto que no sabían escribir y leer bien y esto afectaba sus procesos de producción y argumentación. D14-21:2</i>	Pandemia	Pedagogía: EPP Educación: EPED
		<i>La docente comenta que ha identificado a los estudiantes con muy poco aprestamiento y bases en cuanto al proceso académico por tener un preescolar virtual y poca estimulación y acompañamiento en casa, faltan mucho a clase y no traen sus elementos escolares, por tanto, los tiene ubicados al lado de ella todo el tiempo o con un compañero con buen rendimiento para que le ayude. D4- 17:2</i>	Familia	Pedagogía: ETP Formación: ETF Capacidades: ETCAP

Fuente. Elaboración propia en base a Atlas.ti

4.3.3. Fase 1: Planificación y Fase 2: Reflexión

Para dar cumplimiento al objetivo número 3, estos análisis de información tienen en cuenta en la fase 1 el momento de la planificación a través de un proceso reflexivo y teórico a través del primer grupo focal y en la fase 2, después de la implementación por parte de los docentes de los elementos considerados en la propuesta, se realiza un segundo grupo focal para un proceso reflexivo y teórico de los autores Freire (1993), Giroux (2003) sobre la pedagogía crítica, Grundy (1998) y Habermas (1986) con los intereses cognitivos. A través de estas técnicas se extrae la información de manera comparativa para determinar relaciones emergentes entre categorías.

4.3.3.1. Relaciones en Categoría Formación Ciudadana. Se analizan las unidades de análisis y las relaciones posibles entre las categorías Formación Ciudadana (FC) en la información recolectada en los dos grupos focales a través de la tabla de Coocurrencia de Atlas.ti para identificar la frecuencia de correlación entre las subcategorías de Formación Ciudadana en la misma unidad de análisis. Estas relaciones presentes se visualizan con color azul y con rojo cuando no se encuentra ninguna relación.

Tabla 65

Matriz de análisis coocurrencia entre Categorías de FC en los grupos focales 1 y 2.

	GF2: Conocimiento FC Gr=28	GF2: EE FC Gr=64	GF2: EP FC Gr=31	GF2: ET FC Gr=5
●GF1: Conocimiento FC Gr=10	4	3	4	1
●GF1: EE FC Gr=16	3	15	1	0
●GF1: EP FC Gr=15	4	2	12	0
● GF1: ET FC Gr=4	1	0	0	1

Fuente. Elaboración propia en Atlas.ti.

Adicionalmente, por medio de la herramienta “nube de palabras” se diseñan los principales conceptos asociados a las relaciones entre subcategorías y sus principales elementos destacados de los grupos focales en el uso de la hermenéutica fractal. En las Figuras 53 y 54 se presentan las nubes de palabras de 7 categorías identificadas:

Figura 53

Nube de palabras en la categoría FC en grupo focal 1.



Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas.ti

Figura 54

Nube de palabras en la categoría FC en grupo focal 2.



Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas.ti

En la tabla 66 se presenta la etapa de planeación del análisis de la información con las subcategorías en relación con los elementos que se destacan en cada enfoque y el número de unidades de análisis encontradas en cada grupo focal. Adicionalmente, se incorpora la subcategoría Conocimiento en FC como emergencia y con el surgimiento de elementos encontrados en las unidades de análisis:

Tabla 66

Relación entre elementos de cada subcategoría en FC y las unidades de análisis.

Subcategoría	Elementos	Unidades de Análisis	
		Fase 1	Fase 2
		Grupo Focal 1	Grupo Focal 2
Enfoque Técnico FC	Enseñanza (instrucción, trasmisión)	0	0
	Adquisición de habilidades, conocimientos, actitudes para un buen desempeño	2	3
	Finalidad mejora de la convivencia	2	1
	Ideal de ciudadano establecido para eficiencia y eficacia	0	1
Enfoque Práctico FC	Ejercicio del juicio y construcción de significado	3	13
	Interacciones docente -estudiante	4	11
		4	2
	Intencionalidad y significado de la comunicación		
	Diálogo para construir acuerdos	2	3
	Vivir en convivencia	2	2
Enfoque Emancipador FC	Escenario de subjetividades éticas	2	2
	Historicidad, responsabilidad social, diversidad de lenguajes	3	12
	Orienta hacia la libertad y autonomía	3	11
	Crítica, formas de comprensión de sí mismo y el mundo	3	10
	Transformación	1	4
	Esferas del mundo social, cultural, político	2	12
	Potencial de la praxis	2	13

4.3.3.2. Relaciones en Categoría Ciudadanía. En la Tabla 67 se observan las unidades de análisis y las relaciones posibles entre las categorías de Ciudadanía (C) en la información recolectada en los dos grupos focales GF1 y GF2 a través de la tabla de Coocurrencia de Atlas.ti para identificar la frecuencia de correlación entre las subcategorías de Ciudadanía en las mismas unidades de análisis. Estas relaciones presentes se visualizan con color azul y con rojo cuando no se encuentra ninguna relación.

Tabla 67

	GF2: EE C Gr=62	GF2: EP C Gr=39	GF2: ET C Gr=4
● GF1: EE C Gr=16	13	1	0
● GF1: EP C Gr=16	3	8	0
● GF1: ET C Gr=5	0	0	1

Fuente. Elaboración propia en Atlas.ti

Adicionalmente, por medio de la herramienta “nube de palabras” se diseñan los principales conceptos asociados a las relaciones entre subcategorías y sus principales elementos destacados de los grupos focales en el uso de la hermenéutica fractal. En las Figuras 56 y 57 se presentan las nubes de palabras de 15 categorías identificadas:

Figura 56

Nube de palabras en la categoría C en grupo focal 1.



Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas.ti

Figura 57

Nube de palabras en la categoría C en grupo focal 2.



Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas.ti

En la tabla 68 se presenta la etapa de planeación en el análisis de la información con las subcategorías en relación con los elementos que se destacan en cada enfoque y el número de unidades de análisis encontradas en cada grupo focal en la siguiente tabla:

Tabla 68

Relación entre elementos de cada subcategoría en C y las unidades de análisis.

Subcategoría	Elementos	Unidades de Análisis	
		Fase 1	Fase 2
		Grupo Focal 1	Grupo Focal 2
Enfoque Técnico C	Perspectiva cívica	1	0
	Conocimiento y cumplimiento de normas.		
	Sujeto con derechos y deberes cívicos	0	2
	Manejo de conductas apropiadas para la convivencia	4	2
	Competente para la sociedad	0	0
Enfoque Práctico C	Desarrollo humano (capacidades humanas)	4	9
	Formación subjetiva (ciudadano libre, autónomo, independiente)	4	6
	Deliberación y toma de decisiones	4	17
	Comunicativo, dialéctico	2	0
	Sujeto con derechos, pero más deberes	0	0
	Comprenderse a sí mismo, a los demás y al entorno	2	12
Enfoque Emancipador C	Empoderamiento	2	14
	Sujeto político, histórico, activo	3	13
	Sujeto crítico, reflexivo, dialógico, libre y social	3	11
	Sujeto ético y con toma de decisiones para la transformación de sí mismo y de su entorno	3	10
	Liderazgo	5	14

Fuente. Elaboración propia a través de Atlas Ti.

Así mismo se presenta una red semántica (Figura 58) con las relaciones que cada subcategoría tiene con la categoría de Formación Ciudadana: EEC {78-16}, tiene setenta y ocho unidades de análisis y dieciséis están relacionadas entre subcategorías; EPC {55-8} tiene cincuenta y cinco unidades de análisis y ocho están relacionadas con FC; ET C {9-1} tiene nueve unidades de análisis y uno está relacionadas con FC. La red muestra con colores las relaciones

Tabla 69

Matriz de análisis coocurrencia entre Categorías de ED en los grupos focales 1 y 2.

	GF2: EE ED Gr=39	GF2: EP ED Gr=28	GF2: ET ED Gr=2
●GF1: EE ED Gr=7	6	0	0
●GF1: EP ED Gr=8	2	8	0
●GF1: ET ED Gr=4	0	0	2

Fuente. Elaboración propia en Atlas.ti

Adicionalmente, por medio de la herramienta “nube de palabras” se diseñan los principales conceptos asociados a las relaciones entre subcategorías y sus principales elementos destacados de los grupos focales en el uso de la hermenéutica fractal. En las Figuras 59 y 60 se presentan las nubes de palabras de 7 categorías identificadas:

Figura 59

Nube de palabras en la categoría ED en grupo focal 1.



Fuente: Elaboración propia por medio de Atlas.ti

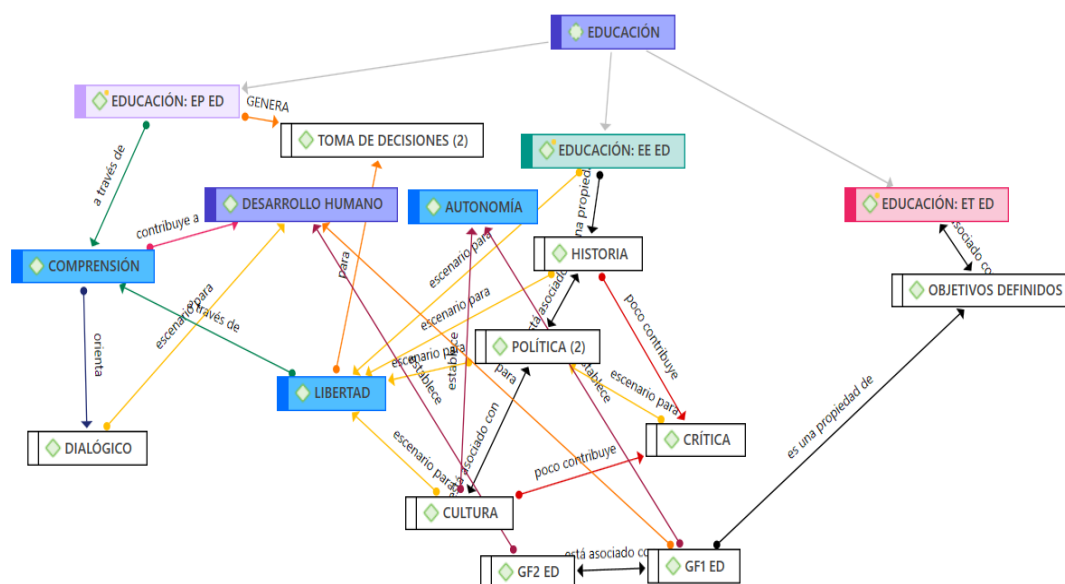
	Diversidad	1	0
Enfoque	Proceso social y democrático	2	8
Emancipador	Espacio de construcción colectiva	2	9
ED	Emancipación	0	0
	Pensamiento crítico	2	9
	El diálogo y comunicación	0	0
	Nuevas formas de conocimiento	0	4
	Libertad, igualdad y justicia	1	9

Fuente. Elaboración propia a partir de Atlas Ti.

Así mismo, se presenta una red semántica (Figura 61) con las relaciones que cada subcategoría tiene con la categoría de Formación Ciudadana: EEED {16-6} tiene dieciséis unidades de análisis y seis están relacionadas entre subcategorías; EPC {36-8} tiene treinta y seis unidades de análisis y ocho están relacionadas con FC; ET C {46-2} tiene cuarenta y seis unidades de análisis y dos están relacionadas con FC. Asimismo, la red muestra a través de colores las relaciones entre subcategorías siendo el azul las subcategorías con mayor relaciones y amarillo con menos relaciones entre subcategorías.

Figura 61

Red semántica para subcategorías de Ciudadanía (C) en los grupos focales.



Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas.ti

4.3.3.4. Relaciones en Categoría Escuela. En la Tabla se observan las unidades de análisis y las relaciones posibles entre las categorías de Escuela (ESC) en la información recolectada en los dos grupos focales GF1 y GF2 en la tabla de Coocurrencia de Atlas.ti para identificar la frecuencia de correlación entre las subcategorías de Escuela en las mismas unidades de análisis. Estas relaciones presentes se visualizan con color azul y con rojo cuando no se encuentra ninguna relación.

Tabla 71

Matriz de análisis coocurrencia entre Categorías de ESC en los grupos focales 1 y 2.

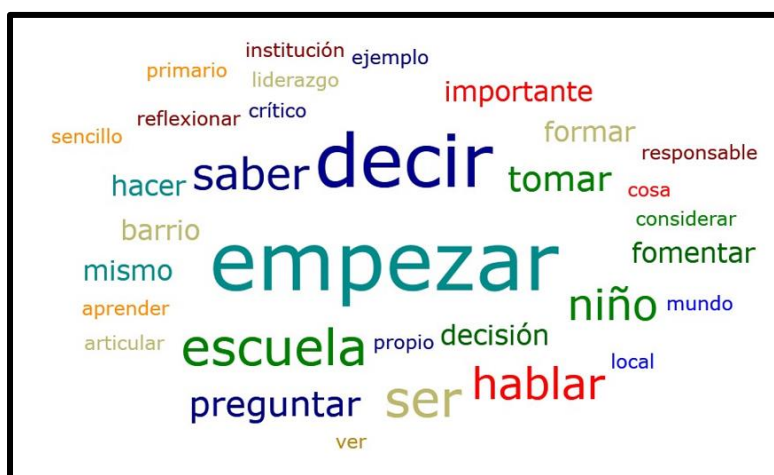
	GF2: EE ESC Gr=33	GF2: EP ESC Gr=27	GF2: ET ESC Gr=1
● GF1: EE ESC Gr=19	17	0	0
● GF1: EP ESC Gr=18	2	10	1
● GF1: ET ESC Gr=3	0	0	3

Fuente. Elaboración propia en Atlas.ti

Adicionalmente, por medio de la herramienta “nube de palabras” se diseñan los principales conceptos asociados a las relaciones entre subcategorías y sus principales elementos destacados de los grupos focales en el uso de la hermenéutica fractal. En las Figuras 62 y 63 se presentan las nubes de palabras de 10 categorías identificadas:

Figura 62

Nube de palabras en la categoría ESC en grupo focal 1.



Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas.ti

Figura 63

Nube de palabras en la categoría ESC en grupo focal 2.



Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas.ti

En la etapa de planeación, en el análisis de la información se presentan las subcategorías relacionadas con los elementos que se destacan en cada enfoque y el número de unidades de análisis encontradas en cada grupo focal en la tabla 72:

Tabla 72

Relación entre elementos de cada subcategoría en ESC y las unidades de análisis.

Subcategoría	Elementos	Unidades de Análisis	
		Fase 1	Fase 2
		Grupo Focal 1	Grupo Focal 2
Enfoque Técnico ESC	Escuela reproduce relaciones y conductas	0	0
	Lugar para la eficiencia y eficacia	0	0
	Objetivos definidos	2	1
	Control y dominio	1	0
	Participación y encuentros pasivos	0	0
Enfoque Práctico ESC	Diversidad	5	6
	Espacio de construcción de significados.	4	6
	Construcción de subjetividades y discurso a través del encuentro	5	5
	Enfocado en la Autoestima y comprensión	4	10
Enfoque Emancipador ESC	Espacio de lucha y democracia	3	5
	Esfera pública democrática	4	6
	Escenario crítica y diálogo	5	7
	Libertad individual y poder social	3	6
	Lugar histórico-sociocultural y político	4	9

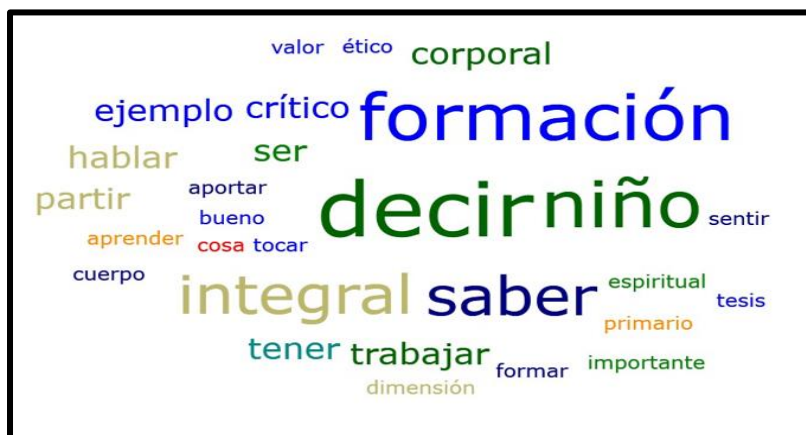
Fuente. Elaboración propia a partir de Atlas Ti.

Teniendo en cuenta las tablas 71 y 72 se presenta una red semántica (Figura 64) con las relaciones que cada subcategoría tiene con la categoría de ESC mostrando las relaciones entre subcategorías, siendo el azul las subcategorías con mayor número de relaciones y amarillo con menos.

Adicionalmente, por medio de la herramienta “nube de palabras”, se diseñan los principales conceptos asociados a las relaciones entre subcategorías y sus principales elementos destacados de los grupos focales en el uso de la hermenéutica fractal. En las Figuras 65 y 66 se presentan las nubes de palabras de 37 categorías identificadas:

Figura 65

Nube de palabras en la categoría F en grupo focal 1.



Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas.ti

Figura 66

Nube de palabras en la categoría F en grupo focal 2



Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas.ti

En la etapa de planeación en el análisis de la información se presentan las subcategorías relacionadas con los elementos que se destacan en cada enfoque y el número de unidades de análisis encontradas en cada grupo focal en la tabla 74:

Tabla 74

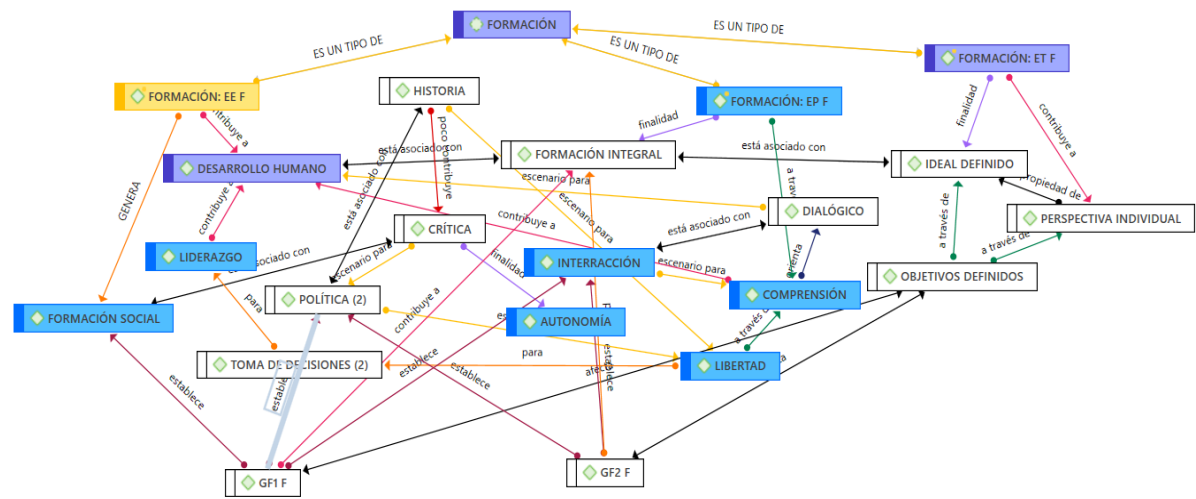
Relación entre elementos de cada subcategoría en F y las unidades de análisis.

Subcategoría	Elementos	Unidades de Análisis	
		Fase 1	Fase 2
		Grupo Focal 1	Grupo Focal 2
Enfoque Técnico F	Formación individualista	0	2
	Formación empírica	2	0
	Formación para el hacer (competencias)	0	0
	Formación fragmentada	0	0
Enfoque Práctico F	Formación Integral (capacidades)	7	12
	Formar para la comprensión Empatía (comprender al otro)	3	8
	Formación Humanista progresiva	5	8
Enfoque Emancipador F	Integralidad (Desarrollo de potencialidades)	8	15
	Sentido Humano	6	12
	Transformación y Formación social	3	11

Fuente. Elaboración propia a través de Atlas Ti.

Teniendo en cuenta las tablas 73 y 74 se presenta una red semántica (Figura 67) con las relaciones que cada subcategoría tiene con la categoría de Formación mostrando las relaciones entre subcategorías, siendo el azul las subcategorías con mayor número de relaciones y amarillo con menos.

Figura 67
Red semántica para subcategorías de Formación (F) en los grupos focales.



Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas.ti

4.3.3.6. Relaciones en Categoría Pedagogía. En la Tabla 75 se observan las unidades de análisis y las relaciones posibles entre las categorías de Pedagogía (P) en la información recolectada en los dos grupos focales GF1 y GF2 a través de la tabla de Coocurrencia de Atlas.ti para identificar la frecuencia de correlación entre las subcategorías de Pedagogía en las mismas unidades de análisis. Estas relaciones presentes se visualizan con color azul y con rojo cuando no se encuentra ninguna relación.

Tabla 75

Matriz de análisis coocurrencia entre Categorías de P en los grupos focales 1 y 2.

	GF2: EE P Gr=75	GF2: EP P Gr=51	GF2: ET P Gr=4
●GF1: EE P Gr=47	18	6	0
●GF1: EP P Gr=36	8	15	0
● GF1: ET P Gr=11	0	1	3

Fuente. Elaboración propia en Atlas.ti

En la etapa de planeación en el análisis de la información se presentan las subcategorías en relación con los elementos que se destacan en cada enfoque y el número de unidades de análisis encontradas en cada grupo focal en la tabla 76:

Tabla 76

Relación entre elementos de cada subcategoría en P y las unidades de análisis.

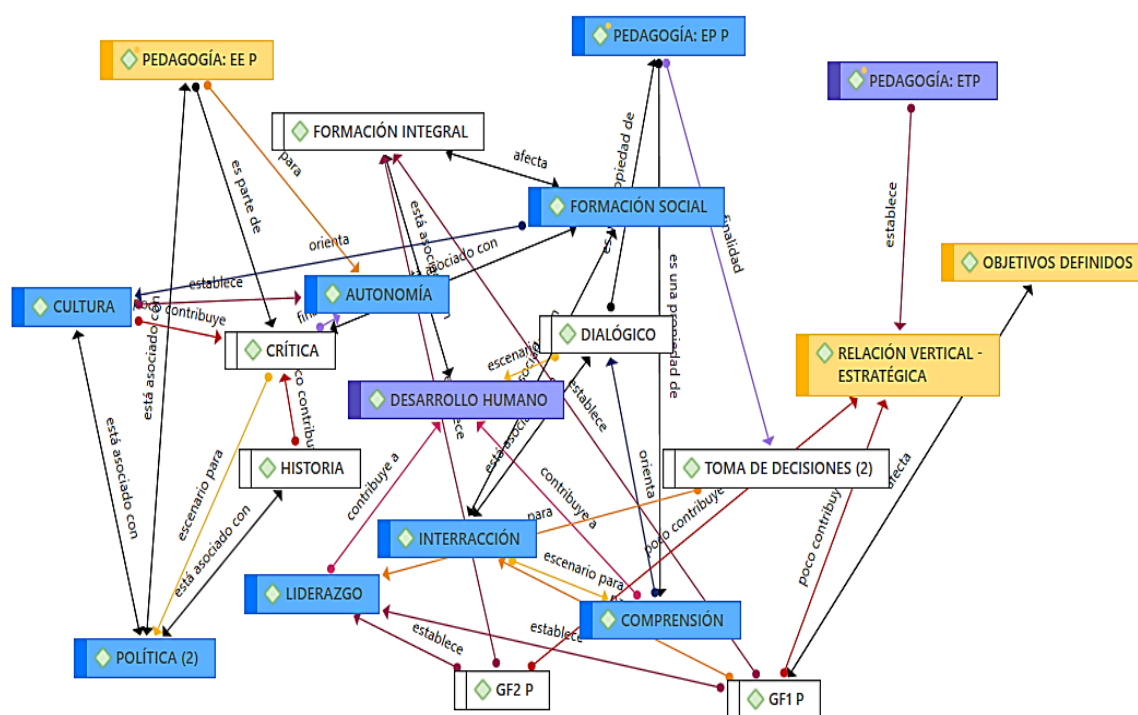
Subcategoría	Elementos	Unidades de Análisis	
		Fase 1	Fase 2
		Grupo Focal 1	Grupo Focal 2
Enfoque Técnico P	Transmisión conocimientos, conductas y destrezas	2	0
	Evaluar contenidos – resultados	3	2
	Relación vertical – comunicación estratégica	0	0
	Participación pasiva	0	0
	Finalidad Saber qué-saber hacer	0	0
	Solución de conflictos y mejora de la convivencia	2	0
	Dirigida a la estandarización – homogeneidad	2	1
	Objetividad – control	2	1
Enfoque Práctico P	Reflexión para la Comprensión. Ejercicio del juicio y toma de decisiones	6	10
	Interacciones docente -estudiante. Potencial en la dialéctica	9	10
	Desarrollo de la autonomía, libertad, respeto de la diversidad	6	9
	Diálogo para construir acuerdos (convivir en armonía)	7	10
	Desarrollo de capacidades humanas	8	12
Enfoque Emancipador P	Diálogo pedagógico como acto comunicativo	10	10
	Posibilitar la libertad y autonomía de construir su propio significado del mundo	9	11
	Práctica pedagógica hacia la formación política a partir de lo histórico y cultural	6	9
	Liderazgo	10	10
	Docente y estudiante actores formativos críticos, éticos y transformadores. Relación horizontal	5	8
	Praxis para la mejora de la labor docente	8	14
	Provocación para el desarrollo de las potencialidades	9	13

Fuente. Elaboración propia a partir de Atlas Ti.

Teniendo en cuenta las tablas 75 y 76 se presenta una red semántica (Figura 70) con las relaciones que cada subcategoría tiene con la categoría de Pedagogía mostrando las relaciones entre subcategorías, siendo el azul las subcategorías con mayor número de relaciones y amarillo con menos.

Figura 70

Red semántica para subcategorías de Pedagogía (P) en los grupos focales.



Fuente. Elaboración propia a través de Atlas ti.

4.3.3.7. Relaciones en Categoría Capacidades. En la tabla 77 se observan las unidades de análisis y las relaciones posibles entre las categorías de Capacidades (CAP) en la información recolectada en los dos grupos focales GF1 y GF2 a través de la tabla de Coocurrencia de Atlas.ti para identificar la frecuencia de correlación entre las subcategorías de Capacidades en las mismas unidades de análisis. Estas relaciones presentes se visualizan con color azul y con rojo cuando no se encuentra ninguna relación.

Figura 72

Nube de palabras en la categoría CAP en grupo focal 2.



Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas.ti

En la etapa de planeación en el análisis de la información se presentan las subcategorías en relación con los elementos que se destacan en cada enfoque y el número de unidades de análisis encontradas en cada grupo focal en la tabla 78:

Tabla 78

Relación entre elementos de cada subcategoría en CAP y las unidades de análisis.

Subcategoría	Dimensiones	Unidades de Análisis	
		Fase 1	Fase 2
		Grupo Focal 1	Grupo Focal 2
Enfoque Técnico CAP	Cognitiva	2	2
	Ética	3	0
	Comunicativa	2	1
	Social	4	1
	Afectiva	3	2
	Corporal	4	1
	Espiritual	3	1
	Epistemológico	2	1
	Político	1	1
	Estético	2	0
Enfoque Práctico CAP	Cognitiva	6	5
	Ética	6	6
	Afectiva	7	5
	Comunicativa	9	5
	Social	8	6
	Corporal	7	8

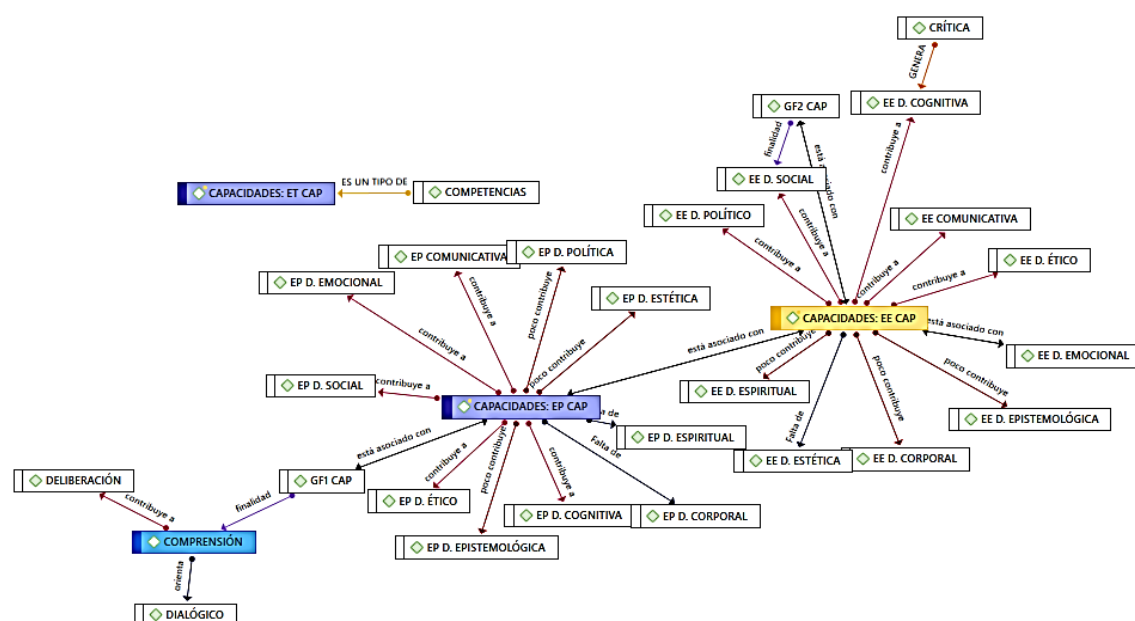
Enfoque Emancipador CAP	Espiritual	4	6
	Epistemológico	5	4
	Político	7	4
	Estético	6	3
	Cognitiva	4	9
	Ética	5	6
	Comunicativa	6	8
	Social	10	12
	Corporal	5	5
	Afectiva	6	10
	Espiritual	5	6
	Epistemológico	4	5
	Político	8	9
	Estético	8	9

Fuente. Elaboración propia a partir de Atlas Ti

Teniendo en cuenta las tablas 77 y 78 se presenta una red semántica (Figura 73) con las relaciones que cada subcategoría tiene con la categoría de Pedagogía mostrando las relaciones entre subcategorías, siendo el azul las subcategorías con mayor número de relaciones y amarillo con menos.

Figura 73

Red semántica para subcategorías de Capacidades (CAP) en los grupos focales.



Fuente. Elaboración propia a partir de Atlas ti.

4.3.3.8. Categoría Emergente Factores en la Formación Ciudadana. En la tabla 79 se establecen las relaciones posibles entre la categoría Emergente denominada Factores en FC (EFFC) y las demás categorías FC, C, ED, ESC, P y CAP en las unidades de análisis a través de la tabla 79 de Coocurrencia de Atlas.ti para identificar la frecuencia de correlación entre las subcategorías. Las relaciones presentes se visualizan con color azul y con rojo cuando no se encuentra ninguna relación.

Tabla 79

Matriz de análisis coocurrencia entre EFFC y las otras Categorías

Categorías	● Familia Gr=23	● Pandemia Gr=28
○ Capacidades	5	6
○ Ciudadanía	2	3
○ Educación	2	3
○ Escuela	3	4
○ Formación Ciudadana	4	4
● Conocimiento En FC	3	3
○ Formación	2	1
○ Pedagogía	2	4

Fuente. Elaboración propia en Atlas.ti

Capítulo 5. Análisis e Interpretación de los Resultados

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación estructurados en los dos momentos o fases del trabajo de campo para construir una propuesta integral de formación ciudadana a partir de las concepciones y práctica pedagógica de los docentes de primaria como partícipes de este proceso investigativo y, de esta manera, poder llegar a respuestas y conclusiones en torno a la pregunta de investigación. A través de las fases y el uso de diferentes técnicas e instrumentos de recolección de información se posibilita un análisis no lineal de los datos para construir una mirada integral del objeto de estudio.

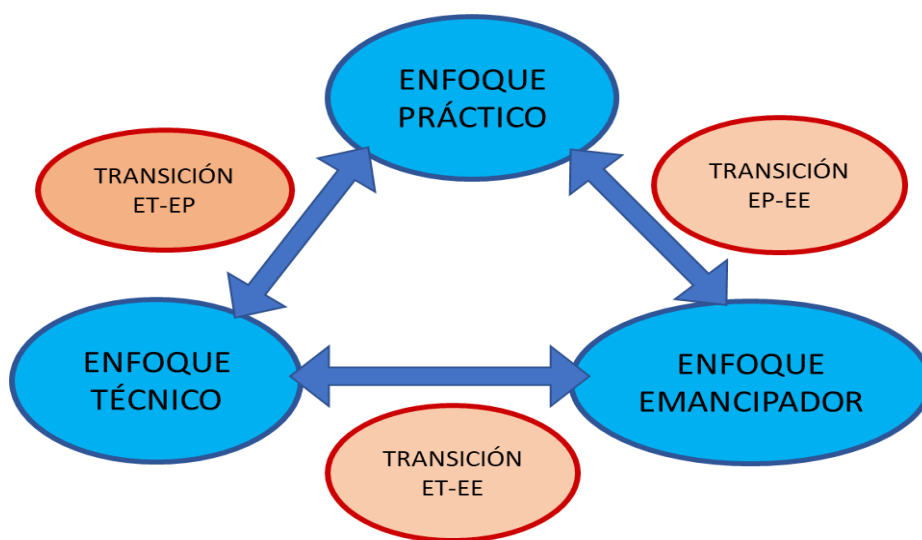
5.1. Fase 1: Reconocimiento del Problema (Identificación, Observación y Confrontación)

Durante la fase inicial orientada al desarrollo y alcance de los objetivos: 1. Comprender las concepciones de los profesores de primaria sobre su propia práctica para la formación ciudadana de sus estudiantes, 2. Analizar la práctica pedagógica de los profesores para la formación ciudadana en educación básica primaria y 3. Analizar las propuestas educativas estatales y experiencias significativas en formación ciudadana en el contexto de la educación básica primaria. Para ello, se analizan los resultados obtenidos a partir de la entrevista semiestructurada y la observación participante para tener un acercamiento a las concepciones en formación ciudadana y sus relaciones con la práctica pedagógica en el contexto de la educación básica primaria para luego realizar una comparación y establecer posibles relaciones entre las concepciones, práctica pedagógica de los docentes en relación con las propuestas educativas estatales en FC basadas en el análisis de los Estándares en Competencias Ciudadanas (MEN, 2004) a través del análisis de contenido.

Para el análisis de la información, se construyó una clasificación de las concepciones y práctica pedagógica de los docentes basada en los fundamentos de los intereses cognitivos de Habermas (1986): enfoque instrumental, práctico y emancipador caracterizado por los elementos que los constituyen y que han sido abordados por Grundy (1998) y Giroux (2006) en el contexto educativo al incidir en la práctica pedagógica y los procesos formativos. Teniendo en cuenta estos enfoques en el análisis de los datos, se identificó la necesidad de generar unos momentos de transición entre enfoques o tendencias (Figura 74), puesto que muchos de los datos presentan características y elementos de varios enfoques en las categorías, lo cual evita la radicalidad y rigidez del análisis. A este respecto, Grundy (1998) aclara que es improbable que un solo interés constitutivo de conocimiento domine siempre la práctica pedagógica del docente; lo que es frecuente es que un tipo de interés caracterice la consciencia de un docente y, por tanto, establezca una forma predominante de construir ese profesor su conocimiento profesional.

Figura 74

Clasificación de las concepciones y práctica pedagógica basado en los enfoques constitutivos del conocimiento según Habermas (1986).



Fuente. Elaboración propia.

5.1.1. Concepciones de los profesores de primaria sobre su propia práctica para la formación ciudadana de sus estudiantes

Para indagar en las concepciones de los profesores de primaria sobre su propia práctica para la formación ciudadana en los estudiantes, se aplica el instrumento de entrevista semiestructurada, con ello se identifican las concepciones que tienen los docentes respecto de la formación ciudadana y los procesos pedagógicos que se encuentran alrededor de esta. Conviene mencionar que previo a la aplicación del instrumento se hizo énfasis a los docentes con respecto a que las respuestas proporcionadas solo serán interpretadas con fines académicos, por tal motivo, se solicitó que sus respuestas correspondieran con sus conocimientos y su verdadera experiencia en el aula.

Adicionalmente, previo a la aplicación de la encuesta, se reconoció y se expuso brevemente que la formación ciudadana se instituye como un tema ineludible para los docentes, pues su puesta en práctica también forma parte de la responsabilidad educativa que recae sobre ellos, con la intención de formar estudiantes no solo con conocimiento sobre las áreas impartidas por cada profesor sino en los conocimientos básicos para que el estudiante-agente-sociopolítico ejerza un rol activo y asuma un compromiso social de crear relaciones que puedan desenvolver interacciones proactivas con sus compañeros y demás integrantes de la institución, es decir que el compromiso no solo es académico sino también incluye fomentar la creación y participación de espacios donde se resalte la autonomía y la responsabilidad ético social.

Es así como, además de identificar cual es la concepción, el maestro debe concientizarse de la importancia de este término, y la trascendencia que podría lograr en tanto sus elementos puedan ser aprendidos a través de escenarios formativos y no se queden atrapados solo en la teoría o impartición por obligación de cumplimiento de contenidos curriculares; es más, con la

apropiación de este concepto se forjaría la idea de que la institución educativa no solo es encargada de construir conocimiento sino, también, que se expresa como espacio formativo en el que el estudiante se constituye como ciudadano dispuesto a transformar diferentes escenarios con principios éticos y políticos.

Para ello, se parte de las respuestas a las preguntas enfocadas en las concepciones de Formación Ciudadana, Ciudadanía, Educación, Escuela, Formación y Pedagogía relacionándolas con los elementos y características destacados en cada enfoque y sus tendencias.

5.1.1.1. Concepción en Formación Ciudadana. Los datos cualitativos referidos al concepto de Formación Ciudadana (FC) orientados en los enfoques de Habermas (1986) muestran una mayor tendencia a un enfoque técnico (ET), seguido de un enfoque práctico y emancipador, aunque estos enfoques comparten elementos como transiciones en menor mención. Se ubican en la tabla 79 los docentes organizados en los respectivos enfoques y/o transiciones:

Tabla 80

Tendencias en la concepción en Formación Ciudadana en la entrevista semiestructurada.

Enfoque Técnico	Transición ET -EP	Enfoque Práctico	Transición ET-EE	Enfoque Emancipador	Transición EE-ET
D1, D4, D7, D9, D14, D15, D19	D2, D16, D20	D5, D6, D8, D11, D18	D17, D10,	D3, D12, D13	
7	3	5	2	3	0

Fuente. Elaboración propia basado en Atlas Ti.

Esta organización parte de la cantidad de unidades de análisis identificadas en las entrevistas de cada docente (D) en relación con un enfoque determinado, en algunos casos algunos docentes mencionan diferentes unidades de análisis con varios enfoques en relación con la Formación Ciudadana.

Los docentes entrevistados con una tendencia al enfoque técnico en sus concepciones denotan elementos mayoritariamente referidos a una finalidad de la Formación Ciudadana: la mejora de la convivencia como principal objetivo, como el caso del docente D1 quien menciona que:

la formación ha sido más como apuntándole a lo que es la convivencia y cómo poner en distintos contextos esas cuestiones de respeto al otro, de la empatía y la alteridad. (ED1).

En el caso anterior, el interés técnico presupone una relación jerárquica entre la teoría y la práctica (Grundy, 1998), centrada en que la práctica logre el cumplimiento del fin que es ese saber hacer determinado para una formación ciudadana.

Seguidamente, otro de los elementos que se destacan en este enfoque de FC es la adquisición de habilidades, conocimientos, actitudes para un buen desempeño, ejemplo de ello se puede evidenciar en los planteamientos del D9, quien menciona que:

La Formación Ciudadana son una serie de competencias que se desarrollan en los estudiantes para tener habilidades sociales que intervengan directamente en la cultura donde se desenvuelve el niño. (ED9)

De acuerdo con lo anterior, se resalta que Habermas (citado por Grundy, 1998) expresa que la elección de habilidades y las acciones que se apliquen en una situación particular están orientadas a alcanzar objetivos establecidos haciendo estas acciones de interés técnico. Cuando el docente D7 manifiesta que,

Uno establece las normas o parámetros de la clase, ahí está la formación ciudadana, tanto como un reglamento para que los chicos sepan cómo comportarse durante esa clase. (ED7)

Se evidencia el elemento de la instrucción y transmisión, característica importante del enfoque técnico de la FC, porque el profesor sigue las orientaciones para desarrollar en el estudiante ciertos conocimientos, actitudes y habilidades y, de acuerdo con las acciones que realice el estudiante, se determina el nivel de desempeño (Grundy, 1998), asimismo, el control está dado por el docente y el estudiante tiene poca participación de su propio aprendizaje.

Finalmente, en el enfoque técnico se plantea el cumplimiento de un eidos que está relacionado con un producto, en este caso, el dominio de las habilidades para un saber hacer dirigido a la eficiencia y productividad como lo señala el D14:

A la adquisición de valores, conductas y comportamientos que pueden ayudar a un mejor desenvolvimiento del individuo en la sociedad y también a nivel grupal. (ED14)

La anterior cita anterior evidencia una representación mecanicista de la función social (Ramírez, 2020) en la cual el proceso formativo se centra en un saber actuar. De acuerdo con los elementos identificados en las concepciones de los docentes se evidencia una alta tendencia técnica a considerar los procesos de formación ciudadana en primaria, siguiendo a Ramírez (2020), Grundy (1998) y Habermas (1986), la construcción de conocimiento y relaciones interpersonales se basan en la objetividad y el establecimiento de conductas esperadas para llegar a un logro deseado, de tal manera que se establece un proceso de formación mecanicista en función de un medio para un fin. Esto refleja que los docentes participantes consideran la formación ciudadana un proceso educativo que no se relaciona con el conocimiento, destrezas y habilidades que se desarrollan en las diferentes asignaturas, sino que es reducido al alcance de un logro cognitivo, comportamental y actitudinal externo a lo que se enseña.

De tal manera que la perspectiva ciudadana es reducida al desempeño de un saber comportarse, saber sobre cívica y responder con actitudes apropiadas ante los conflictos o

acciones respecto de la norma. Esta mirada de la función de formación ciudadana exclusiva para la mejora de la convivencia puede evidenciar que falta una perspectiva más amplia de los elementos que constituyen la formación de ciudadanos, como lo son la esfera social, histórica, política, cultural y ética, y la desconexión o desarticulación con procesos de formación del estudiante, como lo son la personalidad, creatividad, liderazgo, corporal entre otras dimensiones que constituyen al sujeto y al mismo ciudadano.

Así mismo y en coincidencia con la literatura consultada, los docentes manifiestan un tipo de democracia disciplinada e instrumental para la elección de representantes y una participación pasiva por parte de los estudiantes, elementos como liderazgo, diálogo y formación en valores están sometidos al control, ya sea del docente o del mismo plan curricular. De acuerdo con Freire (2007a), la objetivación de la historia, la ética y las asignaturas correspondientes a las ciencias humanas instrumentalizan su sentido de construcción social, por tanto, los docentes se centran en los contenidos de las asignaturas en ciencias sociales y descargan la responsabilidad a estos docentes y asignaturas, lo cual está relacionado con lo encontrado en los estudios recopilados en el estado del arte.

De esta manera, se considera un enfoque de convivencia el establecimiento de consensos como resultado de una formación ciudadana, lo que muestra una concepción de formación ciudadana que busca una educación basada en la universalidad, visión totalitaria, etnocéntrica e individualista (McLaren, 2005). Por tanto, se coincide con los diferentes teóricos en la necesidad de una construcción teórica en docente que posibilite una mirada más diversa de lo que constituye la formación ciudadana y superar concepciones de homogenización cultural, social, cognitiva, afectiva y, así mismo, del ciudadano.

Por otra parte, se caracterizan las concepciones en Transición ET-EP, se pueden destacar elementos dominantes de un enfoque técnico con algunos del enfoque práctico como lo menciona D16 al indicar que:

El ideal de la formación ciudadana es un ciudadano en valores, sobre todo en el valor del respeto, del respeto a sí mismo y hacia el otro, porque si se parte del respeto es posible muchas otras cosas como cumplir la norma. (ED16)

Lo anterior, destaca la interacción para la comprensión reflejado en el respeto (EP), pero termina siendo la finalidad el cumplimiento o el ideal de un comportamiento (ET); arroja elementos centrados en procesos como lo es el aprender a respetar más que en el resultado Grundy (1998). Esto demuestra una contradicción en las concepciones mismas de los docentes frente a la FC, puesto que se evidencia una posible tensión y desarticulación del ideal que pretende formar al ciudadano y la manera para materializarlo. En este sentido, se puede plantear que los docentes no cuentan con los conocimientos y herramientas conceptuales que les permitan entretejer una concepción coherente con las acciones.

Por el contrario, los docentes entrevistados con concepciones tendientes a un enfoque práctico hicieron una mayor mención a elementos dirigidos al ejercicio del juicio y construcción de significado, como ejemplo, el D5 en la pregunta 16 explica lo siguiente en referencia a la FC:

Habilidades por decir, analizar, observar pueden ser unas, la toma de decisiones, decidir, yo hago esto o no, si mi papá hace esto ¿yo también lo hago? Como que ellos aprendan a tomar decisiones y elegir la opción correcta, que sean como autónomos e independientes siempre les digo. (ED5)

Se presentan elementos como la comprensión y el juicio personal ante situaciones para la toma de decisiones, siendo esta construcción del significado a través de la interpretación la base para tomar decisiones sobre la acción, (Grundy 1998, citando a Heidegger, Gadamer y Ricoeur).

Las interacciones humanas son fundamento del enfoque práctico, el cual se hace presente en las concepciones de algunos docentes sobre FC como muestra el docente D6:

más importante es que ellos primero sean buenas personas, compartan con sus compañeros, que sean siempre unas personas solidarias con el otro, y no solamente con el otro, entendido como ser humano, sino entendiendo al otro como cualquier ser vivo del mundo, también empático con los animales, ser empático con el medio ambiente. (ED6)

La importancia de ser “bueno” orienta la acción hacia la construcción de la idea de hacer el bien frente a una situación de mejora o de un sujeto, por tanto, se realiza un juicio práctico que plantee una comprensión plena de la situación para deliberar acerca de la acción práctica que le permita al actor hacer lo mejor y cuyos resultados se ven reflejados en las interacciones humanas (Grundy, 1998). De esta manera, hay relación entre las concepciones de enfoque práctico de los docentes y lo postulado teóricamente al plantear como principales elementos de formación ciudadana la comprensión para la toma de decisiones. En este sentido, a diferencia del enfoque anterior, las interacciones entre estudiantes son imprescindibles para la construcción de significados ante los hechos y el juicio personal desde una mirada en diversas perspectivas.

Lo anterior va de la mano de la comunicación como elemento de interacción y construcción de significado que, a diferencia del interés técnico, siendo el conocimiento y la aplicación de un conjunto de reglas la base para la acción en el interés práctico, es importante la toma de decisiones “tanto sobre el significado de las reglas como sobre la situación en la que han de aplicarse antes de emprender la acción” (Grundy, 1998, p. 88), puesto que la manera de

interactuar para construir significado es a través de la comunicación con el otro y con el entorno.

La cita del docente D11 expresa lo anterior:

saber cómo comunicarme con los demás y saber tratar a los demás, no solamente desde mi punto de vista, sino también desde el punto de vista del otro es esencial para la formación ciudadana de los estudiantes. (ED11)

De esta manera, se lleva a la comprensión para la toma de decisiones a favor de un buen actuar. Es por esto que se destacan dos elementos que son los acuerdos y la convivencia armoniosa, que van conectados con los elementos anteriores a través del juicio, no de forma mecánica, sino por el contrario, saber cuándo tomar decisiones a favor de la justicia e igualdad (Gadamer, 1979), como muestra lo expresado por los docentes:

El reconocimiento de que tienen unos derechos, pero así mismo, como tienen unos derechos, tienen unos deberes frente a sí mismos y hacia los otros. Las habilidades comunicativas, el saber escuchar, el saber dialogar, el poder llegar a acuerdos. (ED18)

Está interesado, cierto, en compartir, apropiarse de ese espacio, de esas personas que comparten y conviven y poder de una forma armoniosa disfrutar en el espacio como la forma de ser de las personas con las que convive y comparte. (ED5)

En sus respuestas, resalta el juicio práctico (phrónesis) orientado hacia la acción “buena”, que tiene un aspecto moral que dispone a las personas a actuar para promover el bien (Ética a Nicómaco, 1140b), permitiendo una mayor deliberación sobre los medios para la mejora de las relaciones y la convivencia.

Los tres docentes ubicados en la Transición EP-EE, tienen elementos en sus concepciones que se relacionan entre un enfoque práctico y uno emancipador como lo son el desarrollo de la autonomía, la reflexión y la comprensión del yo y del entorno; según Grundy (1998) el interés

emancipador es compatible con el interés práctico como procesos de deliberación, libertad y construcción de significado.

A pesar de que estos elementos aportan a una concepción de formación ciudadana más orientada a los sujetos y no a los resultados y objetivos, se mantiene una perspectiva individual de formación al considerar cada postura y construcción de significado válida con el riesgo de no ser confrontada con los demás; el desarrollo subjetivo es necesario en los estudiantes pero es aún más entretejer una construcción de significado colectiva y que no sólo quede en posturas y acciones individuales a riesgo de caer en dogmatismos.

En este orden de ideas, el enfoque emancipador ha sido el de menor mención en lo referente a la concepción de Formación Ciudadana, siendo la orientación hacia la libertad y autonomía el elemento que se destaca de este enfoque en las entrevistas, como ejemplo se cita al Docente D3:

Ciudadano es quien conoce la sociedad que pertenece y se involucra en las decisiones que está tomando en todos los campos, es quien se informa sobre los proyectos de su comunidad. (ED3)

Al mencionar la toma de decisiones y participación en diferentes aspectos de la sociedad, se evidencia una relación con lo que indica Grundy (1998): elegir libremente es un ejercicio de agenciamiento y empoderamiento. Aquí es importante aclarar que la concepción de libertad y autonomía de los docentes aún mantiene una perspectiva individual mientras que la presente investigación considera necesario plantear estos conceptos en relación con la capacidad de un sujeto para construir su propia voz y poder emanciparse de sometimientos de formas de pensamiento que son impuestas y exigidas externamente. En ese sentido, está la autonomía no sólo vista en el desarrollo de su propia subjetividad y toma de decisiones en una perspectiva

individual sino en términos de una autonomía colectiva con la libertad de comprender diversas formas de opresión, no sólo física sino ideológica y de comprometer como colectivo en las ideas y acciones auténticas y autónomas de plantear nuevas formas de sociedad.

Ahora los elementos de la historicidad, responsabilidad social, diversidad de lenguajes se mencionan por los docentes entrevistados, como es el caso del docente D12 quien refiere:

formación ciudadana es generar sujetos capaces de aportar a su sociedad, es decir, que debe generar un desarrollo social desde las habilidades y conocimientos de cada sujeto teniendo en cuenta los derechos, los deberes, los valores, la convivencia social, es decir, en general la finalidad es mejorar la calidad de vida para todos. (ED12)

Teniendo en cuenta el ejemplo anterior, los docentes referidos con estas características en sus concepciones mostraron mayor preocupación por la responsabilidad social como aspecto principal sin mencionar el valor de la historia y el potencial del lenguaje necesarios de forma articulada para la emancipación (Giroux, 2006).

Respecto al escenario de subjetividades éticas se destacan los valores enmarcados en el compromiso y respeto hacia la comunidad, aunque poco mencionan las esferas de lo político y cultural articuladas con lo social, ejemplos citados por docentes:

Tiene que ver con la formación en valores, todo lo que tiene que ver con la educación en valores integral, ser mejores personas para hacer un ser humano que aporte a los demás pienso que positivamente para hacer creo yo un líder positivo. (ED13)

formación ciudadana es generar sujetos capaces de aportar a su sociedad, es decir, que debe generar un desarrollo social desde las habilidades y conocimientos de cada sujeto teniendo en cuenta los derechos, los deberes, los valores, la convivencia social, es decir, en general la finalidad es mejorar la calidad de vida para todos. (ED3)

formación ciudadana es el proceso por el cual, pues se forman los sujetos de una sociedad, en cuanto que, en cuanto a valores sociales, a la participación, la responsabilidad, es decir, que en la formación ciudadana se deben adquirir conocimientos y desarrollar habilidades que generen actitudes y acciones que van a favorecer a la sociedad en la que se involucra cada sujeto siendo activo y sobre todo críticos. (ED12)

Estos ejemplos muestran un reconocimiento de la esfera social para ser mejores personas y más comprometidas por el bien común, un reconocimiento como actores sociales. Este compromiso social va ligado a la crítica, aunque se menciona poco, así como a la reflexión de la práctica como acto social,

La formación ciudadana le permita al estudiante ser crítico donde le permite argumentar donde le permita reflexionar en donde se creen se visualicen y se formen lo que son los valores sociales como la empatía, la responsabilidad social. (ED17)

De esta manera, se observa una desarticulación de elementos importantes para una concepción con un enfoque emancipador como lo son la historia, política, cultura y la praxis para la transformación, elemento que no es mencionado en las entrevistas y que, a diferencia de los otros enfoques, la falta de transformación de la conciencia, es decir, una transformación de la forma de percibir y actuar en el mundo es lo que garantiza una emancipación (Grundy, 1998). Por tanto, se puede analizar en las concepciones de los docentes una concepción de FC con un interés social de mejorar y aportar a la sociedad a través del compromiso, pero no enfocado en el compromiso colectivo sino desde lo individual, por tanto, se encuentra una dificultad de plantear una perspectiva social, no desde una postura subjetiva y ontológica sino intersubjetiva basado en los otros. Por tanto, todos los elementos de liderazgo, historia, ética, compromiso social, cultura,

política no superan una mirada individual y etnocéntrica que requiere cambiar la construcción intersubjetiva de los mismos.

La subcategoría de Conocimiento en FC presenta una relación con los diferentes enfoques en FC, puesto que, del total de los docentes entrevistados, 14 afirman no haber tenido ninguna formación académica en Formación Ciudadana y 6 de los docentes manifiestan haber tenido alguna formación en FC, ya sea un seminario en el pregrado, otros en su experiencia docente, una docente en un diplomado y otro en su comunidad religiosa. Ejemplo de esta subcategoría son las expresiones de los docentes 1 y 5:

he escuchado de las competencias ciudadanas, pero no las he leído del todo como para entrar a profundidad sobre estas, en cuanto a documentos y experiencias he trabajado sobre las aulas de paz alguna vez en un colegio. (ED1)

creo que no hay una mayor difusión los docentes sobre estos temas y mayor apoyo por parte externa, muchos docentes no nos acordamos o desconocemos sobre documentos que hablen de todos estos aspectos. (ED5)

La mayoría de los docentes que afirman no haber tenido formación en la FC o no recuerdan lo visto en algún seminario o capacitación tienen una mayor inclinación hacia el enfoque técnico como los casos de D1, D2, D4, D7, D9, D14, D16, D19 y D20, aunque no es un determinante si se relacionan estas dos subcategorías (Figura 19), puesto que la falta de una formación genera experiencias pragmáticas sin los fundamentos que den una orientación a la formación ciudadana al haber un desconocimiento como afirma anteriormente ED5.

Por el contrario, los docentes que mostraron algún conocimiento en lo que respecta a su formación en FC se ubicaron en el enfoque Transición ET-EP, EP, Transición EP-EE como D3, D5, D10, D13, D15, D17, lo cual evidencia una mayor noción de conceptos y fundamentos en

relación con los procesos formativos encaminados al desarrollo humano, compromiso social, comunicación y deliberación característicos de estos enfoques. De esta manera, se analiza la relación entre la constitución del conocimiento del docente en FC y la ausencia de éste, porque condiciona u orienta los procesos pedagógicos y a su vez las experiencias formativas de los estudiantes, aspecto que, aunque resalta Grundy (1998), no se ha detallado.

Por tanto, se considera un hallazgo la poca formación para la construcción del conocimiento en relación con la FC. En este sentido, se puede decir que los docentes no tienen claridad en conceptos epistemológicos, teorías en formación ciudadana ni conocen las propuestas planteadas por el Ministerio de Educación. Por tal razón, se identifica una escasa formación en los docentes, no sólo en lo concerniente a este proceso formativo, sino también en temas actuales educativos.

Muchos docentes manifiestan no tener formación en pregrado, postgrado y capacitaciones de las Secretarías de Educación, lo cual pone en cuestionamiento cuáles han sido los aportes en formación y construcción de conocimiento en los docentes de básica primaria en temas como lo es la formación ciudadana, así mismo se evidencia una persistencia de un enfoque técnico en los procesos de formación docente al entrever una concepción de formación muy estrecha con la formación académica y profesional del docente, la técnica, el control y el dominio del método muestran perspectivas positivistas y objetivas propias de sus asignaturas, lo cual requiere establecer mayores espacios de formación y de reflexión para construcción de conocimiento sobre los procesos formativos de los estudiantes.

5.1.1.2. Concepción en Ciudadanía. Los datos cualitativos referidos al concepto de Ciudadanía tienen una relación estrecha con la categoría de Formación Ciudadana (FC), se encuentran orientados a los mismos enfoques de Habermas (1986). Esto evidencia una tendencia

relacionada con la Formación ciudadana, el enfoque técnico (ET) y el enfoque práctico los de mayores tendencias, seguida de un enfoque emancipador. Las transiciones se redujeron en las concepciones, ubicando solo la Transición ET - EE con dos docentes. Se ubican en la tabla 81 los docentes distribuidos en los respectivos enfoques y/o transiciones:

Tabla 81

Tendencias en la concepción en Ciudadanía en la entrevista semiestructurada.

Enfoque Técnico	Transición ET -EP	Enfoque Práctico	Transición ET-EE	Enfoque Emancipador	Transición EE-ET
D1, D2, D4, D7, D9, D14, D15, D19.		D6, D8, D10, D11, D16, D18, D20	D5, D17,	D3, D12, D13	

Fuente. Elaboración propia a partir de Atlas Ti.

Teniendo en cuenta la red semántica elaborada (Figura 24), se observan las relaciones entre los conceptos de ciudadanía y Formación ciudadana en sus enfoques respectivos, evidencia de que el enfoque técnico en las concepciones de los docentes es el dominante y el concepto con enfoque emancipador es el de menor presencia. En adición a lo anterior, la subcategoría de Conocimiento en FC también incide en la dominancia del enfoque técnico por la ausencia y poca formación de los docentes en estos procesos.

Con respecto al enfoque técnico, el elemento que más se enuncia en las concepciones es la Perspectiva cívica; Conocimiento y cumplimiento de normas con 7 citas. El docente D7 expresa:

Es una persona que respeta, acata, cumple con las normas establecidas en algún lugar, ya sea de pronto en la familia, en el trabajo o a nivel más grande, ya con el barrio, con la localidad eso es ser un ciudadano. (ED7)

El ejemplo anterior muestra cómo se centra el concepto ciudadano en solo cuestiones cívicas referentes al cumplimiento de la norma y deja de lado otros aspectos como lo es la

historia, política y cultura, por tanto, se interpreta de interés técnico, debido a que tiene una representación mecanicista y noción de ciudadanía limitada al dominio de tareas procedimentales (Ramírez, 2020), en lo que el proceso formativo prioriza un saber actuar y no una mejora de condiciones de vida o transformación social. De esta manera, estas concepciones de ciudadanía consideran al ciudadano un sujeto con derechos y deberes cívicos, enfocándose en el cumplimiento y ejercicios de estos, es decir, un ciudadano que conoce sus deberes y derechos y los aplica. En este sentido, es un interés técnico puesto que se orienta al logro de un producto (Grundy, 1998), el desempeño adecuado en diferentes lugares o situaciones.

Otro de los elementos característicos de este enfoque es el *Manejo de conductas apropiadas para la convivencia* en concordancia con la finalidad de la Formación Ciudadana expuesta anteriormente, su Eidos es la mejora de la convivencia, por tanto, el resultado es un ciudadano que sabe convivir. Para tal fin, se requieren conocimientos específicos y habilidades que el individuo debe dominar para generar un comportamiento esperado. Un docente expresa que:

Para mí debe haber tres sujetos que se deben formar s, uno debe ser entonces las habilidades para poder estar en sociedad, entonces buen comportamiento, saber resolver problemas, todo ese tipo de cosas sí” (ED9).

De esta manera, una de las características principales del interés técnico es la importancia de las destrezas (Grundy, 1998), la preparación como entrenamiento para llevar a cabo la acción, muy relacionado con el concepto de competencias.

Es así como se interrelacionan los elementos anteriores con el concepto de ciudadano competente mencionado en 4 citas, entre estas la del docente D14:

Apunta pues a sus competencias comunicativas en su manejo de emociones y pues permitiendo que el estudiante se desarrolle, pues como un ciudadano, como un buen ciudadano a futuro y pues obviamente sean aplicados estos conocimientos también dentro de la institución. (ED14)

De acuerdo con lo anterior, Ramírez (2020) explica respecto de las competencias que son capacidades para mejorar y aumentar la producción con calidad para competir, requiere de una educación cuyo proceso esté estrechamente relacionado con los productos, además de tener una perspectiva individual del proceso. En este sentido, un ciudadano competente requiere del dominio de conocimientos específicos habilidades y destrezas para el desenvolvimiento en diferentes contextos, característica propia del interés técnico la Eficiencia.

De esta manera, se puede determinar en los docentes ubicados en este enfoque una concepción tradicional de ciudadano, la insistencia de una objetividad refleja un ideal de ciudadano en control, en el sentido de controlarse en su contexto y frente a las situaciones, control de emociones, de su conducta y, así mismo, de su forma de pensar y expresarse, lo cual lleva a entender que los procesos de formación ciudadana están en función del control mismo del estudiante y evidenciado a través de la obediencia y cumplimiento de las normas.

El tecnicismo se fundamenta en lo estipulado, en lo impuesto y en lo que se debe hacer sin cuestionar ni aportar desde los actores, es decir, fomenta una pasividad manifestada no solo en la quietud del estudiante si no en la poca oportunidad de pensar por sí mismo. A la luz de los teóricos analizados, este aspecto tradicional se ha mantenido en la forma de pensar de varios docentes al promover un niño obediente que siga instrucciones y aprenda lo que se requiere, dejando entrever una reducción del concepto ciudadano sin abordar otras dimensiones y esferas de formación que deben tratarse teórica y pedagógicamente.

En una perspectiva práctica, siete docentes son ubicados por sus concepciones referentes a la Ciudadanía, cabe aclarar que mencionan el tipo de ciudadano que reconocen en el PEI institucional y se pretende formar en la institución educativa coincidiendo con un perfil de ciudadano con autoestima y comunicación, elementos presentes en este enfoque práctico, por tanto, la IED tiene un ideal de ciudadano con perspectiva hermenéutica. Por ello es interesante encontrar que los docentes reconocen el ideal institucional de ciudadano, pero para algunos de ellos tiene poca relación con su propio concepto de ciudadanía, sumado a los pocos conocimientos y formación que manifiestan en torno a la FC, lo que es evidencia de una desarticulación en los ideales de ciudadanía institucionales y personales.

Revisando los elementos constituyentes del interés práctico, uno de los elementos mayormente mencionados es lo Comunicativo y dialéctico, como es el caso del docente D11, quien comenta *“Un ciudadano que sea comunicativo, que hable, que dialogue, dialogue, más que todo eso”*, llama la atención de una racionalidad hermenéutica el interés en la intencionalidad y significado de la comunicación, siendo lo comunicativo una forma de interacción y el diálogo una condición de ciudadanos libres (Giroux 2006, basado en Habermas). Este enfoque potencia el diálogo como capacidad humana (Gadamer, 1999) que implica un reconocimiento de sí mismo y del otro para escuchar genuinamente y no imponer su voz al entrar en comunicación con el otro, por tanto, es resaltado por los docentes como una característica fundamental en el concepto de ciudadanía.

Es así como el elemento de Comprenderse a sí mismo, a los demás y al entorno se integra en las unidades de análisis encontradas en la entrevista, muestra de ello es lo que el docente D7 afirma:

Un ciudadano con formación en valores, en el reconocimiento de los errores, en la toma de decisiones, reconocimiento y reflexión sobre las normas. (ED7).

Estos aspectos se orientan a la construcción de significados para la toma de decisiones, el reconocimiento, como afirma Gadamer (2003), es un intento de comprender algo, una aproximación de una situación y la acción práctica depende del juicio generado por esas comprensiones. Es por ello que se puede identificar en las concepciones de los docentes a un ciudadano comprensivo, enfocado en construir conocimiento y relaciones a partir de sus propias interpretaciones. Así, se destaca la comunicación como ese puente entre su propio significado y las interpretaciones de los demás; efectivamente, el diálogo se considera un elemento importante para tener presente en la constitución de una ciudadanía.

Otro aspecto es la Formación subjetiva (ciudadano libre, autónomo, independiente), la cual está presente en la concepción de Ciudadano Práctico con 7 citas, entre estas se encuentra la del docente D11:

quererse a sí mismo, si usted se quiere, quiere a los demás, puede convivir en familia, puede exigir y puede compartir sus saberes, eso es lo más importante, uno primero y después para los demás. (ED11)

Estas afirmaciones evidencian la concepción ciudadana desde una perspectiva subjetiva, en la cual un sujeto se forma desde adentro para proyectarse hacia afuera (Gadamer, 2003). Para ello, el juicio personal pretende fortalecer la subjetividad de los estudiantes a través del encuentro de diversas comprensiones frente al concepto ciudadano sin esperar un producto homogéneo, por ende, se resalta de las concepciones en este enfoque una ciudadanía que comprende y posibilita la autonomía para la toma de decisiones, aspectos reiterativos en las respuestas de los docentes.

En este sentido, aunque se menciona poco en las respuestas de los docentes el Desarrollo humano (capacidades humanas) va conectado con los elementos anteriores, como el docente D8, quien expresa que

Sería importante el desarrollo de las capacidades humanas, desde pequeños estaría todo como que el asunto del reconocimiento sobre las capacidades del ser humano pero esas capacidades que nos hacen tener una vida plena y feliz una vida digna o sea hablar de la dignidad del ser y no un asunto netamente de corte económico. (ED8)

En el enfoque práctico la concepción humanista va de la mano con la de ciudadanía, entendiendo que el desarrollo humano depende de muchos factores que rebasan el componente económico, resaltando que uno de esos componentes es la ciudadanía al aportar al desenvolvimiento y a los funcionamientos de las personas (Nussbaum, 2012). De esta manera, el desarrollo humano a través de las capacidades se da de manera interna y subjetiva y su finalidad es la vida digna sin priorizar intereses externos. En relación con los conceptos de los docentes, se interpreta un interés de un ciudadano con sentido humano (Gadamer, 2003; Nussbaum, 2012), que haga el bien a los demás, pero, así mismo, una preocupación porque los estudiantes como ciudadanos puedan reconocerse como tales y puedan superarse a pesar de las dificultades a través del desarrollo personal para una mejor vida.

En cuanto a la Transición EP-EE se encuentran elementos como *deliberación y toma de decisiones y sujeto con derechos, pero más deberes*, en los cuales se relacionan ambos enfoques, pero, a diferencia del enfoque emancipador, la finalidad misma del ciudadano es la comprensión para orientar la acción, en tanto que en el emancipador se busca una transformación en la manera de percibir y actuar en el mundo (Grundy, 1998). La deliberación y toma de decisiones se conecta con los derechos y más deberes (Grundy, 1998), al relacionar los docentes que un

ciudadano debe reflexionar sobre lo que le sucede y ocurre en su entorno para tomar decisiones pertinentes a favor de sí mismo y su comunidad.

Es así como en el análisis del concepto ciudadano en este enfoque se encuentra cuatro aspectos importantes bajo una mirada teórica: primero, la concepción individual y subjetiva del ciudadano; a pesar de establecer la interacción y tener en cuenta al otro, la construcción de ciudadano es una construcción que parte de lo individual. Segundo, hay contradicción entre la concepción propia del docente y lo estipulado institucionalmente, lo que hace necesario un diálogo entre ambas concepciones que permita identificar los elementos que pueden articularse con la concepción institucional o ideal de ciudadano que se pretende formar; elementos como la comprensión, la toma de decisiones y la comunicación pueden orientar la construcción colectiva de un ciudadano acorde con el perfil institucional. Éstos serían puntos en común entre lo estipulado y lo considerado por los docentes y que puede generar una comprensión en torno a intereses comunes. Tercero, es necesario ampliar la fundamentación en las concepciones de los docentes en cuanto al sentido humano de un ciudadano, la mayoría lo relaciona con ser bueno, pero falta una fundamentación teórica que amplíe esta humanidad en términos de capacidades humanas y cuáles son necesarias para fundar en los niños desde su escolaridad. Cuarto, se identifica como hallazgo o emergencia la relación de autoestima, muy mencionada por los docentes en la concepción práctica de ciudadanía. En la revisión teórica de estos autores no se habla en términos de autoestima en los ciudadanos, sino que se identifica una relación entre la comprensión y el cuidado de sí mismo con este concepto que resaltan los docentes para fomentar una ciudadanía más humana.

Por otro lado, el concepto de ciudadanía en el enfoque emancipador (EEC) tiene 15 citas, siendo el de menor mención en las entrevistas, además, no presenta relación con los otros

conceptos. Entre los elementos que más mencionan, se encuentra el de *Sujeto crítico, reflexivo, libre y social.*, hallándose en la mayoría de las respuestas un énfasis en la crítica y el compromiso social como aspectos esenciales en la constitución del concepto de ciudadanía, así lo reflejan los docentes D3 y D12:

Debe ser un ciudadano crítico, autónomo, responsable, con valores sociales que, pues, se reconozca como un individuo, pero también se reconozca como parte de una sociedad o de un Estado. (ED3)

Debe ser comprometido, ser propositivo, debe ser participativo, sí, pienso que debe tener sentido de pertenencia en el lugar en donde se desempeña. (ED12)

Como características del enfoque emancipador abordado en el pensamiento crítico (Freire, 1993; Giroux 2006), lo reflexivo y crítico proporcionan herramientas para que los sujetos puedan asumir el control de su vida y luchar a favor una nueva forma de vivir y generar esas condiciones que lo posibiliten. En las apreciaciones de los docentes hay una insistencia en la importancia del compromiso social para aportar a mejores condiciones de vida en la sociedad y para ello, la crítica y la reflexión permiten cuestionar e ir más allá de un cumplimiento de normas y de deberes.

Asimismo, elementos como *Sujeto político, histórico, activo, Sujeto ético y con toma de decisiones para la transformación de sí mismo y de su entorno y Liderazgo*, fueron señalados de igual manera por los docentes D3 “*formar un líder que conozca su comunidad y su entorno*”, D12 “*Un ciudadano como ideal debe ser una persona integral que piense siempre en su servicio social, que su misión sea ayudar*” y D13 “*un ciudadano que tenga la capacidad para poder decidir para poder aportar positivamente a su comunidad*” reflejan el interés por involucrar los procesos sociales y subjetivos en la acción liberadora (Grundy, 1998). Así mismo, aunque no

esté explícito el fortalecimiento de la esfera social también refleja la importancia de la comunicación para la reflexión y crítica en estos procesos, como lo afirma Giroux (2006) al hacerse necesario entretelar formas de lenguaje visionarias basadas en la historicidad, responsabilidades cívicas y discursividades críticas.

Por el contrario, en las concepciones en torno a la ciudadanía emancipadora de los docentes, se evidencia poca presencia de los componentes éticos e históricos necesarios para crear conciencia histórica, ética y política de la realidad (Giroux, 2006); aunque lo político se interconecta con el compromiso social y el liderazgo hace falta más presencia de aspectos como la esfera pública y la participación de asuntos políticos en aras del bien común donde confluyen las relaciones, los diálogos, el pluralismo político, las bases de respeto, tolerancia e igualdad (Peralta, 2009) para generar nuevas comprensiones de las realidades y acciones encaminadas a la construcción del tejido social.

Estas concepciones abordan elementos del interés emancipador, los docentes centran al ciudadano en su responsabilidad social, participación, proposición, liderazgo y crítica. Por otra parte, se coincide con elementos que potencian la función social de la ciudadanía para mejorar la sociedad. Es necesario articular y fundamentar elementos como la ética, historia, cultura y libertad en la esfera sociopolítica, los cuáles no son mencionados por estos docentes como parte del empoderamiento y agenciamiento. Otro de los aspectos para tener en cuenta es la concepción de integralidad que poco fue mencionado, pero acorde con la concepción emancipada de ciudadanía, lo cual deja entrever una mirada unidimensional del sujeto que requiere ser revisada desde las diferentes facetas del ciudadano.

En cuanto a la subcategoría del Conocimiento en FC, se evidencia una relación con el enfoque práctico por referirse al conocimiento del perfil de ciudadano en el PEI del colegio y,

por el contrario, no se presenta relación o conocimiento en ciudadanía en un enfoque emancipador, y una mención de ciudadano en la perspectiva en competencias ciudadanas, esto demuestra que no hay mayor conocimiento ni formación en torno al pensamiento crítico y enfoques socio críticos en lo pedagógico y educativo. Por tanto, es necesario construir con los docentes espacios de formación que permitan construir un conocimiento a profundidad a partir de diferentes miradas teóricas y epistémicas de ciudadanía.

Así mismo, se identifica como aspecto emergente un diálogo entre la concepción de una ciudadanía que privilegie lo contextual, pero, asimismo, construya conocimiento y acciones teniendo en cuenta lo nacional y global. Estos aspectos se encuentran en constante tensión por considerarse que un estudiante debe ser formado en una ciudadanía de barrio y se limita a muchos aspectos como las políticas nacionales, e internacionales, los efectos económicos e ideológicos que requieren ser conocidos, comprendidos y discutidos por los estudiantes para evitar ser burbujas aisladas de las decisiones que se toman externamente.

En el cambio de concepción de establecer lo colectivo y la construcción de una ciudadanía social y crítica que construya su propia voz es importante, como lo sustenta Freire (1993), entender que se trata de una construcción social, pero que, así mismo, se deben crear iniciativas de formación contextuales, ya sean regionales y locales que enfrenten el pensamiento hegemónico universal y los modos de producción económicos globalizadores (Ramírez,2020) para dar el paso a una ciudadanía que le apueste a los cambios del mundo a partir de la diversidad. Colectividad y crítica.

5.1.1.3. Concepción en Educación. Teniendo en cuenta los datos cualitativos encontrados en las respuestas de los docentes entrevistados sobre el concepto de Educación, se encuentra que los mayores referentes son de un enfoque técnico con 68 citas, mientras que los

enfoques práctico y emancipador tienen 8 y 9 citas, respectivamente. Se ubican en la tabla 82 los docentes en los respectivos enfoques:

Tabla 82

Tendencias en la concepción en Educación en la entrevista semiestructurada.

Enfoque Técnico	Enfoque Práctico	Enfoque Emancipador
D1, D2, D4, D5, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D17, D14, D15, D16, D18, D19, D20,	D6,	D3

Fuente. Elaboración propia a través de Atlas Ti.

Respecto a la pregunta de la entrevista sobre los aportes de la Educación y limitaciones que ha tenido en relación con la FC, los docentes mostraron muchos elementos que afectan e influyen en estos procesos consignados en las nubes de palabras de las figuras 29, 30 y 31. Estos datos permitieron ubicar los conceptos de educación en los diferentes enfoques. Con referencia a la subcategoría de Conocimiento en FC, no se encontró relación con el concepto de Educación, es decir que aquellos docentes que tuvieron formación en FC no vieron aporte al concepto de Educación.

Los docentes que consideraron que la Educación tiene un enfoque técnico en relación con la FC, presentan como principal elemento el Énfasis en los contenidos o conocimientos. Estos resultados muestran la priorización de la dimensión cognitiva en los procesos educativos centrada en el aprendizaje de conocimientos; aspecto importante de una Educación tradicional. Algunos docentes expresan lo siguiente relacionado con la Educación:

Un ciudadano no implica una nota, sino que implica es tener un buen desempeño. Sí, que no se fije que yo estudio por una nota, o sea, que eso sería algo que debe mejorar la educación como que no promover la mediocridad porque ahí está enseñando uno al niño

ha eso, a tener una nota; yo hago eso fácil y pasó y otros estudiantes entonces se esfuerzan que por una nota y no, así no vas a ser buen estudiante. (ED4)

En la educación nos enfocamos en los procesos académicos y dejamos a un lado los procesos sociales y comunitarios. (ED1)

Se le apuesta también más como a lo académico y en una población como esta debe ser prioridad todo lo que tiene que ver con convivencia. (ED10)

siempre hay una exigencia por resultados académicos por encima de formar como personas y ciudadanos. (ED15)

En concordancia con las afirmaciones de los docentes se evidencia que los procesos académicos se consideran el objetivo principal de la educación, dejando de lado otros procesos y que, de cierta manera, se vuelven técnicos y rutinarios y cuyos resultados se reducen a la nota y las calificaciones. En este orden de ideas, y como explica Grundy (1998), la educación con un enfoque técnico se orienta al logro de un producto que es la adquisición de conocimientos específicos evidenciados en las buenas calificaciones de los estudiantes.

Asimismo, la interpretación que hacen los docentes de que la educación se centra en la adquisición de conocimientos afirma lo criticado por Freire (1993) al considerar que el proceso educativo consiste en depositar saberes y contenidos elegidos por el educador en un recipiente vacío (educando) y luego se “mide” en función de la memorización/ repetición de estos.

En segunda medida, los docentes expresaron que la Educación es un *proceso individual y fragmentado y transmisor y reproductivo*, estos elementos son característicos de un enfoque técnico, puesto que los procesos educativos estandarizan a partir de unos mínimos que todos los estudiantes deben alcanzar a través de diferentes asignaturas, que Grundy (1998) califica como un conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades basados en un Eidos preexistente y que el

estudiante adquiere y domina como resultado de su buen desempeño. Algunos docentes expresan que la educación:

tiene un peso más elevado en mostrar resultados en cuestiones académicas, tal vez por tradición o porque las exigencias del mundo actual enfoquen estos intereses en el conocimiento más que todo. (ED5)

la educación no le da la importancia a la formación ciudadana, a la formación de personas en igualdad a los conocimientos y formación académica, muchas veces las asignaturas de ética, religión, artes, ed. Física son de relleno y le damos más importancia a la de matemáticas, español, ciencias. (ED7)

Por tanto, los docentes consideran que la Educación actual aún estandariza como un mecanismo de reproducción de relaciones sociales y económicas (Giroux, 2006), sin tener en cuenta aspectos culturales, históricos y contextuales que caracterizan los espacios educativos reproductivos. A su vez, la fragmentación del conocimiento que mencionan los docentes por asignaturas es una característica positivista al tener una visión conservadora de reducir los conocimientos al mundo objetivo y separándolo de lo histórico, político, social y desconociendo lo estético, ético y espiritual (Ramírez, 2020).

Por consiguiente, los docentes también mencionaron que la educación está basada en el control y alcance de objetivos definidos, y muy relacionada con intereses externos, lo cual ratifica que actualmente persiste un enfoque técnico de la educación. Estos docentes manifiestan al respecto:

De pronto muchas personas de las que trabajamos aquí en esta población, nos quejamos todo el tiempo de la mala educación, de que no hay valores y seguimos comentándolo,

pero nunca ponemos en marcha el tema en sí con los estudiantes porque nos piden más que tengan un buen nivel académico. (ED8)

Si el maestro no cumple con lo establecido por la institución y políticas educativas puede implicar al profesor perder su trabajo, se podría decir ir en contra del sistema. (ED4)

El problema siempre va a estar sobre las demandas, también qué los entes internacionales nos solicitan sobre los procesos formativos. (ED20)

Tiene que ver siempre con el gasto que se da en los procesos de educación y es que ciertamente es un asunto del gasto presupuestal. (ED8)

Estas afirmaciones tienen que ver con aspectos del control en la educación presente en un enfoque técnico, control hacia el docente por diferentes agentes, como lo menciona Grundy (1998), que en este interés prima el diseño del Eidos y por tanto el docente y estudiante se vuelven técnicos en función de cumplir el dicho diseño, de manera que el maestro se ajusta al plan instruccional para que el estudiante alcance el logro estipulado. Por tanto, los docentes entrevistados consideran que hay exigencia hacia ellos de presentar resultados en lo académico y que, por tanto, dejan de lado otros aspectos educativos. A su vez, un elemento que es mencionado en las entrevistas y tiene que ver con el control es el asunto del tiempo, el cual consideran que afecta los procesos formativos porque dan prioridad a las asignaturas fundamentales dejando con poco tiempo las otras asignaturas como ética, religión, artes, ed. Física.

Es decir que la educación en esta perspectiva muestra un sentido económico de eficiencia, puesto que, según Ramírez (2020), con este modelo de educación, los profesores son sometidos a pruebas estandarizadas, modelos de enseñanza establecidos que delimitan y controlan su

capacidad de decidir y construir su propio criterio, por eso, se condiciona la labor docente en los procesos educativos.

Por su parte, el docente que expresó elementos de interés práctico en el concepto de Educación destaca la importancia de la educación para el desarrollo personal y subjetivo de los estudiantes centrándose en la autonomía, el desarrollo de las capacidades humanas y la reflexión necesarias para la toma de decisiones. El docente D6 expresa:

niños que llegan con mala presentación, lastimados, sin un respeto por su cuerpo y así llegan al salón a agredir e irrespetar a los demás porque no se respetan así mismos, y esa es nuestra labor, educarlos, que se reconozcan, sean mejores personas, aprendan a ser autónomos y aprendan a comunicarse y comprender a los demás. (ED6)

En la cita anterior, el docente expresa el sentido humanista de la educación, el deber ser de reconocer al estudiante con un ser humano que requiere desarrollar su interior. Nussbaum (2013) propone un desarrollo humano para promover las oportunidades de vivir libre y dignamente en armonía con los demás. Por su parte, Grundy (1998) sustenta que el interés práctico no se centra en el resultado sino en la acción y sus actores, y la idea del docente de considerar su labor para hacer el bien frente a la mejora de sus estudiantes es un elemento que promueve un juicio práctico. Así mismo, generar comprensiones en los estudiantes sobre su propia situación a través de la reflexión y el diálogo se considera de interés práctico, puesto que su finalidad es deliberar la acción práctica que le permita a los estudiantes hacer lo mejor y el resultado será reflejado en las interacciones humanas, es decir, en la convivencia con los demás.

Por otro lado, el enfoque emancipador del concepto de Educación hace referencia a los procesos de emancipación, participación en asuntos políticos, construcción colectiva,

pensamiento crítico, libertad, igualdad y justicia en las afirmaciones del docente D3, quién expresa sobre Educación que:

primero concientizar al niño que no es pobre, no, o sea, la pobreza mental, eso no, no va de la mano con la pobreza económica, que ustedes, a pesar de estar viviendo en el estrato, en el contexto que sean, pueden salir adelante. (ED3)

pueden pertenecer, obviamente, a un grupo de la política pueden participar en la localidad, por el barrio participando de dichos encuentros ciudadanos obviamente, y ahí pueden estar participando, diciendo que no, simplemente, las personas que participan allá son las que saben, son profesionales, no, sino también personas del común, pero simplemente que quieren ayudarse quieren ayudar a los demás y quieren salir adelante. (ED3)

tiene que ver con la educación en valores integrales, ser mejores personas para hacer un ser humano que aporte a los demás, pienso que positivamente para hacer, creo yo, un líder positivo. (ED3)

Teniendo en cuenta las afirmaciones del docente D3, se interpreta la necesidad de reconocer el potencial de la Educación para el empoderamiento de los estudiantes en los asuntos de interés común, es decir, de asumir lo público a través de la participación activa. En este sentido, Freire (1970) considera la posibilidad de orientar la educación hacia un proceso libertario para desarrollar una conciencia política y emprender acciones constructivas y transformadoras. Por tanto, el pensamiento crítico promueve reconocer las realidades de los sujetos, realidades difíciles que la educación sigue reproduciendo y que, afirma Freire (1993), se debe pasar de una educación dirigida a la clase oprimida para formar individuos con mentalidad básica y precaria hacia una educación libertaria o problematizadora para la toma del poder de la

clase oprimida. Para ello, se requiere de una educación que forme en lo político, en la participación activa, en el liderazgo y la crítica; aspectos mencionados por el docente entrevistado.

Por otro lado, al solo tener como referente el enfoque emancipador, no se abordaron otros elementos como el diálogo y la comunicación, y las nuevas formas de conocimiento. Por lo anterior, se alude a un concepto de Educación fuertemente tradicional, dominante y reproductivo, enfocado en el cumplimiento de intereses externos ajenos a los propios de los actores. Así mismo, se concita el control no solo ejercido sobre el estudiante, sino que hay manifestación de sometimiento a la labor misma del docente al considerar espacios restringidos a la libertad de proponer elementos nuevos que estén por fuera de lo establecido. Por ende, es necesario discutir sobre elementos restrictivos y de control como lo es el tiempo, los horarios, la calificación, el concepto de disciplina, los contenidos para plantear dinámicas educativas no para la funcionalidad y eficiencia sino para plantear espacios formativos que no estén regidos por la sobrecarga de responsabilidades en orden operativo y de rendimiento.

Así mismo, es importante retomar la función social y humana del deber ser de la Educación, para ello es necesaria la discusión y crítica de los elementos que conciben una educación para la productividad y homogeneidad. La comprensión crítica y el diálogo pueden permitir superar esta concepción pesimista y resignada de lo que reproduce la educación en los estudiantes. Para ello es necesario entrever las tensiones entre una educación globalizada y la educación contextual que reproduce condiciones sociales, económicas y normaliza la precariedad, la exclusión y la desigualdad social y cultural.

En estos aspectos se coincide con Ramírez (2020) al plantearse una mayor discusión de los modelos educativos que se reproducen a través de diferentes medios y que la escuela se

encuentre desbordada por otros medios de formación que naturalizan modos de ser, conocer y relacionarse al servicio de intereses globalizantes para superar y comprender nuevas formas de educar y construir alternativas que permitan la búsqueda de la propia formación, no sólo individual, sino colectiva, que apunte a las necesidades de formación desde lo contextual y mundial.

5.1.1.4. Concepto de Escuela. Teniendo en cuenta los datos cualitativos encontrados en la respuestas de los docentes entrevistados sobre sus concepciones de Escuela, se encuentra que la mayoría hace referencia al enfoque técnico con 82 citas, mientras que los enfoques práctico y emancipador tienen 26 y 15 respectivamente. Se ubican en la tabla 83 los docentes en los respectivos enfoques:

Tabla 83

Tendencias en la concepción en Escuela en la entrevista semiestructurada.

Enfoque Técnico	Enfoque Práctico	Enfoque Emancipador
D1, D2, D4, D7, D9, D10, D11, D13, D14, D15, D16, D19, D20,	D5, D6, D8, D18	D3, D12, D17

Fuente. Elaboración propia a partir de Atlas Ti.

Respecto a la pregunta acerca de la Escuela y su relación con la FC, los docentes mostraron muchos elementos que afectan e influyen en estos procesos reflejados en las nubes de palabras en el capítulo anterior, además de mostrar relación con el concepto de Educación, se pudieron ubicar estos datos sobre Escuela en los diferentes enfoques. Por su parte, la subcategoría de Conocimiento en FC no presentó relación con el concepto de Escuela, en cuanto a los docentes que tuvieron formación en FC no vieron aporte alguno al concepto de Escuela.

En las concepciones de los docentes sobre Escuela, se encontró un alto número de unidades de análisis relacionadas con el enfoque técnico, lo cual interpreta que la escuela actual

mantiene conceptos como hacer, trabajar, competencia, currículo, matemáticas, tiempo, entre otros, identificados en las nubes de palabras vistas anteriormente y que tienen relación con los elementos propuestos para el análisis de este enfoque.

De esta manera, los dos elementos con mayor reconocimiento en las unidades de análisis en el enfoque técnico del concepto de Escuela son los Objetivos definidos y Control y dominio, los cuales se interrelacionan porque una característica de este enfoque es que el control del proceso educativo garantiza el cumplimiento del Eidos establecido. Por ejemplo, los siguientes docentes manifiestan en este aspecto:

cómo está puesto en el currículum, lo solicita, es decir, el currículum solicita que se maneje unas competencias ciudadanas en áreas como, sobre todo, sociales, tecnología, sociales, ética. Bueno, en estas. Y estoy seguro de que, si yo me pongo a revisar, ahí van a aparecer varios asuntos de las competencias ciudadanas así que el currículum lo pide. Pero como el currículum lo pide, se vuelve una suerte de asunto de estudio. Que era lo que decía antes y es como que, bueno, al chico hay que presentarle una suerte de situaciones para que él me diga, a ver, cómo lo va a resolver, un asunto de simulacro, no un asunto de vivencial. (ED7)

Todos los colegios tienen que elegir sus representantes, el Gobierno escolar, el que los chicos elijan, pero es un asunto mecánico de decir que se hizo, porque realmente los estudiantes, digamos, están en otra dinámica y los mismos profesores que no les interesa, ahí hay un asunto de las instancias participativas y pues en realidad, para qué sirve si un chico representante lo convocan muy rara vez, se pretende que sea democrático, pero no lo es. (ED13)

En las afirmaciones de los docentes se identifica que hay una imposición de muchos procesos educativos que el docente debe cumplir y esto hace que termine siendo un proceso mecánico y poco significativo tanto para el docente como para el estudiante; Habermas (1986) citado por Grundy (1998) expresa que la elección de habilidades y las acciones que se apliquen en una situación particular están orientadas a alcanzar objetivos establecidos, haciendo estas acciones de interés técnico. Así mismo, Grundy (1998) señala que en un ambiente de aprendizaje bajo este interés el alumno no puede dominar sus objetivos de aprendizaje. Lo anterior hace referencia a lo expresado por los docentes: que muchos procesos educativos dados en las escuelas carecen de la participación de docentes y estudiantes haciendo de la escuela (primaria) un espacio regido por unos objetivos estrictamente definidos de destrezas básicas a partir de modelos de enseñanza impuestos para éxitos académicos eficaces (Hargreaves, 1999); es decir que los docentes consideran que la escuela mantiene su estatus de espacio de control y poder de intereses ajenos a los actores educativos.

De esta manera, los elementos anteriores se relacionan con la concepción de la Escuela como espacio reproductor de relaciones y conductas y un lugar para la eficiencia y eficacia, mencionado por los docentes en las siguientes citas:

Cuando te hablaba del currículo, por más que yo intente trabajar en matemáticas, pues tengo que desarrollar matemáticas bajo, bajo ciertos parámetros que ya están, entonces se incluiría, por ejemplo, yo diría, en proyectos porque es más fácil de manejar porque no está dentro del currículo. Sí, sí, ya de pronto uno lo implementa desde sociales de esa área, entonces, qué temas se podrían desarrollar y cómo hacerlo. (ED9)

la elección del gobierno escolar, pero en los chicos de los primeros grados se hace un trabajo muy superficial porque solo participan en el voto y no más, no hay una participación verdadera. (ED2)

primaria es una etapa bastante complicada, entonces se debe normalizar, se busca normalizar en la escuela una serie de comportamientos específicos y hay un asunto sobre el manejo del tiempo, sobre un asunto del manejo del cuerpo, sobre un asunto de la interacción con los otros, sobre un asunto, o sea, hay unas pautas que buscan normativizar de forma fuerte la escuela. (ED9)

En las afirmaciones anteriores se encuentra que la escuela mantiene su función social de manera mecanicista (Ramírez, 2020), en la cual se reproducen intereses hegemónicos en los jóvenes puesto que se ejerce control sobre lo que el maestro debe enseñar y lo que el estudiante debe aprender (Grundy, 1998) sin tener en cuenta los propios intereses y necesidades formativas de los estudiantes y profesores. Asimismo, Ramírez (2020) afirma que la escuela se ha convertido en un instrumento para ejecutar programas para la eficiencia, lo cual se demuestra en las concepciones de los docentes respecto de que las elecciones del gobierno escolar terminan siendo actividades programáticas con fines de participación pasiva; otro elemento que se menciona en los docentes expresado en las siguientes citas:

participan en las actividades de los campos, aunque son actividades que proponen los docentes y no en conjunto con los estudiantes, como son pequeños muy poco les pregunta uno a ellos que les gustaría hacer en los proyectos. (ED4)

cómo es una actividad que dirige el campo, pues desde el área de sociales, el profesor que no pertenece a esa área, no se motiva, pero los niños sí muestran mucho interés en participar en este tipo de actividades conducidas a la elección del personero y el

representante de curso a los niños y se ven motivados, qué pasa con ese tipo de trabajos, que solamente quedan en nombres; los representantes nunca ejecutan o hacen ese proceso de liderazgo, simplemente se hace la actividad porque hay que cumplir con la actividad. (ED9)

La poca participación de los estudiantes y docentes es una característica propia del enfoque técnico, puesto que se centra en el cumplimiento de los objetivos a través del alcance de los resultados esperados, por esta razón, la escuela termina por generar espacios de participación artificiales y formales que en la práctica no permiten una integración real de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones de las dinámicas institucionales y que, en concordancia con las críticas de Freire (2001a), reproducen procesos sociales e ideológicos que luego serán reflejados en el contexto social.

Por otro lado, se tiene el enfoque práctico del concepto de Escuela identificado en las unidades de análisis, y relacionadas con conceptos como estudiante, formar, pensar, comunicación, reflexionar, bueno, entre otros presentes en las nubes de palabras vistas anteriormente y que tienen concordancia con los elementos propuestos para el análisis de este enfoque.

Es así como el elemento de *Espacio de construcción de significados* presenta el mayor número de citas con 11 y expresa el reconocimiento de la escuela como un espacio de reflexión y construcción de sentidos para formar mejores personas; esa es la esencia de las concepciones de los docentes en relación con el interés práctico de la Escuela. Ejemplo de ello lo plasma el docente D5 al mencionar que:

La escuela debe mejorar el hecho de reflexionar el cómo, en cada momento desarrollar y pensar en cómo formar ese buen ciudadano, aunque todos queramos apuntarle, es

fundamental reflexionarlo sobre desarrollar cómo hacerlo, mirar cuáles son las mejores alternativas. (ED5)

Teniendo en cuenta la afirmación anterior, la escuela puede ser vista como un espacio de interacción humana para la mejora de los sujetos a través de la construcción de significados que oriente la acción práctica (Grundy, 1998). Es así como en la afirmación del docente no sólo se involucra al estudiante sino al docente mismo en el proceso reflexivo al tratar de comprender cómo formar adecuadamente para dar un juicio y tomar las mejores decisiones en torno a la formación de los estudiantes como Eidos de “bien”.

Seguidamente, se mencionan los elementos de la *Construcción de subjetividades y discurso a través del encuentro* y la *diversidad*, los cuales expresan la necesidad de potenciar la comunicación a través de la libre expresión y del diálogo para el reconocimiento de la diversidad. Ejemplo de ello se encuentra en las siguientes unidades de análisis:

un espacio en el que cada uno de nuestros estudiantes nos muestre sus habilidades particulares y que pueda y que podamos ayudarles a enfocar estas habilidades para que ellos formen más esta competencia ciudadana, más se formen más como un ciudadano que va a aportarnos. (ED6)

Yo pienso que, en primaria, el reflexionar, más que todo el reflexionar sobre aquellos actos o situaciones que en determinado momento han surgido y que dan a conocer una falta de comunicación o el no a haber efectuado una comunicación como era. (ED8)

Las unidades de análisis muestran una tendencia a la formación subjetiva enfocada en el desarrollo de habilidades individuales, el reconocimiento del yo, pero, al mismo tiempo, el fortalecimiento de las interacciones con los demás para el crecimiento personal; es por ello que Grundy (1998) afirma que en el interés práctico hay un reconocimiento de las personas como

sujetos y no como objetos (interés técnico), considerando al otro en sus diferencias y particularidades para la toma de decisiones de manera igualitaria y a favor de la justicia.

Por otra parte, se destaca de la escuela en el interés práctico la Autoestima y comprensión para el desarrollo libre en la toma de decisiones, mencionado por el docente D18:

muchas veces en casa no escuchan a los hijos porque están ocupados o no le dan la importancia a lo que piensan los niños y la escuela tiene ese espacio para enriquecer su autoestima y el respeto (ED18)

Interpretar la escuela como escenario para la constitución del sujeto desde sus capacidades a partir de la comprensión y respeto de sí mismo y hacia los demás son elementos esenciales del enfoque práctico y que los docentes consideran importantes para constituir en la Escuela. De esta manera, se identifica en las unidades de análisis la Autoestima como elemento a considerar en la formación de las Escuelas en etapa primaria para lograr una comprensión desde los primeros grados escolares; al aspecto, Nussbaum (2005) piensa que la comprensión y el respeto y ver la escuela como un espacio de lucha para desarrollar las capacidades y los sujetos reconozcan su propia humanidad y la de los demás son elementos para tener en cuenta.

Finalmente, se encuentra el interés emancipador con el menor número de unidades de análisis referidas a la Escuela, arrojando conceptos en las nubes de palabras presentadas en el capítulo anterior como pensar, social, ser, responsabilidad, reflexionar, entre otros, que están relacionados con los elementos característicos de este enfoque.

Los elementos con mayor referencia son: *Espacio de lucha y democracia, Escenario crítica y diálogo y Lugar histórico-sociocultural y político*, desde un punto de vista de lo que debe ser o le hace falta a la Escuela, los cuales son citados por los docentes a continuación:

A las instituciones educativas les ha faltado tal vez la parte de la argumentación y crítica, que piensen más y cuestionen, que expresen con razones y argumenten y no les dé pena preguntar, creo que estos aspectos son importantes enseñar en primaria desde primero. (ED12)

Bueno, primero concientizar el niño que no son pobres, no, o sea, la pobreza mental, eso no, no va de la mano con la pobreza económica, que ustedes, a pesar de estar viviendo en el estrato, en el contexto que sea, pueden salir adelante. (ED3)

En estas afirmaciones resalta la escuela como espacio de lucha (Giroux, 2003), puesto que, desde la perspectiva emancipadora, las escuelas públicas son consideradas esferas públicas democráticas. En este aspecto, los docentes ven la escuela como un lugar de posibilidad de superación de las condiciones sociales y progreso, pero para ello se requiere una formación crítica desde lo individual y social (Giroux, 2004), por tanto, los docentes consideran la crítica y el diálogo como una alternativa para construir en los estudiantes bases para su superación y oportunidad involucrando el elemento de *la Libertad individual y poder social*. Esta concepción es fundamentada por Giroux (2003):

las escuelas, pueden entenderse y construirse dentro de un modelo de autoridad que las legitime como lugares en que los alumnos aprenden y luchan colectivamente por las precondiciones económicas, políticas y sociales que hacen posible la libertad individual y el poder social. (p.153)

Por otro lado, los docentes no relacionan aspectos históricos, culturales y públicos en la escuela necesarios en un enfoque emancipador, Giroux (2004) considera que se interrelacionan en vivencias ideológicas, religiosas, culturales, históricas, personales, etc. Con el análisis anterior de los tres enfoques se puede identificar los siguientes aspectos al entrar en diálogo las

concepciones de los docentes con lo planteado teóricamente: primero, que la escuela tiene un dominio técnico en los procesos de formación de los estudiantes, porque se reconoce un control del plan curricular en las dinámicas institucionales, y en el caso de la institución participante, las mallas curriculares están dirigidas a una formación académica a partir de contenidos, a su vez, hay un desconocimiento de lo establecido en relación con la formación ciudadana y la formación integral de los docentes. Por ende, se contradice con el ideal de ciudadano estipulado en el PEI, las concepciones de los docentes y lo establecido en el plan de estudio, por lo que se requiere de un trabajo teórico, epistémico y pedagógico que posibilite la coherencia y articulación entre estos tres aspectos.

En este mismo sentido, la tecnificación de la escuela ha hecho que los espacios de democracia y participación sean operativos, poco vivenciales y restringidos. La falta de una comprensión de los procesos de formación ciudadana en la escuela primaria ha generado una apatía ante estos procesos y la limitación de estos espacios a la clase de sociales, a la elección del gobierno escolar y a la solución de conflictos en las aulas, permitiendo identificar una necesidad de formación en los actores educativos para comprender de manera crítica la función social de la escuela para brindar oportunidad de un cambio en la vida de los estudiantes y de la comunidad.

Se hacen necesarios espacios de reflexión y diálogo no sólo para los docentes y estudiantes sino en la comunidad para resignificar la escuela como espacio histórico, político, social y cultural; estos aspectos no se identifican en esta concepción y requieren su discusión y comprensión bajo un fundamento teórico, pedagógico y desde múltiples dimensiones para garantizar el desarrollo de la personalidad y agenciamiento de los estudiantes.

Finalmente, estas concepciones dejan entrever una perspectiva reducida del estudiante de primaria como sujeto ciudadano; factores como el control, la disciplina, la guianza y la

instrucción se evidencian en los tres enfoques, el estudiante no es visto aún como un sujeto ciudadano porque se conserva la concepción de mayoría de edad para que una persona ejerza ese rol. Por ende, el poder cambiar esta concepción del niño requiere de una construcción epistémica, social, cultural e histórica que resignifique al niño no sólo como individuo de derechos sino como ciudadano con un compromiso social, cultural, político e histórico. Para ello, se plantea, acorde con Ramírez (2020), la formación integral como una forma de aportar al desarrollo humano desde diferentes facetas del niño, en lo emocional, ético, corporal, espiritual, estético, epistémico y afectivo, y no solo desde lo cognitivo y comportamental.

5.1.1.5. Concepción de Formación. El objetivo del análisis de esta categoría es el de identificar en las unidades de análisis posibles relaciones del concepto de Formación con la Formación Ciudadana para determinar si los docentes vinculan otros conceptos de formación y si ven una fragmentación allí. Teniendo en cuenta lo anterior, los datos cualitativos encontrados en las respuestas de los docentes sobre Formación hacen referencia a la formación integral y formación humanista en los diferentes enfoques cognitivos, siendo el enfoque técnico con mayor cantidad de citas (26), en tanto que los enfoques práctico y emancipador tienen 15 y 8 respectivamente. A pesar de ser la categoría con menos unidades de análisis, esto determina si los docentes hacen relaciones entre la FC y otros procesos formativos del sujeto en sus concepciones. Se ubican en la tabla 84 los docentes en los respectivos enfoques y/o transiciones:

Tabla 84

Tendencias en la concepción Formación en la entrevista semiestructurada.

Enfoque Técnico	Transición Et -EP	Enfoque Práctico	Transición ET-EE	Enfoque Emancipador	Transición EE-ET
D1, D4, D9, D14, D15, D19	D2	D5, D6, D8, D11	D10	D3, D12	

Fuente. Elaboración propia a partir de Atlas Ti.

De esta manera, se identifican en las nubes de palabras, en el enfoque técnico, términos como académico, estudiar, desarrollar, trabajar, proceso, dar, ser, entre otros que ayudan a orientar el análisis de este concepto en relación con la FC. Es así como los docentes expresaron muchos elementos que se pudieron ubicar en este enfoque.

Así, los elementos: Formación individualista y Formación fragmentada tienen el mismo número de unidades de análisis y hacen referencia a la Formación académica dominante en los referentes de los docentes, mencionado por el docente D15 *“siempre hay una exigencia por resultados académicos por encima de formar como personas y ciudadanos”* (ED15), es decir, que la formación dada a los estudiantes es de corte cognitivo dejando de la lado otras esferas y dimensiones que constituyen al sujeto.

En este sentido, Hegel (1975) afirma que la formación privilegia la racionalidad en el sujeto para doblegar su propia naturaleza o, en otros términos, superar su condición natural (Hegel, 2010). A su vez, el privilegio de lo racional es una característica del positivismo, puesto que considera el conocimiento puro ajeno de otras esferas y dimensiones, entre ellas lo social, histórico, espiritual, emocional para garantizar su objetivismo además de ser impositivo, no solo en conocimientos, sino en valores, en la forma de relacionarse, comunicación, ideología y formas de producción (Ramírez, 2020). Además, los docentes al hacer referencia a una formación académica privilegian lo individual para la evaluación de los resultados esperados puesto que, reproduce las mismas formas de organización, planificación y producción de relaciones sociales.

De igual manera, algunos docentes mencionaron una formación para el hacer, es decir, en competencias, la cual trata la importancia del desarrollo integral y humano de los estudiantes; lo cual se refiere a un producto más de un diseño estandarizado y un medio para llegar a otro fin. Por tanto, el objetivo de las competencias ciudadanas es actuar de manera constructiva

(adecuada), siendo el saber hacer el producto mismo. Ejemplo de estas apreciaciones está la siguiente afirmación:

apunta pues a la formación integral del ser humano, sí, desarrollando, pues, sus competencias comunicativas, en su manejo de emociones y pues permitiendo que el estudiante se desarrolle, pues, como un ciudadano, como un buen ciudadano a futuro y, pues, obviamente, sean aplicados estos conocimientos también dentro de la institución.

(ED14)

Esta perspectiva se está enfocando en el desarrollo integral y humano de la competencia como un capital humano orientado a modular el actuar de los individuos en torno a la dinámica empresarial. Para este fin, el desarrollo integral y humano se reduce a la adquisición de competencias intelectuales, emocionales, sociales para que el sujeto pueda autorregularse y adaptarse a la demanda del contexto. Es así como una formación por competencias plantea una homogenización en los estudiantes, en el sentido de que ellos deben actuar y comprender el conocimiento de manera similar para ajustarse a las medidas y parámetros de evaluación, siendo en concordancia con Ramírez (2020) una formación empírico-analítica con un enfoque meramente instrumental.

Por consiguiente, también se menciona la Formación empírica en la Transición ET-EP, relacionada con los aspectos anteriores del enfoque técnico al considerar a los docentes que tienen un corte meramente académico y cognitivo, pero también hace referencia a la reflexión sobre la poca formación teórica y epistémica que tienen los docentes en cuanto a estos procesos y la importancia del contexto en aportar a los procesos formativos en los estudiantes, lo cual se interpreta como que hay un distanciamiento entre los procesos formativos institucionales y contextuales. Aquí algunos ejemplos de las unidades de análisis:

Mi formación (ciudadana) realmente ha sido dada en la casa, la enseñanza y el ejemplo de mis padres en hacer lo correcto, en ayudar al prójimo y siempre basado en el respeto por mí misma y respetar a los demás. (ED2)

preocuparse porque sus hijos sean responsables en la escuela y esto se refleja en los hogares, no asisten a reuniones y muchas veces se ven paseando por el barrio, no están preocupados por el bajo rendimiento o comportamientos inadecuados de los hijos, los envían mal presentados, sin sus elementos básicos y todo esto afecta en su formación. (ED2)

Por tanto, la formación ciudadana tiene relación con el contexto del estudiante, puesto que el ignorar o desconocer las realidades de los estudiantes se vuelve un proceso metódico desligado de esferas formación que constituyen la integralidad del ser humano, como la social que se encuentra en los grupos sociales y culturales que le rodean y promueven la construcción de significados a través de las interacciones.

Respecto al enfoque práctico, las palabras destacadas en la nube de palabras del capítulo anterior son estudiante, capacidad, formación, guiar, humano, desarrollar, ser, vida, entre otros, se relacionan con los elementos característicos de este enfoque mostrando coherencia entre las concepciones dadas por los docentes y el enfoque práctico.

Acerca de los elementos característicos del enfoque práctico se encontró una relación entre la FC y la *Formación Humanista progresiva*, citada por algunos docentes quiénes manifiestan la importancia de no sólo aportar a la formación académica sino al desarrollo humano desde diferentes ámbitos, un ejemplo lo citado por el docente D5:

la Academia se puede aprender en cualquier momento, son conocimientos, pero el desarrollo de un buen ser humano es un proceso de toda la vida, desde que el niño nace desde que está en la familia que es su primer eje, todos los años escolares. (ED5)

Por lo anterior un proyecto formativo orientado en un interés práctico proporciona alguna mejora a la condición humana (Grundy, 1998), a través de la deliberación y el juicio. Esto significa que, al referirse a la condición humana se aborda todas las dimensiones del ser humano, siendo un eidos que requiere de comprensión y reflexión que no se logra con la operacionalización de comportamientos y el alcance de conductas deseables.

Además, se considera una Formación para la comprensión a través del diálogo, en este aspecto se destaca que la formación requiere de conocerse a sí mismo y de conocer a los demás a través de la comunicación el cual otorga un sentido humano, porque de acuerdo con Gadamer (2003) la comprensión forma parte de la formación debido a que la persona formada es capaz de comprender al otro, en tal sentido se identifica una convergencia entre este elemento y los proceso de formación que se plantean aportar al concepto de ciudadanía, como lo menciona el docente D6:

como ser humano, pues todos fallamos, pero el tratar de establecer lazos con los demás, de perdonar, de mejorar como ser humano a pesar de los errores son aspectos que no se abordan en la formación de los niños y que son necesarios enseñar y tener en cuenta, la comunicación es vital para formar mejores personitas desde pequeños. (ED6)

Por consiguiente, los docentes consideran de acuerdo con este enfoque que la formación debe comprender lo que es el bien y sus acciones se fundamenten en este sentido, en función de la libertad, justicia e igualdad, por tanto, un buen ciudadano se orienta en comprender y construir su propio juicio para la toma de decisiones con sentido ético de sus acciones. Así, los procesos

de interacción a través del diálogo permiten la construcción de significados para deliberar sus acciones en la sociedad en función del bien (Grundy, 1998). Por su parte Nussbaum (2012) plantea respecto con la Formación para la comprensión un proceso de discusión y argumentación frente a asuntos que afecten a sí mismo y a la comunidad. Nuevamente entra concordancia con lo teórico y referido por los docentes el potencial del diálogo para la construcción de significado y la formación humana de los estudiantes al considerarse la responsabilidad ética como aspecto importante para la formación ciudadana encaminada a la deliberación y acciones en función del bien.

De esta manera, la Empatía es considerada por los docentes un elemento que permite generar acciones más responsables encaminadas al bien común, y que Nussbaum (2013) se centra al propiciar la comprensión de emociones, sentimientos, comportamientos y actitudes de otras personas como parte del reconocimiento y respeto por el otro.

La relación que establecen los docentes entre la FC y la Formación Integral está orientada en función del desarrollo de capacidades humanas, relacionando el ciudadano con su desarrollo integral desde una perspectiva humanista, por tanto se considera una Transición EP- EE al tratar el desarrollo integral desde lo individual en el agenciamiento, autonomía y construcción de relaciones sociales para aportar al otro, pero faltaría el componente de transformación social y de mejoramiento de la calidad de vida de todos, característico del enfoque emancipador. En este elemento el docente D10 expresa que:

Cuando se habla de integral quiere buscar realmente la formación de todos estos valores de estas capacidades dentro de los estudiantes y que genere, por lo general un niño que sepa que tiene esa capacidad de sobresalir de aportar positivamente. (ED10)

Los docentes manifiestan que el desarrollo integral es un proceso individual desde su interioridad para luego aportar a los demás como ciudadanos, por tanto, Nussbaum (2012) hace un llamado para constituir lo humano y que forma parte de esa integralidad retomar la idea del desarrollo personal a través de las humanidades. Por ende, es necesario revisar con mayor profundidad cuáles son estas capacidades humanas para abordarlas y construirlas en el espacio escolar, no sólo desde la perspectiva del docente sino en brindar las oportunidades al estudiante de conocerlas, discutir las y tomar las decisiones de poderlas desarrollar de acuerdo con sus propias necesidades formativas.

Respecto al enfoque emancipador, las palabras destacadas en la nube de palabras del capítulo anterior son ciudadano, humano, ser social, creer, integral, valor, formar, familia, estudiante se relacionan con los elementos característicos de este enfoque mostrando coherencia entre las concepciones dadas por los docentes y el enfoque emancipador.

Acerca de los elementos característicos del enfoque emancipador se encontró una relación entre la FC y la Integralidad (Desarrollo de potencialidades) y Sentido Humano, citado por algunos docentes quienes manifiestan la importancia del desarrollo integral y humano de los estudiantes para ser, un ejemplo lo citado por el docente D3:

Para ser un buen ciudadano es necesario una formación integral partiendo primero que los niños son seres humanos con grandes capacidades que no se desarrollan, habilidades artísticas, deportivas, y la presión que tenemos porque salgan leyendo y escribiendo no nos da el tiempo de que desarrollen esos grandes talentos que luego serán útiles para aportar en la sociedad pero que muchas veces nunca se desarrollaron en la escuela.

(ED3)

En el texto anterior, se interpreta la relación que tiene el docente entre ser un buen ciudadano con la formación integral y humana, las cuales son necesarias de manera articulada para la constitución de sujetos, es decir que, la FC no se limita a una formación específica sino que va integrada con diferentes elementos como los son las dimensiones (cognitiva, epistémica, comunicativa, sociopolítica, ética, afectiva, corporal, estética y espiritual), esferas de conocimiento (Subjetivo, intersubjetivo, objetivo), las esferas de formación (cultural, político, público, histórica). Es así como, Freire (2007a) considera que la formación es la creación de las posibilidades para su propia construcción, considerando en este enfoque un agenciamiento a través de la comprensión de las diferentes realidades de cada sujeto.

La formación emancipatoria tiene un carácter integral con respecto al individuo desde la multidimensionalidad (cognitivo, moral, estético, físico) (Klafki, 1990), por ello, hablar de capacidades en una perspectiva integral y humanista requiere de la conciencia, responsabilidad y respeto hacia los demás (Ramírez, 2020), no solo para un desarrollo personal de los ciudadanos sino para una consolidación y compromiso con su realidad. Es así como se resignifica el concepto de diálogo al considerarse necesario para una formación integral al articular las diferentes esferas de formación desde una mirada crítica que permite la construcción de una propia voz, el desarrollo de la personalidad y potencialidades y construir al tiempo el compromiso ético y social para transformar la visión homogénea de verse y ver al mundo a nuevas comprensiones.

El elemento que también es mencionado en esta concepción emancipatoria es la Transformación y Formación social, elementos que se consideran fundamentales en la pedagogía crítica, los docentes en este sentido mencionan aspectos que pueden ser interpretados como emancipadores, ejemplo esta la cita del docente D12

Si yo empiezo a unir todo eso, la parte ciudadana, la parte cultural, la parte social, pues forma un conjunto y voy formando un estudiante íntegro. (ED12)

El reconocimiento de los docentes en este enfoque de no limitar la formación al desarrollo personal e individual sino integrar lo social y cultural para lograr la integralidad de los ciudadanos, es un aspecto determinante para la formación. Al respecto, Giroux (2003) sostiene que la formación debe estar dirigida a reconocer y mantener la diferencia, a visibilizar la realidad en la que se dan las propias relaciones sociales y se desenvuelve la cultura. Estas esferas formativas deben tenerse en cuenta en la constitución de ciudadanía puesto que, se requiere una formación crítica y social para entablar un diálogo consigo mismo, reconocer al otro y al mundo objetivo (Ramírez, 2020). Aunque los docentes no expresan una transformación de la sociedad hablan en términos de “aportar”, resaltan el encuentro intersubjetivo y el despliegue de las capacidades humanas, pero se identifica una desarticulación entre estos elementos con el empoderamiento necesario para la construcción de nuevas realidades basados en el bien común.

Lo anterior deja entrever como hallazgo o relación emergente que la comprensión es elemento fundamental para una formación integral de ciudadanos, porque los docentes la relacionan con dimensiones como la ética, sociopolítica, comunicativa, cognitiva, afectiva. Aunque no se identifica una articulación entre todas las dimensiones, lo que hace necesario establecer fundamentos teóricos y pedagógicos para aportar a las dimensiones estética, corporal y espiritual que no han logrado un protagonismo en la formación ciudadana ni integral en las concepciones de los docentes.

Así, se requiere una mayor discusión teórica sobre los aportes de la Comprensión en la formación ciudadana en una perspectiva integral, puesto que, autores como Ramírez (2020) proponen cambiar el concepto de comprensión tradicional a nuevas formas de entendimiento que

pone en exigencia la capacidad de interpretar de los actores formativos. Por lo anterior, esta investigación considera un potencial la teoría hermenéutica crítica como una opción para contrarrestar la formación ciudadana tradicional y productiva dominante a través de una construcción teórica que fundamente la comprensión crítica en la formación en todas las dimensiones de los sujetos.

5.1.1.6. Concepción de Pedagogía. El objetivo del análisis de esta categoría es el de identificar en las unidades de análisis posibles relaciones del concepto de Pedagogía con la Formación Ciudadana en cuanto a cómo el docente concibe su labor, los aportes a través de la práctica pedagógica a la Formación Ciudadana y la identificación de elementos pedagógicos que se requieren para mejorar este proceso formativo.

Teniendo en cuenta lo anterior, los datos cualitativos encontrados en las tablas de análisis y redes semánticas del capítulo anterior sobre Pedagogía mostraron una mayor tendencia por parte de los docentes hacia un enfoque técnico con 213 unidades de análisis, ubicando a 10 docentes, 90 citas para el enfoque práctico con 6 docentes, en Transiciones ET-EP un docente con 3 citas relacionadas y el enfoque emancipador con 22 citas ubicando a 3 docentes en la Tabla 85.

Tabla 85

Tendencias en la concepción en Pedagogía en la entrevista semiestructurada en los docentes participantes.

Enfoque Técnico	Transición ET -EP	Enfoque Práctico	Transición ET-EE	Enfoque Emancipador	Transición EE-ET
D1, D2, D4, D7, D9, D14, D15, D16, D19 D20	D6	D5, D8, D10, D11, D18, D17		D3, D12, D13	

Fuente. Elaboración propia a través de Atlas Ti.

Siendo el enfoque técnico el de mayor tendencia en la concepción pedagógica de los docentes, se identifica en las nubes de palabras (Figura 41) conceptos como estudiante, currículo, trabajar, ciudadano, escuela, representante, actividad, hacer, competencia, entre otros que ayudan a orientar el análisis de este concepto en relación con la FC.

Por tanto, los elementos más relevantes para los docentes en relación con la Pedagogía son: *Transmisión conocimientos, conductas y destrezas y Objetividad – control*, los cuales son característicos de un enfoque técnico analizado por Grundy (1998) y Giroux (2006), puesto que la transmisión es una forma instrumental de cumplir el Eidos. Ejemplo de estas características se encuentra en lo mencionado por los docentes respecto a la práctica pedagógica:

Uno establece las normas o parámetros de la clase, ahí está la formación ciudadana, tanto como un reglamento para que los chicos sepan cómo comportarse durante esa clase. (ED7)

A veces uno no consulta, como que llega y mira su programa y los temas típicos de todos los años, ya sé que toca enseñar, suma, resta, pero entonces sí, o sea, a nivel personal, esta entrevista como que dice, bueno, pero ¿usted ha consultado usted ha Investigado? entonces sí, como sentía, a veces que quedamos cortos, no indagamos, nos toca mejorar en la lectura. (ED4)

Finalmente usted está normalizando a los chicos sobre unos horarios específicos, pero también uno está modelando de alguna manera sobre la manera en la que ellos tienen que decirles las cosas a sus compañeros, dirigirse a los demás, como uno mismo hace las cosas, es decir, seguir un modelo. (ED16)

Primero, es necesario partir de la concepción que tienen los docentes acerca de su práctica pedagógica, en la que se resaltan frases como “uno establece las normas o parámetros”

(ED7), “mira uno el programa...ya sé que toca enseñar” (ED4), “uno está modelando...sobre la manera en que ellos tienen que decirles las cosas” (ED16), muestran que el profesor está regido por el programa académico y lo sigue fielmente a través de un modelo que ha manejado en su aula, así se interpreta que su labor termina siendo de reproductor del Eidos establecido a través de su cumplimiento. Por tanto, Grundy (1998) sustenta que el profesor se halla sometido a una presión de productividad en relación con las previsiones de los diseños, de manera que la calidad del trabajo del profesor se juzgará en relación con los productos de sus acciones, reduciendo su labor a la aplicación de modelos, metodologías y actividades diseñadas para la realización del programa.

Por tanto, los docentes que expresan un seguimiento fiel a los programas e interés en modelar y normalizar las conductas de los estudiantes demuestran prácticas pedagógicas tradicionales que transmiten, narran y evalúan de manera memorística a los educandos (Ramírez, 2020). En concordancia con lo anterior, es una práctica técnica porque el docente domina los programas y metodologías que le permiten tener el control de los procesos de aprendizaje y formación de los estudiantes; su práctica pedagógica se enfoca en el desarrollo de ciertas habilidades para dar unos resultados específicos, además de que se reproducen conocimientos, conductas y actitudes año tras año, reflejo de lo que se desarrolla al interior de la sociedad (McLaren, 2005).

Seguidamente, se identifican los elementos de *Finalidad Saber qué-saber hacer, Solución de conflictos y mejora de la convivencia* y *Dirigida a la estandarización – homogeneidad*, presentes en las unidades de análisis de las respuestas de los docentes. Se presentan algunos ejemplos de estos elementos en las siguientes citas:

Lo importante es enseñarles a saber comportarse, a saber, dirigirse hacia las otras personas, pedir el favor, saludar, no ser agresivo, estos comportamientos son importantes inculcarles desde grado primero ya que se va a reflejar en la sociedad.

(ED1)

Uno, el tiempo, la jornada que uno labora es corta, entonces, no permiten en algunos momentos poder profundizar en esa área específica. Dos, las temáticas que ya vienen emanadas por el Ministerio de Educación, temáticas que ya vienen emanadas, que como tenemos que desarrollar, entonces, por ejemplo, si no hay un proyecto basado en competencias ciudadanas, pues éste no desarrolla. (ED9)

Muchas veces dentro de las dinámicas del aula toca generalizar porque son muchos estudiantes y se deben dar resultados en que sepan sumar, restar, por eso se les da a todos las pautas de cómo deben comportarse en el aula, adaptarse a las dinámicas del salón. (ED19)

La finalidad saber qué-saber hacer se evidencia en las concepciones de los docentes al manifestar una intención de que los estudiantes puedan saber comportarse y adquieran ciertas habilidades y conductas para mejorar sus desempeños en diferentes contextos. Además, se identifica que la manera de validar estos desempeños en el estudiante es logrando solucionar los conflictos que ocurren y la buena convivencia con los compañeros. Este “saber hacer” hace referencia al modelo por competencias orientado por el interés técnico porque constituye el saber generado por el profesor en calidad de qué sabe el estudiante y cómo actúa para hacer las cosas mejor, traducido en una acción productiva eficiente y eficaz (Grundy, 1998).

Por tanto, la finalidad en FC es la mejora del desempeño del estudiante, medido por su nivel de competencia en diferentes contextos para mejorar y aumentar la producción con calidad

(Ramírez, 2020), siendo interpretada la práctica pedagógica de los docentes participantes como acciones técnicas y reproductivas para un alto desempeño en la solución de problemas de convivencia y eficiencia en las relaciones interpersonales de los estudiantes.

La estandarización es un elemento mencionado en la concepción de los docentes al manifestar que los programas académicos, las mallas curriculares al centrarse en contenidos y patrones de conducta esperados generalizan y, por tanto, sus estrategias y metodologías tienden a esperar los mismos resultados en todos los estudiantes; el control del tiempo y la espera de resultados en las diferentes asignaturas condicionan la práctica pedagógica a la estandarización, como lo expresa el docente (D19), las dinámicas institucionales afectan fuertemente los intereses pedagógicos y formativos de los docentes. A este modelo de estandarización, Freire (1993) lo llama educación bancaria que busca a través de una pedagogía tradicional la unanimidad de conocimientos, conductas, actitudes sin una perspectiva de diversidad sino totalidad.

Por consiguiente, los elementos de *Relación vertical – comunicación instrumental*, *Participación pasiva* y *Evaluar contenidos – resultados* se reflejan en las unidades de análisis, aunque de manera menos explícita. Estos elementos se interrelacionan, puesto que se refieren al tipo de interacciones que tienen los docentes con estudiantes en la manera de ver y entender la pedagogía:

Pues nosotros en la institución hablamos de la ética, pero hablamos la ética en diferentes aspectos, pero, de pronto, hace falta resaltar eso que los niños empiezan a hacer, su participación estudiantil, se les se les guía, se les enseña, se les muestra la participación estudiantil. (ED9)

Porque a veces uno ve solamente su área, se centra en los conceptos y enseña lo que tienen que hacer, mas no va más allá, el afuera desde que el niño se desarrolla afuera de alguna manera. (ED7)

Un aporte muy poquito que uno hace frente a ese proceso y uno como docente solamente enseña a ciertas áreas, también la resolución de conflictos porque lo necesita dentro del aula para la armonía dentro del aula, necesita resolución de conflictos, manejo del manual de convivencia algunos aspectos del manual de convivencia y tercero, pues algunos aspectos comportamentales que se manejan para que haya una sana convivencia. (ED9)

Mantener el dominio del grupo, que sea armónico, que los niños siempre estén prestando atención, que, si tienen un conflicto, que lo puedan solucionar, que se sepan comportar frente a una entrada de bandera, que puedan salir a la calle y hacer ciertos aspectos, pero es únicamente lo que uno hace, digamos que no más, se repite año tras año, el maestro aporta en la parte más convivencial y de relaciones entre compañeros. (ED19)

Por consiguiente, la comunicación y relación entre docente y estudiantes son elementos característicos de una acción comunicativa estratégica planteada por Habermas (1987) en su teoría de la acción comunicativa, la cual plantea una relación estratégica característica del interés instrumental identificado en estas unidades de análisis. De tal forma, se interpreta que los docentes buscan un control en la interacción con el estudiante para garantizar los objetivos educativos propuestos en el currículo; al tratar de controlar estas relaciones, orienta el acto comunicativo hacia el éxito como una acción instrumental o estratégica (Habermas, 1987). Cuando los docentes están bajo el aspecto de observancia de reglas, de acción técnicas y se evalúa el grado de eficacia de la intervención que esa acción representa en un contexto de

estados y sucesos, se puede decir que la comunicación y participación de los estudiantes es instrumental y pasiva.

Por su parte, se interpreta que la forma de evaluar de los docentes en este enfoque la conciben de acuerdo con los resultados de los estudiantes en la apropiación de las conductas esperadas, en el seguimiento de las instrucciones que dan en sus clases y los niveles de convivencia en el aula. De acuerdo con Grundy (1998), la evaluación informada en un interés técnico tiene un carácter objetivo y métrico, utiliza el control, la elaboración de juicios valorativos independientes de valores. Esta manera de entender la evaluación plantea una homogenización de los estudiantes en el sentido de que ellos deben actuar y comprender el conocimiento de manera similar para ajustarse a las medidas y parámetros de evaluación (Ramírez, 2020), con criterios que abordan una perspectiva unidimensional del estudiante evaluado y desconocen dimensiones que no pueden ser evaluadas técnicamente y mucho menos con una calificación por sus complejas relaciones con la formación ciudadana, como lo es la afectividad, la sensibilidad, la comprensión del yo, el valor humano, entre otros aspectos multidimensionales.

Por consiguiente, se analiza en las concepciones de los docentes una pedagogía basada en el control y dominio del proceso formativo de los estudiantes. Asimismo, se hace entrever un condicionamiento del conocimiento y práctica del docente en función de la malla curricular, la cual no establece un diálogo con el docente y fragmenta su acciones en torno a la formación de los estudiantes, prioriza los contenidos y habilidades propias de la asignatura y subvalora los espacios sociales y de encuentro para enfocarse al desarrollo de lo establecido.

Por tanto, y de acuerdo con la teoría revisada, se puede considerar que la práctica pedagógica de los docentes en sus concepciones representa una fragmentación de sus acciones y

conocimientos en relación con la formación de sus estudiantes. Por un lado, se enfocan en cuestiones académicas y comportamentales reducidas a lo evaluable en la asignatura, desconociendo otras esferas de formación necesarias para una ciudadanía integral de los estudiantes como lo son la social, cultural, histórica y política. Por otro lado, se encuentran las acciones pedagógicas limitadas al tiempo, contenido y calificación para ofrecer al docente una amplia visión para concebir su propia práctica en torno a los procesos formativos de los estudiantes.

Respecto al enfoque práctico, las palabras destacadas en la nube de palabras del capítulo anterior son comunicación, estudiantes, formar, ciudadano, pensar, preguntar, hablar querer, desarrollar, participativo, entre otros, se relacionan con los elementos característicos de este enfoque, mostrando coherencia entre las concepciones dadas por los docentes y el enfoque práctico.

En consecuencia, los elementos más referenciados por parte de los docentes en este enfoque son los de Reflexión *para la Comprensión, Ejercicio del juicio y toma de decisiones* con 16 citas, las cuales resaltan lo siguiente:

Que ellos traten siempre de reflexionar su entorno y su relación con el otro, o sea que digamos en cuanto a habilidades es como más la reflexión, análisis y ser más solidarios.

(ED5)

Mejorar el hecho de reflexionar el cómo, en cada momento desarrollar y pensar en cómo formar ese buen ciudadano, aunque todos queramos apuntarle, es fundamental reflexionarlo sobre desarrollar cómo hacerlo, mirar cuáles son las mejores alternativas.

(ED5)

El docente debe conocer donde labora, como docentes yo tengo que conocer el barrio, qué tipo de población. (ED8)

Lo otro es que les estoy trabajando mucho la autonomía, la toma de decisiones y que sean capaces de decidir sin que los estén vigilando. Vuelvo a eso, porque a veces, hay adultos inclusive que no excedió la velocidad porque hay una Cámara, como enseñarnos a hacer conscientes y autónomos (ED10)

Con lo anterior, se evidencia el interés de los docentes de fomentar la comprensión a través de la reflexión de situaciones ocurridas en el aula y en su cotidianidad para que aprendan a tomar decisiones desde pequeños es una característica del enfoque práctico. Pero no solo la reflexión debe ser dada por los estudiantes, por el contrario, debe ser una reflexión recíproca del docente sobre su propia práctica pedagógica, su relación con el entorno formativo, de tal forma que el maestro como profesional reflexivo junto con el estudiante busquen el valor y significado a lo aprendido (Jauregui, 2018).

Asimismo, en un interés práctico la labor del docente es fundamental, puesto que el docente reflexiona y toma decisiones sobre sus acciones pedagógicas en beneficio del estudiante. Así, la habilidad del maestro depende del ejercicio del juicio (Grundy, 1998) y no de la fidelidad en la aplicación de un método.

Otro de los elementos que se evidencian en las unidades de análisis son las *Interacciones docente -estudiante enfocada en la construcción de sentidos* a través de la dialéctica para generar encuentros significativos. Ejemplo de ello se presenta en las siguientes citas:

Los docentes son importantes en el proceso de formación de los chicos, ellos en su aula comparten 5 horas diarias, casi 300 días al año. Esto implica que hay un lazo entre los compañeros y el docente, por eso la comunicación, el diálogo y la escucha son

importantes infundir desde los primeros grados porque para respetar se requiere escuchar al otro y expresar lo que siente y piensa. (ED11)

Para problematizar, tiene que haber espacios para el diálogo y no de corte punitivo, es decir, abrir espacios para hablar sin una agenda establecida, que puedan hablar libremente y escuchar al otro y la diferencia del otro, para sentirse que está en un espacio compartido y para sentirse diferente al otro que tiene sus particularidades y formas de pensar opuestas, en esas instancias no hay nada más participativo que el diálogo. (ED10)

En esta perspectiva la comunicación es fundamental, puesto que es una forma de entendimiento, siempre y cuando los participantes no se orienten al propio éxito sino, por el contrario, persigan sus fines individuales bajo la condición de que los planes de acción puedan armonizarse entre sí sobre la base de una definición compartida de la situación, si no terminaría siendo estratégica (Habermas, 1987). Para ello, el diálogo, la discusión posibilitan tanto en los docentes como estudiantes empezar a adoptar una postura reflexiva respecto a su quehacer y tomar conciencia del desarrollo de su propia comprensión (Grundy, 1998). Adicionalmente, y como lo menciona Grundy (1998), la comunicación reflexiva le da valor a la forma como los profesores pueden desarrollar su propia comprensión de la práctica, por ello se resalta en este enfoque el poder de la comunicación entre docente y estudiante para la comprensión intersubjetiva y generar una formación deliberativa de la voluntad y de la opinión.

En este sentido, el *Diálogo para construir acuerdos (convivir en armonía)* es un elemento que va en concordancia con los postulados de Habermas (1987), en relación con lo citado por los docentes sobre la importancia de llegar a acuerdos como acto de entendimiento. Un ejemplo se encuentra en la cita del docente D17:

Considero que nuestra labor en cuanto a la formación ciudadana es enseñarles a los estudiantes a ponerse en el lugar de los otros, en muchas ocasiones le dedico tiempo a eso, a que los chicos expresen su punto de vista frente a lo que sucedió, o el conflicto, y aprendan a escuchar al otro niño para que se entiendan y puedan ponerse de acuerdo, y que propongan qué hacer, lleguen a un acuerdo y que realmente lo cumplan, aunque de tantas cosas uno está pendiente que sí cumplan lo que prometen. (ED17)

En este aspecto, los docentes, aunque no lo mencionan mayoritariamente, consideran que en esta etapa escolar un estudiante pueda aprender a llegar a acuerdos, siendo un paso grande en la constitución de una ciudadanía por los procesos de comprensión que requiere hacer, de juicio y validez del punto de vista del otro. En este sentido, explica Habermas (1987) que alcanzar el entendimiento (Verständigung) remite a un acuerdo racionalmente motivado por los participantes y que se mide por pretensiones de validez susceptibles de crítica.

Por su parte, los elementos del *Desarrollo de la autonomía, libertad y respeto de la diversidad* van ligados con los procesos de comprensión, toma de decisiones y el *Desarrollo de capacidades humanas*, en los que los docentes hacen énfasis para el desarrollo de éstos en la constitución de ciudadanos con este enfoque.

Un espacio en el que cada uno de nuestros estudiantes nos muestre sus habilidades particulares y que pueda, y que podamos ayudarles a enfocar esta habilidad, para que ellos formen más esta competencia ciudadana, más se formen, más como un ciudadano que va a aportarnos. (ED6)

Estas habilidades a las que se refieren los docentes citados hacen mención a capacidades que promuevan el desarrollo humano mas no la eficiencia y productividad, en consonancia,

Nussbaum (2012) plantea que la práctica educativa se oriente en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes para su formación humanista, teniendo en cuenta sus necesidades individuales.

Además, estas capacidades tienen en cuenta las dimensiones del ser humano en relación consigo mismo, con el medio y los demás como el pensamiento, la comunicación, el control del medio a través de la libertad, el respeto y la recreación (Nussbaum, 2012). Entre las capacidades humanas que hacen énfasis, los docentes en su concepción refieren al desarrollo del pensamiento a través de la reflexión, la libertad de expresión, el respeto de sí mismos y para con los demás con el fin de lograr una convivencia armoniosa. Lo anterior tiene concordancia con las capacidades planteadas por Nussbaum (2012), relacionadas con la razón práctica y el pensamiento, las emociones, afiliación, control sobre el propio entorno y poca relación con las capacidades de la integridad corporal, otras especies y el juego. En este sentido, es importante identificar que las dimensiones espiritual y estética no se encuentran relacionadas tanto en las concepciones de los docentes como en los referentes de teóricos, lo cual determina la necesidad de profundizar en las dimensiones con menor representatividad en la formación ciudadana.

Adicionalmente los docentes expresan la importancia del desarrollo de la libertad, autonomía y el respeto como elementos esenciales para el desarrollo de esas capacidades y garantizar un desarrollo humano; necesarios en los primeros años escolares. En ese aspecto, Nussbaum (2013) plantea que la comprensión y el respeto se logra a través de una lucha interior por la libertad para luego lograrla en la sociedad, también el autoexamen del yo para el alcance de una autonomía necesaria para promover oportunidades de vida.

Respecto al enfoque emancipador, en el concepto de Pedagogía se evidenció la menor referenciación respecto a los otros enfoques con 20 citas en las unidades de análisis y se identificaron en estas las palabras destacadas en la nube de palabras presentada en el capítulo

anterior como: formar, responsabilidad, participar, pensar, estudiante, valor, ciudadano, social, entre otros, y se relacionan con los elementos característicos de este enfoque, mostrando coherencia entre las concepciones dadas por los docentes y el enfoque emancipador.

En la revisión de las unidades de análisis se identificó un mayor énfasis en los elementos: *Práctica pedagógica hacia la formación política a partir de lo histórico y cultural y Liderazgo* los cuales se interrelacionan, puesto que demuestran que la práctica pedagógica es un acto político y, asimismo, el docente es un líder político (Freire, 1993) y no un agente neutral que transmite formas de ver el mundo. Por el contrario, construye nuevas realidades alternativas tanto en los estudiantes como en sí mismo. A diferencia de los otros enfoques, el enfoque emancipador en la FC potencializa las esferas políticas, sociales y éticas para pensarse nuevas posibilidades de ser y vivir. En este caso, se destacan las siguientes citas:

Un docente en primaria puede ir desarrollando concepciones de valores importantísimos en la formación ciudadana como lo son la cooperación, el trabajo en equipo, el liderazgo, la responsabilidad, la toma de conciencia que, para mí, son factores fundamentales en la formación ciudadana. (ED13)

creo que el docente, aquí en el trabajo donde está, le aporta muchísimo, dándole a los estudiantes la posibilidad de cuestionar su contexto, sus propios falencias que tiene la Comunidad, pero, también, fortaleciendo esas cosas positivas que también tienen acá y más en los niños que miren esas cosas positivas. (ED3)

En estos casos, se reconoce una función social y política de los docentes como actores formativos que pueden brindar herramientas de cambio para los estudiantes, de leer críticamente y cuestionar el entorno, del fomento de la esfera social, así mismo, del liderazgo para la responsabilidad social. Por esta razón, la práctica pedagógica requiere de una visión distinta en la

que dirija su acción hacia una formación política de los estudiantes y en su labor propia como un “intelectual crítico de la sociedad” (Giroux, 2004, p. 35). Por tanto, se considera fundamental el actuar del maestro como formador capaz de generar cambios a través de su práctica para el fomento de una cultura política en la sociedad, en este sentido, el docente debe también formarse constantemente como líder crítico para aportar a esas posibilidades de cambio en los niños.

El otro aspecto para considerar en este enfoque es la poca mención de la importancia de la historia y la cultura para la constitución del liderazgo y la formación política, en este aspecto, Giroux (2006) plantea que la ausencia de la historia y la forma como es asumida en la racionalidad científica separada del razonamiento moral es característica de las culturas dominantes y subordinadas. La ausencia de la cultura e historia conlleva a una carencia de la conciencia política cultural que facilita a los ciudadanos su instrumentación y sometimiento de conductas regido por modelos dominantes (McLaren, 1997), en consecuencia, los procesos de formación ciudadana desconocen las realidades de los estudiantes, enfocadas en el momento sin posibilidad de visualizar mejores oportunidades.

Por otro, lado se mencionan los elementos del *Diálogo pedagógico como acto comunicativo*, *Posibilitar la libertad y autonomía de construir su propio significado del mundo* y *Docente y estudiante actores formativos críticos, éticos y transformadores* y *Relación horizontal*, los cuales se interrelacionan al orientar los procesos de interacción entre estudiante y docente en torno al diálogo, crítica, libertad, autonomía e igualdad. Para ello presentamos las siguientes citas relacionadas con estos elementos:

Una docente que era muy crítica, que hacía ejercicio de los debates, cuando estuve en el bachillerato también tuve la posibilidad de debatir siempre desde la filosofía. Entonces creo que eso también sirvió, que uno se forme. (ED3)

Proporcionar espacios y estrategias que le permitan al estudiante, pues, formar esos conocimientos y desarrollar esas habilidades que critique, reflexione y participe, que no sólo se quede en aprender por aprender, sino que le vea el sentido y vaya más allá.

(ED3)

El chico de 11 y dice “voy a hacer esto” y todos se emocionan, pero entonces no sabemos, ahí es donde se empieza a traer la argumentación y luego comprender qué es lo que me está diciendo el estudiante, porque si me dice “voy a hacer una piscina” y todos, “¡sí, bravo!”, pero realmente estoy analizando si es viable eso o no, entonces son ejercicios pequeños que pueden empezar a hacer desde ciclo inicial. (ED12)

Yo respeto yo creo que ellos van a ser lo mismo con los compañeros, entonces siempre respeto la opinión de ellos, los dejo opinar, los dejo hablar casi siempre, la mayoría de las veces los dejo que ellos sean los que organizan las actividades dentro del aula de clase. (ED12)

En las unidades de análisis se identifica el pensamiento crítico como el mayor componente que destaca la concepción pedagógica emancipatoria por parte de los docentes, así mismo, reconocen el diálogo pedagógico como la mejor forma de construir la crítica en los estudiantes a través de la reflexión y argumentación y relaciones menos magistrales entre docente y estudiantes, aunque marcadas por la autoridad del docente que dirige el proceso dialógico.

En el aspecto anterior queda la duda de qué nivel de autoridad debe tener el docente o cuánta libertad se debe promover para que el estudiante sea quien dirija el proceso dialógico en los grados de primaria. En este sentido, el diálogo pedagógico comprende la actitud de escuchar y considerar la voz del otro en las intervenciones discursivas (Ramírez, 2020), asumiendo la

pedagogía como acto de comunicación entre los interlocutores e involucrando perspectivas, intereses, experiencias de los interlocutores desde la diversidad. Por tanto, “el diálogo resulta de la dialéctica entre la unidad y la diferencia, entre la verdad y la incertidumbre, entre la afirmación y la duda” (Ramírez, 2020, p. 185); lo que termina por impactar la interacción entre docentes y estudiantes para la integración social e inclusión de la diversidad.

De esta manera, converge lo establecido por los docentes con la teoría que el diálogo pedagógico promueve para la formación política, crítica y ética, estableciendo una relación en condiciones igualitarias y ahí se destaca la labor pedagógica del docente debido a que debe crear las condiciones necesarias para hacer del estudiante su interlocutor (Ramírez, 2005). De ahí, cabe mencionar que, entre los aspectos anteriores fomentados por el diálogo, la Ética es el componente que menos se relaciona con el proceso dialógico en la concepción de los docentes y se considera más como una ética enseñada y evidenciada en el ejemplo de acciones correctas y no como ejercicio político y social. Como ejemplo está la siguiente cita:

Yo creo que es básico enseñarles desde pequeños los valores, pienso que hay valores fundamentales por ejemplo la responsabilidad, por ejemplo, el compromiso ahí creería que la base de formar un buen ciudadano es formar a los niños en valores. (ED12)

Lo anterior demuestra que los docentes en su concepción pedagógica en la FC establecen mayor relación del diálogo con la esfera social, crítica, libertaria, autonomía, pero la ética se evidencia más como valores sociales enseñados, lo que quiere decir que hace falta incluir la ética política respecto a una responsabilidad social y respecto a la coherencia entre lo que se piensa, dice y hace. Es decir que faltaría abordar con mayor claridad la ética en la FC en esta perspectiva, puesto que, como lo menciona Habermas (1987), está estrechamente vinculada con

la autonomía, libertad y transformación social para el ejercicio pleno de una democracia legítima.

Entre los elementos menos referenciados en este enfoque se encuentran la *Praxis para la mejora de la labor docente* y *Provocación para el desarrollo de las potencialidades* en las unidades de análisis, permitiendo identificar que no se encuentra relación entre la praxis y el desarrollo de las potencialidades en la concepción de pedagogía emancipatoria por parte de los docentes, este es un ejemplo de los dos docentes que mencionaron características de estos elementos.

Debo mejorar en planear, así como se planea el resto de las actividades académicas, tener una planeación en donde de verdad me exija que todos los días lleve a cabo esta formación porque hay días que, de pronto, en el afán del día a día, pues uno deja pasar como esa prioridad entonces no simplemente se dedica uno a lo académico. (ED12)

Esa lectura crítica de su realidad, de su contexto, también debo fortalecer esa capacidad de argumentar porque, a veces, a los niños allí les cuesta demasiado, ellos hacen, pero entonces, el cuestionarse, el argumentar, el reflexionar sobre lo que está bien, y eso creo que eso falta. Aún más, desde mi práctica, me falta incentivar más, que sean reflexivos, más críticos y obviamente, pues que sean más propositivos. (ED3)

La praxis es un elemento fundamental característico de este interés, entendido como acción práctica o más radical acción política (Grundy, 1998) para la mejora de la práctica pedagógica de los docentes, puesto que debe desafiar al estudiante en la transformación de la realidad. Lo anterior significa que el docente requiere que sea un crítico en un constante proceso de reflexión y acción de su experiencia pedagógica.

Por tanto, la ausencia de la praxis en la concepción pedagógica de la FC condiciona una visión limitada de su propia práctica pedagógica al considerar solo un proceso de enseñanza, así los pocos espacios de reflexión en la acción tecnifican y reduce el posible cambio. De esta manera, la fundamentación teórica en el ejercicio praxeológico posibilita la libertad y autonomía de construir su propio significado del mundo en los actores educativos, con el fin de aprender a pensar autónomamente y transformar su realidad. Por ello, se requiere enfatizar en la praxis para potenciar la labor docente, debido a que éste considera la acción dentro del acto de conocer, genera toma de conciencia para enfrentar la deformación ideológica y los problemas cotidianos (Grundy, 1998). Además, la praxis puede articular los demás elementos característicos de este enfoque a través de la reflexión – acción como actores políticos, éticos y transformadores y contrarrestar el problema de la fragmentación de su propia práctica.

Igualmente, la provocación de las potencialidades de los estudiantes se evidencia en las unidades de análisis de los procesos cognitivos, sociales, políticos y comunicativos. Por otro lado, no se mencionan otros aspectos constituyentes del ser humano como lo afectivo, espiritual, estético y corporal que también es importantes articular en el enfoque emancipador, puesto que para generar “personas integrales, creativas en todas las facetas humanas, racional, emocional y solidaria, se requiere un enfoque que democratice las relaciones entre profesores y estudiantes, y los convierta en actores reales de sus propios discursos” (Ramírez, 2020, p. 242). Por tanto, el docente, al reconocer la multidimensionalidad del sujeto como ciudadano, puede establecer en su práctica pedagógica ambientes formativos que promuevan, a través de las diferentes esferas, el agenciamiento y emancipación del docente mismo y de los estudiantes.

Finalmente, se puede decir que en el análisis de esta categoría en relación con la FC hay un distanciamiento y poca claridad en los aportes pedagógicos de los docentes a la formación

ciudadana. La perspectiva individual es marcada en los procesos de formación de los estudiantes, los conceptos de diálogo, libertad, autonomía, igualdad están orientados por el control y poder del docente en establecer los espacios y condiciones en que se da el diálogo y la libertad, por tanto, es importante discutir con los docentes desde las diferentes perspectivas teóricas qué se entiende por libertad y autonomía del estudiante cuando, a su vez, se restringen las iniciativas e intereses de los estudiantes; igualmente, cuestionar cuáles son las libertades y el diálogo que establece el docente en su práctica pedagógica. Así mismo, qué se considera como igualdad y desarrollo de potencialidades cuando se estandariza y se evalúa a través de la calificación y prueba con resultados esperados.

En este mismo orden de ideas, es necesario discutir desde lo teórico y pedagógico lo que significa formar, evaluar, criticar y potenciar, para establecer una integración de la práctica pedagógica y superar la condición técnica de enseñanza. Para ello, se identifica como vacío o necesidad de continuar investigando sobre la propia formación ciudadana del docente, pero no desde lo técnico sino involucrando esferas como lo político, histórico, ético y cultural. El docente requiere formación en la comprensión crítica, en el liderazgo como actor político y público, a su vez, el diálogo pedagógico es una apuesta de esta investigación para lograr una integralidad en la formación ciudadana.

5.1.1.7. Concepción de Capacidades. El objetivo del análisis de esta categoría es el de identificar en las unidades de análisis posibles relaciones del concepto de capacidades con la Formación Ciudadana desde una perspectiva integral y de desarrollo humano, es decir, cuáles son las dimensiones que tienen en cuenta los docentes en la formación de los estudiantes en cada enfoque de FC.

Teniendo en cuenta las tendencias de las concepciones en FC, C, ED, ESC, F y P de los docentes, se identificaron en los datos cualitativos encontrados en las tablas de análisis y redes semánticas del capítulo las capacidades que mencionaban referentes a cada dimensión del ser humano por enfoque. Es así como los docentes del enfoque práctico mencionaron un mayor número de capacidades en relación con los docentes ubicados en el enfoque técnico y en Transición ET-EP; igualmente, los docentes con tendencia al enfoque emancipador mencionaron el menor número de capacidades.

Siendo el enfoque práctico el de mayor tendencia en la concepción de capacidades de los docentes, cabe aclarar que en una unidad de análisis referente a una dimensión se pueden mencionar varias capacidades, por tanto, el análisis se enfocará en el mayor número de capacidades por dimensión. Para ello, es importante tener en cuenta que en este enfoque la concepción de capacidades está en función del desarrollo individual orientado a la deliberación, el juicio y la atribución de significado (Grundy, 1998). Asimismo, este concepto se entiende como las oportunidades de los sujetos para decidir posibilidades de ser y vivir dignamente (Sen, 2000; Boni, 2010).

En tal sentido, los docentes ubicados en el enfoque práctico tienen una mayor tendencia al desarrollo de capacidades correspondientes a la Dimensión Cognitiva en las cuales se destacan capacidades para un pensamiento reflexivo y construcción del juicio personal, ejemplo de estas capacidades es lo dicho por el docente:

habilidades por decir, analizar, observar puede ser unas, la toma de decisiones, decidir yo hago esto o no, si mi papá hace esto ¿yo también lo hago? Como que ellos aprendan a tomar decisiones y elegir la opción correcta. (ED5)

En este caso, se resalta un interés por una formación del pensamiento caracterizado por la deliberación, el juicio y el significado para que puedan aprender a tomar decisiones; esta capacidad se asocia con la propuesta por Nussbaum (2012) y que implica la capacidad de desarrollar el pensamiento crítico para cuestionar y validar la información, opiniones, acciones e intenciones y establecer un juicio imparcial. Por tanto, la dimensión cognitiva orientada en este enfoque se fundamenta en la constitución de un conocimiento subjetivo y hermenéutico a partir de la comprensión del yo y del otro. En esta dimensión cognitiva se analiza una contradicción entre categorías: algunos docentes manifestaban capacidades de comprensión y construcción del juicio que relacionaron con una pedagogía y formación ciudadana con características técnicas, dejando entrever poca claridad epistémica y teórica de lo que implica la comprensión, la toma de decisiones y la validación de la información.

Seguidamente se destacan las dimensiones comunicativa, social, política, afectiva y ética, con 13, 12, 5, 5 y 3 unidades de análisis respectivamente. En la primera dimensión, los docentes hacen referencia a capacidades como el diálogo para comprender al otro, construir acuerdos, la libre expresión, que van de la mano con las capacidades de orden socio-político como la comprensión del significado de la norma, Derechos humanos como bienes para la formación subjetiva, la participación responsable en la toma de decisiones y la capacidad de llegar a acuerdos.

Por el contrario, tiene poco reconocimiento el ámbito cultural fundamental en el enfoque práctico vinculado con lo social para comprender a los demás, el entorno y la diversidad que enmarca las interacciones. Así mismo, hay poca mención de la construcción del discurso político ético en cuanto a la reflexión y acciones orientadas al bien para la construcción del juicio personal (praxis), valores y principios como la libertad, empatía, solidaridad, tolerancia,

criticidad, autonomía. Por otra parte, en la dimensión afectiva los docentes resaltan capacidades relacionadas con la comprensión del yo para el desarrollo de la autoestima, el desarrollo de la afectividad a través de la comprensión. En esta dimensión queda pendiente darle mayor reconocimiento al lenguaje como vínculo social afectivo en la relación comprensión del entorno-del yo. Un ejemplo de estas dimensiones se encuentra a continuación:

Es indispensable el respeto, el reconocimiento de que tienen unos derechos, pero así mismo, como tienen unos derechos, tienen unos deberes frente a sí mismos y hacia los otros. Las habilidades comunicativas, el saber escuchar, el saber dialogar, el poder llegar a acuerdos. Considero que en la edad en la que están estos niños. (ED18)

Ética se ponían o trataba de manejarlo desde, pues, de dilemas Morales o situaciones del contexto que les permitieran a ellos demostrar sus habilidades sociales, por ejemplo, un perrito que está en la panadería y se ve que tiene hambre, que está flaquito, una señora que se subió con un niño en brazos al bus. (ED5)

Sentar bases, no solamente de orden cognitivo sino emocional, lo cognitivo aparece supremamente demarcado en la malla curricular pero los de corte emocional no, y son etapas formativas fundamentales en el ser humano, como que los niños entiendan sus propias emociones. (ED6)

Por tanto, estas capacidades resaltadas por los docentes en estas dimensiones tienen relación con el reconocimiento del otro, de cómo las propias acciones afectan a todos, el potencial del diálogo para la comprensión y la formación de valores para la constitución subjetiva y social como la autonomía, autoestima, solidaridad y el respeto, evidenciando el interés de formar hacia la noción del bien, en cuanto a la coherencia entre el juicio, la toma de decisiones y la acción (Grundy, 1998) en situaciones cotidianas y en el entorno escolar.

En este sentido, Nussbaum (2012) propone capacidades para la responsabilidad social a partir de la reflexión, capacidades para vivir con y para los demás, reconocer y participar en formas diversas de interacción social, capacidades para establecer relaciones interpersonales propositivas y libertad de expresión. Entre estas dimensiones se identifica que la dimensión política y ética no tienen una mayor mención en cuanto a la capacidad de desarrollar el juicio para la toma de decisiones políticas y responsabilidad ético-política como ciudadanos y que afectan a los demás en sus acciones; Nussbaum (2012) asocia la participación efectiva en las decisiones políticas con la relación entre libertad y responsabilidad frente a esas elecciones políticas. Por ende, falta un mayor reconocimiento y esfuerzo pedagógico en torno a la integración y fortalecimiento de la esfera político-ética en la concepción ciudadana por parte de los docentes. De acuerdo con este interés (Grundy, 1998), se requiere que la comprensión permita tomar una decisión respecto al significado de la ley y al de la situación sometida.

Igualmente, la dimensión afectiva se ve reflejada en el poder de la palabra para el desarrollo de otras dimensiones, puesto que, como afirma Heidegger (2003), el encuentro que es posible a través de la acción requiere de un estado de ánimo de afectividad y, por tanto, los docentes hacen énfasis en la autoestima como uno de los aspectos más importantes en esta dimensión, porque si el estudiante no tiene un reconocimiento de sí mismo, es difícil que desarrolle sus capacidades; Heidegger (2003) define esto como *Befindlichkeit*, es decir, la disposición afectiva para abrirse así mismo en su comprensión y desarrollo. De no darse esta condición, este estado emocional interfiere con su comprensión del mundo, puesto que el cuidado de su ser posibilita la apertura al mundo y su comprensión.

Por el contrario, las dimensiones con menor reconocimiento en las concepciones de capacidades son las dimensiones Espiritual, Epistemológica, Estética y Corporal en las cuales no

se identificó ninguna unidad de análisis y se refleja una dificultad en la integración de estas en la constitución integral y humana de los sujetos en la concepción de Formación Ciudadana. Por esta razón, es importante hacer énfasis en la fundamentación de estas dimensiones en la práctica del docente para la creación de condiciones propicias con el fin de que docente y estudiante reconozcan las necesidades de formación dirigidas a interactuar, comunicarse, expresarse y prácticas estéticas y placenteras (Ramírez, 2020).

Por otra parte, al detectarse evidencia de que los docentes no identifican estas dimensiones, en especial la Epistemológica, con la concepción de FC, se interpreta que puede ser por la falta de formación y fundamentación en torno a la FC analizada en la subcategoría Conocimiento en FC. En este caso, la dimensión epistemológica se centra en su formación de área y no en otros procesos de formación que constituyen al sujeto. Por ello Ramírez (2020) critica la educación actual, que educa excluyendo la estética, corporalidad, espiritualidad y ética dejando una epistémica bajo una relación espuria entre sujeto-sujeto, sujeto-intersujeto y sujeto-objeto.

Luego, siguen las capacidades orientadas a un interés técnico, las cuales se enfocan más en el desarrollo cognitivo como principal dimensión orientada al desarrollo de destrezas (Grundy, 1998). Estas capacidades determinadas por este interés hacen referencia al entrenamiento de un conjunto de métodos y estrategias que dirigen la acción (Grundy, 1998). En un enfoque basado en competencias, las habilidades están en función de unos desempeños estandarizados en un saber-hacer controlados a través del seguimiento, e indicadores evaluativos para garantizar la eficiencia (Ramírez, 2020). Por tanto, las capacidades en un enfoque técnico se entienden en el desarrollo de destrezas y acciones para un saber hacer estandarizado para un fin determinado.

Es importante especificar que en el enfoque técnico se evidencia más una fragmentación en el proceso de formación de los estudiantes, puesto que hay una concepción de especializarse en las capacidades de cada dimensión a través de cada asignatura, a diferencia del enfoque práctico. En este caso los docentes entrevistados consideran importante que se plantee una asignatura específica para formar en Ciudadanía, como se plantea a continuación:

Entonces, ahí tiene el propósito, lo que pasa es que lo hacemos de forma indirecta en muchos procesos que nosotros hacemos dentro del aula, o fuera del aula enseñamos a ese tipo de cosas, o sea, por ejemplo, ahorita cuando te hablaba de la resolución de conflictos, cómo resolver conflictos, pero no hay una materia que se llame resolución de conflicto, entonces por eso digo que es indirecta. (ED9)

Y que a veces las diferentes asignaturas no consideran la formación ciudadana dentro de sus procesos, sino es como si la formación ciudadana estuviera aislada. No se buscan proyectos, no se busca realmente algo en común para que todos apuntemos a esa formación de competencias ciudadanas o de ciudadanía es uno, no se apunta a eso, sino que es como sectorizado, entonces eso es un obstáculo, porque no sé, no hay una conciencia realmente sobre ese proceso. (ED9)

Además, se interpreta que los docentes consideran que cada dimensión se desarrolla con cada asignatura porque de esta manera se garantizan unas capacidades de acuerdo con el área. Lo anterior plasma una característica propia del enfoque técnico y es la tendencia a la tecnificación y especialización de la formación; diversos autores como Freire (2001), Giroux (2004), McLaren (2005), Maya (2003) consideran que los procesos formativos de los sujetos están reducidos al objetivismo en dividir las dimensiones en la constitución del sujeto a través de la instrumentalización y diversificación técnica.

Por ende, en las unidades de análisis revisadas se identifica que las capacidades que desarrollan los docentes están enfocadas a la dimensión cognitiva, seguida de la comunicativa y social consideradas las tres dimensiones priorizadas en este enfoque. Los docentes que destacan estas capacidades expresan:

Proceso que uno realiza a través de cierto tiempo para aprender normas de comportamiento, normas frente él a lo que se establecen en la ciudad, así como el comportamiento, sobre llevar y saber solucionar una situación x en determinado problema, que esté relacionado con la sociedad sí, con las personas. (ED7)

Saber qué normas hay en la ciudad o en la sociedad. Segundo, pues respetarlas y hacerlas cumplir. Sí. No infringir como la ley, como las normas. (ED7)

Los DBA y hay competencias en ciudadanos, cierto, la idea es formar, pues, ciudadanos, y que tengan una buena comunicación, que puedan controlar de una forma sus emociones siendo tolerantes con los demás y, pues, la idea es favorecer el desarrollo moral, ¿no? El buen actuar, el buen, el, el comportarse bien dentro de la sociedad con los con los demás. (ED1)

De esta manera las capacidades consideradas en la dimensión cognitiva hacen referencia al desarrollo de un conocimiento objetivo, basado en los estándares y DBA que son los mínimos que todo estudiante debe alcanzar, por lo que sería el Eidos por cumplir establecido en un diseño técnico explicado por Grundy (1998). Otra de las capacidades planteadas por los docentes tiene que ver con un saber hacer, relacionado con las competencias cognitivas de FC, por tanto, se espera que los estudiantes tengan la capacidad de aplicar estos conocimientos y de esta manera demostrar su habilidad en la situación que lo requiera, es decir, teoría con un fin práctico: “saber cómo actuar en determinadas situaciones” (Grundy, 1998, p. 73). Es así como este desarrollo de

capacidades específicas planteadas por los docentes son basadas en las competencias o de acuerdo con su experiencia por no tener una base teórica o conceptual clara ante la falta de conocimientos en FC.

Estos conocimientos específicos presentan una fragmentación de saberes alejados de la realidad (Ramírez, 2020), puesto que no parten de los propios intereses formativos de los estudiantes y de las problemáticas que viven en su entorno, además, no se menciona de manera relevante el aspecto cultural que involucra la construcción de conocimiento contextualizado, intersubjetivo y diverso.

En consecuencia, las dimensiones comunicativa y social se guían de acuerdo con la construcción de ese conocimiento, aunque en este enfoque prima la reproducción y transmisión de este, reflejado en la concepción de los docentes cuando expresan que el estudiante debe saber las normas, los comportamientos que debe tener en diferentes lugares, conocer los derechos y deberes, limitando los procesos cognitivos, comunicativos y sociales a un aspecto meramente cívico.

En las unidades de análisis se resaltan las capacidades relacionadas con las competencias comunicativas en FC, la escucha, expresión asertiva y negociación de conflictos, vinculadas con lo social en las capacidades relacionadas con el seguimiento de instrucciones orientadas al logro, dominio y control de conductas e interacciones, conocimiento normativo y cumplimiento de la norma y deberes, capacidad de adaptación a diferentes contextos además de la capacidad de saber comunicar para llegar a acuerdos.

Por esta razón, las dimensiones comunicativa y social planteadas por los docentes están regidas para cumplir con el seguimiento de instrucciones y, en concordancia con Arendt (1997), para la promoción del bien privado de cada ciudadano más que la construcción de intereses

comunes, porque la formación por competencias no responde a las necesidades de formación de los estudiantes como individuos y miembros de culturas y grupos sociales de la vida contemporánea (Ramírez, 2020). Igualmente, Grundy (1998) afirma que en este enfoque se establece una relación vertical en la cual la participación de los estudiantes en el espacio escolar sigue el currículo prescrito; no brinda nuevas posibilidades reales de interlocución con los estudiantes. Por ello, el trabajo por competencias se restringe a evaluar situaciones limitadas y preestablecidas.

Por otro lado, las dimensiones que menos se identificaron entre las concepciones de los docentes son la corporal, política, ética, emocional, epistemológica y espiritual, las cuales no son reconocidas en el proceso de FC. Esta exclusión es acorde con lo que Ramírez (2020) afirma que, en este enfoque orientado al positivismo, las competencias y el tradicionalismo no se consideran la estética y lo espiritual como dimensiones que generen conocimientos objetivos y de orden científico.

Las dimensiones ética y emocional en esta perspectiva y en lo mencionado por los docentes muestran relación al ser vistas desde lo individual y como procesos internos que se reproducen con los demás. En cuanto a la dimensión afectiva, se interpreta hacia el desarrollo de competencias emocionales relacionadas con capacidades para el reconocimiento y el control de las emociones, el manejo de los conflictos de manera asertiva, el buen comportamiento para la convivencia y la formación de valores individuales establecidos que se requieren para un desempeño deseable. Por su parte, la dimensión ética se refiere más al aprendizaje de los valores individuales y sociales en la respectiva asignatura no como un proceso vivencial, muestra de ello son los siguientes ejemplos:

Nunca se pone la ética como un ejercicio individual y colectivo contextual. (ED1)

Ética, pues, a veces tenemos como temas de aquí, de allí, pero no, así como enfocados a lo que es formación ciudadana, sino así simplemente valores, pero que sea como un tema especial, digamos, ciclo uno: cuidado de mi ciudad, de mi entorno. (ED4)

En las unidades de análisis los docentes mencionan como capacidades el alcance de las conductas deseables a partir de valores establecidos y el seguimiento de instrucciones en etapas establecidas y orientan las acciones bajo principios internos (Robles, 2011) y estos buenos comportamientos generan un clima escolar adecuado y relaciones apropiadas con los otros (Torres y Reyes, 2015). Por tanto, esta concepción de ética se interpreta como un proceso individual con un desarrollo moral dirigido al avance del desarrollo cognitivo y moral y de la mano con la formación de unos valores establecidos, como lo son la cooperación, empatía, respeto, tolerancia, imponiendo una ética externa bajo intereses del mercado y poder hegemónico sin espacios públicos y de participación ciudadana.

En cuanto a la dimensión corporal, un docente encargado de la clase de ed. Física expresa que la FC y el desarrollo de las capacidades van en función del desarrollo de habilidades sociales desarrolladas a través del juego, es decir, que en su concepción de dimensión corporal el estudiante realice habilidades en torno a destrezas físicas propias de la edad y habilidades sociales requeridas para el trabajo en equipo. Como lo expresa en la siguiente cita:

Pues, implícitamente, uno trabaja ciertas habilidades, ciertos valores en los estudiantes, pero pues sería bueno también precisamente poder trabajar aún más con mayor conocimiento del tema y poder. (ED13)

Por tanto, la dimensión corporal se aleja de los procesos de FC y se centra en los procesos de interés propios de su área, enfocada en el desarrollo del cuerpo visto desde lo físico y biológico (positivismo) de acuerdo con las etapas de desarrollo de Piaget (1981).

Por su parte, la dimensión política en este enfoque no tiene mayor relevancia porque está centrado en contenidos objetivados y bajo unos intereses externos, a los que varios autores consideran una despolitización de la FC (Freire, 2001b; Giroux, 2006), puesto que no genera una perspectiva crítica y se presenta maleable a los objetivos establecidos (McLaren, 2005); el mayor interés está centrado en una formación para el alcance de conductas deseables y no para el cuestionamiento, participación e interés por temas relacionados con lo público.

En cuanto a las dimensiones epistemológica, estética y espiritual, la primera se identifica en las unidades de análisis como la capacidad de generar el conocimiento objetivo propio de las ciencias afines; reiterado en el enfoque anterior, los pocos conocimientos en FC por parte de los docentes generan que su episteme se centre en el conocimiento propio de su área de formación y que Ramírez (2020) considera una episteme espuria en la relación sujeto-sujeto. Por su parte la dimensión estética en la concepción de los docentes refleja una desconexión con la FC, expresada por la docente de artes:

Por ahí hará ruido el asunto de la formación ciudadana sí, y de lo que implica, por ejemplo, el arte para la formación de mejores ciudadanos, pero no está claro en la malla, haría falta. (ED8)

La cita anterior se interpreta de dos maneras, la primera es que no hay una articulación clara entre la FC y la asignatura de artes, lo cual hace que el docente no tenga claridad acerca de qué hacer respecto a los procesos de formación ciudadana; lo segundo es que muestra que el docente en este enfoque sigue fielmente los programas académicos establecidos, es decir, que si no está establecido en las mallas, el docente no tendrá en cuenta otros aspectos que no estén estipulados, por tanto, se evidencia que la dimensión estética se enfoca en el desarrollo

individual de una disciplina teórica del paradigma artístico, dejando la epistémica como el único procedimiento válido (Ramírez, 2020).

Finalmente, la dimensión espiritual es también una dimensión que no logra articularse con la concepción en FC, tal vez por ser considerada de corte no objetivo y ser excluida en la construcción de conocimiento (Ramírez, 2020), lo cual reduce el sentido espiritual a un aspecto técnico de manejo de contenidos y reproducción de conductas esperadas, además de ser concebida como una clase de religión.

Por otra parte, en el enfoque emancipador, las capacidades se articulan en una mirada más integradora del sujeto para provocar en él su emancipación, buscando que el individuo se enfrente a los problemas reales entre él y su situación en el mundo. Por ello, es necesario que su acción esté orientada a la praxis, es decir, que sea un diálogo permanente entre la reflexión y la acción, “el acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción” (Freire, 1993, p. 31).

De esta manera, las capacidades están orientadas al desarrollo de las potencialidades de cada sujeto como parte del agenciamiento y la transformación social (Ramírez, 2020), por lo que el desarrollo subjetivo como expresión libre de la personalidad va articulado con la responsabilidad del bien común y de la construcción de un tejido social.

Las dimensiones que mayor referencia mostraron en las unidades de análisis son la cognitiva y social, las cuales evidenciaron, en la concepción docente, una articulación del proceso cognitivo con el social. Entre las capacidades que se destacan por los docentes se encuentran la construcción de conocimiento a través de la deliberación, la argumentación y discusión sobre asuntos públicos, pensamiento crítico, constitución de sentido en relación con el yo, la cultura y el ordenamiento social y el compromiso. Por el contrario, las capacidades

referentes a la creatividad, curiosidad, duda, construcción de saberes a partir de la diversidad y participación colectiva no fueron mencionadas por los docentes, lo que evidencia una reducción de estos procesos en la construcción del conocimiento. Las siguientes citas muestran un ejemplo de estas capacidades:

Yo creería que el liderazgo, yo pensaría que la autonomía, si hay chicos que de pronto ya tienen una postura, una postura frente a las cosas porque hay chicos que se dejan simplemente llevar, pero ya cuando han practicado varias veces estas actividades, pues ya digamos que sienten, de pronto la tranquilidad de opinar sin ningún problema, liderazgo. (ED13)

Hace falta esa herramienta de la argumentación, que eso también me parece que es una herramienta vital para hacer un buen ciudadano. (ED3)

Ciudadano es quien conoce la sociedad a la que pertenece y se involucra en las decisiones que está tomando en todos los campos, es quien se informa sobre los proyectos de su comunidad y quien respeta la diversidad y participa. Es el que trabaja por el bien de todos y no sencillamente por el bien particular. (ED3)

Es así como los docentes en estos resultados consideran que el desarrollo cognitivo se fundamenta en que un ciudadano debe enfrentar la manipulación y construir sus propios conceptos para ejercer su participación a través de la toma de decisiones de manera argumentada y validada a través de las pretensiones de validez (Habermas, 1987). Esta dimensión cognitiva no está desligada de otras dimensiones, por lo cual involucra la curiosidad epistemológica, las emociones, la pregunta y reflexión sobre las propias certezas y el compromiso entendido como la capacidad de comprender aquello a lo que el ciudadano se compromete (Freire, 2006), esto

significa que el intelecto se entiende como una relación entre el saber y racionalidad en constante deliberación y susceptible de crítica (Habermas, 1987).

Por su parte, la dimensión social es la que posibilita esta deliberación al ser capaz un sujeto de sustentar y defender las premisas públicamente validadas a través de las pretensiones de validez (Habermas, 1987); a diferencia de los otros enfoques, el proceso emancipador no solo es un acto subjetivo, sino que requiere de los otros enfoques como acto de entendimiento intersubjetivo.

En el análisis de este enfoque es necesario aclarar que la dimensión social está vinculada con lo político y ético, puesto que la formación social es una formación política y ética, la cual, de manera separada, no se podría dar. Al respecto, Freire (2006) considera que el ámbito social tiene un carácter político e histórico como lucha para la generación de acciones de transformación, aunque los docentes en sus menciones sobre lo social arrojan aspectos de orden ético y político, no hay una articulación consciente y fundamentada de estas capacidades.

De igual manera, los docentes resaltan las capacidades vinculadas con la reflexión y el diálogo para la responsabilidad social y el compromiso con lo público; no integran la concepción de sujetos políticos como agentes sociales conscientes de su historia y de la capacidad de tomar decisiones de manera responsable de sus acciones en lo político (Kriger, 2010). Igualmente, hicieron poca mención del liderazgo, la formación y el ejercicio político, la pluralidad, diversidad y el agenciamiento a partir de lo histórico, cultural y ético. Con lo anterior, se interpreta que los docentes no relacionan la formación social con aspectos culturales, históricos y el liderazgo necesario en el ejercicio político para el fortalecimiento del compromiso con lo público.

Las dimensiones mencionadas en la concepción emancipatoria son la política, ética y comunicativa, las cuales se identifican en las unidades de análisis en la manera como se involucran los sujetos en las cuestiones sociales, es decir, que para el desarrollo de una responsabilidad social es necesaria la argumentación, el diálogo y el acto comunicativo para el entendimiento y función pública (Habermas, 1987). Un ejemplo lo expresa el siguiente docente:

Capacidad de reflexionar, de cuestionarse, de proponer, de argumentar, ser crítico, empático, responsable, tener habilidades como la cooperación, una comunicación asertiva, que reconozca la justicia social, la equidad, que sea capaz de dialogar, que sea capaz de crear acuerdos, de cumplirlos, de respetar las normas, de expresar sus opiniones de manera respetuosa, que tenga un buen control de emociones, que sea capaz de construir debate, de cuestionar que sea tolerante, que sea honesto. (ED3)

En la cita anterior se evidencian capacidades comunicativas, éticas y políticas requeridas para construir conocimiento intersubjetivo y se reitera que el ámbito social tiene un carácter político, ético e histórico y que la participación en la esfera pública y el diálogo contribuyen a la responsabilidad social (Freire, 2006), lo que quiere decir que los estudiantes como sujetos políticos conscientes de su historia pueden tomar decisiones y acciones más responsables.

Las unidades de análisis encuentran una relación entre estas dimensiones, al interpretarse que capacidades de argumentación, expresión de opiniones, construcción de debates y de diálogo promueven una formación política para reconocer la justicia social, la equidad y una formación ética como responsabilidad social a través de la cooperación, la honestidad y el respeto, aquello lo que Habermas (1987) relaciona la acción comunicativa para la deliberación en la acción política. En este sentido, Ramírez (2007) afirma que la comunicación resulta ser un medio para cumplir con diferentes necesidades, intenciones y deseos y el discurso es “el medio para articular

un estado de comunicación con el acto a través del proceso de articulación de sus significantes” (Ramírez, 2007, p. 80).

Asimismo, los docentes mencionan la dimensión ética en los valores sociales orientada al concepto de la ética comunicativa de Habermas (1994), que resalta el proceso de reflexión y argumentación en la generación de un discurso ético para la búsqueda de un entendimiento mutuo a partir del juicio y la reflexión profunda; quedaría pendiente la mención de la ética del discurso en la comprensión de lo que el otro intenta comunicar en condiciones de sinceridad, verdad y veracidad.

En este enfoque se hace hincapié en la dimensión epistemológica en comparación con los otros enfoques. En esta dimensión se encuentran los docentes que tuvieron algo de formación en FC, por tanto, relacionan una orientación epistemológica hacia el enfoque crítico sobre los conceptos de autonomía, reflexión y responsabilidad, los cuales están vinculados con la Emancipación, entendida por Grundy (1998) como la potenciación en una acción autónoma y responsable que surge de intuiciones auténticas, críticas y liberadoras siempre de la mano de los demás como sociedad humana.

Por el contrario, las dimensiones corporal, espiritual, afectiva y estética no fueron mencionadas por los docentes, lo cual se interpreta como que los docentes no tienen una concepción que involucre estas dimensiones a la FC, es decir, no hay un reconocimiento de que estas capacidades estéticas, corporales, afectivas y espirituales aporten a los procesos de FC. Así mismo, Freire (2006) considera que el conocimiento se debe construir a la vista de lo ontológico, político, ético, epistemológico y pedagógico, sin embargo, muy poco se nombran estas otras dimensiones como parte de la formación ciudadana, pero importante tenerlas en cuenta, porque

el objetivo de este enfoque es potenciar al ser humano, entendiendo que su condición es diversa (Freire, 1993), y esta diversidad también radica en su multidimensionalidad.

Finalmente, se pueden analizar diferentes aspectos encontrados en los tres enfoques: primero, que hay como hallazgo una exclusión de dimensiones como la espiritual, corporal y estética en lo concerniente a la formación ciudadana, además de un desconocimiento en estas dimensiones por parte de los docentes al considerarlas asignaturas. En este sentido, también se identifica una limitada literatura que aborde estas dimensiones como aporte a la formación ciudadana, sobre todo, en etapa escolar.

Así mismo, se analiza una contradicción epistémica de los conceptos de habilidades, capacidades para la formación ciudadana, lo que genera confusión entre conceptos de diferentes enfoques, como que se considere el seguimiento de instrucciones y la crítica como dos capacidades compatibles. Por tanto, se requiere una mayor profundización en la comprensión crítica de estos conceptos.

Como divergencia, se puede resaltar que las capacidades se analizaron de forma que se tiene en consideración la fragmentación y limitación de estas dimensiones en la formación ciudadana al considerarse que se desarrollan por separado o en situaciones diferentes y en espacios reducidos, y no en un ambiente formativo integrador, como, por ejemplo, plantear que sólo en ciertas clases se pueden desarrollar ciertas dimensiones. Por ende, es necesario seguir investigando sobre las dimensiones y sus aportes a la formación integral, humana y ciudadana de los estudiantes.

5.1.1.8. Categoría Emergente. Teniendo en cuenta las unidades de análisis y relaciones entre subcategorías y categorías, surge la Categoría Emergente denominada Factores en FC (EFFC), considerando que la mayoría de los docentes mencionaron el concepto de Familia y el

contexto que lo rodea y la Pandemia y los desafíos digitales como los factores que afectan los procesos de FC. Por tanto, en esta categoría emergente, el análisis se dará entorno a las relaciones con las demás categorías y no centrado en los enfoques de FC, puesto que esta categoría afecta o se involucra con los tres enfoques.

Por esta razón, haciendo el análisis de la tabla de coocurrencia entre EFFC y las otras categorías de la Tabla 62, se encuentran las relaciones de las subcategorías Familia y Pandemia, las cuáles muestran una mayor relación con las categorías Escuela y Formación.

Por su parte, las nubes de palabras señalan conceptos relacionados con la subcategoría Familia de la Figura 51 como Familia, afectar, formación, hijo, involucrar, aprendizaje. Por el lado de Pandemia surgen conceptos como Pandemia, estudiante, afectar, proceso, casa, social, difícil, acompañamiento, los cuales evidencian una relación con los conceptos de las otras categorías.

En cuanto al enfoque técnico de la categoría Formación, se identifica una mayor relación en tanto los docentes manifiestan que lo padres de familia no están aportando a los procesos de formación integral de los estudiantes, sino que están cumpliendo con los mínimos en los compromisos académicos y convivenciales, lo cual interrumpe y afecta lo enseñado en la escuela. Como ejemplo, lo expresado por el docente:

el aspecto familiar, lo digo yo desde lo que ha sido mi formación, juega un papel fundamental el nivel socio educativo de los padres de familia, muchas veces hace que los estudiantes no se reconozcan como ciudadanos y no ejerzan esa ciudadanía con responsabilidad, porque muchas veces, por lo menos lo vivo mucho acá, el padre de familia vive, vive el diario, vive con unos objetivos a diario y no piensan en un mediano

ni a largo plazo y en esa medida los estudiantes pues van adquiriendo como esa forma de ser y no se proyectan de pronto, un poco. (ED1)

siempre me parece importante involucrar a la familia porque si no los procesos, pues no, no toman ese valor y quedan solamente en un aula, en la repetición, en la clase tradicional y no van a trascender, llegar a la familia. (ED5)

En las unidades de análisis se identifica una relación fuerte entre los procesos de formación de los estudiantes de la escuela y la familia, puesto que hay una tensión en cuanto a la coordinación y puente para retroalimentar estos procesos. En este aspecto, se considera la Familia como un factor contextual que se asume ajeno a lo dado en la escuela, en consonancia, Ramírez (2020) afirma que la formación en la escuela mantiene unos esquemas ideológicos de producción y de visión que reproducen las mismas formas de organización y planificación. Por tanto, este enfoque de formación técnica no transforma nada y considera la familia y el contexto como lugares de reproducción de los procesos sociales.

Por su parte, algunos docentes manifiestan que la familia podría aportar a una formación de enfoque práctico e incluso emancipador si en ellos se promueven desde la escuela acciones orientadas a la reflexión, el diálogo y la escucha. Como lo expresa el siguiente docente:

Limitantes: la familia. Por eso es importante cómo desarrollar actividades con ellos donde pues se les dé también ese espacio de escucha, diálogo y reflexión. (ED4)

De esta manera, la Familia y su contexto cercano asumen un rol en los procesos de formación, los cuáles no se pueden dejar a un lado y desconectarlos de la escuela.

Adicionalmente, hay un reconocimiento por parte de los docentes del rol que desempeña la familia para afianzar los procesos de formación integral y humana, pero que en la realidad de sus estudiantes se encuentran desconectados de lo realizado en la escuela. En este sentido, Giroux

(2006) afirma que los grupos sociales como la familia reproducen conocimientos, valores, concepciones ideológicas y formas de producción dominantes con un enfoque tradicional que aporta a estos procesos de formación de los estudiantes.

De esta manera, la familia como categoría emergente entra en tensión como un factor determinante en el proceso formativo que se realiza en las escuelas. Es así como en contraste con la teoría referenciada se encuentra que los padres de familia son también educadores que deben asumir sus roles como agentes sociales activos comprometidos en la lucha contra la opresión del ser humano (McLaren, 1997), por tanto, requieren una formación en ciudadanía que les permita generar reflexiones sobre la formación de los niños. En este sentido, autores como Freire (1993) consideran importante la educación para adultos, la cual se hace fundamental para los padres de familia en la escuela como espacio público y social en conjunto con los docentes. En este escenario la vinculación de los padres es una necesidad que manifiestan los docentes para construir bases de formación articuladas entre familia y docentes con el fin de superar ideologías que no generan otras formas de ver la ciudadanía en los estudiantes a través de la comprensión y el diálogo como comunidad educativa.

Por su parte, el factor de la pandemia recoge diferentes elementos que pueden considerarse como subcategorías, entre estos: la relación escuela – Familia, los cambios en los procesos de formación de los estudiantes y los efectos, así mismo, el impacto de problemas mundiales en el contexto local y la relación de la tecnología en la formación. Teniendo en cuenta estos elementos, los docentes manifestaron que durante el período de la pandemia no se generaron procesos reales de formación en los estudiantes, por el contrario, se generó un retroceso al enfocarse en procesos meramente académicos y con un enfoque técnico. Muestra de ello docentes la siguiente cita:

La pandemia hizo que se centrara solo en lo académico y se dejó de lado los proyectos de las diferentes áreas que trabajaban otros procesos como lo vivencial, lo creativo, la reflexión y el encuentro social. (ED3)

se vio un retroceso en varios aspectos de los niños, en su parte cognitiva, en su aislamiento y poca interacción, complicación en los aspectos familiares, tal vez lo positivo es que se pudo dar a conocer la importancia del colegio como espacio para acompañar a los estudiantes en su reflexionar, convivir y compartir. (ED8)

Lo anterior permite interpretar que los procesos formativos durante este tiempo de pandemia fueron de corte técnico al presentar limitaciones de factores como conectividad, tiempo y viéndose centrado en los contenidos de las diferentes áreas, y priorizando habilidades de lecto escritura y matemáticas a través de guías e instrucciones. Adicionalmente, se consideran técnicos los aportes a la formación de los estudiantes, puesto que el proceso de formación se centró en objetivos reducidos a aprender a escribir y leer de manera mecánica y en función de los contenidos, los cuales dejan de lado procesos integrales y de sentido humano como la expresividad, el encuentro vivencial, el diálogo y reflexión con la familia y comunidad.

En este sentido, la categoría de Escuela y Educación se destacan en las unidades de análisis en cuanto a los factores de la pandemia y la familia, siendo la categoría de escuela la más relacionada con el factor de la pandemia y la categoría de educación con el factor de familia vista en la red semántica en la Figura 49 y tabla de Coocurrencia de la Tabla 62 y con el enfoque técnico. En estas relaciones se interpreta que la formación ciudadana fue afectada en los procesos educativos durante la Pandemia, entrando en tensión con los cambios educativos que generaron la virtualidad, en torno al distanciamiento del estudiante, los procesos de comunicación, manejo

de los tiempos, proceso de enseñanza-aprendizaje, formas de interacción, estrategias y evaluación. Ejemplo de lo anterior se puede ver en los siguientes textos:

Durante la pandemia fue difícil mantener la comunicación con los estudiantes y también con los compañeros de trabajo, positivo que como grupo de profes nos unimos más en el trabajo virtual, pero con los estudiantes fue difícil hacer un acompañamiento y un seguimiento de lo que estaban haciendo en casa, entonces no creo que se haya aportado a la formación ciudadana porque era muy difícil acompañar a las familias desde la distancia. (ED5)

Fue un alejamiento de la escuela, a la proximidad con el otro. La escuela se alejó porque la escuela tenía que responder, pues, a la escolarización a los procesos de escolarización y, si bien yo el año pasado, por ejemplo, tenía ética y las actividades me parecían como bonitas y demás, pues en últimas uno no sabe hasta qué punto, pues, los chicos realmente las hicieron o no. (ED13)

De esta manera, hay un reconocimiento de cómo la escuela tuvo que asumir cambios en sus dinámicas educativas, en descentrarse de un espacio físico y presencial y manejar el aislamiento que dificultó el control de los procesos de aprendizaje en manos de los docentes y generó dependencia del acompañamiento de las familias. Por tanto, al ceder el control del proceso educativo a la familia y otros medios, en el caso de los docentes entrevistados, se interpreta una reducción de los diseños y propuestas pedagógicas para centrarse en los procesos básicos más fácilmente evaluables. En este sentido, es importante señalar que aún se evidencia una resistencia entre la escuela y la cultura digital, a pesar de los diferentes medios digitales, la escuela insiste en mantener las mismas formas de educar, ante lo que Ramírez (2020) afirma que,

para los maestros, la cultura digital choca con ellos, quienes viven en la era de la repetición y reproducción en asincronía con la cibercultura que habitan los estudiantes.

Por su parte la categoría de Educación es relacionada significativamente con la subcategoría de Familia, la cual en las unidades de análisis se interpreta como que los procesos de formación que se dan en la familia y la comunidad no se tienen en cuenta en los procesos educativos institucionales, pero estos afectan notoriamente lo desarrollado en la institución. Por ejemplo, los siguientes docentes expresan que:

la familia se desprende de su compromiso con la educación de sus hijos, muchos chicos llegan al colegio con muchos problemas familiares y esto afecta muchas cosas como su rendimiento académico y su convivencia. (ED5)

La familia es un elemento importante que, como lo mencioné anteriormente, puede representar una ventaja para el estudiante, una desventaja, ya que, si el estudiante no cuenta con el apoyo y el acompañamiento de la familia desde su proceso de iniciación escolar, va a resultar muy complejo que el estudiante consolide todos sus procesos de aprendizaje. (ED13)

Lo anterior, también refleja que la Familia y la Educación están actualmente orientadas a un enfoque técnico que reproduce, controla y prepara, pero está alejada de la cultura digital en la que están inmersos los estudiantes y que, tanto Familia como Escuela y Comunidad, tienen una falta de conocimiento de cómo afrontar ese entorno y qué cambios se requieren para dicha adaptación, teniendo en cuenta que estos grupos sociales reproducen formas de violencia (Freire, 1998), propician una formación para el ahora (Giroux, 2003) y la educación no ha asumido su rol en la tecno-cultura (McLaren, 1998). Por tanto, la Familia, Educación y Escuela requieren de una articulación en construcción de sentido en la FC, puesto que la Educación debe orientarse en

la Escuela en una perspectiva cultural e histórica que involucre la familia, la comunidad y los medios tecnológicos para tener condiciones de interpretar las nuevas tecnologías y construir realidades.

La categoría FC tiene mención por los docentes en la subcategoría de Familia y Pandemia para relacionarse con la función del grupo familiar en formar ciudadanos desde un punto de vista técnico y algunos elementos conceptuales que requieren revisión en cuanto a los efectos generados por la pandemia. En cuanto a la Familia se puede destacar que:

En la formación ciudadana yo creo que falta mayor trabajo con las familias, eso afecta, puesto que los niños no interiorizan realmente esa formación ciudadana y las familias pueden limitar cualquier proceso de formación. Es que uno no incluye a la familia y el entorno familiar y es donde primero se deben formar. (ED3)

El primer espacio donde los niños se forman y donde socializan es la familia. Entonces, si a las personas adultas no se les forma como ciudadanos desde acciones pedagógicas que involucren a toda la comunidad, pues entonces ahí se ve como complicada la formación en los niños. (ED3)

Estas unidades de análisis interpretan la necesidad del docente de involucrar a la familia en los procesos de FC, y seguidamente la comunidad, en un camino de formación en conocimientos y acciones para que los esfuerzos de los docentes y de la escuela en general no se interrumpan en casa y sea este un lugar de continuo proceso de formación en los estudiantes. En este sentido, aunque los pensadores críticos como Freire, Giroux y McLaren no mencionen la Familia de manera específica, cabe aclarar que esta, como grupo social reproductor, también debe promover un lenguaje que ayude al estudiante a moldearse por sí mismo y entender los

nuevos lenguajes de la comunicación para construir un nuevo sujeto político colectivo (McLaren, 1998).

En el caso de la categoría FC con la subcategoría Pandemia, se establecen relaciones que generan varios interrogantes. Primero que todo, en esta subcategoría los docentes consideran que, durante estos dos años de aislamiento, las acciones educativas no aportaron a la formación integral en los estudiantes y muchos menos en la formación ciudadana, por lo que las categorías de Ciudadanía y Capacidades no aparecen en relación con esta categoría Emergente. Ejemplo de ello es la siguiente cita:

entonces no creo que se haya aportado a la formación ciudadana porque era muy difícil acompañar a las familias desde la distancia. (ED5)

Hubo muy poco tiempo para enfocar en la formación ciudadana, tiempo de los padres, de uno como docente, con tanto trabajo y la poca conectividad, realmente hizo que nuestros esfuerzos se enfocaran en lo que tenían que aprender en cada asignatura. (ED20)

Por esta razón, se requiere establecer acciones y reflexiones pedagógicas para retomar los procesos de Formación Ciudadana que se dejaron de generar durante estos años, lo cual se relaciona con la categoría de Pedagogía que tuvo pocas unidades de análisis, puesto que los docentes señalaron que no hubo práctica pedagógica orientada a este fin. Así mismo, se requiere un cambio de paradigma que involucre la Familia y Comunidad en los procesos pedagógicos y educativos institucionales, pero desde un enfoque práctico y emancipador dejando de lado la tendencia técnica que ha descontextualizado y fragmentado los procesos educativos y controlando la práctica pedagógica del docente, porque la falta de una FC mantiene las

relaciones sociales, los valores, la cultura dominante y las condiciones de vida sin cambio alguno (Ramírez, 2020).

Por otra parte, los efectos de la Pandemia plantean una tensión que se evidencia en las relaciones de las unidades de análisis de los docentes con esta subcategoría, y es que se generaron cambios de visión del mundo, de acciones, conocimiento y de constitución de sujeto, lo cual requiere una conexión entre la FC desde lo contextual sin caer en el distanciamiento de lo nacional y mundial. En este sentido el docente expresa:

En las nuevas tecnologías del Internet se hizo importante también modificar un poco este proyecto de competencias ciudadanas y de formación ciudadana, debido a, por ejemplo, al ciber bullying, sí, o debido, por ejemplo, a pues a ese cambio que hubo y al usar las redes sociales, donde muchas veces los estudiantes o las personas del común se agreden.

(ED14)

Lo anterior demuestra la preocupación del docente por los cambios que se deben afrontar en las nuevas formas de comunicación, que se vuelve cada más amplia y compleja, y que requiere del docente mayores conocimientos y herramientas. Es así como Ramírez (2020) también afirma que el docente debe asumir una cultura de las incertidumbres porque se han ampliado las fuentes de conocimiento con menor tiempo y espacio que cambian constantemente los fundamentos del conocimiento, además del aumento de las migraciones y encuentros multiculturales en este proceso de mundialización.

De esta manera, se identifica un reto en asumir en la constitución de los sujetos factores post pandemia de una cultura digital mundial además de los lugares en donde se encuentra en el colegio, el barrio y la familia. Por esta razón se identifica la necesidad de estas dos formas de constituir la ciudadanía en relación con las realidades entren en diálogo desde un contexto local,

nacional y mundial. Para lograr esta integración de contextos, el docente debe formarse en la comprensión de éstos, estableciendo relaciones con fundamentos teóricos y orientado por las esferas de formación (cultural, político, histórico y público) para generar a su vez comprensiones en los estudiantes de cómo lo que ocurre o se decide en otras regiones o partes del mundo puede incidir en su propia vida, y reflexionar qué decisiones colectivas pueden confrontar o transformar esos impactos en su contexto cercano.

5.1.2. Análisis de la práctica pedagógica de los profesores para la formación ciudadana en educación básica primaria

Para dar cumplimiento al objetivo número dos de analizar la práctica pedagógica de los profesores para la formación ciudadana en educación básica primaria, se examinan los resultados obtenidos a partir de la observación participante (OP) realizada en las clases y otros espacios escolares como el descanso de los estudiantes. Para tener un acercamiento a la práctica pedagógica en el contexto de la básica primaria, conviene mencionar que, previo a la observación, se explicó a los docentes los aspectos a observar, se preguntó sobre las características del grupo y se estableció durante lo observado un diálogo con los docentes y estudiantes además de la participación de las actividades propuestas en las clases y descanso escolar.

De esta manera, se socializa con los docentes el formato y se anexan las reflexiones generadas de acuerdo con lo vivido y experimentado en la clase. Es así como, previo a identificar cuál es el enfoque que caracteriza su práctica pedagógica, se plantean al maestro los elementos que caracterizan la práctica pedagógica teniendo en cuenta los postulados de Grundy (1998) en relación con la práctica docente y de Ramírez (2020) con su trabajo en el Diálogo Pedagógico. Con estos referentes se presentan los criterios para tener en cuenta en la observación y así

analizar los elementos de cada categoría, los cuales son: El objetivo de aprendizaje/ formación, es decir, el Eidos; la relación docente-estudiante y división del trabajo; relación con el contenido o construcción del conocimiento; estrategias realizadas en la clase; las acciones realizadas por el docente; la evaluación; las dimensiones y capacidades que se promovieron; y reflexiones realizadas por el docente. Con estos aspectos se considera pertinente realizar el análisis de la práctica pedagógica de los 20 docentes teniendo en cuenta los tres enfoques cognitivos de Habermas (1986), sus elementos constitutivos y las posibles transiciones entre enfoques.

5.1.2.1. Categoría de Formación Ciudadana. Partiendo de la teoría de los intereses cognitivos de Habermas (1986), se realiza el análisis de esta categoría con los elementos característicos de cada enfoque en la práctica pedagógica de los docentes para orientar los procesos de Formación Ciudadana en sus clases, resaltando de cada enfoque un Eidos centrado en el control e instrumentalización, la comprensión o la praxis. Por tanto, se analizan los segmentos de texto en la tabla 42 de Coocurrencia y en la tabla 43 de proporcionalidad de las relaciones posibles entre las subcategorías de la FC, las cuales la tabla 86 muestra una mayor tendencia a un enfoque técnico (ET) con 45 unidades de análisis, seguido de un enfoque práctico con 19 unidades y momentos de una práctica en Transición EP-EE con 3 unidades. En este caso, no se identifica una tendencia marcada hacia enfoque emancipador.

Tabla 86

Tendencias en la práctica pedagógica en Formación Ciudadana en la Observación participante.

Enfoque Técnico	Transición ET -EP	Enfoque Práctico	Transición ET-EE	Enfoque Emancipador	Transición EE-ET
D1, D2, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D13, D15, D19, D16, D17, D20		D4, D14, D11, D18	D13, D12		
14	0	4	2	0	0

Fuente. Elaboración propia a partir de Atlas Ti.

Esta organización parte de la cantidad de unidades de análisis identificadas en los registros de observación en el diario de campo por clase de cada docente (D) en relación con el enfoque; en algunos casos algunos docentes evidencian diferentes unidades de análisis con varios enfoques en la Formación Ciudadana.

Partiendo de las características de un enfoque técnico en la concepción de Formación Ciudadana, la construcción del conocimiento se orienta principalmente hacia el control y la posibilidad de explotación técnica del saber (interés cognitivo técnico) (Habermas, 1986), por tanto, esta visión del saber se rige por el interés humano de explicar (deducción), para el control del medio y su acción es instrumental, regida por reglas técnicas basadas en el saber empírico.

Es por ello por lo que, en la observación realizada en la práctica pedagógica de los docentes con estas características técnicas, se identifica como principal fundamento teórico el interés por el control del aprendizaje del estudiante de modo que al final del proceso formativo el producto se ajustará al Eidos, es decir, a los objetivos de aprendizaje establecidos (Grundy, 1998). Los docentes observados con una tendencia al enfoque técnico denotan elementos mayoritariamente referidos a una finalidad de la Formación Ciudadana: la mejora de la convivencia como principal objetivo. Se presenta el siguiente registro de observación:

La docente, al iniciar la clase, les indica a los estudiantes el tema sobre las normas de convivencia. En ese momento les pide copiar la fecha y escribir el tema, igualmente le pregunto por el objetivo de la clase y me indica que es aprender qué es una norma para que la apliquen y cumplan en la clase. (OPD4)

Cuando algún compañero molesta a otro, los estudiantes acuden al docente a dar la “queja” y el docente hace el llamado de atención, en este sentido se observa que el

docente atiende diferentes quejas de los niños por muchas cosas como que “me miró feo, me dijo boba, me quitó el lápiz, no tengo borrador”. (OPD1)

Por lo anterior, en la práctica pedagógica de los docentes en este enfoque centran sus procesos pedagógicos en la mejora de la convivencia, manteniendo el control en la solución de los problemas convivenciales y conducta de los estudiantes, esto significa que la responsabilidad de una convivencia recae en el docente y no en el estudiante. Asimismo, se identifica un control del tema en las acciones pedagógicas del maestro, reflejando lo que Grundy (1998) llama un dominio de lo teórico sobre lo práctico, es decir, que la práctica está supeditada a lo dispuesto teóricamente. Es así como el docente rige sus acciones hacia lo que dice el contenido del programa, lo que significa en este enfoque que el saber es un medio para un fin.

Otro elemento característico de la FC es la Enseñanza basada en la instrucción, la cual se evidencia en las estrategias y acciones realizadas por los docentes en las clases. Este enfoque otorga el dominio del ambiente al docente quién producirá un estudiante que se comporta de acuerdo con el Eidos que ya se ha enseñado (Grundy, 1998). Es así como instrucción, explicación y revisión de los procesos se convierten en formas de control y dominio; aspectos encontrados en las unidades de análisis. Ejemplo de ello es la cita a continuación:

En un primer momento los estudiantes a quienes les quedaba bien la actividad les mostraban a los otros compañeros para que se copiaran, pero la profesora se dio cuenta y siguió revisando, lo que ella hizo luego es que a los estudiantes que le quedaba bien no les entregaba el cuaderno y les dijo que al final de la actividad se los entregaba para que no se copiaran los otros compañeros. (OPD15)

El estudiante está atento a la explicación de la docente, algunos estudiantes le muestran la actividad y otros permanecen muy callados realizándola en su puesto. (OP8)

Según las unidades de análisis, el aporte a la FC se da a través de la instrucción y explicación por parte de los docentes, quiénes son la autoridad para enseñar a dar solución a las diferentes situaciones como los responsables en el aula de garantizar la convivencia. Según Grundy (1998), la enseñanza es un conjunto de destrezas que el docente aprendió y aplica con sus estudiantes, de manera que la acción docente se define en la aplicación de estas destrezas en clase de manera metódica. De esta manera, la instrucción y explicación se convierten en una forma de enseñanza que dirige el conocimiento y conductas en los estudiantes.

Otro de los elementos que se destacan en la FC presentes en las unidades de análisis de la práctica pedagógica es lo relacionado con la *Adquisición de habilidades, conocimientos, actitudes para un buen desempeño*. En este aspecto se observó un interés de los docentes para que el estudiante cumpla las normas de clase, haciendo el llamado de atención y el reforzamiento de las conductas de ellos cuando inciden en una falta. Un ejemplo es lo observado en la práctica del siguiente docente:

Al ingresar al salón, un estudiante se acerca donde la docente y le pide el favor de si lo deja exponer una cartelera porque en la clase pasada había sido grosero con los compañeros y debía exponer sobre el respeto como parte de su compromiso. El estudiante lee la cartelera y explica qué es el respeto y por qué no se debe irrespetar a los demás. Su exposición fue corta, menos de un minuto y al finalizar los compañeros lo aplaudieron.

Es importante destacar que una práctica pedagógica con enfoque técnico se orienta al desarrollo de destrezas específicas para alcanzar el objetivo de aprendizaje estipulado, por tanto, la falta de conocimientos y formación en el docente en formación ciudadana se relaciona con el planteamiento de habilidades, conocimientos y actitudes propias de las asignaturas y reflejan el

dominio del programa y diseño curricular sin promover una participación activa del docente. Se presenta el siguiente registro de observación:

La docente está pendiente de los estudiantes en su comportamiento y realización de las actividades, le interesa que todos terminen las actividades. Atiende las inquietudes de los estudiantes y de aquellos que presentan dificultades, además, controla la indisciplina haciendo el llamado de atención o las respectivas sanciones para aquellos que no cumplan la norma. (OPD11)

En este caso, Grundy (1998) menciona que ante la imposición de las habilidades, destrezas y actitudes que el programa plantea sin una verdadera participación del diseño por parte del docente, éste se convierte en un gestor de la clase para que pueda producirse el aprendizaje deseado, por tanto se analiza que las prácticas pedagógicas de los docentes en relación con la FC están encaminadas a una visión del saber en cuanto a un conjunto de reglas, procedimientos o verdades incuestionables que se establecen en la malla curricular y que definen lo que el docente debe hacer y enseñar.

Por lo anterior, el elemento del *Ideal de ciudadano establecido para eficiencia y eficacia* se analiza en la práctica pedagógica de los docentes el interés por la realización rápida y efectiva de las actividades propuestas en la clase y conductas de silencio, concentración y seguimiento de instrucciones en el estudiante. Ejemplo de esto es la siguiente unidad de análisis:

Los estudiantes hacen preguntas sobre la actividad. Su diálogo se enfoca en la realización de las actividades, cuando un estudiante empieza a hablar de otras cosas, la docente lo escucha, pero luego le dice que continúe con la actividad y que en el descanso le sigue contando. (OPD7)

Este interés por la eficiencia se enfoca en que el estudiante realice las actividades adecuadamente y se concentre solamente en la realización de estas, se interpreta como una característica relacionada con la productividad, en la cual el docente prepara al estudiante para ser efectivo en sus tareas y quehaceres sin cuestionar o proponer nuevas formas de visión del saber (Ramírez, 2020), de esta manera, todos los estudiantes deben alcanzar los mismos resultados en los tiempos estipulados.

Por otro lado, en el enfoque práctico relacionado en la práctica pedagógica de los docentes con las características de la FC, se destacan la *Intencionalidad y significado de la comunicación* y el *Ejercicio del juicio y construcción de significado* en igual proporción de unidades de análisis. Estas características indican un interés de la práctica pedagógica en propiciar un ambiente de diálogo y construcción de sentido de lo que se hace y ocurre a través de la comprensión. Muestra de ello lo expresa el docente al definir su objetivo de la clase:

El objetivo de la clase es que los niños comprendan el sentido y la importancia del representante de curso, sus funciones, su responsabilidad y compromiso con el curso.
(OPD11)

Este interés apunta a la comprensión del medio, de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él (Grundy, 1998). Por tanto, la convivencia que se plantea en este enfoque va fundamentada en la necesidad humana de convivir en armonía y ser parte de una comunidad. El interés cognitivo práctico presupone un Eidos mucho más general: la noción del «bien» (Grundy, 1998) encaminada a la comprensión del otro, la reflexión para un juicio a la hora de tomar decisiones y traducir a la acción ese Eidos. A este respecto, los docentes con prácticas pedagógicas en un enfoque práctico buscan que el estudiante se armonice con su medio

comprendiendo el significado de la situación para adelantar la acción correcta. Se presentan los siguientes registros como ejemplo:

Los estudiantes realizan un trabajo individual. La docente hace preguntas generales y el que quiere hablar levanta la mano. La docente le pregunta a cada uno sus propuestas y estos las mencionan. Los estudiantes opinan lo que piensan y lo escriben. (OPD14)

Los estudiantes se van al puesto de la profesora para que les revise. Luego, la profesora les pide que escriban tres propuestas, algunos estudiantes le muestran y la profe les dice que cómo van a realizar y cumplir esas propuestas. Un niño escribió que jugar futbol en todos los descansos y la profe le dijo que cómo iba a hacer si en el descanso había muchos niños y el espacio era muy pequeño, además de que no estaba pensando en los estudiantes a quienes no le gusta el futbol, y que todos no podían estar jugando eso.

(OPD14)

En estos ejemplos se identifica una construcción del conocimiento basada en la interpretación de propuestas electorales más que el simple hecho de realizarlas, lo cual, según Heidegger citado por Grundy (1998), Gadamer (2008) y Ricoeur (1979), es la interpretación hermenéutica como parte fundamental del saber que constituye una forma de conocimiento sobre el que puede llevarse a cabo la acción. El fin en sí del docente en el ejemplo anterior es que el estudiante aprenda a tomar decisiones sobre las propuestas por el significado de cada una, asimismo, sobre la situación en la que han de aplicarse y sus acciones. En cuanto a las acciones y estrategias utilizadas por los docentes priman las preguntas abiertas para abrir el debate con los estudiantes, fomentando el conocimiento personal, subjetivo que está en constante formación y que apuntan a una acción práctica para la elección y la deliberación.

Con respecto al *Ejercicio del juicio*, los docentes emplean el diálogo y la pregunta para cuestionar las propias acciones, en lo referente a si está bien actuar así en las situaciones de conflicto o aquellas que afecten la armonía del salón. Por ejemplo, se observa en la práctica pedagógica del docente que:

La docente se encuentra hablando con un estudiante y otro niño se le acerca y le dice a la profesora que otro niño le dijo “gordo”, la profesora llama al compañero implicado y le pregunta por qué le dijo eso, a lo que el estudiante responde que porque le empujó la mesa al pasar. Entonces la docente le pregunta al otro compañero cómo se había sentido cuándo le dijeron gordo y el niño expresó molestia y que se sentía mal, la profesora le pregunta al otro niño por qué actúa así y si es correcto responder ofensivamente y les habla sobre el respeto y tolerancia. (OPD4)

Esta acción práctica está centrada en que los estudiantes elaboren decisiones adecuadas que promuevan el bien, y para ello se requiere que el docente realice con los estudiantes procesos de deliberación. En el caso de los docentes observados, las prácticas de un ejercicio del juicio se dieron en torno a los conflictos e inconvenientes ocurridos entre los estudiantes y la reflexión sobre las propuestas del representante del curso, lo que evidencia un latente dominio curricular dirigido a las asignaturas y muy pocos espacios en las clases para abordar otros aspectos de la formación ciudadana como la autorreflexión, la libertad e igualdad y que no estén limitados a la convivencia y a actividades estipuladas para el gobierno escolar.

En esta línea se encuentra el otro elemento que es el *Diálogo para construir acuerdos*. Los docentes ubicados en este enfoque entablaron un diálogo más abierto con los estudiantes para promover la reflexión en ellos, proponiendo en la solución de los conflictos, los acuerdos para el compromiso de los estudiantes que se identifican en la cita anterior. Al final de la

reflexión, a través del cuestionamiento de las acciones, el docente lleva a los estudiantes al compromiso de no volver a ofender y a respetar al otro como acuerdo para *vivir en armonía*, este es otro elemento característico de este enfoque. Con respecto a este aspecto observado, la finalidad misma de actuar hacia el “bien” es que los estudiantes lleguen a acuerdos y los cumplan, pero los docentes acompañan y refuerzan este compromiso, puesto que es muy frecuente que los niños no cumplan. Por ello, se hace evidente la necesidad de fomentar los encuentros entre los actores educativos, siendo una excelente estrategia el diálogo y la pregunta, como afirma Gadamer (2000): la interacción necesaria para la deliberación son formas de comunicación con los otros.

De esta manera, las *Interacciones docente -estudiante* se dan a través del diálogo, y la pregunta, no para esperar respuestas correctas sino para promover la participación de los estudiantes, emprendida en calidad de la actividad práctica, pues los significados e interpretaciones de todos los participantes han de tenerse en cuenta en la interacción humana (Grundy, 1998). En esta observación de la práctica en cuanto a las interacciones y construcción de conocimiento, quedaría faltante la participación reflexiva del docente en relación con el programa curricular y sus reflexiones en torno a estos procesos y a su práctica pedagógica, porque aún hay un control de las mallas en las prácticas de ellos.

Por otro lado, y en menor relación con la práctica pedagógica de los docentes, se encuentra la Transición EP-EE hacia un enfoque emancipador con solo tres unidades de análisis, identificando tres elementos característicos de la FC en las observaciones, zona saber:

Escenario de subjetividades éticas, Historicidad, responsabilidad social, diversidad de lenguajes y Orientación hacia la libertad y autonomía, cada uno con el mismo número de unidades de análisis. Cabe resaltar que este enfoque se caracteriza por definir la emancipación en términos de

autonomía y responsabilidad *Mündigkeit* (término mencionado por Habermas, 1986), y para este logro es necesaria la autorreflexión, pero no solo un acto individual, sino a partir de una libertad colectiva. Ejemplo de estos elementos es la siguiente cita:

El docente los ubica en grupos de tres personas para organizar las propuestas de los candidatos a representante del curso, los niños duran un tiempo organizándose y luego cada uno plantea una propuesta que deben plasmar en la cartelera. La docente pasa por cada grupo y les pregunta cuáles son las posibles propuestas, luego de escucharlos les dice que la finalidad es que atiendan una problemática del salón o la escuela y que sea de interés de todos. (OPD12)

En la ubicación de los docentes en esta transición, se identifica un interés por el fomento hacia el compromiso con los demás. En el caso de la clase observada, el objetivo de aprendizaje y formativo es que los estudiantes planteen y construyan unas propuestas de candidatura a representante a través de un ejercicio de reflexión conjunta con sus compañeros, teniendo en cuenta unos criterios señalados por el docente, entre estos, la viabilidad con la realidad del curso y de la institución, es decir, que los estudiantes requieren una argumentación y responsabilidad ética respecto a lo que proponen. En este sentido, Giroux (2006) da cuenta de la ciudadanía como el escenario donde confluyen y se fortalecen las subjetividades éticas a través de responsabilidades sociales, así como una evolución entre las discursividades críticas hacia un lenguaje de posibilidades.

Así mismo, Freire (1993) considera que los estudiantes al enfrentarse a problemas relacionados con sus realidades se van desafiando en la comprensión cada vez más crítica del contexto total del problema. Por consiguiente, los docentes observados en esta transición mostraron un interés en la comprensión crítica para una responsabilidad social y ética, además de

no centrarse en el contenido del tema, por el contrario, la construcción del conocimiento se daba por parte de los estudiantes de manera activa en su rol. Por otro lado, no se identificó una articulación histórica y política que permitiera proyectar la reflexión y crítica a la realidad nacional en el tema de las elecciones y no sólo quedarse en el planteamiento de propuestas que luego no van a ser ejecutadas y validadas por todos.

Por su parte, el concepto de libertad y autonomía es de interés para los docentes, puesto que ellos consideran que los estudiantes deben ser autónomos en la realización de las actividades y en su acción, pero aún este concepto está regido por el control del docente hacia esa libertad y autonomía de los estudiantes. Lo anterior se observó en la clase de un docente:

La docente permite una mayor libertad en el salón en su movilidad, trabajo en equipo, se paran del puesto para pedir algún material en las otras mesas, se encuentra el armario abierto para que ellos saquen los materiales que requieran, le hacen preguntas a la docente sobre si está bien la actividad, pero la docente le pide al monitor que haga el acompañamiento porque en la actividad el docente no revisa. (OPD12)

En la mayoría de las clases el docente decide el nivel de libertad del estudiante, muy pocas actividades e interacciones promueven una libertad y autonomía en ellos. A este respecto, Habermas (1986) considera la libertad fundamental para comprender, por tanto, hay interés por liberar a las personas de la restricción ejercida por lo técnico. Por tanto, el emancipador se preocupa de que los estudiantes en colectivo puedan tomar las riendas de sus propias vidas de forma autónoma y responsable. En este caso se identifica una tensión entre las libertades otorgadas por los docentes a los estudiantes y el interés de aportar a su autonomía en condiciones de un ambiente escolar controlado por parte del docente y la imposición de la planeación en el proceso pedagógico.

Por otro lado, no se identificaron en la observación de la práctica pedagógica con mayor claridad la *Crítica, formas de comprensión de sí mismo y el mundo, Transformación y Esferas del mundo social, cultural, político y Potencial de la praxis*. Con lo anterior se evidencia una relación fuerte entre la falta de formación por parte de los docentes con la variedad de estrategias, así como en la articulación de los procesos formativos con el ambiente de aprendizaje de la clase, marcada por el dominio de la formación en el área de enseñanza docente.

De esta manera, se pueden analizar coincidencias entre los tres enfoques en la práctica pedagógica de los docentes. Por un lado, las clases están organizadas para enseñar contenidos específicos de su propia asignatura, lo cual limita la participación en estos ambientes de otros elementos que son considerados formativos y que pueden aportar a la formación integral de los estudiantes. Otro de los aspectos analizados es que el docente regula las conductas en interacciones de los estudiantes reduciendo los encuentros sociales e interacciones para concretar las acciones de los estudiantes a la realización de las actividades y promoviendo una participación pasiva entre ambos.

Entre las contradicciones en las experiencias formativas en ciudadanía observadas se encuentra que la elección del gobierno escolar aporta a la FC como parte de los espacios democráticos de la institución con la intención de los docentes de diseñar actividades para la reflexión y participación activa, pero al aplicarlas se realizan de manera reproductiva y transmisionista de conceptos y solución de preguntas. Así mismo, se identifica un dominio técnico en la elaboración de las preguntas y construcción de diálogo, en cuyo caso el docente controla la discusión y avala las respuestas de los estudiantes. Esto refleja que la falta de formación de los docentes en FC limita sus acciones pedagógicas a la operacionalización de las actividades y estrategias, construyendo una concepción técnica y fragmentada de ciudadano a la

simple realización de actividades propuestas sin tener en cuenta las esferas de formación (social, cultural, histórica y pública) ni espacios para la comprensión de las situaciones que afecten la convivencia.

Por otro lado, se analiza que en la práctica pedagógica el docente relaciona la formación ciudadana con la disciplina y cumplimiento de las normas de convivencia en el aula y asume el control de elementos como lo son las reflexiones, los acuerdos y compromisos que realiza el estudiante, dejando entrever que el estudiante no asume responsabilidades reales frente a su comportamiento y relaciones con los demás. Esta falta de compromiso en ellos puede ser causa de la perspectiva pasiva que se tiene del estudiante al ser considerado más como un objeto o sujeto que debe cumplir con objetivos establecidos por las diferentes asignaturas y, así mismo, de la propia práctica de los docentes al enfatizar en su enseñanza sin tener presentes otros aspectos relevantes que van más allá de la convivencia y conductas deseables como lo son las vivencias, los encuentros sociales, culturales y diversos, el trabajo colectivo y solidario.

Por lo tanto, la Formación ciudadana es analizada en la práctica pedagógica como una formación individual, homogénea y fragmentada desde la perspectiva integral del ciudadano, fundamentada en modelos tradicionales centrados en contenidos y desempeños deseables para la normalización de las dinámicas institucionales que no tiene en cuenta o articula dimensiones diferentes a la cognitiva y comunicativa. Aspectos como los afectos, lo epistémico, corporal, ético y social están reducidos a acciones deseables encaminadas a las destrezas y al aprendizaje de los contenidos esperados en las asignaturas y en algunos casos excluidos de los procesos de formación ciudadana como lo es lo espiritual, estético y corporal.

Por ende, se identifica una falta de fundamentación en formación ciudadana en la práctica pedagógica de los docentes relacionada con escenarios de participación y construcción de

conocimiento a partir de las esferas social, política y cultural. En concordancia con los autores, se puede afirmar que la práctica pedagógica se basa en modelos que mantienen esquemas de reproducción y constitución del estudiante como objeto del resultado y de control de su desarrollo (Ramírez, 2020), de esta manera, se configura la práctica pedagógica de los docentes orientada a saberes específicos y al hacer.

5.1.2.2. Categoría de Ciudadanía. Al realizar el análisis de la categoría Ciudadanía en la práctica pedagógica de los docentes con los elementos característicos de cada enfoque para orientar los procesos de Formación Ciudadana en sus clases, este concepto se identifica a partir de cada Eidos basado en el control, la comprensión o la praxis.

Teniendo en cuenta la tabla de Coocurrencia de la tabla 44 y la tabla 45 de proporcionalidad en C de las relaciones posibles entre las subcategorías de C, se evidencia una mayor tendencia a un enfoque técnico (ET) con 8 unidades de análisis, seguido de una Transición EP-EE con una unidad de análisis en cada enfoque. En este caso no se identifica una tendencia marcada al enfoque emancipador y un objetivo claro de concepción de Ciudadano en la práctica pedagógica en los tres enfoques, por esta razón no se pudieron identificar algunos docentes en un enfoque de FC. Se ubican en la tabla 87 los docentes en los respectivos enfoques y/o transiciones:

Tabla 87

Tendencias en la práctica pedagógica en Ciudadanía en la observación participante.

Enfoque Técnico	Transición ET -EP	Enfoque Práctico	Transición ET-EE	Enfoque Emancipador	Transición EE-ET
D1, D4, D15, D19,			D13		
4	0	0	1	0	0

Fuente. Elaboración propia a partir de Atlas Ti.

De esta manera el concepto de Ciudadanía relacionado en la práctica pedagógica con el enfoque técnico se caracteriza principalmente por formar a un ciudadano con un *Manejo de conductas apropiadas para la convivencia* y con una perspectiva cívica con *Conocimientos y cumplimiento de normas*. En estos aspectos se observó en la práctica pedagógica una intención en que los estudiantes aprendan a comportarse y tengan conductas apropiadas en la institución. Para lograr este objetivo, las personas muestran una orientación básica hacia el control y gestión del medio (Habermas, 1987). En este caso, las docentes controlan a través de sus acciones el ambiente formativo dentro de la clase siendo el descanso el único momento de reducción de control del docente. Un ejemplo de ello se observa en la siguiente clase:

La docente está pendiente de los estudiantes en su comportamiento y realización de las actividades, le interesa que todos terminen las actividades. Atiende las inquietudes de los estudiantes que levantan la mano, a quienes le indican que se pueden parar del puesto y de aquellos que presentan dificultades con la actividad. Dos estudiantes se pararon del puesto para hablar con otro compañero y la docente les hizo el llamado de atención explicándoles que se mantengan quietos y se concentren en la actividad. (OPD1)

Los docentes que se ubican en este enfoque consideran de manera estricta que se debe formar en la obediencia y en conductas claras que se deben reforzar en las clases. Esta función reproductora constituye una de las consecuencias del interés cognitivo técnico, con una relación jerárquica entre teoría y práctica en la cual las prácticas tienen el fin de dar cumplimiento a determinados planes considerando la buena práctica una evidencia de una teoría acertada (Grundy, 1998). En las observaciones se interpreta un Eidos de ciudadano que domine los contenidos como principal elemento formativo y su conducta esté dirigida y esperada por el programa.

En este aspecto, la práctica del docente se considera gestora del ambiente formativo porque está en función del contenido y objetivos de corte cognitivo objetivando el ambiente de aprendizaje y a los actores educativos cuando la acción del docente dirige la conducta y el aprendizaje del estudiante (Grundy, 1998). Los docentes enfocan su práctica en la clase en el control y refuerzo de conductas apropiadas para la convivencia.

Por su parte, los docentes que manifestaron aportar a la ciudadanía de sus estudiantes lo realizaron enseñando en sus clases sobre las normas, derechos y deberes de los ciudadanos atendiendo a las características *Conocimiento y cumplimiento de normas* y *Sujeto con derechos y deberes cívicos*. La experiencia pedagógica de las docentes refleja estos elementos:

Les muestra un video sobre los derechos y deberes de los ciudadanos y los copia en el tablero, les pide a los estudiantes que los escriban y elaboren un dibujo que los represente o expliquen. (OPD1)

La docente al iniciar la clase les indica a los estudiantes el tema sobre las normas de convivencia. En ese momento les pide copiar la fecha y escribir el tema, igualmente le pregunto por el objetivo de la clase y me indica que es aprender qué es una norma para que la apliquen y cumplan en la clase. (OPD4)

En estos casos se analiza que los docentes consideran entre sus acciones enseñar a partir de la copia y la realización de dibujos como la forma de adquirir el conocimiento, característica de una práctica reproductiva y mecánica. Esto significa que el producto deseado de aprendizaje promueve una visión del saber en cuanto conjunto de reglas y procedimientos o verdades incuestionables (Grundy, 1998), objetivado en un trabajo individual distante de un proceso social y orientado estrictamente a la construcción del conocimiento según criterios medios-fin.

Otro de los elementos constituyentes del concepto ciudadano analizado en la práctica pedagógica de los docentes está relacionado con el concepto de competente. Se observa en la mayoría de los casos un interés de formar para la eficiencia y competencia en los estudiantes reflejado en que el estudiante realice las actividades individualmente, correctamente, en corto tiempo y la evaluación se enfoca la calificación del resultado en calidad de ese producto esperado. Un ejemplo es lo observado en la clase de un docente:

La docente está pendiente de los estudiantes en su comportamiento y realización de las actividades, le interesa que todos terminen las actividades. Atiende las inquietudes de los estudiantes y de aquellos que presentan dificultades. (OP1)

A este respecto, Grundy (1998) resalta que el docente percibe el Eidos externo como un plan definido y utiliza sus habilidades adaptándolas en cada situación para producir unos resultados juzgados en eficiencia y eficacia. Por tanto, se considera que la eficiencia que el docente espera en los estudiantes también refleje su propia práctica pedagógica. Así mismo, las condiciones de los ambientes y dinámicas institucionales ponen a prueba esta eficiencia tanto en el docente como en el estudiante, teniendo en cuenta los tiempos cortos y número de estudiantes por salón. Este aspecto se verá reflejado en el número de aciertos del estudiante en la evaluación, lo que indica si el docente enseñó adecuadamente el tema.

Por otra parte, se encuentra la Transición EP-EE en el concepto de Ciudadanía observado en la práctica pedagógica del docente, destacando los elementos *Formación subjetiva (ciudadano libre, autónomo, independiente)* del enfoque práctico y *Sujeto ético y con toma de decisiones para la transformación de sí mismo y de su entorno* del enfoque emancipador. En el primer elemento se observó de manera más clara una intención de formar estudiantes para la autonomía e independencia a través de la libertad; se considera que se hace un proceso reflexivo en la

práctica para mirar diferentes formas de hacer, que los niños se comporten adecuadamente y realicen las actividades sin la vigilancia o instrucción constante, la siguiente cita expresa un ejemplo de esto:

Revisa las actividades, es decir, está pendiente de que todos estén realizando la actividad y se acerca al puesto de cada uno, les pide ayuda a los estudiantes con mejor rendimiento para revisar a los compañeros. No está controlando el comportamiento de los niños y pide el apoyo de algún niño para alcanzar un material a otro compañero y menciona que de esa manera promueve la autorregulación y autonomía en ellos.

(OPD13)

Si se retoman los postulados de Habermas (1986), los intereses técnico y práctico se orientan en la formación individual para la construcción del conocimiento de manera objetiva y la comprensión en el caso de lo práctico. Por ende, en el enfoque práctico, la Formación es hacia el sujeto en su intento de autonomía e independencia de manera estratégica, por tanto, las acciones del docente se orientan a esa formación individual que, a pesar de considerar una flexibilidad en el control del ambiente y los comportamientos de los estudiantes, no se está aportando a la construcción social del conocimiento.

Adicionalmente, Grundy (1998) considera que la hermenéutica recuerda la importancia de tomar decisiones tanto sobre el significado de las reglas como sobre la situación en la que han de aplicarse antes de emprender la acción. Es así como la docente en su práctica genera acciones reflexivas constantes con los estudiantes para que comprendan el sentido de la regla y de esta manera la cumplan con responsabilidad para no afectar a los demás, y no porque su incumplimiento genere un castigo. Estas acciones que lleva realizando con los estudiantes a partir del diálogo y los acuerdos evidencia un ambiente formativo con mayor libertad que el de

sus demás compañeros. Por el contrario, no se observa en esta práctica una reflexión colectiva de estos procesos, puesto que las reflexiones que realizan tanto docente como estudiantes se dan individualmente y aisladas, y no se genera una crítica de estas reflexiones y acciones con los estudiantes para proponer posibles cambios. Muestra de esto es la siguiente cita:

Para reconocer los animales de su entorno, les pregunta sobre estos animales y me expresa la limitación que tiene el entorno de los niños para entrar en contacto con la naturaleza y la discusión de las problemáticas ambientales, riesgos que tienen y las acciones de prevención y ayuda al medio ambiente. (OPD13)

A pesar de que la docente hace intentos porque el estudiante se responsabilice de sí mismo y tome sus propias decisiones sin afectar a los demás, se identifica una relación entre la falta de conocimientos en FC y su práctica, puesto que manifiesta preocupación por saber si sus estrategias y acciones realmente son las adecuadas para aportar a la autonomía a través de la toma de decisiones. Igualmente, está la necesidad desde primer grado de fomentar la lectura crítica en los niños para que tomen decisiones respecto a los problemas de su entorno y que no se acostumbren a vivir en condiciones marginales. En este sentido, Freire (1970) considera que para que la práctica pedagógica del docente sea emancipatoria, debe involucrar de manera activa a los estudiantes en el programa de aprendizaje, además de proponer experiencias formativas significativas y vivenciales orientadas en un sentido crítico para el estudiante.

Un factor que poco se evidenció y que afecta la toma de decisiones desde un punto de vista crítico es el diálogo entre el docente y estudiante sobre el programa o contenidos, siendo más bien impuesto por el docente y requiriendo una negociación organizada, sistematizada y desarrollada de experiencias formativas motivadoras para ambos actores (Grundy, 1998), además, se observó que varias acciones del docente se centraron en las conductas de los

estudiantes durante el trabajo en clase. Con lo anterior y en discusión con los referentes teóricos, se encuentra que en la práctica pedagógica de los docentes el modelo o tipo de ciudadano que se forma está orientado a la homogenización, fragmentación, individualismo y obediencia. Esto se evidencia en una práctica pedagógica preocupada por formar habilidades, conocimientos y actitudes desde las diferentes asignaturas sin una articulación o puntos en común para el aporte de una integralidad. Asimismo, se da prioridad al trabajo individual pasivo en el estudiante y evaluado sin tener en cuenta esferas de formación orientadas a lo social, histórico, cultural que poco aportan a las diferentes dimensiones del ciudadano que se pretende formar en la integralidad.

En este mismo sentido, se identifica una desarticulación de la práctica pedagógica en función de formar un ciudadano con el planteado institucionalmente para la autoestima y comunicación. La práctica pedagógica de los docentes no contribuye con este ideal de ciudadano al dirigir sus acciones más a la enseñanza y control de conductas que a generar espacios colectivos de comprensión, diálogo abierto y mayor libertad a los estudiantes para deliberar y tomar sus decisiones, esto, debido a la misma presión de las dinámicas institucionales que convierten el tiempo y la carga académica en factores que operacionalizan la labor del docente y el aprendizaje de los estudiantes, enfocándolo en la eficiencia.

5.1.2.3. Categoría de Educación. La categoría Educación se relaciona en la práctica pedagógica de los docentes con los elementos característicos de cada enfoque a partir de los Eidos basados ya sea en el control, la comprensión o la praxis en relación con la Formación Ciudadana en sus clases.

Teniendo en cuenta la tabla 47 de Coocurrencia y la tabla 48 de proporcionalidad en ED de las relaciones posibles entre las subcategorías de ED, se evidencia una mayor tendencia a un

enfoque técnico (ET) con 12 unidades de análisis, seguido de una Transición EP-EE con dos unidades de análisis en cada enfoque. En este caso, no se identifica una tendencia marcada en el enfoque práctico y emancipador del concepto de Educación en la práctica pedagógica. Por esta razón, no se pudieron identificar algunos docentes en estos dos enfoques. Se ubican en la tabla 88 los docentes en los respectivos enfoques y/o transiciones:

Tabla 88

Tendencias en la práctica pedagógica en Educación en la Observación Participante.

Enfoque Técnico	Transición ET -EP	Enfoque Práctico	Transición ET-EE	Enfoque Emancipador	Transición EE-ET
D1, D4, D8, D13, D15, D19, D17, D20			D13 D12		
8	0	0	4	0	0

Fuente. Elaboración propia a partir de Atlas Ti.

De esta manera, el concepto de Educación relacionado en la práctica pedagógica con el enfoque técnico se caracteriza principalmente por promover una Educación con *Énfasis en los contenidos o conocimientos, Transmisora y reproductiva* y en el *Control y alcance de objetivos*. En las observaciones se evidencia un dominio del programa curricular en las acciones que realiza el docente en su clase, condicionando la práctica pedagógica a ser el medio para llegar a los resultados esperados con prácticas pedagógicas tradicionales en las que el educando es convertido en recipiente de datos y se encuentra alejado de lo que pasa en el mundo y de su propia condición (Ramírez, 2020). Un ejemplo es la siguiente observación:

Realiza preguntas y los estudiantes responden de manera general o en coro. Muy poco hablan los estudiantes con la docente, en ocasiones se acerca a ellos para decirles qué le quedó bien o mal de la actividad al estudiante y éste al preguntarle cómo va o pedirle

permiso para ir al baño. Los estudiantes son callados y duran largos intervalos de tiempo en silencio. (OPD8)

Se identifica en la observación anterior un claro ejemplo de una práctica que promueve una educación reproductora, en la cual la comunicación se emplea solamente para atender o dar cumplimiento a las actividades planteadas. Así mismo, el docente está centrado en que el estudiante realice la actividad (desarrolle la habilidad) porque la malla lo estipula, es decir, que no hay otro interés por parte del docente más que el estudiante cumpla con los objetivos establecidos.

En este sentido, Grundy (1998) considera que este enfoque técnico constituye una práctica pedagógica instrumental debido a que el docente se encuentra sometido a la presión productiva en función del diseño de enseñanza-aprendizaje. Adicionalmente, la calidad del trabajo del profesor se juzga en función de los productos y resultados de sus acciones, lo que tiene sus consecuencias respecto a la naturaleza y la categoría de su trabajo. Por tanto, esta práctica pedagógica promueve un concepto de Educación bancaria pensada en la unificación en función del poder dominante (Freire, 2007a), además, marcada por una objetividad que distancia las interacciones docente-estudiante y contenidos que vienen a petrificarse con una visión técnica de la educación (Freire, 1993), que al final no aportan a la formación integral de los estudiantes como ciudadanos, sino que van dirigidos a intereses externos.

Este sentido técnico y objetivista de la Educación y de la práctica pedagógica que la constituye se interpreta en las observaciones, en las que se evidencia que los docentes se enfocan fuertemente en la enseñanza de contenidos propios de su asignatura. En este sentido, el objetivo de las actividades se centra en el dominio y aprendizaje de conceptos y procesos específicos,

principalmente de la matemática, ciencias naturales, tecnología e informática, lengua castellana y ciencias sociales consideradas asignaturas de corte positivista.

Así mismo, el docente espera de sus estudiantes unas conductas propias de su asignatura, como la escucha, seguimiento de instrucciones, la comprensión técnica y la atención, que serán evaluadas según los resultados esperados en cada asignatura. Esta característica objetiva y metódica propia del positivismo elimina otros procesos de carácter cualitativo y subjetivo de los estudiantes durante el proceso formativo y determina una serie de prácticas materiales inmersas en las rutinas y experiencias que imponen una visión del mundo y tecnificación de la comunicación y la esfera social (Giroux, 2003).

De esta manera, se observa en la práctica pedagógica de los docentes en las diferentes asignaturas que no hay una articulación entre los contenidos y la enseñanza de habilidades en las diferentes clases, es decir, cada docente enseña unos criterios formativos propios de su asignatura de manera desvinculada o sin tener en cuenta los criterios de los demás docentes. Esto significa que la práctica pedagógica de los docentes participantes va por caminos diferentes como proceso individual y aislado, reflejo de un trabajo pedagógico desarticulado entre los diferentes grados escolares y entre asignaturas, por ello se requiere un cambio de concepción de la práctica pedagógica como proceso de formación colectiva para una educación social e integral.

Teniendo en cuenta lo anterior, la práctica pedagógica observada también se caracteriza por ser un *Proceso Individual y fragmentado* y regido por *Intereses externos*, puesto que cada docente bajo sus criterios formativos del área de enseñanza, su experiencia y conocimientos adapta la malla curricular a su práctica pedagógica. Por ello, como asegura Grundy (1998), entre más específico sea el contenido, la metodología, la organización del saber y las destrezas esperadas estará más dominada por el positivismo y la objetividad de los resultados que

condicionan la práctica pedagógica al método y a la reducción de las experiencias y posibilidades de integración con otros aspectos. A este respecto, Giroux (1981) considera que la especialización de los procesos educativos separa el conocimiento de otras áreas de tal manera que la integración se hace más difícil, evidenciando una práctica pedagógica sin antecedentes históricos, colectividad y excluyente de otros saberes que se ve reflejada en el trabajo individual de los estudiantes.

Por consiguiente, se analiza como acciones pedagógicas en los docentes una fuerte tendencia al dictado para afianzar proceso de escritura, explicación y transcripción de la actividad al cuaderno característicos en el desarrollo de destrezas esperadas por los parámetros educativos, es decir, que el docente en primaria tiene una mayor preocupación por desarrollar en los estudiantes las habilidades de escritura y lectura como resultado esperado en los estudiantes al terminar el quinto de primaria. Esta exigencia externa dada al docente refuerza la idea de que la acción docente es mecánica, análoga aplicando métodos que den mejores resultados (Grundy, 1998). Del mismo modo, la práctica del docente se caracterizará por la aplicación de normas de excelencia al trabajo producido y se considerará de calidad y aceptable dependiendo del desarrollo de destrezas tanto por parte del estudiante como del profesor (Grundy, 1998).

Por su parte, la identificación de elementos de una concepción con enfoque práctico y emancipatorio de la Educación en la práctica pedagógica ubica a dos docentes en la Transición EP-EE, los cuales comparten elementos de ambos enfoques, entre éstos se destacan la *Potencia en la comunicación* del enfoque práctico y *El diálogo y comunicación* y la *Libertad, igualdad y justicia* del enfoque emancipador. Entre las unidades de análisis, se identifica la comunicación como un interés común por parte de los docentes a ser involucrada y potenciada en su práctica pedagógica. Ejemplo de ello es la siguiente unidad de análisis:

La docente hace preguntas generales sobre las cualidades de las propuestas y el estudiante que quiere hablar levanta la mano. En ese momento, levantan la mano diez estudiantes, la docente le pregunta a cada uno sus propuestas y se hace que no entienda para que le expliquen aspectos de las propuestas. Los niños tratan de hacerle entender sus propuestas y les pide a otros compañeros su opinión al respecto y el porqué de lo que creen, en este aspecto a algunos estudiantes les cuesta justificar su respuesta, así que la docente, a través de preguntas, les ayuda con ejemplos para ilustrar si es lo que quieren decir o les pide la ayuda a otros compañeros. (OPD12)

Este ejemplo muestra cómo a través del diálogo el docente centra su práctica pedagógica en el fomento de la comprensión, argumentación y la participación de los estudiantes, reflejando otra perspectiva del concepto de Educación, en la cual el docente D12 evidenció en su clase un interés por la discusión; los estudiantes podían hablar entre ellos y dirigir las preguntas de acuerdo con sus intereses, el docente evitaba responderlas y las redireccionaban a los demás estudiantes.

Lo anterior expresa ideas de un interés práctico al considerar en el proceso educativo ejercitar el juicio a través de la deliberación, que incluye la interpretación de la situación y de “proporcionar sentido a la misma, de forma que se decida y lleve a cabo la acción apropiada” (Grundy, 1998, p. 95). Además de favorecer la interacción humana para ampliar los procesos de deliberación, Gadamer (2003) considera que la comunicación como forma de interacción implica comprender su propio límite y las diferencias para saber escuchar y disponerse al diálogo con el otro, aspectos necesarios para el desarrollo humano.

La importancia del diálogo como hallazgo principal para un cambio o transición de prácticas técnicas a prácticas con sentido hermenéutico tiene su fundamento en cuanto al sentido

humano del hombre en la medida en que sea capaz de dialogar a pesar de las interferencias, porque dialogar es una capacidad propia del ser humano (Gadamer, 2003). De esta manera, se interpreta un interés del docente porque los estudiantes hablen, generen preguntas y escuchen a sus compañeros más que por esperar resultados específicos, con una acción apropiada que promueva el «bien» de los participantes en la situación o problema.

En concordancia con lo anterior, se relaciona también el interés emancipador de la comunicación y diálogo para la comprensión e interés por hacer crítica a través de la discusión de las propuestas y la construcción de la opinión argumentada de los estudiantes. Por otro lado, quedaría faltando en este aspecto la apropiación de los fundamentos teóricos para tener en sus argumentos los respectivos soportes en estudiantes y docentes y que las intervenciones no queden en simples opiniones sin un respaldo teórico.

En concordancia, la literatura revisada para la construcción de una opinión argumentada y un conocimiento basado en el entendimiento, la teoría de la acción comunicativa Habermas (1987), señala que al acto de comunicación y en el marco de los actos del habla se deben incorporar las tres esferas subjetiva, objetiva e intersubjetiva mediante pretensiones de validez sobre las opiniones para que no sean producto de la repetición o estrategia. Ante esto, la comunicación se entiende como un proceso argumentativo y propositivo en el cual se construye sentido en los discursos a través de estas pretensiones (Ramírez, 2004). Por tanto, este proceso de validar las opiniones de los interlocutores es un ejercicio que poco se hace en los procesos educativos por falta de formación y conocimiento en este aspecto y que es indispensable para construir una ciudadanía crítica y autónoma.

Adicionalmente, este acto comunicativo con parte de la práctica pedagógica promueve una acción reflexiva, la praxis, que permite una transformación en las actitudes, formas de visión

del mundo y de sus acciones. A pesar de no haber observado situaciones que fomenten la praxis, se generaron acciones encaminadas a esta y a otros aspectos como la *Libertad, igualdad y justicia*; enfáticamente, a la libertad con el fin de ampliar los espacios de diálogo de manera más libre y cediendo un poco el control de la discusión por parte del docente.

Para Habermas (1986), la libertad constituye un interés humano fundamental implícito como hablante con la intención de comunicar en circunstancias absolutamente libres y sin coerción. Esto refleja que la libertad en la educación no se ha dado aún, el control del docente se mantiene sobre el estudiante y la falta de espacios de participación, de liderazgo y toma de decisiones de manera autónoma son necesarios para una educación liberadora (Freire, 1993). Además, en ninguna práctica pedagógica observada en los docentes se identificaron cambios en la estructura u organización de la clase basados en la enseñanza de contenidos, trabajo individual y control del docente en todo el proceso formativo. Como afirma Grundy (1998), la libertad constituye una postura de valor implícita en cada una de las estrategias propuestas por el docente y la emancipación se convierte en el acto de descubrir la propia voz en condiciones de justicia e igualdad.

Por tanto, se reflexiona sobre los factores que dificultan una educación para la ciudadanía en una perspectiva integral identificada en la práctica pedagógica de los docentes. No se ha podido avanzar en la comprensión y pensamiento crítico debido a la cantidad de niños que presentan dificultades en los procesos de lecto escritura, centrando sus esfuerzos en generar resultados en este aspecto y dejando de lado otros aspectos de la formación. Otros de los factores son las dinámicas propias de la estructura curricular, los espacios y los tiempos reducen los tiempos de reflexión y formación en los docentes para proponer nuevas formas de educar y generar ambientes igualitarios entre estudiantes y docentes al estar limitados por factores

externos y las dinámicas propias de una Educación técnica dominante. En consecuencia, la falta de formación en ciudadanía es un aspecto que afecta la concepción de una educación con principios de libertad e igualdad, al no tener una fundamentación teórica de estos conceptos que oriente la práctica pedagógica del docente para superar acciones instrumentales y tradicionales a favor de la autonomía y agenciamiento en el estudiante.

Para promover una educación para una ciudadanía integral se requiere el fomento de espacios de formación en una perspectiva colectiva y solidaria que involucre las diferentes esferas de formación a través del diálogo, la comprensión crítica y participación, no sólo de los estudiantes sino de la familia como parte de este proceso formativo.

5.1.2.4. Categoría de Escuela. La categoría Escuela se relaciona en la práctica pedagógica de los docentes con los elementos característicos de cada enfoque a partir de los Eidos basados ya sea en el control, la comprensión o la praxis en relación con la Formación Ciudadana en sus clases.

Teniendo en cuenta la tabla 50 de Coocurrencia y la 51 tabla de proporcionalidad en ESC de las relaciones posibles entre las subcategorías de ESC, se evidencia una mayor tendencia a un enfoque técnico (ET) con 13 unidades de análisis, seguido de un enfoque práctico con 6 unidades de análisis y un docente en Transición EP-EE con dos unidades de análisis. En este caso, se tuvieron en cuenta las observaciones de la práctica pedagógica no sólo dentro del aula, sino en otros espacios como el descanso de los estudiantes, la jornada de sensibilización del gobierno escolar que se realizaba con el director de curso y elecciones del representante de curso. Se ubican en la siguiente tabla los docentes en los respectivos enfoques y/o transiciones:

Tabla 89

Tendencias en la práctica pedagógica en Escuela en la observación participante

Enfoque Técnico	Transición ET -EP	Enfoque Práctico	Transición ET-EE	Enfoque Emancipador	Transición EE-ET
D1, D8, D13, D15, D19, D20		D11, D13, D12			
5	0	2	1	0	0

Fuente. Elaboración propia a través de la Atlas Ti.

De esta manera el concepto de Escuela relacionado en la práctica pedagógica con el enfoque técnico se caracteriza principalmente por promover una Escuela como *Lugar para la eficiencia y eficacia* con *Objetivos definidos*, cualidades que se han reiterado en las categorías anteriores y reflejan una educación primaria enfocada a la productividad y desarrollo de destrezas en los estudiantes. Ejemplo de lo anterior se observa en las siguientes prácticas:

Al revisar la docente los cuadernos van mirando el desarrollo de la actividad del estudiante, califica la actividad y solicita a cada estudiante que la corrija. Al terminar de revisar realiza una pregunta a la mayoría de los estudiantes sobre el tema. (OPD15)

Se observan diferentes ritmos de aprendizaje, algunos estudiantes terminan primero y les queda bien, otros terminan, pero hacen varias veces correcciones y algunos no muestran la actividad porque no alcanzaron a escribir. La docente se preocupa por los diez estudiantes que no han trabajado y les pide que se acerquen al puesto de la docente para adelantar la actividad, mientras les entrega a los otros estudiantes una sopa de letras para que vayan trabajando. (OPD19)

La docente les pide que escriban el título del taller de sensibilización sobre el gobierno escolar, luego escribe las preguntas del taller, y comenta que este fue elaborado y entregado por el docente de ciencias sociales. Les explica a los estudiantes la

importancia del gobierno escolar y la representación y funciones de sus miembros, para ello proyecta un video que observa los estudiantes para responder las preguntas. (OPD8)

Estas prácticas orientadas a un interés técnico están regidas por los objetivos planteados en la malla curricular y que controlan las acciones pedagógicas del docente, siendo de esta manera, como afirma Giroux (2006), una forma de reproducción y transmisión técnica sin entrar a una reflexión del propio proceso pedagógico, al solo realizar actividades y métodos para cumplir los objetivos, como el caso del taller de sensibilización, el cual se aplica de manera metódica y sin mayor reflexión ni participación en su elaboración, siendo el objetivo de la guía que conozcan las funciones del gobierno escolar sin ir más allá de la resolución de las preguntas.

Por el lado de la eficiencia y eficacia, Hargreaves (1999) expone un sistema público de poca financiación con control burocrático del currículo, individualista, bajo unos objetivos estrictamente definidos de destrezas básicas a partir de modelos de enseñanza impuestos para éxitos académicos eficaces. Esto es identificado en la mayoría de las clases al observar una preocupación por el docente de que todos los estudiantes realicen las actividades en los tiempos planteados y de manera correcta, también se observa que los docentes se enfocan en una población específica para efectos de eficiencia; en el caso de los primeros cursos los docentes hacen mayores esfuerzos con los estudiantes con mayor dificultad, a medida que el curso es mayor, los esfuerzos se generalizan y los estudiantes con mayor dificultad quedan más aislados.

Por esta razón, la escuela con este enfoque promueve prácticas pedagógicas determinadas por objetivos que condicionan la acción pedagógica, además, los objetivos preespecificados determinarán el diseño de la experiencia de aprendizaje (Grundy, 1998), esperando que el estudiante cumpla con los resultados establecidos de manera efectiva. Así mismo, se observa en las diferentes asignaturas, especialmente en los grados tercero, cuarto y quinto que el docente

organiza su clase de acuerdo con el tema y se enfoca en que entienda el concepto y el procedimiento para realizarlo (español, matemáticas, ciencias, gestión empresarial), es decir, hay un juicio para la selección y organización de estas experiencias de manera estratégica (Grundy, 1998) para abordar la heterogeneidad de los estudiantes vista en la variedad de ritmos de aprendizaje y conductas y que produzcan los resultados requeridos.

En este sentido, los otros elementos que se relacionan con este enfoque son el *Control y dominio y Participación y encuentros pasivos* identificados en las prácticas de los docentes que dirigen el proceso pedagógico a través de la instrucción, establecimiento de normas para la conducta y revisión del desarrollo de las actividades. En los ejemplos anteriores, también se evidencia un claro dominio y control de procesos de aprendizaje por parte del docente al explicar, dar la instrucción y revisar; así mismo, se observa el rol pasivo de los estudiantes en su mismo proceso de aprendizaje y formación. Por ello, se identifica cómo la escuela objetiva la realidad y al mismo estudiante al condicionar estos procesos a la perspectiva y consideraciones del docente que dirige su conducta y aprendizaje (1998).

Así mismo, en las observaciones se evidencia un trabajo individual y homogéneo; cada estudiante está en el puesto realizando la actividad en silencio, quien no entiende levanta la mano, muy poco hablan entre ellos y tampoco se paran del puesto. Además, se observa en la hora del descanso la misma dinámica, los estudiantes corren por todo el patio y juegan entre ellos, pero los docentes hacen un rol de vigías del orden, como se identifica en la siguiente unidad de análisis:

Los profes caminan alrededor de las canchas para identificar posibles peleas entre estudiantes o juegos bruscos. La profe de quinto le decomisa a un niño una pistola de

juguete y le dice que esos juguetes están prohibidos en el colegio por promover violencia y le dice que al final de la jornada se lo entrega. (OP. PATIO1)

Se reitera el control como mecanismo para generar procesos de aprendizaje generalizados, como explica Grundy (1998): “controlar a los estudiantes de manera que puedan llegar hasta donde los diseñadores han planeado” (p. 55). De esta manera, se identifica la Escuela como reproductora de relaciones y conductas, puesto que hay un marcado interés de los docentes en el control de las conductas de los estudiantes dentro del salón de clases y en la hora del descanso hacen acompañamiento en este espacio para vigilar las conductas de los estudiantes e identificar posibles actitudes agresivas.

Por otra parte, se identifica un enfoque práctico de Escuela en la práctica pedagógica de algunos docentes, entre estas características se encuentran un *Espacio de construcción de significados* y *Construcción de subjetividades y discurso a través del encuentro*. Estas características fueron observadas en los espacios de clase, el taller de sensibilización del gobierno escolar y en la hora del descanso, analizando cómo la escuela primaria puede fomentar los espacios para la construcción de sentido y de subjetividad. Un ejemplo de ello se presenta las siguientes unidades de análisis:

El estudiante siente un poco más de libertad para preguntarles cosas personales y hablar de su vida en este espacio, abrazan a las profes y algunos se refugian en ellas, las acompañan en su recorrido por el patio. Otros niños se sientan a conversar y caminar. (OP. PATIO 2)

Los estudiantes le muestran y le preguntan a la docente sus dudas y ella les responde con otra pregunta de por qué escribieron eso. Los estudiantes están en grupos de tres

personas y se encuentran respondiendo el taller y la docente se encuentra rotando en los grupos haciendo preguntas. (OPD11)

Lo anterior evidencia que una práctica pedagógica en una Escuela con enfoque práctico tiene como principio la interacción humana, es decir, la interacción entre docentes y estudiantes. A este respecto, Grundy (1998) señala que hay ciertas implicaciones políticas en la medida que se reconozca como fundamental la interacción humana, considerando tanto a los estudiantes como docentes sujetos y no objetos del diseño.

Cabe resaltar que se interpreta en esta práctica pedagógica una mayor flexibilidad del diseño de la clase y de los objetivos, puesto que las acciones del docente están encaminadas a promover el diálogo, la comprensión abierta sin afán de esperar respuestas correctas, lo que tiene también incidencia en la toma de decisiones respecto a los objetivos de la clase por parte del docente (Grundy, 1998), sin imponer una forma de interpretar la situación de aprendizaje sino que cada estudiante construya su propio significado, este es el fundamento de una práctica pedagógica en una Escuela con enfoque práctico.

Asimismo, se resalta el juego como una estrategia empleada en los docentes de los cursos primero y segundo, los cuales consideran importante el juego libre con fichas, juguetes para que los estudiantes aprendan las normas y entre ellos las planteen, entiendan y cumplan en la propia dinámica del juego. Si una práctica pedagógica puede considerarse práctica, la responsabilidad del docente es la interpretación del diseño de la clase como acción práctica que compromete su propio juicio y, por ende, se enfocará en el aprendizaje del estudiante de la construcción del significado (Grundy, 1998). De esta manera, se interpreta que los espacios que promueve la escuela deben interesarse en que el estudiante se comprometa activamente en la construcción de

significado en diferentes experiencias y encuentros formativos y no en el aprendizaje mecánico de contenidos y para un desempeño en el hacer.

En este sentido, se identifican los elementos de *Diversidad y Enfoque en la Autoestima y comprensión*, los cuales no se evidencian tan notoriamente en la práctica pedagógica en los grados cuarto y quinto, a menos de que se trate de la clase de ética, la cual fue observada, pero en los grados primero, segundo y tercero se presentan acciones pedagógicas con la intención de promover la autoestima como primer aspecto de formación en la básica primaria, para ello se realizan actividades del reconocimiento del cuerpo, y de identificación de las habilidades y gustos que tienen los estudiantes.

La autoestima es entendida en este enfoque como la comprensión del yo, la construcción de la identidad y subjetividad; Heidegger (2003) considera al respecto que el afecto a sí mismo implica que el propio ser se encuentre abierto para el yo, todo lo que hace y lo que deja de hacer tiene en la mira el cuidado de su ser (Heidegger, 2003). Por tanto, la autoestima como elemento de comprensión y construcción de subjetividad debe ser abordada en el proceso reflexivo de la práctica pedagógica para que el docente promocióne acciones para el juicio a favor de sí mismo y su formación.

En las observaciones de clase, el elemento de la diversidad se intenta presentar en las actividades y en los diferentes ritmos de aprendizaje. La diversidad cultural de los estudiantes se hace evidente en el salón, los estudiantes realizan las preguntas y dan cuenta de su conocimiento, gustos, intereses de acuerdo con su experiencia, y los demás los escuchan.

Como aspecto limitante de las dinámicas institucionales, se encuentra el tiempo como uno de los factores que afectan la ampliación y diversificación de las acciones pedagógicas del docente, puesto que para generar procesos reflexivos es necesario que el estudiante tome su

tiempo. Por otro lado, el nivel educativo y académico en que llegan los estudiantes, un ejemplo es la población migratoria y estudiantes de diferentes zonas del país que, durante la pandemia por Covid 19, no estudiaron en casa por múltiples causas. Otro de los aspectos que limitan es la falta de formación del docente y el apoyo constante a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. Un ejemplo se encuentra en la siguiente unidad de análisis:

A pesar de las indicaciones pedagógicas para el estudiante en condición autista, a la docente se le dificulta controlar el comportamiento del estudiante, pues indica que nunca había tenido esta experiencia y no sabe cómo abordarlo, lo cual siente que poco le está aportando al estudiante. (OPD12)

Luego, le pide a cada uno que lea sus propuestas, pero no alcanzan a leerlas todos los estudiantes porque suena el timbre y los chicos se van a descanso. La docente les pide guardar el cuaderno y que la próxima clase sigan leyendo las propuestas. (OPD13)

A este respecto, la diversidad aborda varios aspectos que incluyen lo social, y cultural, pero, así mismo, autores como Ramírez (2020) amplían el concepto al lenguaje, en el sentido de crear condiciones propicias para la diversidad de diálogos fuera del dogmatismo y autoritarismo y en la práctica pedagógica establecer las mismas condiciones para la diversidad de voces de los interlocutores que serían estudiantes y docentes. Por tanto, el diálogo a través de la discusión e interacción propicia el encuentro de comprensiones de sí mismos y de ver el mundo a favor de una perspectiva diversa y multidimensional de los sujetos y del conocimiento.

Finalmente, se identifica un docente en la Transición EP-EE, presentando la menor tendencia en cuanto a la relación de la práctica pedagógica con un enfoque de Escuela Práctica; se considera una transición puesto que más que acciones concretas emancipatorias, los docentes planteaban en su clase reflexiones de la lucha como actores de cambio que deben formar a sus

estudiantes para la superación de sus condiciones de vida, de cómo en la clase pueden exigirles esfuerzo para que hagan las cosas mejor a través del elemento de *Escenario crítica y diálogo*. La siguiente unidad de análisis expresa es ejemplo de esto:

La docente organiza el salón de manera grupal y les entrega unas preguntas sobre el gobierno escolar a los estudiantes, cada grupo debe armar una propuesta como campaña a personería del colegio. Los estudiantes de manera abierta escriben las propuestas que desean para luego ser debatidas con los demás grupos. (OPD15)

Se consideran transiciones porque no se evidencia un proceso de transformación de conciencia colectiva a partir de la crítica, pero se dan indicios e intentos de generar una crítica en los estudiantes a partir de la discusión de las propuestas sin la imposición del docente, el potencial del debate para generar reflexión y argumentación como parte de la crítica. Un enfoque emancipador de la práctica pedagógica requiere según Freire (1972) comprometer al docente en conjunto con el estudiante en la construcción del saber. Adicionalmente, Grundy (1998) explica que una pedagogía crítica toma las experiencias del estudiante y profesor a través del diálogo y la negociación y las reconoce como problemáticas reales de su propia existencia que pronto se encaran con su propia opresión (Freire, 1972). Esta articulación de la realidad con una acción crítica y transformadora es la dificultad que presentan los docentes de pasar de la reflexión y crítica a las acciones liberadoras y transformadoras.

Una divergencia analizada en la práctica es la tecnificación de las dinámicas institucionales que han reducido los espacios de formación ciudadana e integrales, dificultando en los docentes la posibilidad de generar experiencias y espacios de formación ciudadana más vivenciales. Este aspecto se ve más reflejado en los grados que conforman el ciclo 2 de primaria, 3°, 4° y 5°, en el que los docentes rotan en los respectivos cursos con una carga académica de

varias asignaturas, haciendo que el tiempo sea un factor en contra. Por otra parte, en ciclo 1, correspondiente a los grados 1° y 2°, las dinámicas son distintas, los docentes están a un ritmo menos acelerado porque los estudiantes aún no han desarrollado habilidades motrices para un trabajo más rápido y el docente ajusta su tiempo para responder con todas las asignaturas y entregar resultados concretos en cuanto a la lectura, escritura, destrezas y habilidades necesarias para ingresar al ciclo 2.

Es así como se analiza una práctica pedagógica que promueve una escuela de tendencia técnica, identificando pocos espacios para el encuentro y la comunicación, enfocada en el cumplimiento de un plan curricular que exige la operacionalización de las dinámicas institucionales. Por tanto, la escuela se constituye en un escenario en que recaen diversas responsabilidades administrativas, recursos humanos, de resultados académicos, del orden y convivencia, tecnifica la práctica pedagógica del docente hacia los resultados efectivos. Un ejemplo de las reuniones y capacitaciones participantes evidencia la intervención de entidades externas que promocionan proyectos como laboratorios con el fin de buscar resultados y al docente lo capacitan en la acción a manera de aplicador de pruebas y actividades propuestas por los programas externos, sin mayor aporte a la reflexión y fundamentación teórica que requiere el docente como parte de una formación para la mejora de la labor docente.

Por lo anterior, se configura una escuela fragmentada y homogénea que busca resultados que le exigen externamente la priorización de la formación académica, que segmenta y excluye otras esferas de formación como lo son la social, cultural, histórica, política y pública para aportar a las dimensiones de los estudiantes. En este sentido, se requiere un cambio de enfoque de la escuela como espacio de lucha social abierto a la comunidad que pueda aportar a la comprensión colectiva de sus propias realidades y brindar nuevas formas de pensarse y

posibilidades de vivir con mejores oportunidades. Para ello, el docente requiere del conocimiento y herramientas que le permitan cambiar su propia percepción de su rol de técnico, reproductor de conocimiento y aplicador de métodos a ser un actor político y social que lucha por una formación ciudadana para la mejora de condiciones de vida digna en los estudiantes.

5.1.2.5. Categoría de Formación. Se realiza el análisis de la categoría Formación en la práctica pedagógica de los docentes con los elementos característicos de cada enfoque para orientar los procesos de Formación Ciudadana en sus clases, este concepto se identifica a partir de cada Eidos basado en el control, la comprensión o la praxis.

Teniendo en cuenta la tabla 53 de Coocurrencia y la tabla 54 de proporcionalidad en F de las relaciones posibles entre las subcategorías de F, se evidencia una mayor tendencia a un enfoque técnico (ET) con 4 unidades de análisis, seguido de una Transición EP-EE con tres unidades de análisis en cada enfoque. En este caso, la tabla 90 no identifica una tendencia marcada al enfoque emancipador y un objetivo de una formación integral o con sentido humanista en la práctica pedagógica en los tres enfoques, por esta razón no se reconoció ningún docente en un enfoque de FC.

Tabla 90

Tendencias en la práctica pedagógica en Formación en la Observación Participante.

Enfoque Técnico	Transición ET -EP	Enfoque Práctico	Transición ET-EE	Enfoque Emancipador	Transición EE-ET
D1, D5			D13		
2	0	0	1	0	0

Fuente. Elaboración propia a partir de Atlas Ti.

De esta manera, el concepto de Formación relacionado en la práctica pedagógica con el enfoque técnico tiene una mayor tendencia caracterizada principalmente por una *Formación*

individualista y Formación fragmentada, por las dinámicas curriculares que dominan y dirigen la práctica pedagógica de los docentes.

En cuanto a la Formación individualista, cabe resaltar que, de las 20 observaciones realizadas, 17 fueron acciones pedagógicas que proponían un trabajo individual, de éstas 17 se destacan dos observaciones que plantean un trabajo grupal entre estudiantes enfocado al tema de la asignatura y que al final termina siendo evaluado de manera individual. Es decir, se evidencia una marcada tendencia al individualismo con la contrariedad de plantear estrategias y objetivos específicos generalizados que son evaluados de acuerdo con el desempeño de cada estudiante. Se muestra un ejemplo en la siguiente unidad de análisis:

La docente les presenta un video de 4 minutos sobre los derechos y deberes de los ciudadanos. Luego les pide a los estudiantes que escriban las preguntas y se organicen en grupos de tres personas. Entre las preguntas se encontraban: 1. ¿Que entendió del video?, 2. ¿Qué es un derecho y un deber ciudadano?, 3. Menciona tres derechos y tres deberes de los ciudadanos. 4. Representa a través de un dibujo un deber y derecho ciudadano. (OPD1)

El ejemplo anterior muestra como objetivo que el estudiante conozca los derechos y deberes ciudadanos. Para llegar a tal fin, se emplea un video sobre los derechos y deberes que estaría reemplazando la explicación del docente. El docente plantea las preguntas que se deben responder de acuerdo con la información del video. Los estudiantes se organizarían en grupos de tres personas, pero el resultado esperado es que respondan de acuerdo con el video. Al final, la docente revisa los cuadernos de los estudiantes para ver si están correctas las respuestas.

En este panorama, se identifican varios elementos técnicos como el seguimiento del plan de trabajo, la tecnificación del trabajo en grupo y el control que ejerce el docente sobre el

estudiante para que lleguen a los resultados planeados (Grundy, 1998). Se identifica en las observaciones una preferencia por el trabajo individual y la valoración de los procesos académicos y convivenciales desde el desempeño de cada estudiante y no de manera colectiva. Es así como se asume una construcción de saber positivista, externo a los sujetos, independiente de la producción subjetiva y social (Giroux, 2004) para estandarizar los procesos de formación ciudadana, puesto que todos los estudiantes deben alcanzar los mismos resultados.

Por ello, el proceso formativo se torna impersonal, contable y mensurable, basado en disciplinas y temas objeto de estudio compartimentados y atomizados (Giroux, 1981). Desde ese punto de vista, la práctica pedagógica de los docentes se encuentra inhabilitada para asumir su propia acción y el desarrollo de habilidades curriculares y pedagógicas al ser reemplazadas por técnicas en el control de los estudiantes (Apple, 1982). Por tanto, se analiza una práctica que asume un trabajo individual para hacer seguimiento de desempeños del estudiante enfocados a destreza y habilidades individuales propias de la productividad, además del control de la disciplina y la competencia en habilidades del hacer (Ramírez, 2020).

En concordancia con lo anterior, también se genera una práctica pedagógica para la formación fragmentaria del sujeto en diferentes aspectos, uno de ellos es la deshumanización del estudiante al promover acciones pedagógicas de interés técnico que solo priorizan conocimientos universales y objetivados dejando de lado la construcción del conocimiento por parte de él dentro de la historia, su contexto y sus capacidades para transformar. (Freire, 1993). Se observa en las clases una fragmentación del proceso formativo de los estudiantes, porque los docentes se enfocan en la enseñanza de las asignaturas y por esta razón se omiten situaciones que ocurren en el aula y que se salen de las actividades programadas.

Esto significa que no hay evidencia clara de una formación integral en los estudiantes para la formación ciudadana al no identificarse acciones pedagógicas que fomenten las diferentes dimensiones y capacidades de los estudiantes de manera articulada como lo social, comunicativo, espiritual, estético, corporal, ético, epistémico y afectivo. Así mismo, las acciones no aportaron a esferas que constituyan el sentido humano como lo cultural, histórico y social reflejando una perspectiva unidimensional de la formación ciudadana.

A este respecto, es importante tener en cuenta que el docente se encuentra en un marco de presiones curriculares y administrativas que dificultan su flexibilización. Grundy (1998) menciona la exigencia al docente por los resultados esperados en los estudiantes según el programa curricular, lo cual hace que sus acciones se centren en los criterios que evalúan su propio quehacer pedagógico. Además, factores como el tiempo de las clases, las rotaciones, espacios pequeños y grupos grandes de estudiantes hacen que su práctica pedagógica sea más técnica para que sea más productiva. Por esta razón, el docente deja de reflexionar para desarrollar destrezas técnicas y, por tanto, la acción docente se lleva a cabo mediante la aplicación de estas destrezas en clase (Grundy, 1998). Este aspecto también se ve reflejado en el manejo de problemas de convivencia en el salón, los docentes hacen un procedimiento de acuerdo con el manual de convivencia y se hace el llamado de atención de manera individual sin tener en cuenta al grupo de estudiantes, dejando evidente la instrumentalización de la solución de conflictos más como un seguimiento de pasos que un proceso reflexivo y de toma de conciencia sobre las responsabilidades y acciones propias.

Por otra parte, se identificó una Transición EP-EE en la práctica pedagógica para la formación de los estudiantes, siendo los elementos *Formar para la comprensión* y *Empatía*

(*comprender al otro*) del enfoque práctico y el elemento *Formación social* del enfoque emancipador los más relevantes e identificados en la práctica pedagógica de un docente.

En este espacio la docente se sienta con los niños y hablan de sus anécdotas personales y los niños muestran más su afecto hacia la profesora, le comparten su lonchera, la abrazan y acompañan. (OPD13)

La docente muy rápidamente pasa por los puestos revisando el dibujo de su autorretrato, porque la clase finalizó y no alcanzó a debatir sobre las cualidades de cada estudiante y les pide que terminen en casa la actividad. (OPD13)

En la clase observada se realizó un pequeño compartir y un trabajo en grupo por parte de los estudiantes, el objetivo era que se fortalecieran los vínculos entre compañeros y se conocieran más; aunque el tema era el autorretrato, la intención de la docente era que fuera una experiencia más afectiva para que se dibujaran a sí mismos en un ambiente agradable. La docente, con música de fondo, dulces y golosinas, quería que los estudiantes se dibujaran y realizaran una socialización de sus dibujos y se preguntaran entre ellos acerca de sus intereses, gustos y expectativas. Un factor que afectó los propósitos de la clase fue el tiempo.

La anterior experiencia del docente permitió identificar elementos constituyentes de un enfoque práctico y emancipador. Primero que todo, se identificó el valor social que se da a los procesos formativos de los estudiantes; tanto el docente como los estudiantes tienen experiencias significativas que no están preestablecidas por el programa de la clase, el cual promueve una interacción basada en la igualdad de los participantes y no hay un procedimiento específico ni resultado esperado (Grundy, 1998). En situaciones de conflictos en el salón, el docente genera un diálogo entre los actores implicados y plantea preguntas para que el estudiante comprenda porqué las acciones que realiza afectan al otro y luego destaca en el grupo el caso para generar

reflexión. En este sentido, Gadamer (2003) afirma que la comprensión es parte de la formación, y el diálogo posibilita que el estudiante sea capaz de comprender al otro, de encontrarse con él en la comprensión común, de salir de sí, de lograr un entendimiento solidario.

De la misma manera, Freire (1972) al respecto menciona que una práctica pedagógica debe promover la libertad, igualdad y justicia para que tanto estudiantes como docentes puedan escuchar su propia voz, reflexionar sobre sus propios intereses y accionar a favor del cambio. En este caso, la docente muestra un ejemplo de un ambiente formativo que promueve el diálogo y la igualdad porque incluso la docente elaboró también su propio autorretrato y permitió que compartieran y conversaran entre ellos sin esperar tener el control de lo que decían o hablaban en cada una de las mesas. Las dificultades que se presentaron en el desarrollo de la experiencia fueron sobre todo el tiempo que limita las acciones del docente, controla los espacios de reflexión y la posibilidad de generar acciones y compromisos de cambio en los estudiantes a partir de la crítica, siendo un trabajo reflexivo del docente con estudiantes que muy poco se hace y que es necesario para la comprensión de las diferentes realidades de cada individuo y de la propia para establecer relaciones interpersonales de comprensión y reconocimiento (Ramírez, 2020).

Por tanto, se identifica la necesidad de formar en los docentes para reconocer en su propia práctica cómo se aporta a esa fragmentación y perspectiva de ciudadano homogéneo y unidimensional. La posibilidad de espacios y tiempos dedicados para la formación colectiva y autónoma en los docentes pueden permitir en ellos construir un conocimiento constituido de diversas miradas, experiencias y referentes teóricos para hacer una lectura comprensiva y crítica del plan curricular que los dirige y generar cambios a favor de la integralidad y sentido humano necesario para la formación ciudadana en los estudiantes.

5.1.2.6. Categoría de Pedagogía. En esta categoría se pretende identificar los elementos propios de cada enfoque en la práctica pedagógica de los docentes teniendo en cuenta el objetivo de aprendizaje/formación, la relación docente-estudiante y división del trabajo, la construcción del conocimiento, las acciones realizadas por el docente y demás aspectos que destaquen cada enfoque.

En este marco de referencia se interpreta, de acuerdo con los resultados de la tabla 57 de proporcionalidad y la red semántica elaborada en la Figura 40, que el enfoque técnico es el de mayor tendencia en la práctica pedagógica en relación con la categoría de Pedagogía con 139 unidades de análisis. En segundo lugar, el enfoque práctico con 53 unidades de análisis y por último en Transición EP-EE con 2 unidades de análisis. Por tanto, el enfoque con menor tendencia sigue siendo el Emancipador. Se presenta en la tabla la ubicación de los docentes por cada enfoque y transición:

Tabla 91

Tendencias en la práctica pedagógica en Pedagogía en la Observación Participante.

Enfoque Técnico	Transición ET -EP	Enfoque Práctico	Transición ET-EE	Enfoque Emancipador	Transición EE-ET
D1, D2, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D13, D15, D19, D16, D17, D20		D4, D14, D11, D12, D18	D13,		
14	0	4	2	0	0

Fuente. Elaboración propia a partir de Atlas Ti.

En cuanto a enfoque técnico, se identifican dos elementos dominantes en la práctica pedagógica de los docentes observados: *Transmisión conocimientos, conductas y destrezas y la Objetividad – control*. En este sentido, Grundy (1998) ha sustentado que una práctica pedagógica y curricular se basa en el control del medio para alcanzar los resultados establecidos por el Eidos, por tanto, en las observaciones de clase se identificó en su mayoría una práctica pedagógica

centrada en el aprendizaje de los contenidos de la malla curricular de las asignaturas a cargo de los docentes como el principal objetivo de las clases. Igualmente, la mayoría de los docentes establecieron normas específicas de comportamiento que el estudiante debe seguir para cumplir con el objetivo y ser evaluado en el mismo resultado. En este caso, cabe resaltar lo expresado por Grundy (1998) acorde con lo anterior que “está implícito el interés por el control del aprendizaje del alumno, de modo que, al final del proceso de enseñanza, el producto se ajustará al Eidos (es decir, las intenciones o ideas) expresado en los objetivos originales” (p. 29).

Es así como la práctica pedagógica de la mayoría de los docentes va orientada a la *Transmisión de conocimientos, conductas y destrezas*, utilizan como principal herramienta el tablero para escribir los conceptos y actividades, el dictado para reforzar el proceso lectoescritor y el llamado de atención para condicionar el comportamiento de los estudiantes hacia la obediencia y seguimiento de instrucciones. Se presentan varias unidades de análisis que expresan estos elementos:

En este momento se genera un poco de desorden y el docente les pide que se sienten y pasa por cada puesto verificando que tengan el cuaderno correcto y que escriban la fecha donde corresponde. (OPD1)

La docente les dictó la definición de paisaje rural y luego lo escribió en el tablero para que los estudiantes revisaran la ortografía. Prosiguió a revisar por los puestos si algún estudiante estaba atrasado. (OPD20)

De esta manera, el docente garantiza que se cumplan las actividades planeadas, el control de la conducta y el aprendizaje del estudiante para lograr los resultados esperados. Así mismo, los contenidos de la malla curricular son considerados por los docentes objetivos basados en los textos escolares de las diferentes asignaturas y los DBA establecidos por el Ministerio de

Educación, garantizando la objetividad; se consideran tradicionales estos mecanismos de enseñanza, puesto que reproducen lo que se desarrolla al interior de la sociedad (McLaren, 2005). Caso contrario lo que ocurre con los aportes a la formación ciudadana, los docentes realizaron sus aportes a través de sus propias consideraciones y supuestos mas no de los documentos oficiales, dejando evidente el vacío epistémico y formativo en ciudadanía.

Esta objetividad que asumen los docentes en las mallas curriculares y transfieren en su práctica pedagógica tiene como finalidad uno de los elementos de poca mención en este enfoque, la *Finalidad Saber qué-saber hacer*, de acuerdo con la asignatura se evidencia más este saber hacer en el caso de matemáticas, lengua castellana, inglés, ciencias naturales, artes, tecnología, ed. física y ciencias sociales en los grados tercero, cuarto y quinto, y en los grados primero y segundo se identifica en las destrezas del proceso lectoescritor, lógico matemático y en la motricidad fina y gruesa, además del cumplimiento de las normas de conductas esperadas para la organización y relaciones con los compañeros. Por el contrario, las asignaturas de ética, religión, gestión turística, son de un modelo más transmisionista de conceptos. Un ejemplo de ello se identifica en la siguiente cita:

La docente se sienta y espera más o menos 10 minutos para que los estudiantes elaboren la tabla, algunos de ellos se acercan donde la docente para mostrarle la tabla y la docente les corrige tanto la tabla como el ejercicio resuelto. Luego, ella se separa de su escritorio y pasa por los puestos de los estudiantes y observa que algunos estudiantes están haciendo mal la tabla y les indica que deben borrarla. (OPD8)

En este caso, la clase es de matemáticas y parte del tiempo se enfoca en la elaboración de una tabla, siendo una finalidad saber elaborarla y organizar los números. De la misma manera, la práctica pedagógica del docente se enfoca en la destreza de elaborar la tabla y garantizar que los

estudiantes la realicen. De acuerdo con Grundy (1998), en un interés técnico el saber generado por el docente está en calidad de saber-cómo o saber-qué, es decir, utilizar los conocimientos para hacer las cosas eficientemente, siendo un aprendizaje de técnicas para el alcance de un producto que, en este caso, sería que el estudiante elabore y rellene la tabla correctamente.

En este mismo sentido, la práctica pedagógica se caracteriza por plantear acciones generales para todos los grupos, las actividades son las mismas en todos los cursos, se da una explicación para todos y se revisa esperando los mismos resultados, característica de un enfoque técnico dirigida *a la estandarización – homogeneidad*. En este caso, se identifica una presión hacia el docente por dar resultados en los estudiantes en condiciones mínimas, en las reflexiones de los docentes en el aula se menciona la cantidad de asignaturas, los contenidos de las mallas en relación con los tiempos de cada asignatura, los pocos espacios escolares y la cantidad de estudiantes. Las siguientes citas son ejemplos de esto:

Está pendiente de ponerles actividades a los estudiantes que terminan rápido, se preocupa por acompañar el ritmo de los estudiantes nuevos que no tienen proceso académico en años anteriores para que no se queden atrasados. (OPD1)

La docente comenta que ubicó a los estudiantes en dos filas, en la fila 1 se encuentran los estudiantes con buen nivel académico y en la fila dos los estudiantes con dificultad en el proceso lectoescritor para que el acompañamiento y revisión fuera más fácil que con tres o cuatro filas. (OPD2)

Varios estudiantes no han resuelto la actividad y la docente les pide que terminen rápido porque ya se va a acabar la clase y va a escribir la tarea. (OPD8)

Se identifica en la práctica pedagógica que los estudiantes con dificultad lectoescritora en los grados de primero y segundo están realizando una actividad diferente de acuerdo con su

dificultad que apunta a la nivelación del grupo. Por el contrario, en los grados tercero, cuarto y quinto se generan actividades generales, a las cuales los estudiantes con dificultades en lectoescritura deben ajustarse.

Esta característica del enfoque técnico tiene su base en una visión reproductiva de la pedagogía, puesto que está orientado al producto y se requiere que el profesor ejercite su habilidad para reproducir en el ambiente de la clase algún Eidos (Grundy, 1998). Ese Eidos hace referencia a lo que se espera de los estudiantes como producto, es decir, de manera estandarizada se espera que todos alcancen los mismos resultados. Al respecto, Grundy (1998) explica que muchos de esos productos no solo son comportamentales sino productos específicos en los niños como saber leer, escribir, sumar, restar, buenos ciudadanos o, incluso, comunicadores eficientes, o más, específico, un producto material, una maqueta, un dibujo, un escrito, o, en el caso de la docente D8, una tabla.

Así mismo, la educación pensada en la productividad, reproducción y estandarización homogeniza la práctica pedagógica de los docentes al esperar los mismos resultados en los estudiantes a través de estrategias, destrezas y acciones técnicas que sirven para todos los grupos de estudiantes; como afirma Ramírez (2020), las prácticas pedagógicas tradicionales transmiten datos, narran y evalúan de manera memorística a los educandos.

De la misma manera, seguimos con los elementos con similar identificación en las unidades de análisis: *Relación vertical – comunicación estratégica, Participación pasiva y Solución de conflictos y mejora de la convivencia*, los cuales se identificaron en el criterio de observación denominado relación docente-estudiante y división del trabajo. Teniendo en cuenta los elementos anteriores, se interpreta una relación vertical entre docentes y estudiantes

caracterizada por el control y dominio de la interacción y ambiente de aprendizaje por parte del docente (Grundy,1998).

Se observa que en la práctica pedagógica la relación de los docentes con los estudiantes es de autoridad, siendo el maestro quién dirige la clase, indica quién habla y hace cumplir las normas del salón, por su parte, los estudiantes están atentos, en silencio y poco se paran de su puesto centrándose en las actividades. En los docentes prevalece la función de explicar y revisar mientras que el estudiante desarrolla la actividad propuesta y corrige sus errores. Esta práctica pedagógica muestra cómo la instrumentalización de sus acciones conlleva a rutinas que reducen las posibilidades de reflexión y cambios de sus propias acciones y otras formas de entender la formación ciudadana y su propia labor. La siguiente unidad de análisis expresa estas características:

Los estudiantes responden de manera grupal o general las preguntas que realiza la docente sobre cuál es la centena, decena y unidad de los números. Pasan al tablero los estudiantes que realizaron la actividad, los demás observan y transcriben. (OPD15)

Esta participación es considerada pasiva porque tanto el estudiante como el docente se rigen por el diseño y sus interacciones están a favor del cumplimiento del Eidos, como diría Grundy (1998), ambos sujetos en este interés serían considerados objetos producto de su propio desempeño. Este enfoque sugiere que el objetivo de la práctica pedagógica consiste en reproducir en los estudiantes los diversos Eidos que orientan ese trabajo (Grundy, 1998)

Por tanto, se considera una relación y comunicación estratégica puesto que, como explica Habermas (1987), una acción orientada al éxito y por el éxito se llama instrumental cuando está bajo el aspecto de observancia de reglas de acción técnicas y se evalúa el grado de eficacia de la intervención que esa acción representa en un contexto de estados y sucesos. Es así como en este

enfoque la comunicación y relación como una acción social es estratégica al intentar, a través de reglas y técnicas, evaluar el grado de influencia sobre las decisiones de los estudiantes, reflejado en el cumplimiento de normas, seguimiento de instrucciones y obediencia.

Finalmente, se identifica el elemento de la Evaluación de contenidos – resultados en la práctica pedagógica de los docentes en las clases observadas. Se observan acciones evaluativas enfocadas a la revisión de las actividades realizadas por los estudiantes en función de lo correcto – incorrecto y según lo esperado por el docente y el Eidos establecido. En cuanto al comportamiento del estudiante, se evalúa de acuerdo con su concentración, atención y disposición para el trabajo académico, y respecto al comportamiento y la convivencia se evalúa el cumplimiento de normas y la capacidad de solucionar conflictos con sus compañeros o muestra de indisciplina o agresividad. En este caso, la evaluación con una concepción instrumentalista promueve un conjunto de normas que regulan la vida social y la formación de valores (Ramírez, 2020).

La evaluación informada en un interés técnico se centra en la objetividad a través de la elaboración de juicios valorativos como algo objetivo e independiente de valores (Grundy, 1998). De esta manera, los docentes evaluaban cada clase con la revisión de las actividades y la observación de las conductas de los estudiantes. En este sentido, Grundy (1998) menciona que los estudiantes se objetivan y el aprendizaje se contempla como producto, evidenciado en la revisión de las diferentes actividades realizadas por los estudiantes y que se valoran en relación con criterios predeterminados en la malla curricular y por consideración del docente.

Así mismo, la evaluación de una FC en la práctica pedagógica de los docentes, teniendo en cuenta este enfoque, se mediría de acuerdo con el cumplimiento de normas y conductas consideradas adecuadas por el docente, esta visión de evaluación de un proceso formativo

objetiva al estudiante y, de acuerdo con Grundy (1998), refuerza la idea de que la acción docente es mecánica, análoga, y técnica, convirtiendo al docente en un aplicador que se juzgará en su práctica pedagógica de acuerdo con la medida obtenida en el producto, a su vez, se medirá la calidad de práctica del docente y las posibles mejoras para lograr el producto deseado.

denle lo concerniente al enfoque práctico, se identifica en la práctica pedagógica de los docentes observados que los elementos de *Interacciones docente -estudiante y Potencial en la dialéctica. Reflexión para la Comprensión, Ejercicio del juicio y toma de decisiones* fueron los más recurrentes.

Analizar una práctica pedagógica en un sentido práctico debe hacerse en términos de la interacción humana, por tanto, se enfoca en la interacción del docente con el estudiante (Grundy, 1998). De esta manera, se interpreta que los docentes interactúan con sus estudiantes a través del diálogo orientados a la discusión de lo que ocurre en el barrio, en sus familias y al interior de la escuela, sobre lo que conocen, creen y sobre su propia experiencia. También se identifica en el ambiente de aprendizaje mayor flexibilidad para que el estudiante realice con libertad acciones como pedir ayuda a otros, compartir materiales, hablar con el otro. Muestra de lo anterior en las siguientes observaciones:

Realiza preguntas y los estudiantes responden de manera general e individual de manera masiva. Pregunta a los estudiantes que poco participan y pide que les expliquen sus respuestas o hace que no sepa para que los estudiantes justifiquen. (OPD4)

Los estudiantes le muestran y le preguntan a la docente sus dudas y ella les responde con otra pregunta de por qué escribieron eso. Los estudiantes están en grupo de tres personas y se encuentran respondiendo el taller y la docente se encuentra rotando en los grupos haciendo preguntas. (OPD11)

Es importante reiterar el reconocimiento de la interacción entre los participantes del proceso educativo y en la práctica pedagógica del docente como sujetos y no objetos (Grundy, 1998). Por tanto, a diferencia del enfoque técnico, el docente debe por derecho y obligación comprender el programa curricular como texto y darle su propio significado para tomar las decisiones respecto a los objetivos, contenidos y acciones pedagógicas pertinentes (Grundy, 1998), aspectos que de cierta manera se observaron, puesto que el docente más que cumplir con el tema se enfocó en procesos de comprensión e interacción con los estudiantes.

Por el contrario, no se observó la participación del estudiante en la comprensión del programa curricular. Si se interpreta en términos estrictamente prácticos, se requiere que el docente no solo se comprometa con la construcción de su propio juicio sobre el programa curricular, sino que también lleve al estudiante a comprenderlo también para que juntos decidan qué objetivos, contenidos sí aportan o no a la construcción del significado. En este sentido, Grundy (1998) sustenta que no es suficiente que el docente sea capaz de interpretar los textos curriculares para decidir qué aportar a la construcción de significado si no es posible comprometer activamente al estudiante en la construcción del significado.

Algunos docentes emplean los dilemas para que el estudiante reflexione acerca de lo que se debe hacer, además de discutir con los estudiantes sobre los conflictos que ocurren en el aula y preguntar cuáles son las mejores acciones que se deben realizar para dar solución, asimismo, promover la pregunta y discusión sobre las dinámicas de la clase entendidas como texto. Aquí algunos ejemplos a este respecto:

Alguna estudiante menciona que no entendió y otra que no sabe qué hacer y la docente le pregunta al grupo que qué hay que hacer y que dos estudiantes voluntarios le expliquen a los compañeros. (OPD4)

La docente le pregunta al grupo de compañeros qué se debe hacer en el caso en que se pierda un lápiz y considere que el compañero lo tiene. Les comenta el conflicto entre los dos estudiantes y les pregunta a los demás cuáles consideran que fueron esas causas y cómo se podría solucionar sin llegar a pelearse o echarse la culpa. (OPD18)

De esta manera, una planeación y programa curricular con interés práctico tiene como Eidos la construcción de un saber comprendido. Por tanto, los conceptos clave asociados con el interés cognitivo práctico son la comprensión y la interacción (Grundy, 1998). En este sentido, la práctica pedagógica puede considerarse comprensión y acción como un proceso en el que estudiantes y docentes interactúan con el fin de dar sentido al mundo. Este elemento se observa en la práctica del docente cuando utiliza la pregunta para que el estudiante busque las respuestas por sí mismo y promueve la discusión con el grupo de estudiantes, además de emplear situaciones que ocurren en el colegio o en el barrio y emplea ejemplos extraídos de las dificultades de convivencia que se presentan a diario en la institución, para que los estudiantes no cedan la solución del conflicto al docente, sino que ellos mismos puedan comprender lo que sucedió y tomar las decisiones pertinentes.

A este respecto, los docentes tienen mayor dificultad en generar la reflexión colectiva con los estudiantes a través de la pregunta; en ocasiones las preguntas son de tipo literal y a medida que la discusión avanza y se profundiza, el docente tiende a concluirla o a repetir las mismas preguntas. En este sentido, la práctica pedagógica se encuentra limitada por las herramientas con que no cuenta el docente para profundizar en la discusión con los estudiantes, lo cual requiere de una formación encaminada a fortalecer los procesos discursivos y de discusión argumentativa con los docentes y estudiantes como elemento destacado para el fortalecimiento de las esferas social, cultural, pública, política e histórica en la Formación Ciudadana

También se observa en las interacciones con los estudiantes que el diálogo para construir acuerdos con los estudiantes se limita a tratar los conflictos con los implicados y no a generar una reflexión colectiva con todo el grupo de estudiantes. Así mismo, la construcción de acuerdos queda en el momento y de manera individual materializada en una cartelera, reponer lo perdido o alguna sanción si se reitera la falta. Lo anterior evidencia una orientación técnica en la construcción de los acuerdos y del compromiso del estudiante de corte mecánico plasmado en un producto y en conductas esperadas en ausencia de la esfera social, política y pública que implica la comprensión colectiva de los hechos y acciones, los puntos de vista de los demás y la autorreflexión de los propios actos, necesarios en la comprensión para establecer un juicio a favor de tomar decisiones con conciencia y autonomía, aspecto que se destaca en las intenciones de los docentes como parte del ejercicio ciudadano.

Otro de los aspectos que los docentes consideran que se debe fomentar en su práctica pedagógica es el *Desarrollo de la autonomía, libertad, respeto de la diversidad*. Se observó que los docentes están pendientes del respeto en situaciones de discriminación y exclusión entre estudiantes, establecen el diálogo con los estudiantes para atender estos aspectos. La siguiente cita es ejemplo de ello:

La docente promueve la pregunta y la explicación en los estudiantes, cuando les hace preguntas a los estudiantes que poco participan. La docente finge que no sabe solucionar el ejercicio y le pide al estudiante que le explique mejor porque ella no entiende, así que el niño le explica paso a paso cómo llegar a la casa. Ella tiene dibujada las coordenadas en el tablero y le pide que trace el camino muy específico. (OPD4)

En estos aspectos, los docentes participantes consideran que la autonomía es crucial para su desarrollo integral, por tanto, entre sus acciones pedagógicas señalan que al promover la

comprensión de los estudiantes por sí mismos pueden aportarles a ellos la capacidad en la toma de decisiones como parte de la autonomía que se pretende. Al respecto, Grundy (1998) considera que el interés cognitivo práctico “presupone un Eidos mucho más general: la noción de «bien», y depende del juicio práctico a la hora de interpretar y traducir a la acción ese Eidos” (p. 107), para generar en los estudiantes un mayor interés en la construcción del juicio personal.

En contraste con los referentes teóricos, es importante resaltar que elementos para la formación ciudadana como la autonomía, libertad y diversidad con pretensión en un interés hermenéutico o emancipador no pueden generarse con una práctica pedagógica de orden técnico que se fundamenten en el control, instrucción y resultados estandarizados. Por ello, es importante mencionar que el docente requiere un cambio epistemológico sobre su propia práctica para configurarse como profesional reflexivo junto con el estudiante para no sólo buscar el valor y significado de lo aprendido (Jauregui, 2018), sino comprender qué es la autonomía, libertad y diversidad, y poder tomar decisiones en torno a generar espacios y acciones que las fomenten.

El *Desarrollo de capacidades humanas* es el elemento con menor observación en la práctica pedagógica, en ocasiones las actividades propuestas y los ambientes de aprendizaje dan posibilidad de desarrollar capacidades cognitivas para la comprensión y la dimensión social en la comprensión de los comportamientos y la responsabilidad de los actos. Teniendo en cuenta las capacidades propuestas por Nussbaum (2013), las que más se promueven en la práctica pedagógica hacen mención del pensamiento, razón y afiliación centradas en la cognición y comunicación; aquellas menos tenidas en cuenta son las referentes al juego, imaginación e integridad corporal.

Lo anterior evidencia la fragmentación de la concepción de sujeto y priorización de los procesos cognitivos en los estudiantes, a pesar de que la práctica no está orientada a los

contenidos, se centra en una construcción de conocimiento desarticulada con otros aspectos de la formación integral (social, afectivo, político, ético, estético, espiritual) que son importantes para la configuración del sentido humano de los ciudadanos y que en la práctica pedagógica no se involucran en la formación, posiblemente por una falta de comprensión de sus relaciones con las dimensiones que integran a los sujetos.

Para Nussbaum (2013), la reflexión, la indagación y diferentes tipos de argumentación son necesarios en la práctica pedagógica de los docentes para el desarrollo de las capacidades de acuerdo con sus necesidades y libertad de elección. En este sentido, es importante resaltar que el concepto de libertad no se ha resignificado en la escuela y en la práctica del docente, en cuanto a cómo se concibe y promueve la libertad del estudiante y del mismo docente en los procesos de formación cuando al mismo tiempo el docente controla las conductas, impone los conocimientos y resultados en el estudiante. De acuerdo con Nussbaum (2013), la libertad de una persona significa poder escoger entre diferentes maneras de vivir y de ser (Boni, 2010) y la tensión expuesta radica en cómo a través de la práctica docente se promueve esa libertad en el estudiante y en el mismo docente para configurar su quehacer pedagógico teniendo en cuenta que los docentes también están regidos por una disposiciones normativas, institucionales e intereses externos.

Por otro lado, el enfoque con menores unidades de análisis es el enfoque emancipador, que subraya un Eidos de liberación, un bien específico. En este caso, se considera una Transición EP-EE al no cumplir con varios elementos de este enfoque. En las observaciones realizadas se identifican dos elementos característicos que son: *Posibilitar la libertad y autonomía de construir su propio significado del mundo* y *Diálogo pedagógico como acto comunicativo*. En las observaciones realizadas se presentan prácticas pedagógicas que promueven la libertad en el

estudiante, en el grado quinto especialmente; los estudiantes cuestionan algunas acciones de sus compañeros y esto permite entrar en discusión. Las dificultades identificadas en la práctica pedagógica de los docentes son los conocimientos y estrategias para orientar la discusión con los estudiantes a un nivel crítico. Un ejemplo de estas características es:

El docente los ubica en grupos de tres personas para organizar las propuestas de los candidatos a representante del curso, los niños duran un tiempo organizándose y luego cada uno plantea una propuesta que deben plasmar en la cartelera. La docente pasa por cada grupo y les pregunta cuáles son las posibles propuestas, luego de escucharlos les dice que la finalidad es que atiendan una problemática del salón o la escuela y que sea de interés de todos. (OPD12)

Adicionalmente, se realizaron acciones pedagógicas sobre la elección del personero y el taller del gobierno escolar, se orientó hacia el planteamiento de posibles propuestas y la discusión de su pertenencia y validez de verdad de acuerdo con la realidad de su entorno. En este sentido, el diálogo es una de las acciones pedagógicas que permite la construcción de un pensamiento crítico, el potencial del diálogo como discurso en cuanto a comunicación para la producción de construcciones significativas (Ramírez, 2020).

En las observaciones de los docentes se identifican pocas acciones críticas y emancipatorias que promuevan en los estudiantes un pensamiento crítico que favorezca la toma de decisiones y una construcción social del conocimiento. En este sentido, el docente no ha contado con la formación necesaria para enfrentar la manipulación y reproducción al tener una fuerte influencia técnica, reproductiva y positivista en su formación profesional. Por esta razón, el docente requiere comprender que las acciones comunicativas para el entendimiento deben favorecer al estudiante para que le posibilite confrontar la información a través de la

argumentación y las pretensiones de validez verdad, veracidad y rectitud (Habermas, 1986), lo que le permitirá no dejarse manipular por las acciones reproductivas de diferentes medios y construir su propia voz y significados del mundo.

El desarrollo del currículo informado por un interés emancipador es problemático y requiere reflexión y acciones arriesgadas de los participantes en vez de pronunciamientos académicos (Grundy, 1998). Este importante resaltar lo anterior, puesto que este elemento de problematización no se identificó con frecuencia en las clases, algunos docentes se guiaban por el contenido y otros por la pregunta y discusión como eje central de la clase. En este caso, el docente mostraba el control del proceso a pesar de sus intentos por compartir el poder del proceso formativo con el estudiante.

Por ello, se identifica como hallazgo la tensión ente los contextos local, nacional y mundial respecto de la dificultad para problematizarlos y articularlos en la práctica pedagógica del docente. Una de las posibles razones es la consideración de que el estudiante de primaria debe centrarse en aspectos cercanos en la construcción del conocimiento, pero su desconexión con las realidades nacionales y mundiales genera una mirada parcial y fragmentada de las problemáticas que viven en su entorno. Además, se considera que el docente tiene en cuenta la experiencia y percepciones de los estudiantes por lo que faltaría la articulación con los fundamentos teóricos y conceptuales. De acuerdo con Giroux (2004), el docente requiere constituirse como una persona capaz de generar cambios a través de su práctica pedagógica fundamentada teóricamente para el fomento de una cultura política en la sociedad con la articulación de esferas de formación en lo histórico, político y cultural desde diferentes contextos (macro, meso y micro) para problematizarlos en los ambientes formativos.

Adicionalmente, el docente presenta dificultad o limitación en orientar la discusión a un nivel crítico, teniendo en cuenta que el docente desempeña un rol importante en la formación de los sujetos, pues es el quien debe cambiar las prácticas pedagógicas y suscitar en los estudiantes el pensamiento crítico y ético (Giroux, 2004; Rodríguez, 2014). De esta manera, es necesario formar en el docente ese sentido crítico que se ha dejado a un lado para priorizar concepciones y prácticas de orden técnico para la eficiencia y productividad.

Asimismo, la praxis, uno de los elementos fundamentales que transforman una práctica pedagógica, no se identifica en los ambientes observados en el aula; los docentes están bajo distintas presiones concernientes al tiempo, contenidos y asignaturas para generar otros espacios de reflexión en su práctica. Además, en las horas pedagógicas y reuniones entre docentes se mencionan cuestiones administrativas e informativas que operacionalizan su labor. Al respecto, Freire (1972) critica estas acciones técnicas para plantear que la actividad de los docentes consiste más en la acción y la reflexión bajo una teoría que la ilumine. En relación con ello, se identifica que los docentes, ante la falta de conocimiento y formación, no contarían con los fundamentos teóricos y conceptuales para argumentar y sustentar sus reflexiones y prácticas.

Por lo anterior, los docentes observados han mostrado una práctica pedagógica más técnica y la praxis como elemento sustancial no se ha dado en los espacios observados; por ejemplo, no se problematizan las situaciones reales de los estudiantes, no sólo en una discusión sino en la acción, es decir, no se identifica una interacción en la que se tenga en cuenta el mundo cultural y social de los estudiantes para la acción. Por tanto, se requiere resignificar la praxis como potencial pedagógico para actuar con otros y no sobre otros; en palabras de Freire (1972), para un educador verdaderamente humanista el objeto de la acción es la realidad que han de transformar junto con los educandos, no por separado.

La confrontación entre la práctica pedagógica en una perspectiva emancipatoria y las dinámicas y disposiciones institucionales requiere de la discusión y ejercicio praxeológico para posibilitar cambios auténticos y autónomos en la formación integral de los estudiantes como ciudadanos. La reflexión y fundamentación sobre el ideal institucional de ciudadano, la comprensión crítica de las mallas curriculares de manera colectiva involucrando a estudiantes, directivos y familias permiten construir una concepción de ciudadanía integrada en todas las dimensiones con espacios de formación que no saturen la labor del docente en su quehacer como formador, sino que sean un compromiso de todos los miembros educativos.

5.1.2.7. Categoría de Capacidades. Se realiza el análisis de la categoría Capacidades en la práctica pedagógica de los docentes con los elementos característicos de cada enfoque para orientar los procesos de Formación Ciudadana en sus clases, este concepto se identifica a partir de cada Eidos basado en el control, la comprensión o la praxis.

Teniendo en cuenta la tabla 59 de Coocurrencia y la tabla 60 de proporcionalidad en CAP de las relaciones posibles entre las subcategorías de CAP, se evidencia una mayor tendencia a un enfoque técnico (ET) con 29 unidades de análisis, seguido del enfoque práctico con 18 unidades de análisis y, por último, el enfoque emancipador con 7 unidades de análisis. Lo anterior muestra un mayor fomento de capacidades de orden técnico y una menor tendencia a acciones que promuevan las capacidades emancipatorias.

De esta manera, las observaciones de la práctica pedagógica de los docentes participantes en la investigación identificaron las capacidades que se consideraban estaban promoviendo en las clases según el criterio de los docentes como del investigador que participó en las dinámicas de la clase para ubicarlas en la dimensión que se desarrollaba a través de estas capacidades. La siguiente tabla 92 organiza las dimensiones identificadas en cada enfoque.

Tabla 92

Dimensiones en la práctica pedagógica por enfoque. Observación Participante

Enfoque Técnico	Enfoque Práctico	Enfoque Emancipador
Cognitiva	Cognitiva	Cognitiva
Ética	Ética	Ética
Comunicativa	Afectiva	Comunicativa
Social	Comunicativa	Social
Afectiva	Social	Político
Corporal	Político	

Fuente. Elaboración propia a partir de Atlas ti.

Teniendo en cuenta las dimensiones que se promueven para la formación de los estudiantes, en el enfoque técnico se destacó la dimensión cognitiva con el mayor número de unidades de análisis, seguida de la dimensión comunicativa y la social, ética y corporal con el menor número de unidades de análisis.

En cuanto a la dimensión cognitiva, se observa un interés de la práctica pedagógica orientado al aprendizaje y adquisición de contenidos propios de cada asignatura. El docente se preocupa principalmente porque el estudiante aprenda los conceptos y destrezas requeridas en las asignaturas consideradas de corte científico como las matemáticas, ciencias naturales y de corte de humanidades como ciencias sociales, lengua castellana, ética y religión. Estos conocimientos están basados en reglas, teorías y leyes fundamentadas en las ciencias empírico-analíticas regidas por el interés de explicar (Grundy, 1998). Por ello, una de las formas en que el docente ejerce su práctica pedagógica es a través de la explicación, así mismo espera del estudiante la capacidad de explicar un fenómeno o contenido como parte de ese conocimiento objetivo y destreza característica de un saber con un fin práctico (Grundy, 1998), es decir, con la competencia de controlar su medio.

En el caso de la FC, no se evidenciaron conocimientos en función de este proceso formativo en las diferentes asignaturas, solamente en el caso de la clase ética sobre las normas de

convivencia, los derechos y deberes de los ciudadanos y en el taller del gobierno escolar sobre los representantes, enfocadas en contenidos específicos y que se abordaron con la misma dinámica, explicación, escritura del concepto y taller de preguntas. Además, no se observaron competencias cognitivas referentes a la capacidad de pensar posibles soluciones a un conflicto o resolver diferentes dilemas que suceden en la vida diaria, este enfoque por competencias no se identificó en las unidades de análisis determinando que las acciones pedagógicas de los docentes para la formación ciudadana son más de orden pragmático que epistémico. Un ejemplo de esta dimensión es la siguiente observación:

La docente comenta que ha identificado a los estudiantes con muy poco aprestamiento y bases en cuanto al proceso académico por tener un preescolar virtual y otros con posibles problemas de aprendizaje, puesto que duran casi toda la jornada escribiendo la fecha, el título y se demoran demasiado en entender y realizar las actividades. Estos estudiantes los ubica en los primeros puestos. (OPD15)

En este mismo sentido, se observa un control del docente por el aprendizaje del estudiante en la producción del conocimiento, que en este enfoque sería la reproducción del conocimiento a través del dictado, explicación e instrucción indicando, qué se debe aprender y cómo debe ser aprendido. En este caso, los contenidos explicados por los docentes son específicos en concordancia con lo planteado por Grundy (1998), quien explica que este tipo de contenidos promueven una visión del saber como verdades absolutas e incuestionables. Por esta razón, la evaluación se centra en el aprendizaje del estudiante considerando la valoración objetiva y separada del proceso formativo, así el aprendizaje se contempla como producto que puede valorarse en relación con criterios predeterminados (Grundy, 1998), siendo el

conocimiento específico un criterio medible para evaluar sin tener en cuenta el punto de vista del estudiante.

Por otro lado, se encuentra la dimensión comunicativa, la cual podría considerarse una comunicación mecánica, orientada a habilidades y destrezas comunicativas que puedan dar cumplimiento al Eidos, como escuchar la explicación, preguntar y responder de acuerdo con el tema enseñado. A este respecto, Grundy (1998) considera que tanto el docente y el estudiante se objetivan resultando una interacción inanimada regida por normas y conductos. Se observa una promoción de habilidades comunicativas en la práctica a través de las preguntas dirigidas a los temas tratados, a la exposición y solución de conflictos la cual se realiza solo con los implicados, siendo el docente el que dirige el diálogo cerrado en la pregunta y explicación de los hechos. Un ejemplo de esta dimensión es la siguiente cita:

Realiza preguntas y los estudiantes responden de manera general e individual, le da posibilidad a la mayoría de los estudiantes que levantan la mano de responder. (OPD1)

Teniendo en cuenta lo anterior, se analiza un fomento de capacidades comunicativas con un enfoque de la comunicación con funcionamiento unidireccional desde la producción de significados (Ramírez, 2020), siendo el docente quien controla el proceso comunicativo con los estudiantes. En este sentido, en la mayoría de las observaciones los estudiantes estaban en silencio y era el docente quién autorizaba hablar y de acuerdo con sus condiciones, por ello, el dominio de la comunicación lo ejerce el docente para aprobar y promover la interlocución de los estudiantes en un sentido instrumental. (Ramírez, 2020).

Otra de las características de esta dimensión desarrollada en el enfoque técnico e identificada en los docentes, es la imagen del profesor lejano e intangible (Bourdieu y Passeron, 1998), muy presente en las interacciones con los niños de primaria, aunque hay manifestaciones

de afecto y de diálogo, el docente centra su interlocución para cumplir el programa curricular, lo que llamaría Habermas (1987) comunicación instrumental y estratégica basada en el cumplimiento de fines específicos para hacer que el interlocutor acceda sin cuestionar. Lo anterior se evidencia en la práctica docente en la resolución de conflictos, siendo el docente el que negocia con los estudiantes los acuerdos y define las condiciones en las que lleguen a estos y veedor de que se cumplan.

De esta manera, la dimensión comunicativa promovida en las observaciones de clase en su mayoría es de carácter magistral, basada en la transmisión de significados por parte del docente, siendo la palabra y tono los que generan mayor distancia con los estudiantes (Ramírez, 2020). Los pocos espacios de diálogo son en su mayoría basados en lo escrito, en preguntas y respuestas predeterminadas, lo que hace que la comunicación sea considerada monológica y estratégica en función de cumplir con los objetivos establecidos.

Por otra parte, la dimensión social y afectiva están reflejadas en la práctica bajo el interés de reforzar el manejo de las emociones de los estudiantes como la ira, la frustración y el miedo, así mismo que los estudiantes manejen un buen vocabulario y el respeto siguiendo las normas del salón. Ambas dimensiones se entrelazan al ser consideradas por los docentes como necesarias para la convivencia en el salón; mientras un estudiante controle sus emociones, puede afrontar los conflictos o, incluso, no generarlos y de esta manera no afectar la convivencia en el salón.

Por ende, estas capacidades son de interés técnico porque el docente, a través de su práctica pedagógica, domina y controla la conducta e interacciones del estudiante al considerarlo objeto del proceso formativo y, a su vez, genera acciones instructivas y condicionadas para que él aprenda a controlarse. Esto significa que el docente está sometido a la presión de regirse por el diseño establecido sobre las conductas que debe tener el estudiante, por tanto, la práctica docente

se convierte en un conjunto de acciones estrictamente normativas y básicas ligada exclusivamente a los actos de cumplimiento de la norma segmentada de otros procesos de formación que aportan a la formación ciudadana integral, como lo son los espacios de imaginación, esparcimiento, encuentro social, espiritual y de juego libre.

La docente les solicita a los dos estudiantes la versión de los hechos, por qué se pelearon y le llama la atención al niño que le pegó en la cara al compañero, le pide que no lo vuelva a hacer porque si no iba a tener una sanción, les pide que se comprometan a no agredirse. Ambos niños se miran y se piden disculpas. (OPD5)

Por esta razón, las capacidades promovidas por los docentes a través de la práctica se consideran relaciones sociales establecidas por la norma institucional y, así mismo, orientada al logro, es decir, orientada al desarrollo de destrezas comportamentales y actitudinales para que el estudiante mejore el resultado de su trabajo en el aula. Al respecto, Grundy (1998) considera que, en un interés técnico, el docente construye un saber en calidad de saber cómo el estudiante debe controlarse para actuar determinadamente en una situación, para hacer cosas y en función de una acción productiva eficiente y eficaz.

La dimensión ética se desarrolla en este enfoque desde una perspectiva basada en lo correcto según las normas que se establecen en el colegio, el conocimiento de los valores, derechos y deberes. En este enfoque el Eidos orienta los valores y conductas que debe seguir el docente para generar un buen estudiante (Grundy, 1998) como resultado de las habilidades y actitudes que se promovieron a través del seguimiento de normas de conductas establecidas para generar un clima escolar adecuado y relaciones apropiadas con los otros (Torres y Reyes, 2015). Lo anterior evidencia una formación ciudadana constituida por una ética normativa regida por lo teórico en las acciones de los estudiantes que una ética vivencial en cada una de las experiencias

que asumen la reflexión y el juicio de las acciones propias como parte de la responsabilidad social.

En este sentido, los docentes consideran que en su práctica pedagógica se aporta a la dimensión ética a través de la clase de ética y valores con la enseñanza de los derechos y deberes y valores como el respeto, tolerancia, solidaridad, pero basándose en la objetividad por medio de la cual el docente enseña el concepto y desarrolla actividades guiadas por el tema para que el estudiante las realice adecuadamente. Así mismo, el docente reproduce conductas y valores establecidos como conceptos universales que pueden ser aplicados en diferentes situaciones (Grundy, 1998), establecidos en el eidos del programa curricular.

En este orden de ideas, una ética orientada por una perspectiva positivista se identifica en las clases observadas y en la misma práctica pedagógica. Por tanto, se interpreta también una ética conceptual que establece unas conductas deseables a partir de valores establecidos y las acciones del docente se enfocan en la enseñanza e instrucción de cómo aplicar estos valores en las conductas y relaciones establecidas entre estudiantes. Habermas (1987) propone en un enfoque técnico una ética como acción estratégica que se preocupa por las acciones correctas e incorrectas en una situación particular y un tipo de toma de decisiones que supone elegir cuál de nuestras habilidades aplicaremos eficazmente.

Por esta razón, se considera que los docentes aplican una ética ontológica pensada en el desarrollo individual que oriente las acciones de los estudiantes hacia un deber ser como ciudadanos cívicos (perspectiva Kantiana), previamente decidido bajo unos criterios que determinan la cualidad moral pertinente para un fin determinado. Por tanto, la acción estratégica del docente se relaciona con enseñar a los estudiantes a tomar decisiones estratégicas en función

de hacer lo correcto de acuerdo con unos valores definidos para aplicarlos en situaciones problemáticas determinadas para el fin que se pretende alcanzar (Grundy, 1998).

En cuanto a la dimensión corporal, los docentes generan acciones pedagógicas a través de la motricidad fina como destreza necesaria para el desarrollo cognitivo, la ejecución de ejercicios de coordinación y el juego dirigido. Estos aspectos son de un interés técnico, puesto que se reconoce al estudiante como objeto físico (Körperlichkeit) desde el punto de vista positivista y de la antropología física y biológica que está definida en lo ortológico y reducida objetivamente a lo material y dependiente de la naturaleza física del cuerpo (Gallo, 2009). Es eso que se identifica en algunas asignaturas; acciones que considera el docente como aporte a la dimensión corporal, como el trabajo motriz referenciado en acciones prácticas como cortar, rasgar, pegar, manejo de la plastilina y uso adecuado del lápiz y juegos dirigidos. En el caso de la clase de educación física, el aporte a las capacidades corporales se orienta de acuerdo con la edad de los estudiantes para desarrollar ciertas destrezas físicas sustentadas en las etapas de Piaget (1981).

Por esta razón, el desarrollo de la dimensión corporal en la práctica pedagógica de los docentes se centra en acciones concretas para el desarrollo de destrezas físicas según la tradición cartesiana el cual el cuerpo es objeto naturalista, instrumental, disciplinado a través del entrenamiento y disciplina. A este respecto, los docentes realizan acciones pedagógicas que consisten en hacer una acción (poietiké) a través de instrucciones para controlar al estudiante (Grundy, 1998); capacidades en torno al control del cuerpo como objeto normativo, disciplinado y entrenado en la constitución de un ciudadano eficaz y competente.

Lo anterior, permite identificar como hallazgo que tanto la asignatura de educación física como las acciones pedagógicas realizadas en otras asignaturas en función del desarrollo corporal están desligadas de proceso de formación ciudadana. Esto se identifica en que en las prácticas

docentes las capacidades corporales están supeditadas a un asunto exclusivo de la actividad física y destrezas específicas para cumplir una tarea operacional. Se subvaloran o desconocen los aportes de la corporalidad en la construcción de conocimiento y formación en las demás dimensiones con escenarios que constituyen lo social, cultural, histórico y público. En este sentido, es importante resignificar la dimensión corporal como constructo diverso y colectivo que cuenta una historia, expresa libertad, autonomía y constituye un bien público y personal de los ciudadanos para construir otras formas de conocimiento que fundamenten la formación ciudadana en una perspectiva integral y humana.

Las dimensiones que no se evidenciaron en la práctica fueron la espiritual, epistemológica, política, estética de manera integrada en las diferentes clases. En las observaciones realizadas se identifica que las asignaturas de religión, sociales y artes aportan a la dimensión respectiva en cuanto a la adquisición de conocimientos propios de los contenidos del programa y desligada de los procesos de formación ciudadana. Esto se considera que puede ser a causa de las limitaciones impuestas por el tiempo en la práctica de los docentes que restringe las acciones del docente a resultados concretos, promoviendo una formación supeditada a la orientación disciplinar y desarticulada en la formación de las diferentes dimensiones sin poder aportar a la formación ciudadana e integral de los estudiantes.

En la práctica pedagógica de los docentes se identificó el fomento de capacidades informadas en un interés práctico, resaltando principalmente la dimensión comunicativa, seguida de la dimensión cognitiva y, en menor medida, las ética, afectiva, social y política, reconociendo la práctica pedagógica como acto comunicativo informado para el entendimiento (Ramírez, 2020). Por tanto, se analiza que el docente se interesa a través de sus acciones en que el estudiante comprenda tanto los conceptos dados en clase como las relaciones con su propia

experiencia y la de los demás, compartan puntos de vista a través de la discusión; de esta forma, las tres dimensiones se encuentran relacionadas en las mismas unidades de análisis. En la siguiente unidad de análisis se evidencian estas tres dimensiones:

La docente hace preguntas generales sobre las cualidades de las propuestas y el estudiante que quiere hablar levanta la mano. En ese momento levantan la mano diez estudiantes La docente le pregunta a cada uno sus propuestas y la docente hace que no entienda solicita que le expliquen aspectos de las propuestas. Los niños tratan de hacerle entender sus propuestas y les pide a otros compañeros su opinión al respecto y el porqué de lo que creen, en este aspecto algunos estudiantes les cuestan justificar su respuesta, así que la docente a través de preguntas les ayuda con ejemplos si es lo que quieren decir o les pide la ayuda a otros compañeros. (OPD12)

Los docentes, a través de su práctica pedagógica, promueven capacidades para el diálogo, el entendimiento con el otro, la escucha activa y la construcción de acuerdos entre estudiantes para una convivencia armoniosa. Por otro lado, no se identifica el fomento del reconocimiento de las diferencias a través de la comprensión y potenciación de la argumentación. La importancia del diálogo en la práctica pedagógica implica, tanto para el estudiante como para el docente, poder despojarse de los prejuicios para entrar en un entendimiento recíproco (Ramírez, 2020) y así superar las concepciones dogmáticas y tradicionales que se han enraizado en la forma de entender la práctica pedagógica y los procesos de formación ciudadana.

De esta manera, las capacidades de la dimensión cognitiva interesadas en la construcción del juicio personal, el aprendizaje a través de la deliberación, significado y toma de decisiones se identifican en las unidades de análisis para la construcción de conocimiento. En este sentido, la

comprensión hermenéutica constituye una forma preeminente de conocimiento sobre el que puede llevarse a cabo la acción (Gadamer, 2008).

Por ello, uno de los aspectos que consideran importante los docentes es que los estudiantes aprendan a tomar decisiones para acciones responsables social y éticamente. Por tanto, la hermenéutica retoma la importancia de tomar decisiones partiendo del significado de las reglas como sobre la situación en la que han de aplicarse antes de emprender la acción (Grundy, 1998). De esta manera, la práctica pedagógica promueve capacidades cognitivas a través de la deliberación y comprensión del contenido evaluando la capacidad del estudiante de comprender la situación presentada para tomar las decisiones pertinentes partiendo de su propia voz.

Así mismo, la dimensión social se enfoca en el fomento de la interacción para la comprensión. Por tanto, la práctica pedagógica propuso acciones para la comprensión del significado de la norma, la construcción de consensos y reflexiones en torno a una democracia deliberativa, en la cual el diálogo y la construcción del propio juicio son fundamentales para una ciudadanía más deliberativa. Por otro lado, no se destacan capacidades en torno a los derechos humanos como bienes para la construcción subjetiva, la responsabilidad en la toma de decisiones y capacidades para la construcción del discurso político. Al respecto, Grundy (1998) señala que la acción práctica se genera por el juicio práctico basado en la interacción de un Eidos personal y compartido de «bien» en una situación que se requiere mejorar. Unas limitantes identificadas en las observaciones son las pocas herramientas pedagógicas con las que cuenta el docente para promover la deliberación en los procesos de elaborar decisiones adecuadas que promuevan el bien y no queden en toma de decisiones de carácter técnico en los estudiantes.

Así mismo, se relaciona la dimensión política en la observación de la clase, con la elaboración de las propuestas para la elección del representante de curso a través de la reflexión

y comprensión de lo que significa la función de los representantes. En cuanto a la dimensión ética, se identifica la comprensión de situaciones que requieren la toma de decisiones responsables, como el caso de elegir bien en las elecciones del representante de curso y la dimensión afectiva fundada en la comprensión del yo y la autoestima. No se identificaron capacidades para el liderazgo en los estudiantes con acciones deliberativas como colectividad sino desde un enfoque individual. Lo anterior evidencia las limitaciones en el desarrollo de estas dimensiones y capacidades en actividades específicas y programadas en el plan curricular, sin extenderse a otros espacios de formación y profundización de temas que pueden servir para articular todas las dimensiones. A su vez, se identifica el poco abordaje teórico y epistémico en estas dimensiones para articularse con la acción práctica del docente de forma integrada y no segmentada.

En este sentido, se promueve un enfoque de libertad individual para la toma de decisiones y construcción del juicio personal (Grundy, 1998) más que un ejercicio deliberativo colectivo, por ello la práctica pedagógica analiza la forma en que los estudiantes producen y negocian los significados en el salón de clase y deja de lado el estudio de las estructuras sociales (Giroux, 2004). Por ello el liderazgo no se identifica como movimiento colectivo que apunta a la construcción de significados intersubjetivos y toma de decisiones en negociación sino como procesos individuales.

Por su parte, la dimensión ética se identifica en la reflexión y acciones orientadas al “bien”, en cuanto a las acciones que hace el estudiante y afectan la convivencia, al compañero y al propio estudiante. Como lo presenta el siguiente ejemplo que refleja las dimensiones afectiva, ético y social:

La docente se encuentra hablando con un estudiante y otro niño se le acerca y le dice a la profesora que otro niño le dijo “gordo”, la profesora llama al compañero implicado y le pregunta por qué le dijo eso, a lo que el estudiante responde que porque le empujó la mesa al pasar. Entonces la docente le pregunta al otro compañero cómo se había sentido cuándo le dijeron gordo y el niño expresó molestia y que se sentía mal, la profesora le pregunta al otro niño por qué actúa así y si es correcto responder ofensivamente y les habla sobre el respeto y tolerancia. (OPD4)

La docente orienta a través del diálogo un interés cognitivo práctico basado en la noción del bien (Grundy, 1998) para que el estudiante construya un juicio personal a la hora de interpretar y comprender la situación, sus propias acciones y el intentar entender al otro como capacidades que promueven la dimensión ética. El juicio y la acción se relacionan recíprocamente a través de un proceso de reflexión (Grundy, 1998) necesario para la construcción de una conciencia ética respecto de sus acciones. Por el contrario, esta ética reflexiva y comprensiva debe ser puesta más en práctica en acciones vivenciales en los estudiantes, puesto que se observó que queda en la reflexión de situaciones en ocasiones hipotéticas en el plano ideal y no en una acción práctica real.

Igualmente, se fomenta, aunque en pocas unidades de análisis, la dimensión afectiva centrada en la autoestima y comprensión del yo, en la cual el docente realiza acciones para el reconocimiento del cuerpo, de cualidades y habilidades propias de manera lúdica y grupal. Este desarrollo afectivo va de la mano con la construcción del juicio personal del estudiante, en donde el docente promueve una reflexión para la comprensión de emociones más que el control de éstas. Al respecto, Gadamer (2003) señala que el lenguaje a través de la palabra y el encuentro vinculan lo social y emocional para la acción, por tanto, la interacción posibilita el encuentro con

el yo por medio de la comprensión de los demás, puesto que la disposición afectiva permite la apertura a sí mismo como parte de la comprensión y cuidado propio (Heidegger, 2003). En la práctica pedagógica, a pesar de identificar acciones pedagógicas enfocadas al reconocimiento del yo, no se identifica una práctica que involucre el lenguaje como vínculo social y afectivo de manera más experiencial y deliberativa, se limita a acciones concretas y en situaciones de conflictos entre estudiantes. Por ello es necesario reflexionar sobre las acciones pedagógicas que se reducen a cuestiones disciplinares y de conflicto para visibilizar otros espacios y encuentros que posibiliten una formación ciudadana con un fuerte desarrollo emocional que siempre ha estado reprimido y sujeto a las disposiciones curriculares y normativa institucional.

Las dimensiones en las que no se observó un desarrollo claro o visible en la práctica pedagógica fueron capacidades para lo corporal, espiritual, epistemológico y estético. Lo anterior evidencia que estas dimensiones no se articulan con los procesos de formación ciudadana dados en las acciones docentes desde un punto de vista de la hermenéutica y construcción de subjetividad en los estudiantes, lo que revela un vacío epistémico y teórico en los docentes respecto a la importancia de estas dimensiones en la formación ciudadana en una perspectiva integral y humana. Para ello, se requiere de capacidades para la comprensión, el diálogo y la toma de decisiones en la construcción de nuevas comprensiones en la práctica pedagógica para la articulación de estas dimensiones en la formación ciudadana de sus estudiantes.

En cuanto al enfoque emancipador, se identificaron las dimensiones cognitiva, ética, comunicativa, social y política simultáneamente y en pocas unidades de análisis. Por un lado, se destacan de la dimensión cognitiva capacidades relacionadas con la construcción de conocimiento a través de la deliberación, la argumentación y discusión acerca de asuntos públicos. Con respecto a esta capacidad, cabe resaltar la intención del docente por fomentar la

reflexión y discusión de las propuestas de elección de un candidato para representante de curso o personería escolar, las acciones se orientaron a generar discusión sobre la validez y pertinencia de estas propuestas en el contexto de los estudiantes, además de reconocer posibles engaños o manipulación en estas. Una muestra de estas dimensiones se identifica en las siguientes unidades de análisis:

La docente les pide a los estudiantes que identifiquen en el barrio cuáles son los principales problemas que detectan y los niños levantan la mano para hablar, así que la docente les indica que se hagan en grupos y discutan sobre estos problemas y cuáles creen que son las causas para que de esta manera inicien su consulta. (OPD13)

Los niños tratan de hacerle entender sus propuestas y les pide a otros compañeros su opinión al respecto y el porqué de lo que creen, en este aspecto algunos estudiantes les cuestan justificar su respuesta, así que la docente a través de preguntas les ayuda con ejemplos si es lo que quieren decir o les pide la ayuda a otros compañeros. (OPD12)

En este sentido, la práctica pedagógica del docente promueve la comprensión del entorno y las propuestas de los candidatos para poder problematizarlas. Este elemento de problematización para la deliberación, argumentación y discusión hace parte de un enfoque emancipador que no solo requiere reflexión y pronunciamientos académicos sino acciones arriesgadas de los participantes (Grundy, 1998). En este sentido, se identifica que las acciones pedagógicas no pasan a un plano de acción con los estudiantes, sino que quedan en las cuestiones reflexivas, es decir, faltaría potenciar la praxis como proceso crítico y liberador.

En cuanto a las pretensiones de validez como la verdad, la rectitud o corrección normativa, y la veracidad (Habermas, 1987), pueden servir de hilos conductores para generar procesos de deliberación, los cuales hacen falta para la construcción de un conocimiento

liberador entre estudiantes y docente. El control del tiempo y la falta de formación en un sentido colectivo de reflexión y acción, condicionan la practica pedagógica del docente hacia la elaboración de un conjunto de planes que se deben implementar. Por tanto, es necesario un proceso activo en el que la planificación, la acción y la evaluación sean comprendidas y discutidas entre estudiantes y docentes pensada más para la formación ciudadana en una perspectiva integral de acuerdo con las necesidades individuales y colectivas reconocidas por todo el grupo.

Por otro lado, no se evidencian capacidades que promuevan la curiosidad, la crítica, la diversidad de saberes en una esfera social, histórica y cultural, importante para la consolidación de un saber no controlado por el profesor, sino un constructo colectivo, solidario y transformador (Freire, 2007a). Es importante resaltar la necesidad de un trabajo colectivo y cooperativo entre el docente y estudiantes para alcanzar el entendimiento (*Verständigung*), lo que significa un acuerdo racional entre todos los interlocutores, el cual es susceptible de crítica a través de las pretensiones de validez. (Habermas, 1987). Estas capacidades son importantes para la construcción de acuerdos entre estudiantes de manera responsable y consciente a cargo del proceso reflexivo y argumentativo que los compromete ética y socialmente consigo mismos y con los demás, un compromiso genuino necesario en la formación de una ciudadanía comprometida con la convivencia y bienestar común.

En cuanto a las dimensiones Ética, Comunicativa, Social y Política se asumen en este enfoque emancipador de manera integrada, puesto que, conjuntamente, posibilitan un acto racional hacia el entendimiento que se desarrolla en el mundo de la interacción, el mundo social y cultural (Habermas, 1987). Por esta razón, en las observaciones de la práctica pedagógica se identifican algunas capacidades orientadas a estas cuatro dimensiones. Se identifica un interés

por reconocer el aprendizaje como acto social, al centrarse las acciones pedagógicas en la interacción y trabajo colectivo; la comunicación como acción para la formación política y la reflexión y diálogo para la responsabilidad social respecto al cuestionamiento sobre cómo los problemas del entorno y mis acciones pueden afectar a su propio ser y a la comunidad. Esto significa que la construcción de un ambiente de aprendizaje, en cuanto ambiente social y no sólo físico, es fundamental para la praxis pedagógica (Grundy, 1998).

Por lo anterior, estas capacidades son las menos observadas al no considerar elementos como el carácter político e histórico al aprendizaje. Aunque se observaron algunas acciones a favor de la reflexión sobre asuntos de interés público y la capacidad de reflexionar y dialogar de manera colectiva entre estudiantes y docentes, queda por involucrar la participación en la esfera pública como escenarios culturales, históricos y de encuentros diversos de saberes (Freire, 2006).

Otro de los aspectos que no se desarrollan es el ejercicio político para el fortalecimiento del compromiso con lo público a través de la potencialización de los elementos axiológicos que poseen los estudiantes a partir de la construcción de una política colectiva orientada en el juicio y en el desarrollo de una reflexión (Mesa, 2008; Habermas, 1987). Por tanto, la capacidad de liderazgo y praxis no son evidentes en las aulas al ser un proceso individual y no potenciar acciones en el mundo social de los estudiantes que pongan a validar estas reflexiones y un liderazgo para generar alternativas de cambio y compromiso colectivo.

Asimismo, las dimensiones ética y comunicativa están inmersas en este contexto social al considerarse, primero que todo, que la práctica pedagógica tiene unas exigencias éticas que deben reconocer que la formación de los estudiantes tiene un sentido ético en tener en cuenta a los estudiantes como sujetos sociales y no sólo sujetos cognoscentes (Grundy, 1998). Por ello, se identifica en las observaciones que las acciones pedagógicas aún mantienen el control del

proceso del estudiante en las diferentes clases y requieren una posición moral en la medida en que el aprendizaje y formación del estudiante se vean restringidos por las acciones mismas del docente (Grundy, 1998). Así, se entiende que el compromiso ético del docente con el estudiante para su formación integral y ciudadana es brindar los escenarios para el ejercicio de reflexión, toma de decisiones y construcción colectiva de conocimiento para acciones autónomas y responsables en condiciones de igualdad, libertad y justicia,

Así mismo, las dimensiones ética, política y social se desarrollan a través de la dimensión comunicativa como acto de entendimiento, puesto que la comunicación es un medio para cumplir diferentes necesidades, intenciones y deseos a través del proceso de articulación de sus significantes (Ramírez, 2004). En este sentido, la comunicación puede generar reflexiones y juicio respecto a la responsabilidad ética de las propias acciones, como es el caso de las situaciones de convivencia presentadas en la clase, o en la elaboración y discusión de las propuestas de los candidatos a representante de curso, este discurso ético atiende a la regulación de los conflictos entre los sujetos. (Habermas, 1986).

A pesar de que no se observó una práctica pedagógica que evidencie acciones organizadas y visibles que favorezcan la comunicación como acto comunicativo para el entendimiento, es importante resaltar que se identificó una intención de generar una ética comunicativa (Habermas, 1994), que resalta el proceso de reflexión y argumentación en la generación de un discurso ético para la búsqueda de un entendimiento mutuo.

Finalmente, entre las dimensiones que no se observaron en la práctica pedagógica de los docentes se encuentran la dimensión corporal, espiritual, epistemológico, afectiva y estética, siendo estas poco relacionadas o excluidas por el proceso de FC y de formación integral en las clases, pues hay tendencia a relacionar estas dimensiones con procesos más referentes a la

asignatura que se enseñan, como el caso de la dimensión corporal, la cual se considera que se manifiesta solo en la Ed. Física, la espiritual en religión, la afectiva en ética y estética en Ed. artística, pero en la mayoría de las observaciones, la práctica pedagógica de los docentes fragmenta estos procesos formativos en función del plan curricular.

Lo anterior permite identificar parte del problema de investigación en relación con la falta de acciones pedagógicas más visibles en la formación ciudadana de los estudiantes en las aulas. El trabajo pedagógico de los docentes se centra en el desarrollo de capacidades estipuladas en el programa curricular y los aportes a los procesos ciudadanos se reducen a las habilidades para la solución de conflictos y actividades esporádicas referentes al gobierno escolar,

Así mismo, se relaciona otro de los planteamientos del problema de investigación referente al aporte de la práctica docente en la constitución de una ciudadanía fragmentada y unidimensional que prioriza los conocimientos basados en contenidos y destrezas de manera desarticulada de otras dimensiones que son excluidas del proceso de formación integral, dejando en evidencia la necesidad de fundamentar teóricamente estas dimensiones para la integración en la práctica pedagógica del docente. Para ello, es importante ampliar esfuerzos en la formación teórica y epistémica de los docentes para comprender qué capacidades son necesarias para una ciudadanía integral.

5.1.2.8. Categoría Emergente. Teniendo en cuenta las unidades de análisis relacionadas con la Categoría Emergente denominada Factores en FC (EFC) en la práctica pedagógica de los docentes, se analizan las relaciones con las diferentes categorías y cómo esta categoría emergente afecta la práctica pedagógica de los docentes en la FC. Por tanto, la subcategoría de Familia – contexto y pandemia – nuevos desafíos los procesos de FC relacionada con el Covid 19 se analizará de manera transversal en todas las categorías y no por enfoques de FC.

Al analizar la tabla 62 de coocurrencia y tabla 63 de proporcionalidad en las relaciones posibles entre las subcategorías de EFFC y las categorías de análisis en la práctica pedagógica de los docentes, se identificó una tendencia similar en unidades de análisis entre los Factores Familia- Contexto y Pandemia.

En cuanto a la subcategoría Familia-Contexto, se observa en estas unidades de análisis la formación dada en la familia y la influencia del contexto, entendido como el barrio y la comunidad que aportan a los aprendizajes y formación promovida en la práctica pedagógica del docente. Por tal razón, se identifica que las categorías que se ven relacionadas son Formación Ciudadana, Educación, Escuela, Formación y Capacidades.

En cuanto a la categoría de Formación Ciudadana y Formación, los docentes manifestaron que los padres de familia han estado muy agresivos y negligentes con los procesos formativos de los estudiantes al punto de ceder el compromiso exclusivamente a la escuela. Por tanto, al inicio del año escolar se orientó la práctica pedagógica en el manejo de hábitos comportamentales y académicos en los estudiantes al encontrar la necesidad de adaptación a las dinámicas y compromisos institucionales después de casi dos años de aislamiento. Un ejemplo se presenta en la siguiente unidad de análisis:

La docente indica que los seis estudiantes que se encuentran en las primeras mesas son aquellos con mayor dificultad académica y en conducta, debido a que no traen casi los cuadernos ni los materiales, en casa poco hacen tareas para reforzar la toma de dictado y repaso de las consonantes, además manifiesta que se encuentran atrasados de las actividades realizadas porque muy poco los envían al colegio, por eso los tiene cerca de ella para que se adelanten y ella poderlos supervisar mejor. (OPD3)

En la anterior observación se identifica una dificultad en la comunicación y los procesos formativos y de aprendizaje que se desarrollan en la escuela al verse interrumpidos en la Familia por la falta de coordinación entre ambos agentes educativos. Este aspecto puede relacionarse con el enfoque técnico en los procesos de FC al analizarse que en la práctica pedagógica se consideran el entorno y la Familia como agentes externos que no se involucran en el programa curricular y, por tanto, no forman parte del Eidos establecido para el estudiante. Al respecto, Grundy (1998) señala que el significado de la práctica docente debe tener en cuenta el contexto social de los estudiantes, no solo en su composición y organización sino conocer las premisas fundamentales sobre las que se construye.

Un aspecto que va emergiendo en relación con el conocimiento en FC es la desarticulación entre los conocimientos en FC que tienen las Familias en relación con los conocimientos del docente. Se identifica como un hallazgo y, al tiempo, un vacío en cuanto a la probabilidad de que en las familias tampoco tengan conocimientos en FC, lo cual genera un problema que no sólo recae en la escuela sino que requiere ser también investigado en torno a las concepciones y acciones formativas en ciudadanía desde los hogares, para emprender desde la escuela espacios de formación, no sólo para los docentes sino, también, con los padres; el objetivo es la construcción de conocimiento colectivo en un lenguaje común y solidario a favor de la formación integral de los estudiantes.

En la categoría Educación y Escuela se identificó una relación con el factor Familia-Contexto en cuanto a las limitaciones que ha tenido la educación y la escuela por su desconexión con el contexto.

La docente manifiesta su preocupación por cuatro estudiantes nuevos que están en cuarto grado y presentan dificultades no solo en lo académico sino en su socialización e

integración con el grupo, algunos vienen del campo, por los lados de Huila, Amazonas y Venezuela. (OPD16)

Estos factores contextuales en un enfoque técnico de una práctica pedagógica desconocen los contextos y realidades de los estudiantes, puesto que se los considera ajenos del conocimiento científico y propio de la asignatura orientada por el programa curricular. Por tanto, la práctica pedagógica tradicional basada en la narración, memoria y repetición ha convertido al estudiante en un recipiente de datos ajeno a lo que pasa en el mundo y a su propia condición (Ramírez, 2020), asumido el estudiante como un objeto producto de un Eidos. Por lo cual, la práctica pedagógica no involucra la esfera social, histórica y cultural de los estudiantes, sino que objetiva la realidad, es decir, que considera el ambiente como objeto incluyendo al estudiante (Grundy, 1998).

A este respecto, resulta importante resaltar que no solo el docente involucra muy poco el factor contextual relacionado con los estudiantes, sino que mucho menos trata aspectos económicos, políticos, históricos y culturales de impacto nacional y mundial en su entorno. El niño no relaciona problemas de su vida cotidiana con acciones que otras personas, grupos o agentes externos realizan o que otras comunidades viven en las mismas condiciones. Esto señala la necesidad de articular estos contextos de manera que el estudiante los comprenda no como realidades fragmentadas sino desde una perspectiva integrada.

Por otro lado, la Categoría de capacidades se identifica en esta categoría emergente en cuanto al poco refuerzo y dificultades en la familia y contexto en el desarrollo de capacidades que promueve el docente en la práctica pedagógica en torno a la formación integral y ciudadana. Un ejemplo de ello en la siguiente unidad de análisis:

De esta manera, los estudiantes lo realizaron. Se observó a tres estudiantes nuevos que no sabían leer ni escribir y la docente los llamó y les preguntó de manera oral, luego les dictó palabras clave de lo que dijeron como ayuda; responsabilidad, convivencia para que las escribiera. La docente manifestó preocupación por un número considerable de estudiantes de cuarto que no sabían escribir y leer bien y esto afectaba sus procesos de producción y argumentación.

(OPD14)

Lo anterior, demuestra que un enfoque técnico en la práctica pedagógica descontextualiza los procesos formativos de los estudiantes y el desarrollo de sus capacidades. De modo que la práctica pedagógica en un interés técnico se centra en el desarrollo de destrezas específicas a través del entrenamiento de un conjunto de métodos y estrategias que dirige la acción (Grundy, 1998). Estas acciones se convierten en exclusivas de la institucionalidad y el estudiante se encuentra en una posición en la cual no puede controlar ni determinar sus objetivos de aprendizaje, por lo que presenta una respuesta reactiva de indisposición o apatía ante el ambiente de aprendizaje (Grundy, 1998). Por el contrario, las categorías de Ciudadanía y Pedagogía no mostraron una relación en la práctica pedagógica con la subcategoría de Familia, evidenciando la exclusión de la familia como elemento a considerar en la práctica pedagógica para la formación ciudadana de los estudiantes.

Respecto al Factor de Pandemia (Covid-19), se tienen en cuenta en el análisis aspectos como el manejo de las redes sociales digitales y medios tecnológicos, la construcción de un conocimiento local-global y el retroceso en los procesos formativos de los estudiantes durante el tiempo de aislamiento y trabajo en casa. En estos aspectos se identificó una relación con las categorías Educación, Escuela, Formación y Capacidades.

En cuanto a las categorías de Educación y Escuela, los docentes manifestaron que los padres de familia tuvieron muchas dificultades en el acompañamiento en casa del aprendizaje y formación de los estudiantes. Por tanto, se manifiesta una crítica en el aula a las limitaciones de la escuela y la educación misma respecto de la imposibilidad para lograr ese acercamiento de la escuela en los hogares y garantizar que los procesos formativos se pudieran desarrollar. Un ejemplo se presenta en la siguiente unidad de análisis:

Gran heterogeneidad en los procesos escolares de los estudiantes, desde estudiantes con mayor fluidez lecto escritora y estudiantes que no manejan un cuaderno, un lápiz, el estar quietos en un salón. (OPD1)

Este es uno de los aspectos que el docente identifica como efecto de la pandemia y es la desigualdad en los procesos formativos de los estudiantes, puesto que aquellos estudiantes con mayor acompañamiento en casa, conectividad y realización de las actividades pudieron tener mayor oportunidad de afianzar y desarrollar las destrezas para alcanzar los productos establecidos por el Eidos del plan curricular. Mientras que los estudiantes con menos acompañamiento, conectividad y realización de las actividades propuestas no cumplieron con el producto deseado, el cual fue evaluado en términos del manejo del conocimiento y desarrollo de destrezas específicas en los resultados esperados.

De esta manera, se identificó una educación y escuela técnica que objetiva la realidad y desconoce el contexto del estudiante aislándolo del proceso formativo, otorgando prioridad al seguimiento del programa curricular en un enfoque de objetivación del aprendizaje del estudiante (Grundy, 1998). A pesar de que el docente no tuviera el control del ambiente de aprendizaje durante el tiempo de aislamiento, sí controló el aprendizaje de los estudiantes a través del diseño de las actividades para el cumplimiento del Eidos basado en el programa curricular, porque el

Eidos determina lo que debe suceder (Grundy, 1998). En este sentido, los procesos pedagógicos centraron sus acciones en proponer actividades que fueran afines con los contenidos y habilidades propias de las asignaturas, excluyen aspectos como el diálogo, el trabajo en equipo, la comprensión, participación y otras actividades que fortalecieran el vínculo familiar y escenarios de formación que involucrarán el reencuentro con lo social, histórico, cultural, político y público.

En cuanto a las categorías Formación y Capacidades se identificó en la práctica pedagógica un retroceso en el proceso formativo de los estudiantes y el desarrollo de las capacidades básicas que se deben tener de acuerdo con el grado en que se encuentran. Un ejemplo de estas categorías se presenta en la siguiente unidad de análisis:

La docente comenta que ha identificado a los estudiantes con muy poco aprestamiento y bases en cuanto al proceso académico por tener un preescolar virtual y otros con posibles problemas de aprendizaje, puesto que duran casi toda la jornada escribiendo la fecha, el título y se demoran demasiado en entender y realizar las actividades. A estos estudiantes los ubica en los primeros puestos. (OPD3)

Teniendo en cuenta lo anterior, se identifica una preocupación del docente por el desarrollo de destrezas y habilidades para el desarrollo cognitivo y físico en torno a un enfoque técnico, que es la eficiencia y eficacia en el desarrollo de las actividades esperadas en el programa curricular (Grundy, 1998). Pero no se mencionan otros aspectos y capacidades constituyentes de las demás dimensiones de los niños como los son los procesos sociales, afectivos, políticos, corporales, éticos, comunicativos y estéticos que no se tuvieron en cuenta en la práctica pedagógica por estar orientada a un Eidos que se funda en una formación individual, instrumental a través del desarrollo de guías y priorizada en el aprendizaje de contenidos; como

refiere Ramírez, (2020) preparar a los estudiantes para operar con información, para ser instruidos en habilidades del hacer” (p. 77). Esto significa que la escuela mantiene una perspectiva rígida y tradicional frente a los cambios en las realidades de la comunidad y factores que se presentan externamente, a su vez, exige en el docente mantener estas estructuras organizativas y operacionales en su práctica pedagógica para garantizar la eficiencia y estabilidad institucional a costa de las libertades y autonomía de los docentes por crear nuevas formas de hacer pedagogía para la formación integral de sus ciudadanos.

5.1.3. Confrontación entre las propuestas educativas estatales y experiencias significativas con las concepciones en formación ciudadana y la práctica pedagógica de los docentes en el contexto de la educación en básica primaria

Para conocer los elementos constitutivos de las propuestas educativas estatales y sus relaciones con las características de cada subcategoría en FC, C, ED, ESC, P, F, CAP y EFFC, se elabora una matriz dinámica (Anexo 3) que identifica los elementos característicos de cada enfoque, según Habermas (1987), en los Estándares en Competencias Ciudadanas (2004), como el documento referente a la formación Ciudadana en Colombia. Seguidamente se realiza un análisis textual del discurso a través del software de Atlas.ti para interpretar, asignar significados, describir y comprender los patrones encontrados (Carreño, 2020), y establecer relaciones con las categorías analizadas en las concepciones de los docentes en FC de la entrevista semiestructurada y la práctica pedagógica de los docentes en la observación participante.

Esta triangulación metodológica, que consiste en emplear diferentes métodos sobre el mismo objeto de estudio (Cohen & Manion, 2007), permite validar el conocimiento construido a partir del análisis de la información de manera más profunda y teniendo en cuenta sus diferentes aristas: los instrumentos y las herramientas de análisis, que en este caso son las tablas de

coocurrencia, tabla de proporcionalidad en las unidades de análisis y nubes de palabras para la construcción de las redes semánticas.

El propósito mismo de este análisis es determinar la coherencia entre las concepciones, práctica pedagógica y su relación con los elementos que tienen en cuenta los docentes de los Estándares en Competencias Ciudadanas como propuesta oficial a la formación ciudadana.

5.1.3.1. Relación en la categoría Formación ciudadana. Se analizan las unidades de análisis y las relaciones posibles entre las subcategorías de la FC en las concepciones, práctica pedagógica y el documento de los Estándares en Competencias Ciudadanas, a través de la construcción de una red semántica (Figura 75) con las relaciones que cada subcategoría tiene: Conocimiento FC, EPFC, ETFC, EEFC en los tres instrumentos de análisis. Asimismo, la red muestra los elementos constitutivos de cada enfoque con mayores relaciones entre enfoques respecto de los Estándares en competencias ciudadanas para analizar qué elementos los docentes están teniendo en cuenta de esta propuesta educativa oficial. Se presenta la siguiente red semántica para el análisis:

Reflejada en la noción de competencia, propone que lo importante no es sólo conocer, sino también saber hacer. Se trata, entonces, de que las personas puedan usar sus capacidades de manera flexible para enfrentar problemas nuevos de la vida cotidiana.
(MEN, 2004, p. 7)

En revisión del documento se encuentran varias unidades de análisis referentes a la importancia de lograr una competencia para resolver problemas de manera pacífica en aras de ser eficiente sin alterar las dinámicas sociales. Por tanto, se relaciona esta finalidad de establecer buenas relaciones sociales con la eficiencia y eficacia, aspectos característicos de una educación bancaria pensada en la productividad en términos de funcionalidad y eficiencia (Giroux, 2006) para un ciudadano proactivo, un ciudadano neoliberal. En la siguiente cita se expresa este elemento:

La evaluación rigurosa frecuente permite orientar más acertadamente la inversión en recursos humanos y financieros para la realización de iniciativas pedagógicas cada vez más efectivas. (MEN, 2004, p. 164)

En este sentido, el concepto de competencia interpretado en un saber hacer tiene relación con la adquisición de habilidades, conocimientos y actitudes para un buen desempeño característico de este enfoque de eficiencia y efectividad. Muestra de este concepto es la siguiente cita:

Ser competente significa saber y saber hacer. La competencia implica poder usar el conocimiento en la realización de acciones o productos (ya sean abstractos o concretos).
(MEN, 2004, p. 7)

Esto significa que en las tres fuentes de análisis se encuentra una coherencia del enfoque técnico en FC, al plantear un Eidos particular, específico y externo a la acción propia del docente

y estudiante. De acuerdo con Grundy (1998), una de las características del saber técnico consiste en referirse a un conjunto de reglas y principios de acción propios para una situación específica, es decir, hacer mejor las cosas, “así, el conocimiento generado lo es de «destrezas»: saber cómo actuar en determinadas situaciones para mejorar el resultado” (Grundy, 1998, p. 73). Por esta razón, en los estándares se emplea frecuentemente el término *ejercitar* como acción técnica referida al entrenamiento de estos conocimientos, habilidades y destrezas para lograr el resultado esperado en la resolución de conflictos de manera pacífica y eficaz.

De esta manera, en los estándares se menciona el término *enseñar las competencias* como parte de la labor del docente a través de ambientes que permitan al estudiante poner en práctica los conocimientos y destrezas necesarias para ser competente. Este análisis está en concordancia con las concepciones y prácticas de los docentes, puesto que se considera la instrucción y el control como elementos pedagógicos para la formación ciudadana. De acuerdo con Grundy (1998), el docente plantea una relación entre la teoría y práctica, en tanto que la teoría se valora en la medida en que es práctica, estando la acción en función del producto, por tanto, la instrucción y control de las acciones garantizan que los conocimientos sean apropiados y reproducidos por el estudiante.

Por otro lado, se analiza una relación con el interés práctico en los estándares, aunque hay un dominante interés técnico en el que se presentan elementos como la comprensión, la construcción subjetiva, los acuerdos y la interacción como los más frecuentes y, en menor medida, la deliberación y toma de decisiones. En este caso la convivencia tiene un interés técnico y basado en un saber hacer en contexto y no en la comprensión y acciones fundadas en la deliberación. Estos elementos se mencionan en la siguiente cita:

Esto supone, obviamente, trabajar en favor de la construcción de la propia identidad – vital para la estima personal y comprensión del mundo–, pues si los estudiantes no saben quiénes son, a qué grupos culturales pertenecen, tampoco van a poder diferenciarse de los demás y disfrutar cabalmente de la enorme diversidad humana, como tampoco estarán en capacidad de poner al servicio del bien común su propia perspectiva del mundo. (MEN, 2004, p. 161)

Aunque en los estándares se plantea la deliberación de diferentes temas y problemas cotidianos, hay una tendencia a orientar estas reflexiones a un Eidos definido, es decir, hacia un tipo de ciudadano definido como ideal estandarizado competente. Por tanto, se puede considerar una práctica reflexiva estratégica al ser controladas las acciones del estudiante por el docente hacia el éxito (Habermas, 1987). Este aspecto tiene relación con las concepciones y práctica pedagógica de los docentes participantes, puesto que hay un grado de dominio e interés del docente en controlar y dirigir estas interacciones y la construcción del significado hacia los objetivos propuestos en el programa curricular.

Así mismo, la intencionalidad y el diálogo para construir acuerdos se reflejan en este documento involucrando aspectos como la empatía, la escucha y la negociación, orientando las acciones de los estudiantes hacia la resolución de los conflictos de manera pacífica. El siguiente ejemplo da cuenta de ello:

De lo que se trata es de formar a los estudiantes para que estén en capacidad de resolver sus diferencias mediante el diálogo y sin acudir a la violencia. Para ello, el desarrollo de las competencias y los conocimientos ya descritos es muy valioso. (MEN, 2004, p. 159)

Lo anterior está en consonancia con las concepciones y práctica pedagógica de los docentes cuyas interacciones están orientadas a través del diálogo en función de mejorar la

convivencia de los estudiantes en un sentido armónico, destacando la importancia del diálogo en la construcción ciudadana al permitir la escucha, el juicio personal y toma de decisiones para llegar a acuerdos. En el caso de las competencias ciudadanas, se denomina un saber hacer flexible (MEN, 2004), mencionando saber usar los valores, conocimientos y habilidades en una situación determinada. En cuanto a las interacciones de los docentes y estudiantes, se evidencia una interacción estratégica en la cual el docente genera acciones que influyen en los estudiantes bajo reglas de observancia (Habermas, 1987) para el alcance de los objetivos propuestos.

Por otra parte, en el interés emancipador se analizaron los conceptos de responsabilidad social, libertad, transformación, esferas del mundo social, cultural, político, la crítica, ética e historia en menor mención en los estándares en competencias ciudadanas. Por otro lado, no se identificaron aspectos como la diversidad de lenguajes, la autonomía, la praxis y el liderazgo.

De esta manera, un análisis de los elementos presentes en el documento oficial permite interpretar que hay una tendencia en el enfoque por competencias de generar una formación de corte individual (ontológica), para luego aportar en lo social. Por ello, se mantienen las premisas del interés técnico y práctico que se centra en el estudiante como objeto o sujeto, no desde el punto de vista de una formación intersubjetiva. Se presenta un ejemplo de lo anterior:

Por ello, es importante aportar al desarrollo de las competencias que puedan ayudar a niños, niñas y jóvenes a manejar la complejidad de la vida en sociedad y a seguir desarrollándolas –pues no olvidemos que el ser humano siempre está desarrollando estas competencias–, dado que le permiten expresarse, entenderse, y negociar hábilmente con otros (comunicativas), que ayudan a reflexionar críticamente sobre la realidad y a descentrarse. (MEN, 2004, p. 154-155)

De esta manera, se considera que lo expresado por Freire (1970) en cuanto a definir el acto educativo como un acto de lucha, social e histórico no sólo involucra al estudiante como principal protagonista sino, también, al docente como actor social y político para establecer un ambiente formativo en condiciones de justicia, igualdad y cooperación bajo intereses comunes. Para Grundy (1998), el interés emancipador compromete al estudiante junto con el docente como creadores activos del saber. Por el contrario, los conceptos de transformación social, esfera social, cultural, libertad y ética presentes en los estándares y concepciones de los docentes se fundamentan en la perspectiva del estudiante como centro del proceso formativo, es decir, que la acciones, conocimientos y reflexiones que desarrolle el individuo van a repercutir en la sociedad y en los demás como parte de la responsabilidad social.

Por tanto, estos elementos, aunque se puedan considerar emancipatorios mantienen relación con aspectos de orden técnico al interpretar la historia, política y cultura como conocimientos objetivos que son aprendidos para entender una situación y relacionarse con los demás, pero no es abordada como constructo social de lucha, opresión y cambio. En este sentido, Freire (1993) y Grundy (1998) sustentan que es necesario para un enfoque emancipador el reconocimiento de la praxis como la acción práctica que constituye una forma de interacción para transformar colectivamente la realidad (mundo social, cultural, objetivo construido colectivamente) y no vista solo desde un plano subjetivo sino intersubjetivo.

En este enfoque se analiza una desconexión entre las concepciones y la práctica pedagógica de los docentes, puesto que no se identificó una práctica con un dominio de acciones pedagógicas que aportaran a los elementos características de este enfoque. En algunos casos se observaron muy pocas acciones que podían ser interpretadas como prácticas emancipatorias. Así mismo, se considera que en el documento también se identifica esta desconexión de elementos

considerados emancipadores en la revisión del documento porque se plantea la crítica, toma de decisiones, libertad y transformación regidos en un marco normativo y orientado por un ideal de ciudadano en perspectiva individual que pretende la estandarización de desempeños para una convivencia pacífica.

Es así como se identifica una relación de las tres fuentes de análisis con la subcategoría conocimiento en FC, en cuanto a que la falta de conocimiento y formación en FC afecta las concepciones y la práctica de los docentes. Esto se evidencia en las pocas acciones pedagógicas realizadas por los docentes de manera clara y significativa con respecto a la Formación Ciudadana de sus estudiantes. Asimismo, se identifica en la práctica pedagógica una falta de desarrollo de competencias ciudadanas; aunque en algunas mallas curriculares de algunas asignaturas estén plasmadas, se relaciona con los pocos conocimientos en competencias ciudadanas manifestados por los docentes. Lo anterior es evidencia de la desarticulación entre los estándares en competencias ciudadanas en las concepciones y en las acciones pedagógicas en los docentes, en consecuencia, se refleja en este panorama la ausencia de experiencias significativas realizadas en su trayectoria como docentes en la educación primaria.

Finalmente, se puede determinar que en las divergencias y convergencias identificadas en el análisis de los estándares, concepciones y práctica pedagógica de los docentes que: 1. los docentes no tienen en cuenta la propuesta educativa pública en competencias ciudadanas, ni la noción institucional de ciudadano, lo cual conlleva a considerar que los aportes que realiza en la formación ciudadana de los estudiantes son de corte pragmático debido a su poca formación en ciudadanía; 2. se identifica una fuerte tendencia técnica en los procesos de formación ciudadana que reducen sus aportes a la mejora de la convivencia escolar a través de la enseñanza de conocimientos relacionados con la cívica y conductas apropiadas para un buen desempeño en

situaciones, evidenciando una segmentación del proceso de formación ciudadana al no involucrar otros elementos fundamentales en la constitución ciudadana como el liderazgo, el sentido crítico, la autonomía, las esferas cultural, pública, social e histórica que aporten a la construcción de conocimiento en una perspectiva multidimensional enfocada al fortalecimiento del tejido social y desarrollo de la personalidad en condiciones de libertad e igualdad; 3. se establece que las tres fuentes de análisis no involucran significativamente los contextos de los estudiantes con el proceso de formación ciudadana, se considera de importancia ampliar la discusión teórica y pedagógica en articular, y relacionar los contextos cercanos con los contextos nacionales y mundiales desde la básica primaria, pero en una perspectiva integrada y diversa que involucre diferentes esferas (histórica, cultural, económica, política) para construir otras formas de conocimiento y no la reducción a un saber hacer de conocimientos establecidos; 4. se identifica la necesidad de involucrar las dimensiones corporal, espiritual, socio- política - ética, epistémica y estética en el proceso de formación de los estudiantes y superar el enfoque técnico de las dimensiones cognitiva, comunicativa y afectiva al considerarse que no están dirigidas al desarrollo del sujeto y entorno, sino a objetivos externos a las necesidades propias de formación del docente y estudiante.

5.1.3.2. Relación en la Categoría Ciudadanía. Se observan las unidades de análisis y las relaciones posibles entre las subcategorías de C en las concepciones, práctica pedagógica y el documento de los Estándares en Competencias Ciudadanas, a través de la construcción de una red semántica (Figura 76) las relaciones que cada subcategoría tiene: EPC, ETC, EEC en los tres instrumentos de análisis. Asimismo, la red muestra los elementos constitutivos de cada enfoque con mayores relaciones en consonancia con los Estándares en competencias ciudadanas para

Reflejada en la noción de competencia, propone que lo importante no es sólo conocer, sino también saber hacer. Se trata, entonces, de que las personas puedan usar sus capacidades de manera flexible para enfrentar problemas nuevos de la vida cotidiana.
(MEN, 2004, p. 7)

En cuanto a este enfoque, en la categoría se analiza que hay una divergencia entre los tres referentes a confrontar, puesto que, a pesar de que coinciden tanto en las concepciones y en los estándares de seguir un ideal de ciudadano, no se articulan con la práctica pedagógica de los docentes debido a que se identificó en el aula un seguimiento estrictamente a la adquisición de conocimientos propios de las asignaturas. Así mismo, se identifica que la finalidad del ciudadano es aportar a la sociedad a través de los acuerdos y acciones responsables sin afectar a los demás, pero se mantiene la perspectiva ontológica, haciendo énfasis en el desarrollo individual del sujeto como ciudadano con derechos y deberes y no desde una perspectiva colectiva para el fortalecimiento de lo público y tejido social como apuesta al mejoramiento de las condiciones de vida de los ciudadanos.

Por otro lado, no se hace referencia de manera explícita a las concepciones ni en la práctica pedagógica del docente al concepto de ciudadano competente, pero sí se abordan elementos referidos a la competencia como lo son: eficiencia en resolver conflictos y en generar un saber hacer que pueda ser útil en diferentes contextos, es decir, un buen desempeño deseable en eficiencia y productividad. Esto significa que un ideal de buen ciudadano ejemplar está sometido a la supervisión a cargo del docente, siendo el ciudadano un producto juzgado de acuerdo con el grado ajustado a los criterios prescritos (Grundy, 1998). De igual manera, se identifica en las tres fuentes que el estudiante no dirige su propio proceso formativo, sino que el docente es el responsable de controlar la formación y los agentes externos para asegurar la

reproducción de las condiciones vigentes (Grundy, 1998), manteniendo los intereses de quienes establecieron ese ideal de ciudadano.

En cuanto al enfoque práctico se identificaron los elementos de formación subjetiva de ciudadanía, la comprensión, la dialéctica, deliberación y la toma de decisiones. De otra parte, no se mencionaron la autonomía y el desarrollo humano en los estándares. Lo anterior se ejemplifica en la siguiente cita:

La ciudadanía, en donde los intereses personales pueden ser también intereses comunes, como por ejemplo comer diariamente. Así, para defender un interés individual ante otros, se puede incluir a los demás que tienen ese mismo interés. (MEN, 2004, p. 149)

Dar esa formación de manera reflexiva y deliberada, teniendo claras las características de los ciudadanos y ciudadanas que deseamos que participen en la construcción de nuestra sociedad. (MEN, 2004, p. 150)

De este modo, la deliberación y comprensión son elementos que poco se mencionan en los estándares, pero hacen referencia al reconocimiento del otro y del respeto por esa diferencia, entendido en un sentido normativo de comprender que la falta de respeto hacia el otro es el no cumplimiento de la norma o vulneración de derechos. Gadamer (2008) sustenta que la hermenéutica recuerda la importancia de tomar decisiones tanto sobre el significado de las reglas como de la situación en la que han de aplicarse antes de emprender la acción. Por ello, se plantea en los estándares una ciudadanía que comprenda la norma, los derechos y deberes atendiendo los intereses personales sin afectar los de los demás, pero no se consideran estos procesos de formación ciudadana como una construcción colectiva importante para el fortalecimiento de lo público, cultural, social y humano.

Este sentido de la comprensión, deliberación y toma de decisiones se refleja en las concepciones y práctica pedagógica de los docentes en cuanto a la comprensión de la norma y el reconocimiento del otro para tener acciones más responsables. Asimismo, se relacionan las concepciones y estándares con un interés de formación individual de corte liberal centrada en la libertad a partir de los derechos individuales sin afectar a los demás y su actividad política se concreta en el intento de trasladar sus intereses privados al ámbito público (Giroux, 2006). Por ende, se analiza que en esta categoría hay una mayor desconexión de la práctica pedagógica con las concepciones y estándares, puesto que se reitera que los docentes no contemplan acciones pedagógicas explícitas en el aula que aporten a la formación ciudadana, por el contrario, están enfocados en el cumplimiento del plan curricular.

Por otro lado, se presenta el enfoque emancipador, el cual no está muy presente en la práctica pedagógica, pero sí se identifica más en las concepciones y estándares con elementos como un ciudadano crítico, social y dialógico y la transformación del entorno. Por otro lado, no se menciona el liderazgo, empoderamiento y la ética como perspectiva social.

En este enfoque, a pesar de hablar de transformación social, la esfera pública y los demás elementos propios de la emancipación, se identifica en las tres fuentes de análisis una perspectiva técnica que individualiza los procesos del sujeto y utiliza el entorno social y la crítica para fines determinados, lo cual demuestra una desconexión de estos elementos de la formación ciudadana en la problematización de la teoría con la práctica desde factores económicos, culturales, políticos, históricos (Grundy, 1998), además, de un ejercicio praxeológico de emancipación y transformación.

En este caso, la constitución de un ciudadano emancipador no puede verse desde un punto de vista individual porque desconocería al docente como actor social, líder y político,

quien participa activamente como parte del grupo y en el proceso formativo. Así mismo, la problematización de las realidades de los participantes (Grundy, 1998), incluyendo la del docente que forma parte de la concepción ciudadana.

Por tanto, se puede identificar en este análisis entre las tres fuentes los siguientes aspectos: 1. Como hallazgo es importante enfocar las reflexiones y construcción epistémica en torno al concepto del niño ciudadano no vista desde la ley que ejerce a partir de los 18 años, sino desde la construcción del niño como sujeto político, ético y público que debe generar compromiso social y ético con su comunidad, para ello es necesario cambiar esa concepción controladora y dominante del adulto (docente y padres de familia) al establecer relaciones de crianza, instruccional e impositiva para establecer escenarios de libertad, diálogo y comprensión a favor de la autonomía y responsabilidad social desde esta etapa escolar; 2. Se evidencia la concepción técnica de ciudadano enfocada al desarrollo de habilidades, conocimientos y destrezas para un saber hacer y para el establecimiento de una convivencia pacífica. Por tanto, se analiza una perspectiva individual y segmentada del ciudadano al desvincular otras dimensiones que constituyen al sujeto como la estética, epistémica, espiritual y corporal, e instrumentalizar las dimensiones social, ética, comunicativa y cognitiva a la eficiencia de desempeños en un saber hacer en contexto; 3. Se reitera la necesidad de potenciar la pedagogía en la formación ciudadana para involucrar al docente en el proceso de formación a través de la praxis como posible camino para la formación del docente en la mejora de su práctica pedagógica y construcción de conocimiento con una perspectiva multidimensional de ciudadana.

5.1.3.3. Relación en la Categoría Educación. Se analizan las unidades de análisis y las relaciones posibles entre las subcategorías de la ED en las concepciones, práctica pedagógica y el documento de los Estándares en Competencias Ciudadanas, a través de la construcción de una

En cuanto a las relaciones entre los estándares, las concepciones y práctica pedagógica de los docentes en el enfoque técnico se identifican como elementos comunes el enfoque individual y fragmentado, el énfasis en los contenidos o conocimientos, el control y alcance de objetivos y los intereses externos. No se identifican elementos como la transmisión y reproducción de manera explícita, pero se considera la estandarización como un aspecto reproductivo de la educación. Un ejemplo de se presenta en las siguientes citas:

La educación debe orientar y guiar la participación infantil. El papel de la educación, tanto en la familia como en la institución educativa, es de gran importancia para desarrollar en la niñez y la juventud las competencias necesarias para desempeñarse de manera responsable en la vida pública y privada. (MEN, 2004, p. 153)

Esto significa transformar la educación tradicional en Cívica y Valores (y en otras áreas afines) que ha privilegiado la transmisión de conocimientos y apoyar, en cambio, el desarrollo de seres humanos competentes emocional, cognitiva y comunicativamente, y en la integración de dichas competencias (emocionales, cognitivas y comunicativas) tanto en el ámbito privado como público, con lo cual se favorece su desarrollo moral. (MEN, 2004, p. 154)

La perspectiva que maneja los estándares en competencias ciudadanas está enfocada al desarrollo personal de los estudiantes, en este orden de ideas, las metas de la formación ciudadana son tanto individuales como sociales, pero se enfocan en que los individuos a través de sus actos sean quienes construyan la sociedad, y es a partir de sus herramientas personales como la sociedad se transforma (MEN, 2004). En concordancia con las concepciones y práctica pedagógica de los docentes, esta perspectiva individualista de la formación se privilegia en las tres fuentes de análisis, lo que quiere decir que el enfoque técnico tiende a constituir al sujeto

como objeto, el cual debe especializarse desde los diferentes campos científicos para aplicar los instrumentos de medida que se indican los resultados esperados en el estudiante (producto), lo que hace que la educación opere como una ciencia empírico-analítica (Grundy, 1998) basada en intereses ajenos al estudiante.

En este sentido la educación promueve a través de las diferentes asignaturas una formación fragmentada que, para Giroux (2004), hace referencia a un saber divisible en un conjunto de categorías separadas e inmutables. En el caso de las competencias, este saber es un saber hacer específico establecido por unos estándares que pueden ser medibles en contextos determinados. Por esta razón, se considera que forma un pensamiento objetivista y ahistórico criticado por Giroux (2006).

De esta manera, se identifica un interés por los contenidos en las tres fuentes de análisis, puesto que en los estándares se menciona la importancia de los procesos formativos, pero estos deben ajustarse a los contenidos de las asignaturas. Además, evidencia tímidamente posibles espacios, temas o proyectos que pueden involucrar los docentes en sus asignaturas y la responsabilidad de las ciencias sociales para la FC, lo cual deja un camino no muy claro para los docentes de cómo abordarlos en su práctica pedagógica. Por ello, se siguen centrando los objetivos de las diferentes asignaturas en los contenidos propios de su campo de conocimiento y dejando en un segundo plano los procesos formativos ciudadanos, excluyendo dimensiones del sujeto como la social, ético, estética, espiritual, corporal y, en parte, la afectiva en una perspectiva que busque una integración de estos procesos en escenarios más vivenciales, dialógicos y solidarios que regidos por contenidos y objetivos específicos.

El establecimiento de unos acuerdos mínimos sobre lo que cada estudiante debe saber y saber hacer para actuar de manera constructiva en la sociedad democrática (MEN, 2016, p. 41) es

uno de los elementos convergentes que predominan en los estándares, concepciones y práctica pedagógica de los docentes, puesto que los objetivos ya establecidos son los que dirigen la labor de los docentes y fijan el criterio que orienta los procesos formativos. Por ende, el interés técnico se distingue no solo por el control de los contenidos de corte positivista sino también por la metodología que se imparte con requisitos de objetividad y resultados evidenciados en las tres fuentes de análisis de esta investigación.

De esta manera, se identifica que el programa curricular es el que domina la práctica pedagógica y las concepciones de los docentes, y en los estándares el ideal de ciudadano estandarizado y establecido orienta las acciones pedagógicas y educativas en función de este tipo de ciudadano competente, constituyendo una forma que adopta esa instrucción enfocada en enseñar un saber hacer en contextos determinados (Grundy, 1998).

En cuanto al enfoque práctico de la educación en los estándares se identifica un enfoque individual de formación centrado en la Adquisición de competencias para un desempeño esperado en contexto, es decir, que el estudiante desarrolla su subjetividad y de esto depende su aporte a la sociedad. Adicionalmente, el concepto de educación aborda elementos como la libertad individual, la comprensión para la acción, el diálogo como parte de la interacción para entender la diversidad y toma de decisiones. No se menciona el desarrollo humano en función de un sentido humanista sino de eficacia para aportar a la sociedad. A continuación, un ejemplo de estos elementos:

Es claro, entonces, que la educación debe orientar y guiar la participación infantil. El papel de la educación, tanto en la familia como en la institución educativa, es de gran importancia para desarrollar en la niñez y la juventud las competencias necesarias para

desempeñarse de manera responsable en la vida pública y privada. (MEN, 2004, p. 153)

La clave, parece estar, entonces, en dar esa formación de manera reflexiva y deliberada, teniendo claras las características de los ciudadanos y ciudadanas que deseamos que participen en la construcción de nuestra sociedad. (MEN, 2004, p. 149)

Teniendo en cuenta los estándares y las concepciones se analiza un interés, aunque no muy mencionado, por la comprensión de contenidos sobre los derechos humanos, las normas y leyes para un saber actuar. Así mismo, el diálogo se enfoca en poder entender los puntos de vista de los demás y la toma de decisiones para la buena convivencia. Por tanto, el concepto de educación bajo este enfoque en los estándares y concepciones docentes se dirige a la comprensión individual del sujeto para orientar su acción estratégicamente, por lo que, en un interés práctico, se genera una acción a partir de la deliberación que incluye procesos de interpretación de la situación y de proporcionar sentido a la misma para decidir estratégicamente llevar a cabo la acción apropiada (Grundy, 1998).

Por lo anterior se considera que se mantiene una educación en un interés estratégico en los estándares y concepciones, mientras que en la práctica pedagógica no se identificaron mayores acciones que promovieran un enfoque de educación hacia la comprensión, juicio personal y toma de decisiones, por el contrario, se trata de una concepción de educación más instrumental que estratégica.

En este mismo sentido se identifican en los estándares muy pocos elementos referidos a una educación emancipatoria: el consenso como proceso social y democrático, el diálogo y la crítica sobre diferentes situaciones. Por otro lado, tienen poca relevancia conceptos como la

emancipación, la libertad, igualdad y justicia en espacios de construcción colectiva y nuevas formas de conocimiento. Lo anterior se expresa en las siguientes citas:

Muchas veces los intereses individuales no coinciden con los de los demás, lo que genera tensiones que dificultan la convivencia y la organización social. Resolver estas tensiones es complejo, tanto que a pesar de que los seres humanos llevamos miles de años viviendo en sociedad, seguimos aprendiendo a convivir y explorando distintas maneras de organizarnos políticamente. Por esta razón, el desarrollo de las competencias para relacionarse con otras personas y participar activamente en la construcción social como actores políticos es muy importante. (MEN, 2004, p. 149)

el tipo de educación que podemos impartir. El primero de ellos es: “obligar a todos los participantes a adoptar las perspectivas de todos los demás para equilibrar los intereses”; el segundo: “solamente pueden pretender validez aquellas normas que tengan o puedan tener la aprobación de todos los afectados en su condición de participantes en un discurso práctico”; y el tercero: “el consenso sólo puede obtenerse si todos los participantes participan libremente. (MEN, 2004, p. 150)

Lo anterior muestra que los estándares a pesar de mencionar elementos como el consenso, el diálogo y la crítica están orientados en función de la convivencia y resolución pacífica de conflictos, sin tener en cuenta otros aspectos constituyentes en la emancipación como la política, historia y poder social más que el ejercicio individual. Respecto a lo anterior, que Freire (2007) denomina educación liberadora, en la cual todos los actores educativos se encuentran en diálogo para problematizar sus realidades como intereses comunes. Por el contrario, las concepciones de los docentes y los estándares plantean una educación estratégica para el cumplimiento de unos

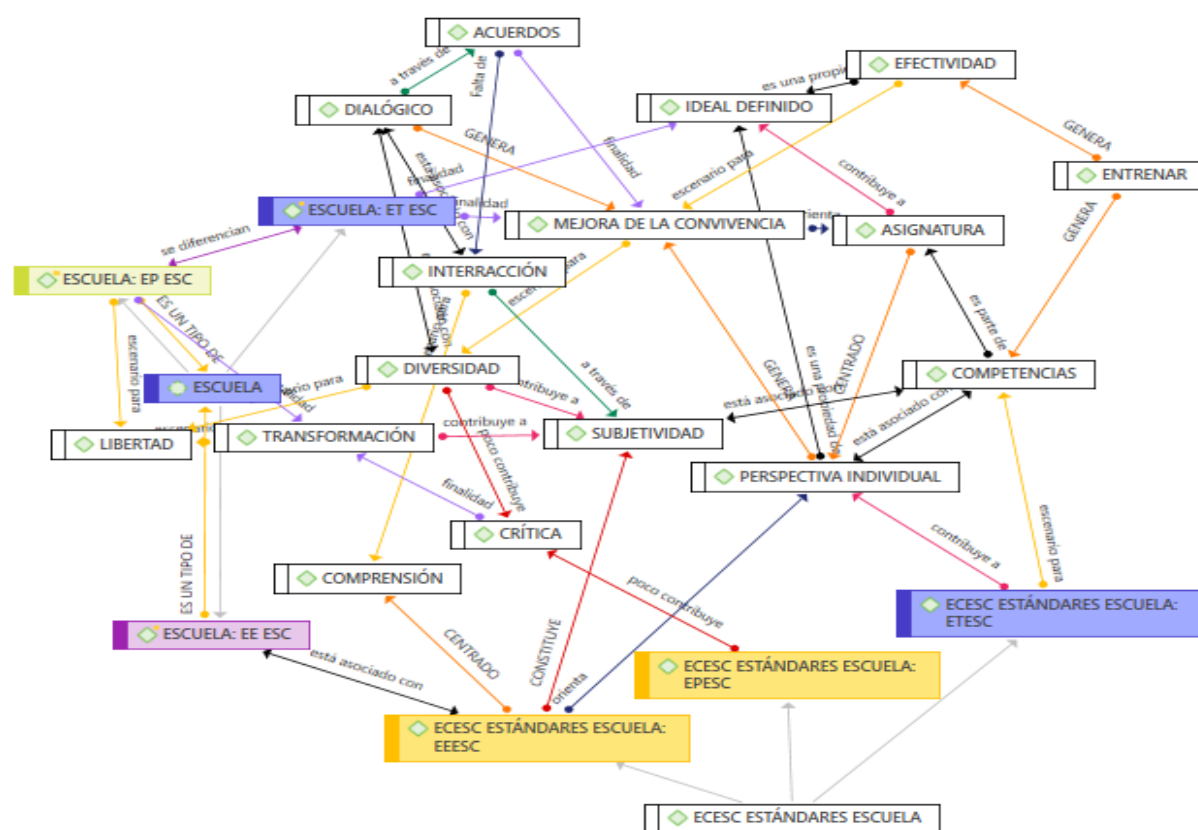
ideales formativos establecidos y, por otro lado, la práctica pedagógica está desarticulada con estos fines y en función de una educación instrumental orientada a contenidos curriculares.

Finalmente, se puede considerar en el análisis del concepto de educación que tanto los estándares como concepciones y práctica pedagógica de los docentes promueven una educación con orientación técnica preocupada por el desarrollo de conocimientos, habilidades y comportamientos que cumplan con los intereses de eficiencia, productividad y competencia para enfrentar el mundo laboral y objetivo. Así mismo, se relaciona este panorama con la formación profesional docente, la cual está referida al conocimiento propio de la disciplina que enseña sin involucrar otros aspectos formativos que constituyen la ciudadanía. Por consiguiente, se considera que la educación ha constituido una formación ciudadana estandarizada e individualista en cuanto a la priorización de conocimiento cognitivo y discriminando esferas de formación (social, cultural, histórica, pública, política) para la constitución de una ciudadanía integral. Así mismo, la educación planteada se ha quedado en una postura tradicional y dependiente de intereses externos a sus realidades al tecnificar los procesos educativos para dar resultados medibles y aplicables que enfocarse en la priorización de las necesidades formativas, sociales y en las diferentes dimensiones del estudiante.

5.1.3.4. Relación en la Categoría Escuela. Se observan las unidades de análisis y las relaciones posibles entre las subcategorías de la ESC en las concepciones, práctica pedagógica y el documento de los Estándares en Competencias Ciudadanas a través de la construcción de una red semántica (Figura 78) que muestra los elementos constitutivos de cada enfoque con mayores relaciones en los Estándares en competencias ciudadanas para analizar cuáles de esta propuesta educativa oficial están siendo tenidos en cuenta por los docentes. Se presenta la siguiente red semántica para el análisis:

Figura 78

Red semántica de Escuela (ESC) en los tres instrumentos.



Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas.ti.

En el análisis de contenido respecto a los elementos característicos de cada enfoque en la categoría de ESC en el documento de los Estándares en Competencias Ciudadanas se identificaron algunos elementos que se destacan del enfoque técnico y práctico, siendo el enfoque técnico el de mayor referencia con 8 unidades de análisis, seguido del enfoque práctico con 2 unidades, y no se identificó ninguna unidad de análisis para el enfoque emancipador.

En cuanto a las relaciones entre los estándares, las concepciones y práctica pedagógica de los docentes en el enfoque técnico se identifican como elementos comunes, la concepción de Lugar para la eficiencia y eficacia, Objetivos definidos, Control y dominio, Participación y encuentros pasivos. No se identifican elementos como Escuela reproductiva de relaciones y

conductas de manera explícita, pero se considera la estandarización como un aspecto reproductivo de la escuela. Un ejemplo de esto se presenta en la siguiente cita:

La mejor manera de promover las acciones que queremos desarrollar es vivirlas cotidianamente en la escuela; a su vez, un modo efectivo de promover valores es aplicarlos allí mismo. (MEN, 2004, p. 162)

A su vez, las transformaciones que los adultos puedan lograr en los distintos ambientes (aula, escuela, casa, barrio, entre muchos otros) para que estos sean más democráticos y constructivos favorecerá enormemente el desarrollo de las competencias ciudadanas en niñas, niños y jóvenes. (MEN, 2004, p. 162)

El enfoque que orienta los estándares en la concepción de Escuela es entendido como lugar para aplicar y practicar las competencias enseñadas en los diferentes espacios institucionales, es decir, que estas son reproducidas a todos los estudiantes para lograr el desempeño esperado. Esto es acorde con un interés técnico al considerar la escuela un escenario para la capacitación de habilidades y capacidades que permitan producir sujetos competentes para el sector productivo bajo estándares mínimos de calidad que faciliten la enseñanza y evaluación objetiva (Ramírez, 2020).

Por consiguiente, elementos como eficiencia y eficacia, objetivos definidos, control, dominio y Participación se identifican en las tres fuentes de análisis, puesto que el control de estos procesos formativos está direccionado a un perfil de ciudadano establecido y a través de indicadores o estándares para hacer seguimiento y mejoras al proceso del estudiante y al mismo docente (Ramírez, 2020). De esta manera se garantiza la eficiencia al medir en el desempeño del estudiante los resultados esperados en la resolución de conflictos y acciones acordes a un saber hacer en contextos.

Asimismo, la participación de los estudiantes puede considerarse pasiva y la del mismo maestro, puesto que a pesar de que controle y dirija los ambientes propuestos para la formación de los estudiantes está regido por los objetivos del plan curricular o los indicadores de desempeño que miden su labor. Según este interés, quien diseña la propuesta de formación ciudadana es quién decide cómo debe ser el ciudadano que se pretende formar, por ello hay control directo en los estudiantes y maestros al formar parte de la elaboración de este diseño en las escuelas (Grundy, 1998).

En cuanto al enfoque práctico, en el concepto de escuela se mencionan pocos elementos en los cuales se destacan: la diversidad, espacio de comprensión y discurso a través del encuentro. No se identifica relación de la escuela con la Autoestima y espacio de construcción de significados. Se presenta una cita referida a la escuela en los estándares:

De lo que se trata es de formar a los estudiantes para que estén en capacidad de resolver sus diferencias mediante el diálogo y sin acudir a la violencia. Para ello, el desarrollo de las competencias y los conocimientos ya descritos es muy valioso. (MEN, 2004, p. 159)

En los estándares hay un reconocimiento de la escuela como lugar de encuentro para generar un ambiente pacífico y reflexivo, el cual se orienta a la comprensión de la norma, los derechos y cómo a través del diálogo se puede llegar a acuerdos y garantizar los derechos propios y de los demás. Así mismo, la diversidad es entendida en la comprensión de diferentes posturas y puntos de vistas para llegar a un acuerdo que prevenga o ponga fin a los conflictos. Por tanto, estos elementos están en concordancia con las concepciones y práctica pedagógica de los docentes, encontrando en el diálogo y la comprensión los caminos para la mejora de la convivencia institucional, siendo en este interés importantes en la creación de un ambiente de

aprendizaje significativo (Grundy, 1998). Por ello, puede considerarse una escuela como lugar estratégico de formación ciudadana que favorece la comprensión de las interacciones humanas y la construcción de acuerdos.

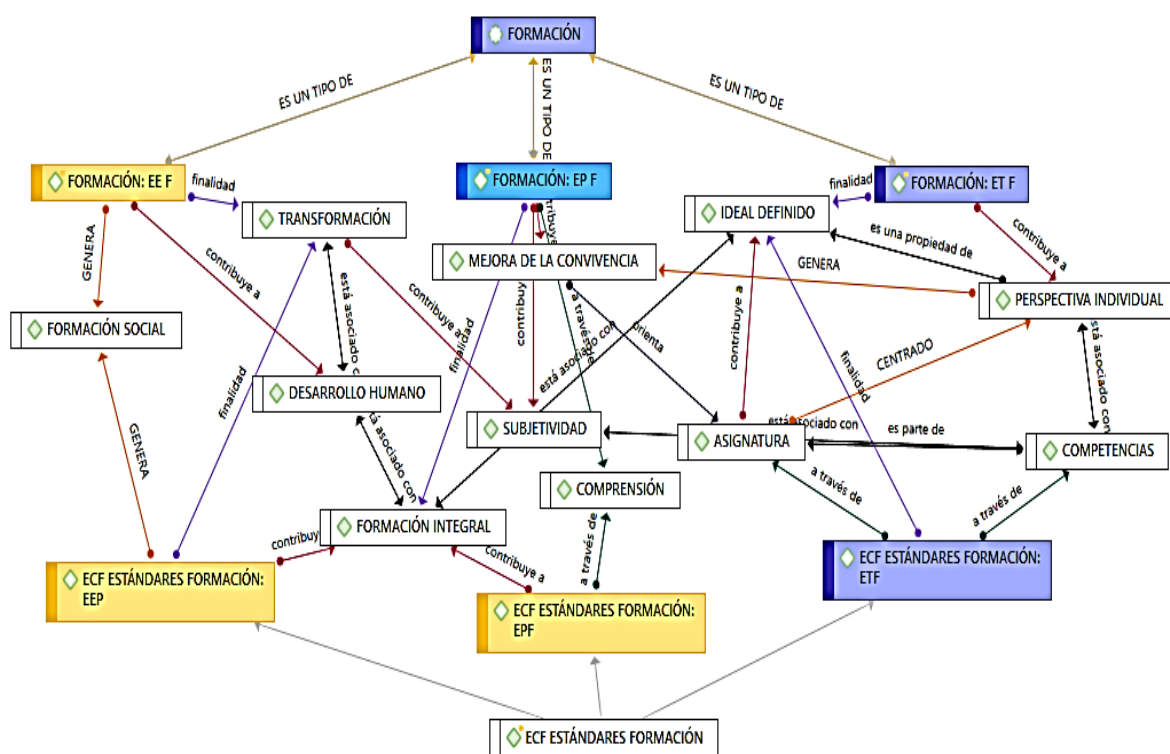
En cuanto a la concepción emancipatoria de escuela en los estándares, no se identificaron elementos claros que relacionen a la escuela como espacio de lucha y transformación de realidades colectivas, tampoco aspectos como la autonomía, poder social, histórico y cultural, sino que mantiene el concepto de lugar instrumental y estratégico para el ejercicio de competencias y formación individual.

Por todo lo anterior, se considera que se mantiene el concepto tradicional de la escuela como espacio de control y dominio en los procesos de formación de los estudiantes, reproduciendo un tipo de ciudadano normativo y enfocado al saber hacer de manera operacional. Igualmente, las actividades y escenarios que se proponen para la formación ciudadana no están enfocados al desarrollo integral de los estudiantes y parte de diario vivir sino dispuesto en las asignaturas y proyectos que consideren agregarlo al programa curricular y las pocas actividades realizadas terminan siendo acciones programáticas para el cumplimiento del objetivo establecido como izadas de bandera, elecciones de representantes al gobierno escolar, conmemoración de fechas y temas referentes a los derechos, deberes y normas. Por tanto, es necesario reivindicar la labor del docente como formador y actor protagónico para generar cambios sustanciales en la escuela como espacio de oportunidad, encuentro social, cultural, político y público y de integración con los contextos locales, nacionales y globales. Para ello es necesario que la escuela se convierta en un espacio de formación permanente y de construcción de conocimiento para los docentes, estudiantes y padres de familia como principales actores de cambio de una ciudadanía tradicional a una ciudadanía integral.

5.1.3.5. Relación en la Categoría Formación. Se observan las unidades de análisis y las relaciones posibles entre las subcategorías de la FC en las concepciones, práctica pedagógica y el documento de los Estándares en Competencias Ciudadanas, a través de la construcción de una red semántica (Figura 79) que muestra los elementos constitutivos de cada enfoque con mayores relaciones con los Estándares en competencias ciudadanas, con el fin de analizar cuáles de los docentes están teniendo en cuenta de esta propuesta educativa oficial. Se presenta la siguiente red semántica para el análisis:

Figura 79

Red semántica de Formación (F) en los tres instrumentos.



Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas.ti

En el análisis de contenido respecto a los elementos característicos de cada enfoque en la categoría de F en el documento de los Estándares en Competencias Ciudadanas se identificaron algunos elementos que se destacaban del enfoque técnico, práctico y emancipador, siendo el

enfoque técnico el de mayor referencia con 20 unidades de análisis, seguido del enfoque práctico con 9 unidades y 3 unidad de análisis para el enfoque emancipador.

Respecto a las relaciones entre los estándares, las concepciones y práctica pedagógica de los docentes en el enfoque técnico se identifican como elementos comunes, la concepción de Formación individualista, Formación para el hacer (competencias) y Formación fragmentada. No se identifican elementos como Formación empírica en los estándares. Un ejemplo de estos elementos se presenta en la siguiente cita:

Esto significa transformar la educación tradicional en Cívica y Valores (y en otras áreas afines) que ha privilegiado la transmisión de conocimientos y apoyar, en cambio, el desarrollo de seres humanos competentes emocional, cognitiva y comunicativamente, y en la integración de dichas competencias (emocionales, cognitivas y comunicativas).

(MEN, 2004, p. 154)

dado que le permiten expresarse, entenderse, y negociar hábilmente con otros (comunicativas), que ayudan a reflexionar críticamente sobre la realidad y a descentrarse, es decir salirse de su perspectiva y poder mirar las de los demás, para incluirlas en la propia vida (cognitivas), que permiten identificar, expresar y manejar las emociones propias y las de otros (emocionales) y que permiten integrar estos conocimientos y competencias al actuar en la vida diaria personal y pública (integradoras). (MEN, 2004, p. 155)

En esta perspectiva se menciona la formación integral ligada a una formación meramente individual en la cual el estudiante desarrolla competencias dirigidas a la dimensión cognitiva, comunicativa y emocional para el cumplimiento de fines establecidos y manifestados en desempeños adecuados y eficaces. Por esta razón, se puede considerar una formación por

competencias fragmentada al no tomarse en cuenta dimensiones que también constituyan parte del sujeto, evidenciándose una desarticulación con la construcción de conocimiento social, el desarrollo estético, ético, corporal y espiritual como parte de la condición de sujeto y necesario para el desarrollo de su personalidad. Además, se asume que estos aspectos no están acordes a los estándares y desempeños definidos para un saber hacer o un para qué en los intereses del sector productivo.

Por lo anterior, se identificó que las concepciones y estándares tienen relación en la intención de formar desde lo individual para mejores desempeños en la sociedad basados en un Eidos definido en un saber hacer o saber actuar en contexto, pero en relación con la práctica se identifica que la formación está centrada en los conocimientos académicos y propios de las áreas y en el seguimiento de normas y conductas adecuadas, es decir, una formación instrumental. En este sentido se considera que falta mayor articulación de las esferas de formación de los estudiantes en las tres fuentes para generar una apuesta a la formación integral y humana, puesto que se identifica un dominio del ideal de ciudadano competente regido desde los planes curriculares, que terminan indicando el saber hacer específico sin posibilitar la participación del estudiante y docente para construir sus propias concepciones y acciones de acuerdo con sus necesidades e intereses que vayan más a una formación individual establecida.

Por otra parte, en el enfoque práctico se evidencia en las tres fuentes de análisis una formación para la comprensión y empatía, puesto que lo que se pretende es que los estudiantes deliberen para la toma de decisiones a favor de la resolución de conflictos y protección de derechos. No se menciona una formación humanista relacionada con la dignidad humana y el buen vivir. Un ejemplo de este enfoque está en los estándares:

Formar de manera reflexiva y deliberada para proteger y promover los Derechos Humanos y hacer realidad la sociedad que soñamos, conscientes del reto enorme que esto implica. (MEN, 2004, p. 155)

En suma, la formación ciudadana de los seres humanos no sólo sucede en el aula, sino en cada una de las actuaciones cuando se entra en interacción con otros y supone el concurso de un conjunto de conocimientos, competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras que, articulados entre sí, hacen posible actuar de manera constructiva en la sociedad democrática. (MEN, 2004, p. 155)

En esta perspectiva la condición humana se encuentra enfocada a la constitución de las competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradas, entrando en juego la interacción como elemento que las articula para no afectar o vulnerar los derechos del otro, entenderlo y aportar a través de la toma de decisiones pertinentes. Tanto en las concepciones, práctica pedagógica y de estándares se considera el sentido humano en referencia al sujeto portador de unos derechos humanos universales, la comprensión como parte del proceso de deliberación en la cual el estudiante aclara el significado de una situación o acontecimiento (Grundy, 1998), y toma las decisiones que se requieren para dar solución o mejorar la situación.

Por otro lado, se muestra poca relación en las tres fuentes de análisis con el concepto hermenéutica de formación interesado en el ideal del ciudadano libre, independiente y autónomo (Giroux, 2006), puesto que en los estándares no se hace mención a esta autonomía ni se observa en la práctica pedagógica, lo cual contradice la concepción de libertad expresada en las concepciones y estándares a través del diálogo como condición de individuos-ciudadanos libres para construir acuerdos y vivir en una sociedad mejor. Por tanto, sigue siendo una formación estratégica que, a pesar de promover el diálogo, las interacciones y la deliberación, está regida

por reglas definidas que conllevan al alcance de fines establecidos en la formación de los estudiantes sin involucrar las voces del estudiante y del docente en su propio proceso de formación ciudadana.

En este mismo sentido se ubica el enfoque emancipador en los estándares, puesto que la apuesta a la integralidad está en el desarrollo de las potencialidades de cada sujeto como parte de agenciamiento y transformación social (Ramírez, 2020) y no bajo criterios o indicadores establecidos de qué se debe formar o qué capacidades se deben priorizar excluyendo dimensiones esenciales en la formación de la personalidad y construcción social. Por tanto, esta formación humana e integral va articulada con la libertad, el diálogo, la historia, la cultura y la crítica (Habermas, 1987), aspectos que no se encontraron articulados en las concepciones, estándares y práctica pedagógica.

Con lo anterior, cabe aclarar que este contexto en el que se realiza la acción es asumido en las tres fuentes de análisis como escenario externo y objetivo para la formación ciudadana, es decir, está dispuesto para el desenvolvimiento y resolución de conflictos con los que se llegue a enfrentar el estudiante. Pero esta visión reduccionista no aborda las riquezas culturales, históricas, políticas y públicas que integran los contextos no sólo locales sino nacionales y mundiales en un tejido que configura el sentido y la construcción de nuevas formas de comprender críticamente la propia existencia y el compromiso social y ético de la realidad, no sólo del estudiante sino del docente.

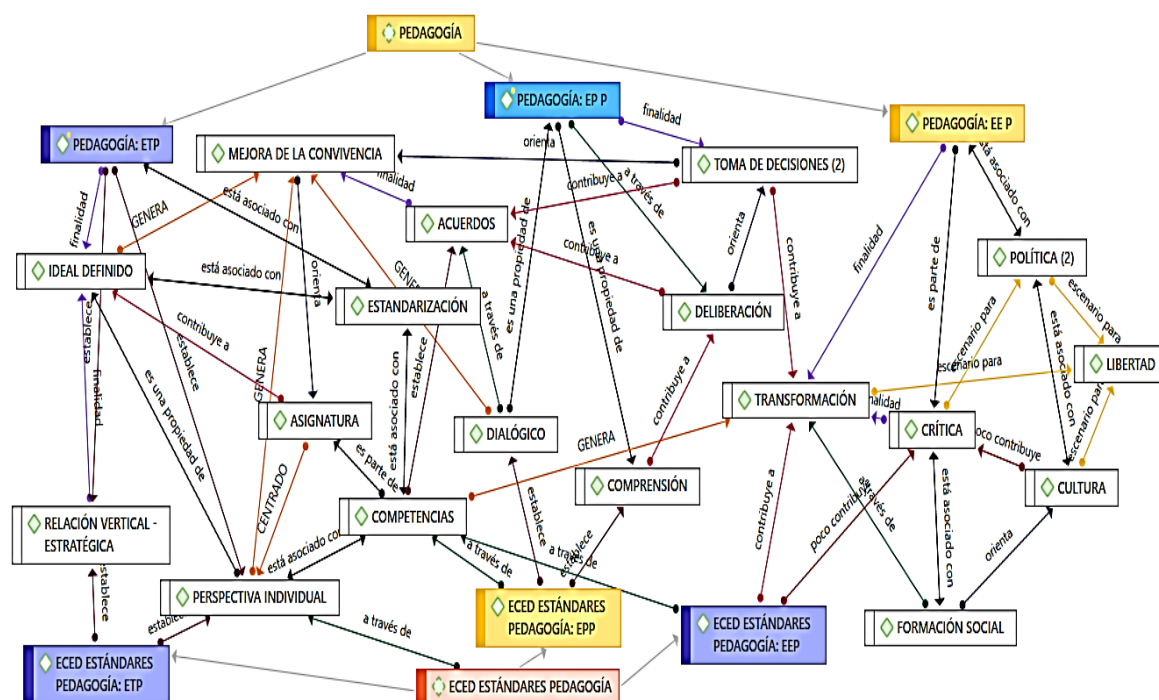
Por ello, se considera que los estándares, concepciones y práctica pedagógica de los docentes no están formando en la integralidad con sentido humano una ciudadanía. El dominio técnico reflejado en la enseñanza de las asignaturas tiende a fragmentar la formación ciudadana y priorizar los procesos académicos y habilidades para un saber hacer. Por esta razón, se

instrumentalizan elementos que pueden generar una perspectiva más social, humana e integral como lo son el diálogo, la comprensión, la praxis, la crítica y los encuentros sociales para contribuir a la autonomía, al liderazgo, toma de decisiones y acciones responsables con lo público como para su propio agenciamiento.

5.1.3.6. Relación en la Categoría Pedagogía. Se analizan las unidades de análisis y las relaciones posibles entre las subcategorías de la Pedagogía en las concepciones, práctica pedagógica y el documento de los Estándares en Competencias Ciudadanas, a través de la construcción de una red semántica (Figura 80) que muestra los elementos constitutivos de cada enfoque con mayores relaciones identificados en los Estándares en competencias ciudadanas para analizar cuáles de los docentes están teniendo en cuenta esta propuesta educativa oficial. Se presenta la siguiente red semántica para el análisis:

Figura 80

Red semántica de Pedagogía (P) en los tres instrumentos.



Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas.ti

En el análisis de contenido respecto a los elementos característicos de cada enfoque en la categoría de P en el documento de los Estándares en Competencias Ciudadanas se destacan el enfoque técnico con mayor referencia de 5 unidades de análisis, seguido del enfoque práctico con 3 unidades y ninguna unidad de análisis para el enfoque emancipador. Siendo esta categoría la de menor mención en los estándares.

Respecto a las relaciones entre los estándares, las concepciones y práctica pedagógica de los docentes en el enfoque técnico se identifican como elementos comunes, Relación vertical – comunicación estratégica, evaluación de resultados, Finalidad Saber qué-saber hacer, Solución de conflictos y mejora de la convivencia, Dirigida a la estandarización – homogeneidad y Objetividad – control. Un ejemplo de estos elementos se presenta en la siguiente cita:

Por supuesto que el equipo docente tiene mucho que aportar, en sus clases, al desarrollo y a la práctica de estas competencias. (MEN, 2004, p. 163)

Los individuos actuamos dentro de contextos sociales y esos contextos pueden obstaculizar o favorecer el ejercicio de las competencias. Por ello es fundamental que todos los adultos involucrados en la educación se propongan promover y construir ambientes democráticos y pacíficos reales, tanto en el hogar como en la vida escolar (entre otros), para favorecer el ejercicio de las competencias ciudadanas. (MEN, 2004, p. 162)

En cuanto a las competencias ciudadanas, se identifica en el documento una reiterada idea de control y dominio en la elaboración de escenarios por parte del docente para el ejercicio de las competencias ciudadanas. En este sentido, se considera un interés técnico la práctica pedagógica del docente, puesto que cuando la acción pedagógica está informada por este interés la conforman una serie de elementos que son el estándar general (idea orientadora) y los estándares

específicos (la disposición orientadora) que, unidos, proporcionan la base del hacer que es la acción (Grundy, 1998). A este respecto, hay una diferencia entre la pedagogía de las concepciones, estándares y práctica pedagógica de los docentes en cuanto a que en los estándares hay unas competencias generales transversales que se pueden desarrollar en las diferentes asignaturas para aprender a resolver conflictos, a actuar de acuerdo con la norma y los derechos, mientras que en las concepciones de los docentes no tienen en cuenta los estándares y se enfocan estos esfuerzos de formación centrados en cuestiones de resolución de conflictos y la enseñanza de valores, de la norma, los derechos y deberes, y el debido cumplimiento de estos, tecnificando la formación ciudadana a la reproducción de conocimientos, conductas y habilidades dependientes de la aplicación en los espacios que el plan curricular destine para estos fines sin alterar la enseñanza propia del área en particular.

Por otra parte, se evidencia una relación vertical entre el docente y estudiante considerada estratégica debido a que el docente tiene el control del ambiente de aprendizaje del estudiante y genera acciones que influyen en ellos bajo reglas de observancia (Habermas, 1987), que, en este caso son los indicadores de desempeño y que en las concepciones y práctica pedagógica están definidas por el plan curricular de la asignatura y criterio institucional. Al respecto, se puede identificar que la comunicación, interacciones e intereses están orientados en una relación instrumental en la práctica pedagógica y estratégica en las concepciones y estándares al estar regidos por intereses externos que condicionan las relaciones al cumplimiento de los objetivos establecidos, entendidos como un saber hacer en contexto, obediencia y eficiencia.

De esta manera, el concepto de estandarización de las competencias ciudadanas está relacionado con la homogenización identificada en las concepciones y práctica pedagógica del docente, en las cuales hay un interés por la generalidad, es decir, que los estudiantes alcancen

logros o desempeños esperados con fines ajenos a sus propios intereses y el desarrollo de destrezas docentes para poner en práctica ideas que mejoren el resultado del trabajo de los alumnos. Esta es una concepción empírico-analítica que plantea reglas que rigen la interacción humana en un sistema de generalizaciones que podrán utilizarse para orientar o modificar la conducta en todos los sujetos (Grundy, 1998). Así, no se requiere mayor comprensión del fundamento sino disponer y ejercitar la destreza que permita un tipo concreto de acción adecuado, asumiendo en las tres fuentes de análisis una concepción de pedagogía encaminada a la reproducción de estas habilidades, destrezas y conocimientos dispuestos para estos fines en un entorno de control del docente y rigidez de la norma al exigir ser cumplida más que comprendida.

El interés técnico presupone una relación jerárquica entre la teoría y la práctica (Grundy, 1998), en este sentido, las competencias ciudadanas están centradas en que la práctica logre el cumplimiento del fin que es ese saber hacer determinado. Por esta razón, a pesar de que las concepciones y práctica pedagógica de los docentes no involucran de manera directa los estándares en competencias ciudadanas, si construyen un saber generado por el profesor en calidad de saber-cómo o saber-qué (Grundy, 1998). Es decir que se propone un saber en función de la eficacia y eficiencia en cuanto a que el estudiante cumpla la norma y se desempeñe adecuadamente resolviendo y evitando conflictos, como muestra de su formación ciudadana en la sociedad.

En la interpretación de la formación ciudadana cabe destacar que la evaluación se identifica como un elemento objetivo y métrico que cuantifica las acciones del estudiante en aquellos aspectos de la formación que pueden medirse como lo son las pruebas estandarizadas, las evaluaciones escritas, orales y la calificación basada en el criterio del docente. Lo anterior

deja evidente la segmentación de estas pruebas al ser homogenizadas y basadas en criterios objetivos y externos al proceso de formación de los estudiantes, excluyendo capacidades que no son cuantificables ni de fácil medición como lo son las relacionadas con la creatividad, curiosidad, liderazgo, que de manera vivencial y no de preguntas generalizadas puede determinar el nivel de cada una, o dimensiones más complejas y consideradas ajenas al proceso de formación ciudadana como la estética, espiritualidad y corporalidad. Por tanto, se identifica una limitación en las tres fuentes al no involucrar todas las dimensiones en la constitución de ciudadanía y plantear nuevas formas de evaluación que involucren otras esferas de formación y las diferentes dimensiones para evaluar formativamente desde la integralidad y con sentido humano los procesos de formación ciudadana.

Por otro lado, el enfoque práctico se plantea en los estándares acciones pedagógicas para la construcción de espacios y reflexión sobre asuntos dirigidos a la solución de conflictos y prácticas de diálogo y buena convivencia. Por tanto, se puede considerar la comprensión, deliberación y el diálogo para construir acuerdos como los principales elementos que se articulan entre las tres fuentes de análisis. Lo anterior indica que se orientan a una pedagogía estratégica que busca generar en el estudiante un saber hacer establecido para mejorar su desempeño más que un proceso subjetivo de libertad en el estudiante de decidir libremente bajo su propio criterio.

En el caso de los estándares, el juicio y decisiones de los estudiantes están determinados y regidos por la escala moral de Kohlberg que plantea unas etapas de desarrollo moral (MEN, 2004), indicando el nivel de moralidad que tiene un estudiante y sus posibles compromisos y acciones medidos por la etapa en la que se encuentra. Mientras que las concepciones y práctica

de los docentes consideran que el juicio y la toma de decisiones se deben forjar en las propias comprensiones que los estudiantes construyen bajo la orientación del criterio del docente.

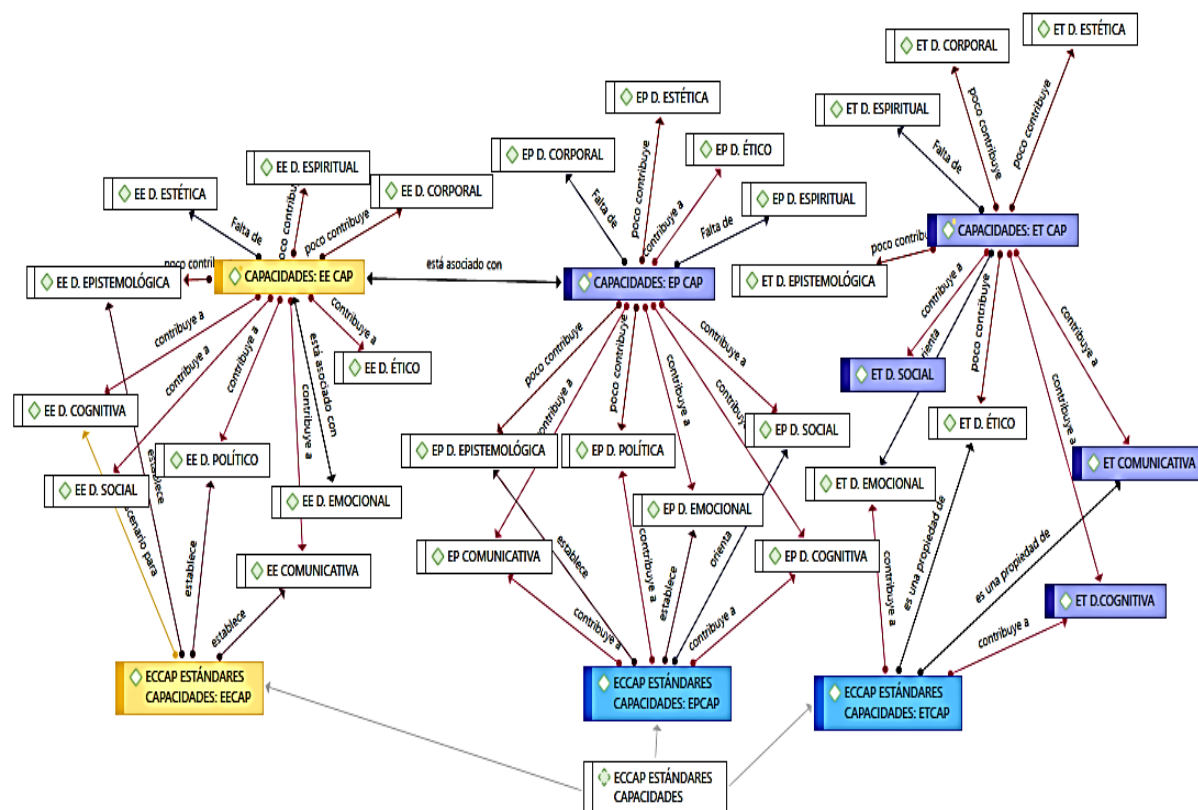
De esta manera, a pesar de que los acuerdos se consideren como elemento esencial del proceso pedagógico en las tres fuentes, el hecho es que no se enfocan en la construcción subjetiva sino en la imposición de acuerdos que se deben aceptar por estar presentes en la norma. Por esta razón, se interpretan como una pedagogía estratégica, debido a que el docente debe llevar al estudiante a estos acuerdos en función de la eficiencia, la armonía o algún otro ideal. En este sentido, el docente influye en el estudiante en la buena idea de ceder parte de sus intereses personales a favor de un objetivo común impuesto desde afuera, de esta forma convence al estudiante para estar de acuerdo en actuar según las reglas y favorecer la consecución de objetivos sociales como la eficiencia y la armonía (Grundy, 1998).

En este mismo sentido el interés emancipador se encuentra distante de una pedagogía en los estándares, concepciones y práctica pedagógica, puesto que no se aborda al docente como parte de este proceso formativo en transformar su práctica hacia praxis que involucre al estudiante en la construcción de programa de formación. Asimismo, los elementos de la crítica, la política e historia deben estar en un plano más de construcción de realidad que como antecedentes en un ámbito objetivo, en cuanto al liderazgo no se desarrolla en las tres fuentes de análisis en función del docente y estudiante.

En este sentido se puede identificar que no hay una apuesta a una perspectiva que involucre la construcción colectiva, la libertad, autonomía y transformación social orientado en las esferas de formación y sustentado en una mirada integral de la formación ciudadana. Por tanto, la ausencia de estos elementos o el interés técnico que los oriente dificultan la posibilidad de lograr una pedagogía crítica y liberadora (Freire, 2007b) además de dialógica para el

Figura 81

Red semántica de Capacidades (CAP) en los tres instrumentos.



Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas.ti.

En el análisis de contenido respecto a los elementos característicos de cada enfoque en la categoría de CAP en el documento de los Estándares en Competencias Ciudadanas se identificó algunos elementos que se destacaban del enfoque técnico, práctico y emancipador, siendo el enfoque técnico el de mayor referencia con 119 unidades de análisis, seguida del enfoque práctico con 71 unidades y 19 unidades de análisis para el enfoque emancipador. Siendo esta categoría la de menor mención en los estándares.

Respecto a las relaciones entre los estándares, las concepciones y práctica pedagógica de los docentes en el enfoque técnico se identifican como dimensiones comunes el desarrollo de la dimensión cognitiva, comunicativa, emocional, epistemológica y social la cual está involucrada en las competencias integradoras. Por ende, en este enfoque técnico se aporta a estas dimensiones en las áreas de ciencias sociales y ética y desde los contenidos referidos a los derechos humanos y conceptos sobre la norma y los acuerdos. Un ejemplo de estas dimensiones:

De lo que se trata es de formar a los estudiantes para que estén en capacidad de resolver sus diferencias mediante el diálogo y sin acudir a la violencia. Para ello, el desarrollo de las competencias y los conocimientos ya descritos es muy valioso. (MEN, 2004, p. 159)

Teniendo en cuenta las capacidades identificadas en los estándares en competencias ciudadanas se puede interpretar un interés por el desarrollo integral enfocado en las competencias cognitivas, comunicativas y emocionales para relacionarse con otras personas y participar activamente en diferentes escenarios y vivir en sociedad como principal finalidad. En este punto coincide con las concepciones y práctica pedagógica de los docentes, siendo la convivencia y un saber hacer los principales intereses en la FC.

La distinción se hace en que muchas de estas capacidades como analizar, criticar, entender el punto de vista del otro, escuchar, controlar la emociones se desarrollan en una

orientación técnica, en el cual se enfoca en la implementación de estrategias, metodologías, instrumentos medibles para capacitar al estudiante en habilidades que cumplan este fin. Por ejemplo, la capacidad de resolver sus diferencias mediante el diálogo y sin acudir a la violencia (MEN, 2004) requiere de las habilidades comunicativas y los conocimientos necesarios para aprender a convivir y a desempeñarse, pero estas habilidades y conocimientos están organizados y dispuestos para que el docente los enseñe y el estudiante lo aprenda y practique en diferentes situaciones y para mejorar su desempeño de tal manera que se considere competente.

Este sentido técnico de las capacidades orienta la formación hacia el individualismo y estandarización en el cual las capacidades están en función de la productividad (Freire, 1993) y no desde una perspectiva subjetiva para transformar estas capacidades a favor del desarrollo de la personalidad y del conocimiento de sí mismo. Por el contrario, el desarrollo de capacidades está en función de para preparar a los estudiantes en el manejo y aplicación de la información y ser instruidos en habilidades del hacer (Ramírez, 2020).

Otro de los aspectos que se identifica en las tres unidades de análisis en el enfoque práctico como en el emancipador es el poco interés o articulación de las capacidades que favorezcan las dimensiones corporal, estética y espiritual, puesto que, están orientados en las lógicas de un conocimiento objetivo basado en las ciencias que excluyen la estética, ética, lo cultural, espiritual, las interacciones sociales por considerarse de valor subjetivo y no contribuir a estos estándares y objetivos colectivos que responden al para qué (Ramírez, 2020).

En cuanto al enfoque práctico las capacidades se relacionan en los estándares en competencias ciudadanas con las dimensiones cognitivas, comunicativas, ética y emocional en función de la construcción de acuerdos a partir de la reflexión, diálogo y comprensión. Una muestra de estas dimensiones:

Sin lugar a duda, aprender a construir y respetar acuerdos colectivos es un proceso complejo que supone la capacidad del estudiante de descentrarse, ponerse en el lugar del otro –inclusive de quienes no están presentes–, coordinar distintas perspectivas, argumentar, debatir, escuchar, tener en cuenta las distintas consecuencias que podrían llegar a tener esos acuerdos y estar dispuestos a acatarlas, así en ocasiones vayan en contravía de los intereses propios. (MEN, 2004, p. 159)

En cuanto a estas dimensiones hay concordancia entre las tres fuentes de análisis, puesto que consideran que aporta a la construcción de la propia identidad y comprensión del mundo (MEN, 2004), pero no se identifican propiamente prácticas en función de esto porque las competencias están regidas por indicadores que dirigen esa construcción subjetiva mientras que en las concepciones y práctica pedagógica están en función del programa curricular. Teniendo en cuenta a Ramírez (2020), se puede afirmar que, en el enfoque por competencias, las concepciones y práctica pedagógica de los docentes hay un interés estratégico que involucran una formación en procesos democráticos, cohesión social, equidad, derechos humanos, sustentabilidad económica a través de competencias individuales que influyen en la homogenización de la formación de los docentes y desconocen la condición de sujeto en cuanto a la reflexión sobre sí mismo para reafirmar su propia individualidad. Entonces los estudiantes terminan haciendo acciones deliberativas, análisis y toma de decisiones de acuerdo con objetivos externos a sus propios intereses.

Por tanto, en el mismo sentido se ubica las capacidades emancipatorias en las competencias ciudadanas, al considerar principalmente la crítica como capacidad cognitiva, ética y social, respecto a que los estándares postulan una forma de contribuir a convivencia pacífica. A pesar de plantear un análisis crítico de los comportamientos, de la vulneración de derechos y de

los conflictos, siguen manteniendo el control de los procesos de formación del estudiante los docentes, el plan curricular y los intereses externos. Veamos la siguiente cita:

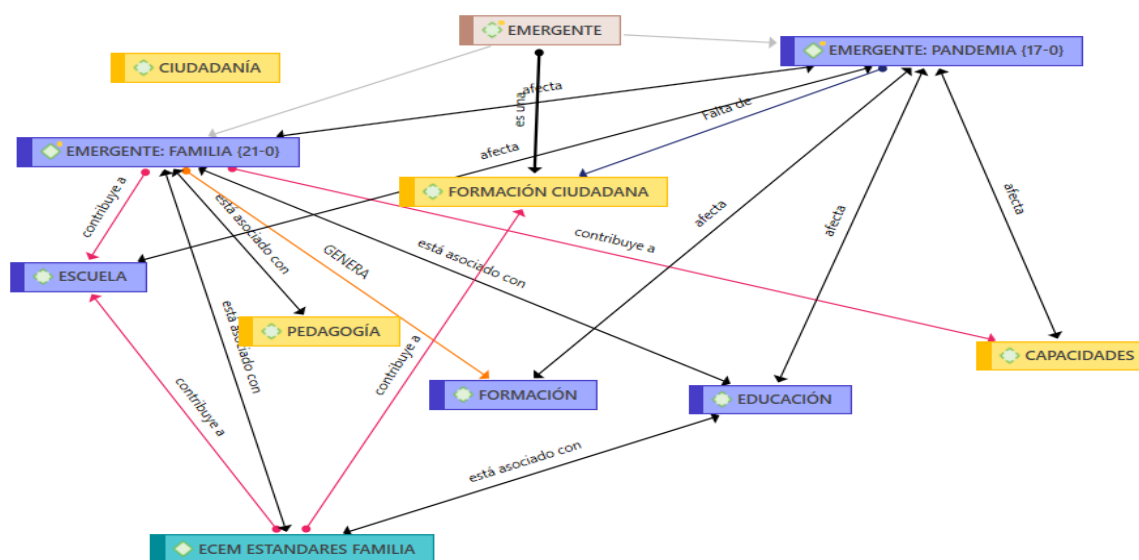
Las Ciencias Sociales brindan conocimientos y conceptos fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía, tales como los mecanismos, las instancias y las dinámicas de participación democrática, la Filosofía y las enseñanzas de la Historia. Esta área brinda un espacio indispensable para analizar críticamente y argumentar sobre cómo la historia y las sociedades humanas han sido construidas por la participación de los seres humanos. (MEN, 2004, p. 164)

Por tanto, las capacidades consideradas emancipatorias en las tres fuentes de análisis no contemplan elementos característicos en el desarrollo de las dimensiones para la emancipación, acto de descubrir la propia voz, la praxis, la autonomía, la liberación referida a la libre elección para actuar de manera informada por los teoremas sociales críticos (Grundy, 1998; Freire, 2007a) y la transformación haciendo referencia a la modificación de las acciones y reconstrucción del mundo social preservando la libertad de acción de todos los grupos en sus propias situaciones sociales de modo que mantengan el control de sus propias situaciones (Grundy, 1998). Es así como se identifica la necesidad de construir otras visiones de formación ciudadana fundamentadas en la perspectiva integral y humana a partir de la integración de las dimensiones del sujeto con las esferas de formación en escenarios que involucren los diferentes contextos (micro, meso y macro) y por medio de elementos que consolidar y promuevan la formación integral en ciudadanía como apuesta en la educación primaria para contrarrestar la incidencia técnica en la educación y pedagogía para la constitución de ciudadanía.

5.1.3.8. Relación en la Categoría Emergente Factores de la FC. Se analizan las unidades de análisis y las relaciones posibles entre las subcategorías de la EFFC en las concepciones, práctica pedagógica y el documento de los Estándares en Competencias Ciudadanas, a través de la construcción de una red semántica (Figura 82). En este caso se hará una revisión de la subcategoría de Familia, puesto que la subcategoría de Pandemia no se encuentra dentro del documento:

Figura 82

Red semántica de Factor de la FC (EFFC) en los tres instrumentos.



Fuente. Elaboración propia por medio de Atlas.ti

En el análisis de contenido respecto a los elementos característicos de Familia se identificó 20 unidades de análisis, los cuales se relacionan con las categorías de Educación, Formación Ciudadana y Escuela. En cuanto a la comparación con las concepciones y práctica pedagógica el sentido del concepto de la familia es más general en los estándares, puesto que se interpreta como un ámbito social objetivo que debe involucrarse en los procesos de formación a brindar un espacio para poner en práctica las competencias ciudadanas. Muestra de estos aspectos en las siguientes citas:

Participo, en mi contexto cercano (con mi familia y compañeros), en la construcción de acuerdos básicos sobre normas para el logro de metas comunes y las cumplo. (MEN, 2004, p. 166)

Las instituciones educativas deben promover y orientar esta participación –según el nivel de desarrollo de los estudiantes– en múltiples contextos, como la escuela, el barrio, la familia y el país para que puedan desempeñarse como agentes constructores. (MEN, 2004, p. 160)

Por tanto, en las competencias ciudadanas el concepto de familia como ámbito social se aborda en la objetividad de establecer conocimientos entorno a un contexto en el cual el estudiante puede ejercitar sus competencias para cuando sea mayor, aplicarlas en la sociedad. Además, se asume la familia como lugar normativo y participativo en el cual se establecen normas para la convivencia y relaciones pacíficas, pero no hay claridad del tipo de participación del niño en grupo familiar. Por tanto, puede interpretarse una concepción técnica en cuanto al interés de lograr objetivos específicos de formación ciudadanas para los estudiantes en una orientación básica hacia el control del estudiante dirigida de la escuela hacia el grupo familiar (Grundy, 1998), además, donde la familia asume un rol técnico al concentran las acciones formativas y conocimientos en función de un saber hacer que se establecen a los niños.

En cambio, en las concepciones y práctica pedagógica se presenta manifiesta una necesidad de compromiso de los padres de familia con la formación de los estudiantes, por tanto, se considera necesario una articulación entre la escuela y la familia, involucrando aspectos como la comunicación, la formación ciudadana, teórica y práctica entre padres y docentes para construir compromisos formativos colectivos y articulados entre grupos sociales en función de la formación integral ciudadana de los estudiantes.

5.2. Fase 1: Planificación y Fase 2: Reflexión

Teniendo en cuenta la propuesta de análisis de la información se plantea de la fase 1 la etapa de Planificación y de la fase 2 las etapas de implementación y reflexión para dar cumplimiento al objetivo 4. *Proponer los elementos que requiere una propuesta pedagógica integral en la formación ciudadana para la educación básica primaria.* Para el alcance de este logro es importante resaltar que fue necesario los análisis realizados en las etapas anteriores del diagnóstico y observación para luego continuar a la etapa de planeación de la fase 1 y proseguir a la fase 2 en la construcción de la propuesta basada en los fundamentos metodológicos de Elliott, J. (1990) y Latorre, A. (2007) en la investigación-acción educativa considerando que la construcción del plan de acción aborda la revisión del problema inicial, las acciones requeridas para poner en marcha el plan y la revisión general de este para su evaluación.

Por consiguiente, se propone integrar los análisis de las etapas de planeación y reflexión de las respectivas fases realizadas a través de los dos grupos focales para tener dos miradas comparativas y complementarias de los elementos que inicialmente se consideraron pertinentes para la propuesta pedagógica e identificar aquellos elementos que después de una reflexión teórica y práctica en la implementación se consolidan y/o emergen al final de la investigación.

Por lo anterior, se analizan los resultados obtenidos a partir de los dos grupos focales realizados con los docentes: el primero tiene el objetivo de socializar los resultados y hallazgos en las concepciones, práctica pedagógica y relaciones con la propuesta pública de los estándares en competencias ciudadanas (MEN, 2004) para generar reflexión y discusión en torno a qué elementos son necesarios en la construcción de una propuesta pedagógica para una formación ciudadana en la perspectiva integral y humana. En este encuentro fue necesario socializar los referentes teóricos de Habermas (1987) con la teoría de los intereses cognitivos, la propuesta de

Grundy (1998) sobre los intereses constitutivos en el currículo, de Ramírez (2020) el diálogo pedagógico y postulados de Freire (2002), Nussbaum (2012) y Giroux (2006) para fundamentar la perspectiva asumida en los análisis realizados. Además, se realizó ajustes a las preguntas orientadoras de los grupos focales de acuerdo con los hallazgos encontrados en el análisis de la información en los instrumentos de la entrevista semiestructurada, observación participante y análisis de contenido.

5.2.1. Elementos sustanciales en una propuesta pedagógica integral en formación ciudadana para la educación básica primaria.

En el análisis de la información se identificó los elementos que son necesarios destacar y priorizar en la construcción de la propuesta pedagógica basado en los fundamentos de los intereses cognitivos de Habermas (1987) y que han sido abordados por Grundy (1998) y Giroux (2006). Para ello se abordará un análisis conjunto de los dos encuentros en los grupos focales con la intención de identificar elementos emergentes durante ambas sesiones, teniendo en cuenta el compromiso de los docentes en hacer lectura a los tres autores que orientan el análisis teórico durante la implementación de estos elementos en su práctica pedagógica.

5.2.1.1. Relación en la Categoría Formación ciudadana. Al socializar los resultados obtenidos y los respectivos análisis en la categoría de Formación Ciudadana (FC) en la etapa anterior y la respectiva lectura sobre los intereses cognitivos que fundamentan estos resultados. El análisis de los grupos focales GF1 y GF2 se interesan por resaltar los elementos que van a constituir la propuesta pedagógica a partir de la reflexión e implementación docente.

Por tanto, se analizan los segmentos de texto en la tabla 65 de Coocurrencia y tabla 66 de proporcionalidad de las relaciones posibles entre las subcategorías de la FC en ambos grupos focales mostrando una mayor tendencia a un enfoque emancipador (EE) con 80 unidades de

análisis, seguido de un enfoque práctico con 46 unidades y pocos elementos del enfoque técnico con 9 unidades de análisis, emergiendo la subcategoría de Conocimiento FC con 38 unidades de análisis en el aporte de elementos constituyentes para la Formación Ciudadana.

Respecto a los resultados arrojados en los grupos focales se analiza un reconocimiento por parte de los docentes de cambiar el enfoque tradicional y positivista que se ha venido concibiendo e implementado al replantear elementos de carácter hermenéutico y sociocríticos para generar transiciones en la práctica pedagógica de los docentes hacia estos enfoques.

Por tanto, algunos docentes expresan la importancia del desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes de carácter memorístico necesarios a esa edad teniendo como fundamento el enfoque constructivista de Piaget (1981) relacionado con el desarrollo y el aprendizaje constituido por etapas. Adicionalmente, se persiste en centrar en los grados iniciales como primero y segundo los objetivos de Formación Ciudadana en el establecimiento normas que el estudiante debe cumplir para relaciones sociales, estables y eficientes. Un ejemplo de ello, lo manifiesta la siguiente cita:

Creo desde lo que llevo enseñando en este colegio con niños de primero, que un enfoque técnico no se debe desechar porque muchos niños llegan a este grado sin hábitos de estudio, de comportamiento y responsabilidades escolares, por eso en un principio las actividades que aporten a la memoria, control del cuerpo y concentración son importantes enseñarlas a penas ingresen al colegio para luego ir desarrollando otras estrategias que se puedan considerar más autónomas y de un nivel crítico. (GF1D2)

La expresión anterior manifiesta el control del proceso de aprendizaje y la acción de acuerdo con reglas basada en leyes universales, como lo es la perspectiva Piagetiana. Igualmente, la Formación ciudadana considera importante en aportar a la mejorar de convivencia de manera

técnica al considerar el número de estudiantes que requieren conocer y reproducir en un primer momento del año los conocimientos y acciones de orden institucional.

En cuanto a los elementos de un enfoque práctico y emancipador se reconoce la importancia de ambos enfoques en la consolidación de una formación ciudadana en proceso de transición hacia un enfoque emancipador, comprendiendo la compatibilidad entre estos enfoques, pero no significa que sea un proceso lineal de ascenso (Grundy, 1998). De esta manera se destaca del enfoque práctico el diálogo, la intencionalidad y significado de la comunicación como elementos necesarios en la formación de los estudiantes para dar un paso de transición de una perspectiva técnica hacia la hermenéutica construyendo sentido a la forma de verse así mismo, al mundo y las relaciones con los demás, puesto que, “el interés práctico se basa en la necesidad fundamental de la especie humana de vivir en el mundo y formando parte de él, y no compitiendo con el ambiente para sobrevivir” (Grundy, 1998, p. 30). Un ejemplo de lo anterior se presenta en la siguiente cita:

Yo considero de acuerdo con lo que he entendido de estos enfoques y lo que he realmente me gustaría desarrollar en los niños es que le vean sentido a lo que hacen y que lo que se les enseña ellos realmente lo comprendan y apropien a partir de lo que ellos creen que es importante y les sirva para su vida, su día a día, de nada sirve enseñarles los valores si no comprenden lo importante que es el respeto o la honestidad, cuando ellos logran comprender las cosas son más conscientes de sus actos. (GF2D7)

Igualmente, los docentes consideran que el eslabón de la transición de un enfoque técnico al práctico es la construcción de sentido porque permiten la elaboración del juicio personal. Esta capacidad de elaborar juicios a partir de sus propias interpretaciones es un proceso que requiere ser promovido en los niños desde los primeros grados escolares, debido a que, el acceso a los

hechos se consigue mediante la comprensión del significado y no por la observación (Habermas, 1987). En este mismo sentido, la construcción del juicio requiere de la interacción con los demás para que el estudiante actúa de acuerdo con esos juicios elaborados, es decir, que la interacción suscita la acción del estudiante con un sentido racional y moral.

Para Habermas (1987) la interacción es una acción comunicativa de interacción simbólica orientada por normas comprendidas y consensuadas a partir de expectativas sobre las conductas que se espera tener entre sujetos, por tanto, la construcción del juicio personal a partir de la interacción propone al diálogo como otro elemento que posibilita una interpretación consensuada del significado (Grundy, 1998). Otros autores como Gadamer (2003) consideran que el diálogo implica un saber escuchar a pesar de la interferencias para encontrarse con el otro por eso, es una capacidad humana. De esta manera los docentes reflexionan que estos elementos aportan tanto a la convivencia como a la construcción subjetiva de los estudiantes en cuanto la posibilidad de elaborar sus propios juicios y comprensiones sobre sí mismo permitiendo que el estudiante aporte a su autonomía para pensar por sí mismo.

Los anteriores elementos permiten establecer lazos con un enfoque emancipador, por ello, los docentes plantearon que la comprensiones realizadas por los estudiantes no sólo deben quedar en un plano individual, sino que para promover cambios profundos en los estudiantes con los ideales de autonomía y compromiso social como se planteaba en las entrevistas, los docentes reflexionan que la crítica es necesaria para ir construyendo conocimiento a partir de la problematización. En este punto se propone dos formas de ver la crítica, una como ejercicio de autocrítica en cuanto al reconocimiento de ideologías que pueden deformar la manera de ver el mundo y así mismo (Habermas, 1986;1987) y la crítica social la cual problematiza las realidades con los demás integrantes del grupo para construir compromisos en una acción autónoma (Freire,

1972). Cabe resaltar que este ejercicio crítico es necesario formarlo en docentes como estudiantes al considerar que muchas de las concepciones y creencias de los docentes sobre la formación ciudadana y la práctica pedagógica están basadas en supuestos y opiniones sin fundamento teórico y práctico que requieren ser validadas en la pretensiones de verdad, veracidad y rectitud.

Igualmente, se identifica una tensión entre los elementos que reflexionan los docentes importantes para la propuesta y las limitaciones encontradas en su implementación por considerar que no tienen mayor conocimiento en estos elementos para la formación ciudadana, por tanto, se hace necesario la articulación de la propuesta con una formación teórica y pedagógica en los docentes como parte de la emergencias encontradas en la investigación. En este mismo sentido, se destacan elementos como la ética vivencial, lo cultural, la historia y la política importantes desarrollar con los estudiantes, y aspectos que requieren ser tenidos en cuenta como parte de la formación docente. La siguiente cita expresa:

En estos momentos reconozco y creo que muchos acá les pasan que poco sé de política y creo que es importante, tal vez nos enseñaron que la política es mala, pero desde otro ángulo, y si en todo permea, en nuestra vida la política, creo que se debe entender en el colegio con los niños para que no les pase lo que a nosotros nos enseñaron en la manera de verla y entenderla. (GF1D4)

Lo mismo pasa con la esfera cultural y la historia, también uno entiende que es importante enseñarla con los niños, pero uno la ve de una forma tradicional que deja pasar experiencias y encuentros con los niños que permita uno entre todos saber de dónde son, ubicarlo en el mapa, conocer la cultura de dónde vienen y aprender de ellos

de sus experiencias, por ejemplo, el niño que viene de Leticia, o la niña que viene del Chocó, o de Venezuela, esa parte es importante reforzarla. (GF2D8)

Estos aspectos retoman los postulados de Giroux (2006) referentes al reconocimiento de la historia, política y cultura como posibilidades de construir una conciencia histórica crítica en los ciudadanos y una evolución entre las discursividades críticas hacia un lenguaje de posibilidades. “Para ello, los docentes consideran que es necesario hacer un cambio de prioridades en la construcción del plan curricular de centrarse en contenidos y habilidades propias de las asignaturas a destinar espacios para dialogar sobre sus propias experiencias y situaciones actuales que se destacan en los contextos locales, nacionales y mundiales. Es así como los factores tiempo y carga académica de orden técnico, entre otros identificados por los docentes deben discutirse institucionalmente para permitir libertad de espacios más intersubjetivos y formativos que involucren las esferas de formación y todas las dimensiones para fortalecer aspectos como el liderazgo, la participación activa, la autonomía y la responsabilidad social sin preocuparse y preponderar los resultados cuantificables.

Por tanto, uno de los elementos imperantes en este análisis es el concepto de autonomía y libertad que se debe tener en cuenta en la propuesta pedagógica. En este caso los docentes reflexionan que estos elementos deben formarse no sólo en los estudiantes sino en ellos mismos, porque se identifica un control en el estudiante por responder a objetivos académicos y no se da la posibilidad de generar otros espacios que se salgan de lo establecido institucionalmente y que aportan a la formación ciudadana e integral. Así mismo los docentes sienten que están supeditados al cumplimiento del plan curricular que ellos mismos aprueban y ceden esa libertad de generar nuevos conocimientos y prácticas al seguimiento del plan establecido. Se citan algunos segmentos referidos a este aspectos:

Sí, teniendo en cuenta que nosotros tenemos esa dificultad, ese desconocimiento en ese tema, lo que debemos hacer es generar un aprendizaje autónomo buscando digamos las fuentes a través de internet, a través de artículos relacionados con ambientes educativos.

(GF1D4)

La socialización entre pares también es importante porque uno se retroalimenta de pronto del conocimiento de otros docentes y fortalece digamos los conocimientos previos.

(GF1D4)

No solo del conocimiento, sino de las experiencias de otros pares, eso enseña más.

(GF2D5)

Y eso genera el aprendizaje significativo, la conexión de lo previo con el conocimiento nuevo, para fortalecer el nuevo. Yo sí creería que deberíamos ir a la fuente, para no estar ignorantes del tema, tenemos que ir a la fuente de los que lo escribieron y leer sobre eso. (GF1D7)

De esta manera la praxis es un elemento necesario fundar en la propuesta al considerar que se integran los elementos constitutivos de la acción y la reflexión (Freire, 1993). Esto implica un proceso activo en la planificación, acción y evaluación de la práctica pedagógica integradamente y no un conjunto de planes y acciones que se implementan.

Por tanto, se considera importante fundamentar la subcategoría de Conocimiento en FC siendo uno de los hallazgos que requiere ser considerados en la propuesta. En este sentido, los planteamientos de Grundy (1998) en cuanto a un enfoque emancipador de la práctica pedagógica del docente plantea la formación y divulgación de teoremas críticos en una relación recíproca en la que teoría y práctica se informan entre sí y son mutuamente interdependientes. Por ello, la formación debe considerarse una forma de praxis emancipadora que promueve una conciencia

crítica manifestada en la acción política como en la acción práctica para fomentar el cambio (Grundy, 1998).

Por consiguiente, los docentes consideran que la autonomía y libertad debe comenzar en sus propias iniciativas individuales y colectivas por formarse constantemente en aquello que consideran desconocido, ambiguo y necesario para y con los estudiantes, la problematización de aquello que afecte la mejora del proceso formativo es inherentemente liberadora porque la participación de docentes y estudiantes en la acción pedagógica en esta perspectiva crítica es comprometerse a través de la praxis.

Para ello, los docentes proponen que la formación ciudadana en los docentes esté orientada a la fundamentación teórica, pedagógica, didáctica, curricular y en la experiencias significativas orientadas a la FC. Teniendo en cuenta los autores como Grundy (1998), Habermas (1987) y Freire (1993) para que una formación y construcción de conocimiento sea emancipatoria y genere cambios profundos en la manera de comprender y actuar es imperante el fomento de la praxis para la conciencia crítica resultante de la reflexión sobre la práctica. De igual manera se debe promover la construcción de juicio en los docentes sobre la teoría y una autorreflexión crítica sobre la práctica en espacios de libertad y autonomía de considerar aquello que es pertinente y elementos que pueden validarse en su práctica.

Finalmente, los docentes plantean fundamentalmente articular las dimensiones del sujeto y establecer las relaciones y aportes a la formación ciudadana en los estudiantes para ampliar la visión emancipatoria que se dirige se enfoca a las dimensiones ética, social, cognitiva, epistémica y comunicativa pero que con la integración de las esferas de formación (cultural, política, histórica y pública) se articula las dimensiones estética corporal, espiritual, afectiva y política las

cuales han estado excluidas del proceso formativo y se fortalece y consolida una perspectiva más diversa y multidimensional de lo que constituye una ciudadanía integral y humana.

5.2.1.2. Relación en la Categoría de Ciudadanía. Al socializar los resultado obtenidos y los respectivos análisis en la categoría de Ciudadanía (C) en la etapa anterior y la respectiva lectura sobre los interés cognitivos que fundamentan estos análisis y perspectivas. El análisis de los grupos focales GF1 y GF2 se interesan por resaltar los elementos que van a constituir la propuesta pedagógica a partir de las reflexiones e implementación docente.

Por tanto, se analizan los segmentos de texto en la tabla 67 de Coocurrencia y la tabla 68 de proporcionalidad de las relaciones posibles entre las subcategorías de C en ambos grupos focales mostrando una mayor tendencia a un enfoque emancipador (EE) con 78 unidades de análisis y enfoque práctico (EP) con 55 unidades cada una y pocos elementos del enfoque técnico (ET) con 9 unidades de análisis.

A partir de los resultados y reflexiones realizadas por los docentes se identifica una reducción de elementos de enfoque técnico que puedan considerarse para la propuesta pedagógica. En este caso dos docentes plantean que un concepto de ciudadano debe estar contemplado en la etapa primaria en un primer momento en el desarrollo de sus deberes y derechos básicos para luego actuar.

En este sentido consideran que la formación cívica debe enseñarse de manera reproductiva para difundir el conocimiento en todos los grupos de estudiantes. Por tanto, los docentes interpretan que estos elementos deben también constituir un ciudadano que requiera en un momento de racionalidad técnica, y de acuerdo con lo expuesto por Habermas (1987) las acciones también están por medio de la observación de reglas de acción técnicas y se evalúa el grado de eficacia de la intervención que esa acción representa en un contexto de estados y

sucesos. En este sentido los docentes plantean que el ciudadano debe desarrollar habilidades, destrezas y conocimientos técnicos cuando se pretende la eficiencia y éxito.

Por el contrario, en el enfoque práctico los docentes al revisar los elementos característicos plantearon que la concepción ciudadana debe retomar el desarrollo humano en los estudiantes porque al estar centrado en los contenidos y procesos individuales para desempeños y objetivos externos no se está aportando a la interioridad de los niños y su sentido humano en relación con el mundo.

Este aspecto se fundamenta en el desarrollo de las capacidades y es donde los hombres reconocen su propia humanidad y la de los demás. Para ello los docentes consideran importante revisar las capacidades humanas propuestas por Nussbaum (2012) para fundamentarla en los niños en cuanto a los sentidos, imaginación y pensamiento, también las emociones, el juego, su relación con otras especies y la integridad Corporal, capacidades que poco se han tenido en cuenta en la constitución ciudadana y que pueden contribuir a sus dimensiones e integración en la formación de ciudadanía integral. La siguiente cita expone algunos elementos:

He pensado mucho sobre estas capacidades humanas y lo que plantea Nussbaum, yo creo que de cierta manera no le hemos brindado esa libertad a los niños de desarrollar esas capacidades, tal vez tantos años en lo mismo se olvida de este sentido humano en ellos, porque la verdad yo me concentro en el buen comportamiento y que aprendan los conceptos básicos. Si fuera muy interesante conocer mejor estas capacidades y cómo en el aula les podemos ofrecer ese espacio de libertad para que ellos la desarrollen sin entender eso como desorden o libertinaje. (GF1D8)

La concepción que se construye de ciudadano para tener en cuenta en la propuesta es la libertad y autonomía, referido al control de su propio pensamiento y voz, comprendiéndose a sí

mismo y desarrollando la habilidad de distinguir entre el hábito y la convención, y lo que pueden defender con argumentos (Nussbaum, 2001). Este aspecto llama mucho la atención en los docentes por mencionar la dignidad humana, de reivindicar en el estudiante su condición humana y de una calidad de vida a través de la superación en la resignificación de sí mismo y de nuevas formas de pensarse y vivir dignamente como bien común.

Por tanto, se reitera la autonomía como elemento emancipador para la toma de decisiones no en un sentido estratégico, sino la posibilidad de aprehender de sí mismo para desprenderse del dogmatismo (Grundy, 1998). En este punto, es importante enfatizar un ciudadano que toma decisiones no puede ser considerado emancipado sino hace una praxis entre la teoría y acción para fundamentar esa toma de decisiones, pero así mismo requiere de su esfera social, cultural e histórica para validarlas a favor del bien común. Un ejemplo de estos elementos se expresa en la siguiente cita:

Casi no formamos para el liderazgo, para la toma de decisiones, se hablaba mucho de que era importante que el niño aprenda. Por ejemplo, lo de los representantes de curso, son chicos que desde el principio: “profe ¿qué hacemos?” y de pronto uno no los suelta, yo digo que a veces no los suelta uno, porque por ejemplo los de quinto, los de cuarto que son más grandes, a veces quieren y como a uno no le queda tiempo entonces decirles: “bueno, reúnanse ustedes y propongan algo y organícenlo”. (GF2D1)

Y ellos lo hacen, en estas actividades, como la del viernes, uno se da cuenta por ejemplo con los grandes, que uno les dice “¿qué hacemos para tal cosa?” y ellos dicen “hagamos tal cosa, hagamos aquí, hagamos allá”, o sea, ellos lo hacen, a su forma y si uno los deja ellos lo lideran y ejecutan. (GF2D2)

Por tanto, para lograr ese elemento emancipador en la constitución de ciudadano se debe fomentar el liderazgo en los estudiantes, los docentes interpretan que la constitución de un líder empoderado requiere de una praxis desde lo político, histórico y social. Al respecto, autores como Freire (2007b) reconocen que el liderazgo es una relación social, en términos de interacciones comunicativas entre los actores sociales para el empoderamiento de la comunidad y la posibilidad de mejoramiento de la calidad de vida, pero adicionalmente el liderazgo no sólo debe formarse en los estudiantes sino en los docentes como ciudadanos políticos y sociales para la resignificación de la escuela como escenario público, político y social de lucha y oportunidades para los estudiantes en condiciones de libertad, igualdad, justicia y diversidad.

Puede discurrir un elemento emergente a ser tenido en cuenta en la discusión teórica y basado en los resultados referente a la concepción de ciudadanos y es la tensión surgida entre lo local y global. Al respecto se analiza que en la básica primaria y lo comprendido en un enfoque crítico se da prioridad a lo contextual entendido como el entorno cercano, pero a raíz de la pandemia se pone en debate la necesidad de articular en los niños los conocimientos relacionados a su entorno sin dejar para después la comprensiones de los sucesos y fenómenos nacionales y mundiales que afectan ese mismo contexto local como el caso de la pandemia, la guerra en Ucrania y casos más puntuales los contextos regionales de dónde vienen muchos estudiantes. Por consiguiente, es necesario configurar la concepción ciudadana en una perspectiva multidimensional pero además inter- contextual, término que se ha construido en la discusión docente para referirse a la integración de los contextos locales, nacionales y mundiales en la constitución de la ciudadanía evitando la fragmentación de los contextos y para generar en los estudiantes una visión integrada y dialógica de las realidades y en la construcción de un conocimiento intersubjetivo y diverso.

Finalmente, los docentes consideran en sus reflexiones configurar las semanas institucionales, jornadas pedagógicas y capacitaciones en espacios de discusión y comprensión crítica del currículo para establecer en el PEI una construcción colectiva y fundamentada teóricamente del ciudadano que se pretende formar como constructo colectivo. Así mismo, es necesario plantear la resignificación de la formación docente para la construcción de conocimiento y transformación de la práctica pedagógica en el aporte de la formación ciudadana integral de los estudiantes y apropiarse de su labor cuestionando la tendencia técnica y operacional que se ejerce sobre el docente institucional y externamente.

5.2.1.3. Relación en la Categoría de Educación. El análisis de los grupos focales GF1 y GF2 pretende resaltar los elementos que van a constituir la propuesta pedagógica a partir de la reflexión e implementación docente. Por consiguiente, se analizan los segmentos de texto en ambos grupos focales mostrando una mayor tendencia a un enfoque emancipador (EE) y práctico (EP) con 46 y 36 unidades de análisis respectivamente y enfoque técnico con una menor mención de 6 unidades de análisis.

A partir de los resultados y reflexiones realizadas por los docentes se identifica en esta categoría pocos elementos de orden técnico que puedan considerarse para la propuesta pedagógica. En este caso, una docente plantea que los objetivos y el control de los procesos son importantes para orientar el proceso educativo de manera coordinada, en algunos casos la instrumentalización de ciertos aspectos formativos debe ser reproductivos como lo son las normas, derechos y deberes.

Por tanto, se establece discusión de una educación para la comprensión como elemento de superación del tecnicismo y productividad, aspectos criticados por Freire (1993) de una educación bancaria poco dinámica y narrativa. Este paso de una educación técnica a hacia la

comprensión requiere de elementos como el desarrollo de la subjetividad, señalando que el hombre requiere cultivar sus cualidades debido a que no es por naturaleza lo que debe ser, sino que requiere de esa formación interna (Gadamer, 1999). En este aspecto los docentes manifestaron que esta construcción subjetiva de los estudiantes requiere de elementos como la libertad expresada en la comunicación, comprensión y toma de decisiones. Al respecto, Gadamer (1999) fundamenta la concepción de la formación en la tradición hermenéutica, la cual involucra el desarrollo de la condición humana de avanzar y crecer desde su interior.

Ante la importancia del concepto de libertad, es necesario repensar este constructo en la educación para configurar desde la construcción de la propia voz, toma de decisiones y de autorreconocimiento de lo que el estudiante quiere ser y las capacidades individuales para su formación, sin priorizar solamente las capacidades cognitivas en función de requerimientos externos al estudiante. Por ende, Nussbaum (2012) señala que la comprensión y el desarrollo libre de estas capacidades posibilitan el conocimiento de su propia humanidad, coincidiendo los docentes con estos planteamientos al proponer una educación humanista que promueva oportunidades para todos de la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad (Nussbaum, 2013).

Así mismo los docentes reflexionaron sobre los elementos que pueden formar parte de una educación emancipatoria en la propuesta de pedagógica en aras de una formación integral ciudadana, destacando la esfera social y democrática en la concepción de educación, como espacio de crítica y construcción de nuevas formas de conocimiento en condiciones de libertad, igualdad y justicia. Respecto a esto, Habermas (1996) expresa que una educación constituida por un interés emancipador contempla dos elementos: la autonomía y responsabilidad posibles provocar si el estudiante tiene espacios de autorreflexión como experiencia individual y colectiva.

En este sentido, para los docentes debe reivindicarse con la cultura e historia, “tan necesaria pero tan mal enseñada, que a nosotros mismos nos hicieron mal formarla” opina un docente (GF2D6), como acto de reconocimiento de su poco aporte y desconocimiento en estas esferas. Este aspecto confiere Giroux (2006) crítica de la educación actual al fragmentar y tecnificar el conocimiento en un conjunto de categorías separadas e inmutables característico del objetivismo con carácter ahistórico ajeno de las luchas culturales, política e histórica de las comunidades del país. Por ello, se plantea en las reflexiones una apuesta a la integración de diversos escenarios educativos que se encuentran segmentados del proceso de formación de los estudiantes, los contextos, los medios de información y las esferas de formación para configurar una educación pertinente a la apuesta de la formación ciudadana.

Para lograr lo anterior, se debe potenciar la comprensión, el diálogo, la crítica y la praxis como elementos fundamentales integradores en la transformación de la educación tradicional y técnica a una educación para la transformación social y la formación integral de los ciudadanos.

5.2.1.4. Relación en la Categoría de Escuela. El análisis de los grupos focales GF1 y GF2 pretende resaltar los elementos que van a constituir la propuesta pedagógica a partir de la reflexión e implementación docente. Por consiguiente, se analizan los segmentos de texto en ambos grupos focales mostrando una mayor tendencia a un enfoque emancipador (EE) y práctico (EP) con 52 y 45 unidades de análisis respectivamente y el enfoque técnico con una menor mención de 4 unidades de análisis.

Por lo anterior, a medida que los docentes realizan sus reflexiones van considerando un enfoque menos técnico de la concepción de Escuela entendida en el contexto de la básica primaria para la propuesta pedagógica. En este enfoque una docente plantea que los objetivos y el control de los procesos son importantes para orientar el proceso educativo de manera

coordinada, en algunos casos la instrumentalización de ciertos aspectos formativos debe ser considerados reproductivos como lo son las normas, derechos y deberes.

Teniendo en cuenta las reflexiones realizadas en torno a los cambios que requiere la educación, los docentes plantean elementos que puedan contribuir a la transformación de la escuela como escenario más formativo, para ello los docentes consideran que tanto el control y dominio en el docente como en el estudiante debe ser confrontado con la calidad formativa brindada a los docentes y estudiantes, es decir, algunos docentes manifiestan que la exigencia de resultados en eficiencia debe ser producto de los esfuerzos de los entes externos por formar a los docentes en conocimiento. En este aspecto se reflexiona sobre la carga de la escuela en asumir responsabilidades en varias esferas y el aislamiento y abandono que tiene de diferentes sectores cuando es la hora asumir cambios profundos en sus bases organizacionales.

Por tanto, para generar una transición de una escuela técnica a una escuela hermenéutica los docentes destacan el potencial de la interacción y diversidad como elementos que orienten la comprensión y la autoestima hacia la subjetividad y construcción de significado, resignificando la escuela como escenario social, de interacción y de sentido.

Estos elementos reflexionados por los docentes están relacionados con el interés práctico que Grundy (1998) señala se caracteriza por las interacciones que se desarrollen en la escuela como oportunidades adecuadas de aprendizaje y promueven el juicio práctico en los estudiantes. De esta manera una escuela concebida en un interés informado por la hermenéutica proporciona espacios de encuentro para el estudiante que le permita hacer comprensiones sobre una diversidad de puntos de vista, historias de vida y experiencias. Por ello, los docentes consideran que el reconocimiento de la diversidad en la escuela es un espacio de construcción de significados. Al respecto Grundy (1998) explica que la relación entre comprensión y

construcción de significado radica en que la comprensión lleva consigo adoptar una decisión respecto al significado construido, por tanto, una formación ciudadana basada en la comprensión conlleva a acciones responsables como ejercicio del juicio al emprender una acción.

La superación de escenarios técnicos de formación ciudadana en la escuela comienza cuando los docentes generen más tiempo a espacios para la reflexión, comprensión con los estudiantes, asuman mayor control en proponer acciones encaminadas a la interacción, la diversidad y asuma el plan curricular como texto que requiere comprensión, aporte de su propia voz y toma de decisiones para ajustar y descartar aquello que no aporte a la formación ciudadana integral. Asimismo, este proceso de cambio de enfoque debe involucrar la participación de los estudiantes, demás docentes y padres de familia para consolidar la escuela como escenario colectivo y público de bien común.

Por consiguiente, el análisis da continuidad al enfoque emancipador de la escuela resaltando la lucha y democracia como escenarios que debe recobrar sentido en la propuesta pedagógica. Por un lado, la lucha referida a la toma de conciencia de las propias condiciones económicas, sociales, históricas y políticas que hacen de sus realidades condiciones de desigualdad, vulnerabilidad y menores oportunidades de calidad de vida. Al respecto Giroux plantea la escuela como espacio de lucha histórica, política, sociocultural y democrática para la libertad y poder social y Freire (1993) aboga que el objetivo de la educación es la transformación de un mundo desigual e injusto en uno ético y profundamente solidario.

Por tanto, la crítica es considerada por los docentes como elemento esencial en la constitución de escuela que involucra la participación de los estudiantes, docentes y comunidad en las discusiones que les concierne sobre su propia formación y contribución a la problematización de su realidades. Así mismo surge una perspectiva nueva de ver la escuela

como escenario local para proyectarla a nivel distrital y regional. Un ejemplo de estas afirmaciones en la siguiente cita:

De un resguardo, la más chiquitica mía dice “venimos de un resguardo indígena”. Sí digamos que estamos también en una zona aislada y sigue uno pues hablando de Puerta al Llano y a veces los mismos niños y papás no saben que es Casanare, así como le pasó a Rodolfo ¿Qué es Vichada? (GF1D9)

Estoy de acuerdo los colegios de la localidad trabajan de manera aislada, muy poco se ve encuentros de colegios en la misma zona para afianzar relaciones, compartir experiencias y trabajar de la mano en aquellos que tengamos en común. (GF2D15)

Estas reflexiones permiten entrever los elementos que emergen en una concepción de escuela para la formación ciudadana en cuanto a la tensión y ampliación de horizontes que pueden aportar a la consolidación de la escuela como espacio democrático, solidario y público. Respecto a ello Freire (1993) propone una escuela en la que tengan cabida diferentes lecturas del mundo, no solo a partir del contexto inmediato sino a través del encuentro con otras realidades para configurar una visión más diversa o compleja.

Por tanto, se considera necesario que la escuela promueva espacios de encuentro con la diversidad en todos aspectos relacionados con las dimensiones de los ciudadanos, sino con las esferas de formación, espacios para el encuentro dialógico con la cultura, la política, la historia, lo público, no sólo dentro de su contexto cercano, sino que pueda involucrar las realidades y experiencias de otros colegios de la localidad y región, siendo posible también a nivel nacional y mundial, lo cual fortalecería nuevas comprensiones y formas de ver y construir el conocimiento.

5.2.1.5. Relación en la Categoría de Formación. El análisis de los grupos focales GF1 y GF2 pretende resaltar los elementos que van a constituir la propuesta pedagógica a partir de la

reflexión e implementación docente. Por consiguiente, se analizan los segmentos de texto en ambos grupos focales mostrando una mayor tendencia a un enfoque emancipador (EE) y práctico (EP) con 55 y 43 unidades de análisis respectivamente y el enfoque técnico con una menor mención de 4 unidades de análisis.

A medida que avanzan las reflexiones se identifica en las unidades de análisis una crítica sobre la priorización de procesos técnicos enfocados a la formación académica cuestionando los pocos aportes a una formación humana e integral de los niños. De esta manera, los docentes plantean una transición de formación de un enfoque individualista, entendida en como desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes que se evalúan a partir del desempeño de cada estudiante y de la formación empírica vista desde el positivismo, que es necesaria para entender conceptos propios de las ciencias, pero no orientada al control del medio y segmentación del conocimiento sino para la comprensión de sí mismo, del medio y aporte a la transformación social. Estas son algunas apreciaciones de los docentes:

Pero sí es importante, porque a mí me pasó algo ayer con un niño de 302 en artes, yo los puse a hacer un trabajo y el niño a mí me trabaja bien y yo pasé por el puesto y le dije: “te está quedando hermoso, divino tu trabajo” y yo seguí, así haciendo la ronda, cuando me devolví y me fui a sentar lo vi que estaba llorando, entonces yo dije ¿qué le pasó?, me fui al puesto y le dije: “papi, ¿qué pasó, por qué lloras?”, “es que yo siempre trabajo feo y tú me dijiste que el trabajo está divino, ¿está hermoso de verdad profesora?” o sea, a mí me llegó al corazón porque uno no sabe lo que siente, vive y piensa cada niño, desde su interioridad, uno solo mira los trabajos que hacen. (GF1D3)

No sé si es más de lo que decíamos ahorita, uno se vuelve tan mecánico que no tiene otras miradas, pero por ejemplo desde la planeación individual y proponer de manera

conjunta estos aspectos integrales porque todo creen que es cambiar la malla y cambiar todo eso, pero si voy a tener en cuenta todas sus dimensiones, y volvemos a lo mismo, que uno se vuelve muy mecánico y no tiene en cuenta sino lo académico y comportamental y ya, el resto pasa a un segundo plano, pero desde una planeación colectiva y bien organizada yo creería que eso se podría abordar. (GF2D5)

Lo anterior plantea esa transición de una mirada segmentada del aprendizaje y formación por un interés de comprender nuevas formas de formación desde aspectos como lo emocional, expresivo, social, ético, comunicativo y estético. Respecto a estos intereses por una formación humana e integral autores como Grundy (1998), interpelan por el fomento de la interacción humana como requisito para una formación en la comprensión “se da por supuesta la construcción activa de significado y, en sentido ideal, la igualdad de los participantes en un acontecimiento” (p. 99). Por tanto y según la autora en contextos con desigualdades entre sus participantes la interacción promueve capacidades de comprensión permitiendo como primer paso el reconocimiento de los estudiantes y derecho a considerarlos sujetos y no objetos en la interacción, puesto que, la educación actual forma sujetos estandarizados que ignoran las potencialidades y se condicionan e imponen a un modelo cultural y visión del mundo dominante (Freire 2007a).

De esta manera se plantea en la discusión de los docentes sobre elementos de formación que puedan considerarse en la propuesta pedagógica la formación integral no solo vista desde una perspectiva individual sino colectiva, puesto que los espacios escolares son más enriquecedores cuando los estudiantes interactúan y trabajan en equipo en encuentros solidarios y con objetivos comunes. Para ello los docentes plantean que, así como el docente planea y construye su clase de manera individual puede construir sus acciones pedagógicas con los

estudiantes y reconocer que estos espacios de discusión son necesarios para cambiar este paradigma.

Por lo anterior, es importante para una formación integral provocar en los estudiantes aspectos como lo espiritual, la creatividad, la discusión y sobre todo los encuentros entre estudiantes desde lo cooperativo y solidario. Ante esto, Freire (2001a; 2007) y Giroux (2004) plantean que para una formación desde una perspectiva crítica requiere de la igualdad como condición entre sujetos políticos para relaciones más humanas. La condición humana se enriquece permanentemente al tener una voz con igualdad de conocer y cuestionar el mundo, la incertidumbre y provocación por el saber, para el hacer y el ser y el diálogo para una formación de sujetos transformadores y humanizados y no reducida a ser receptores.

Entre tanto, los postulados de Ramírez (2020) potencia el diálogo como elemento para formarse plenamente un sujeto a través de un discurso pedagógico interlocutivo, siendo agente en las relaciones con el otro, con contenidos afectivos y transformando los ideológicos. Es así como los docentes al reconocer estos planteamientos requieren del reconocimiento e indagación de las necesidades formativas de los estudiantes para aportar a la responsabilidad con el manejo del saber, posibilidad de transformación social y de sus propias potencialidades y posibilidades expresivas.

Por ello, se considera como principales aportes, la transición de una formación establecida para el estudiante basada en contenidos y conductas deseables a construir una perspectiva de formación en la integralidad de los ciudadanos. En este aspecto se identifica un avance en la toma de conciencia en los docentes de priorizar la integralidad del estudiante para un sentido humano de los ciudadanos que poco fue evidenciado al centrarse en aspectos superficiales de la formación y en el tecnicismo que domina su práctica pedagógica.

Para lograr este cambio de concepción de la formación ciudadana es importante considerar una formación para la comprensión y el diálogo necesarios para que el estudiante construya su propia voz y juicio personal en encuentros dialógicos con otros para entender y validar las propias posturas teniendo en cuenta las diversas formas de comprender y construir conocimiento.

De esta manera se puede generar una transición a la crítica y compromiso social cuando estos elementos se relacionan con la teoría para realizar un ejercicio praxeológico que permita construir conocimiento en función de integrar las dimensiones de los estudiantes con las esferas de formación. Por tanto, la formación integral y humana debe ser priorizada en el plan curricular de manera clara y enfocada a los espacios de promoción de encuentro, discusión y comprensión en los estudiantes que, en la centralización de contenidos establecidos por las asignaturas, por tanto, los contenidos se adecuan a los intereses formativos.

5.2.1.6. Relación en la Categoría de Pedagogía. El análisis de los grupos focales GF1 y GF2 pretende resaltar los elementos que van a constituir la propuesta pedagógica a partir de la reflexión e implementación docente. Por consiguiente, se analizan los segmentos de texto en ambos grupos focales mostrando una mayor tendencia a un enfoque emancipador (EE) y práctico (EP) con 111 y 98 unidades de análisis respectivamente y el enfoque técnico con una menor mención de 15 unidades de análisis.

Esta categoría fue la de mayores unidades de análisis en relación con las demás categorías puesto que, muchas reflexiones de los docentes la orientaban a su experiencia, conocimientos y reflexiones construidas en su labor docente. Por ende, el enfoque técnico de la práctica pedagógica se enfocó al reconocimiento de prácticas orientadas a un interés instrumental que se ha ido enraizando en la concepción y acciones pedagógicas. Por otro lado, los docentes

reflexionaron sobre lo poco que han aportado a la formación ciudadana de los estudiantes en el colegio considerando que el reconocimiento de esta falta de formación ciudadana en la práctica pedagógica es el comienzo de la toma de conciencia sobre la responsabilidad en las acciones pedagógicas que se realizan en la contribución de una ciudadanía integral y humana. Se expone alguna de estas manifestaciones referente a este enfoque:

Romper un paradigma es romper con el sistema, porque el sistema de nosotros también nos lleva a hacer muchas cosas rutinarias, aunque no quiere decir que a nosotros en nuestra labor diaria, sí tendemos a esa tradicionalidad, que sí podemos cambiarla, para ciclo inicial, yo creo que un cambio fundamental y lo leí hace algún tiempo, es por ejemplo que no evaluaría a un niño, un niño no debería ser evaluado a temprana edad, porque cuando un niño se empieza a regir por la nota, que ellos no la entienden, no tienen ese conocimiento de esas notas, son para los padres de familia, ellos son los que saben si van bien o mal. (GF1D6)

Yo creo que la nota es algo que oprime, la nota corta, cohibe, entonces uno es consecuencia de lo otro, si yo califico, lo tengo que calificar para que presente evaluaciones, la evaluaciones para que presente en tercero las evaluaciones de tercero, luego para un ICFES y así sucesivamente y fue calificado durante toda una vida solo para ciertos exámenes, creo que la nota es algo que es muy rígido para el sistema. Y cuando sale a enfrentarse con la vida está grave, no tiene ninguna “nota en vida”. (GF2D3)

La unidades de análisis referidas a este enfoque hacen énfasis en la toma de conciencia y en la proposición de espacios para debatir entre docentes sobre una transición de enfoque tradicional y técnico constituido por acciones pedagógicas reproductivas enfocada al

cumplimiento de las mallas y contenidos que homogeneizan y tecnifican la labor docente, especialmente, el cambio de un enfoque de evaluación tradicional que califica y evalúa a través de la prueba y estandariza los avances de los estudiantes y que de cierta manera tecnifican en la medición la calidad de desempeño del mismo docente.

Ante los planteamientos de los docentes y teniendo en cuenta los postulados de Grundy (1998), la transición de una práctica pedagógica en los docentes hacia un enfoque práctico debe basarse en la obligación ética del docente por comprender tanto la malla curricular como su propia práctica pedagógica a favor de la formación de los estudiantes rechazando la imposición dada a estos aspectos y asumiendo su propio significado para la toma de decisiones en beneficio del estudiante ante sus necesidades formativas.

Por tanto, la práctica pedagógica del docente requiere de un componente hermenéutico para comprometer al docente en la interpretación y juicio que se da a los programas curriculares y la toma de decisiones que implica rechazar, ajustar y proponer acciones en función del bien del estudiante. Así mismo, Grundy (1998) considera que estos elementos permitirían tomar en serio la categoría de los estudiante como sujetos ciudadanos de formación y no como objetos en el acontecimiento curricular.

Estos elementos destacados permitieron abordar otros aspectos que contribuyen a la transición de una práctica pedagógica hermenéutica hacia la emancipatoria y es la discusión sobre las interacciones del docente con estudiante a través del diálogo como principal acto comunicativo, no solo con fines de comprender sino para el entendimiento mutuo. Este aspecto ha sido neurálgico en las concepciones de los docentes por miedos a perder el control del proceso educativo y subvalorar su labor educativa. Por tanto, ampliar las concepciones bajo una discusión teórica de las implicaciones formativas y pedagógicas a favor de ambientes que

garanticen la integralidad, la intersubjetividad y el desarrollo humano en la formación de ciudadanos desde la básica primaria no sólo en el estudiante sino en los mismos docentes, va a permitir que el docente resignifique su labor como formador, investigador y constructor de conocimiento teórico y pedagógico en función de la formación ciudadana, integral y humana de la niñez que poco se ha tenido en cuenta en este proceso formativo.

La propuesta pedagógica pretende fortalecer la práctica pedagógica del maestro y los procesos de formación que ocurren al interior de las escuelas, para ello se plantea los aportes del diálogo pedagógico como una alternativa que el diálogo, la argumentación y el encuentro con el otro conviertan a los sujetos empoderados de su propia formación. Esto permite plantear nuevas visiones de la relación de profesor – estudiante como dos actores en formación permanente y cuya relación no se basa en el poder o jerarquías sino en la igualdad, cooperación y diálogo pedagógico.

De esta manera se fortalece la discusión sobre el diálogo pedagógico como una pedagogía que posibilita la formación integral del estudiante desde sus primeras etapas de escolaridad y el maestro el agente responsable de orientar el proceso. Así mismo, proponer una práctica pedagógica del maestro -formador en la creación de ambientes escolares provocadores y transformadores apuesta a una concepción tradicional y dominante del docentes sobre el estudiante de primaria al flexibilizar los escenarios de formación, las relaciones, objetivos de formación y evaluación a la integración de dimensiones del sujeto y otras formas de construcción de conocimiento. Es, por ende, que Ramírez (2020) indica que:

Para una actitud y práctica dialógica, es necesario cambiar el objetivo del proceso pedagógico. Ya no se intenta enseñar al que no sabe, sino construir sentidos en una actitud de cooperación entre un profesor con saberes, deseos y condiciones para orientar,

y un estudiante deseoso de saber, de integrarse y solidarizarse desde su propia conciencia crítica de individuo, de ciudadano y de profesional. (p. 196)

Para generar nuevas formas de entender la práctica pedagógica se requiere realizar una praxis de su propia labor. Al respecto, Freire (1972) menciona tres principios fundamentales, el primero que los estudiantes sean partícipes activos en la construcción del programa curricular; que las experiencias deben ser provocadoras y enriquecedoras para el estudiantes y la formación debe estar orientado en sentido crítico. De esta manera se puede construir una concepción de la practica pedagógica como acto de una lucha por el ejercicio de la conciencia en posibilitar superar el miedo a la libertad, a ser libre, escuchado y a tomar decisiones por el bien de todos (Freire, 2002).

Teniendo en cuenta lo anterior, los docentes plantean en sus reflexiones que el docente debe luchar por esa autonomía que ha perdido durante mucho tiempo con prácticas pedagógicas tradicionales que transmiten datos, narran y evalúan de manera memorística a los estudiantes (Ramírez, 2020). Esa autonomía referida a la construcción de su propia voz, a la libertad de decidir y de responsabilidad con los estudiantes de construir experiencias formativas más auténticas (Grundy, 1998) pero no desde un plano individual sino desde la formación permanente y construcción de saberes y acciones pedagógicas colectivas y praxeológicas. Al respecto un docente afirma que:

Nosotros lo podríamos hacer por autonomía, pero creo el hecho de tener conferencias entre pares sobre nuevas didácticas y nuevos métodos, sí nos hace falta, sobre todo eso de lo que es pedagogía y lo que es didáctica, creo que nos falta. Nos hemos acostumbrado a llenar formatos y realizar lo que dice el plan y no abordamos otros

aspectos como la formación ciudadana por falta de herramientas, lo fácil es lo que hacemos y luego nos quejamos sin tomar las acciones o medidas. (GF2D13)

En este aspecto, es importante resaltar el trabajo de Freire (2006), sobre la pedagogía de la autonomía, en la cual el docente como formador humilde y abierto reconoce su igualdad con el estudiante y las necesidades formativas que lo llevan al cambio, a provocar y dejar provocarse. Por ello, el diálogo crítico y la pregunta posibilitan cuestionar y aprender a tomar decisiones para su transformación, permite unir al otro y tener en cuenta la diversidad.

De la misma manera, se hace discusión de la política, la historia y la ética como elementos a provocar una práctica pedagógica eminentemente emancipadora, puesto que los docentes reconocen la importancia de estas esferas y el desconocimiento o poca articulación con su quehacer pedagógico el cual consideran necesario abordar en la formación docente. Por lo anterior, se presenta algunas reflexiones:

Sí también, que somos el producto de nuestra historia, todos, pero sí... lo desconocemos. Eso sería algo que no sabríamos cómo involucrar, sabemos que es importante, sabemos lo que se quiere. Pero a nosotros tampoco nos enseñaron en historia ¿no?, eso es otro vacío que tenemos. (GF2D3)

Desde mi historia de país, de lo que yo soy, de lo que yo provengo, eso es importante, lo que creo es que la falencia es que nosotros reconocemos ciertas historias del contexto en el que trabajamos, pero nunca lo incluimos en nuestro proceso de enseñanza porque le quitamos el valor a eso porque pareciera, diría yo, pareciera, que no compete con el currículo que tenemos, o sea, entonces lo que decía antes D3, es tanto la importancia de ese currículo que afuera historia, afuera contexto, queda en palabras muy bonito escrito,

pero realmente en el diario vivir muchas cosas de ese contexto y de esa historia se pierden. (GF2D7)

Los docentes hacen discusión de las implicaciones de una falta de formación política e histórica que converge con su práctica pedagógica, puesto que, analizan que su formación profesional no contribuyó a estos aspectos y, por tanto, es necesario la conformación de estrategias que permitan constituir una formación crítica en los docentes para sí construir escenarios formativos críticos y provocadores de potencialidades en los estudiantes. En este sentido Ramírez (2020) afirma que la pedagogía sirve de medio para que docentes y estudiantes se conviertan en sujetos diferentes en sus responsabilidades y roles en el espacio escolar, asimismo que para la formación integral de ciudadanos es necesario un enfoque pedagógico que democratice las relaciones entre profesor y estudiante y se conviertan en actores reales de sus propios discursos con intereses por la verdad y la justicia.

Finalmente consideran que de acuerdo con la experiencia en la investigación ven pertinente estudiar con un mayor rigor teórico la investigación -acción al identificar diversos elementos que pueden fortalecer su formación permanente. Al respecto (Grundy, 1998) considera el potencial de la investigación-acción en la práctica docente para la emancipación y una conciencia crítica.

5.2.1.7. Relación en la Categoría de Capacidades. El análisis de los grupos focales GF1 y GF2 pretende resaltar los elementos que van a constituir la propuesta pedagógica a partir de la reflexión e implementación docente. Por consiguiente, se analizan los segmentos de texto en ambos grupos focales mostrando una mayor tendencia a un enfoque emancipador (EE) y práctico (EP) con 140 y 117 unidades de análisis respectivamente y el enfoque técnico con una menor mención de 32 unidades de análisis.

Durante las sesiones de reflexión y discusión y a la luz de los referentes de Grundy (1998), Habermas (1987), Freire (2006) y Ramírez (2020) en relación con la experiencia pedagógica docente y conocimiento del contexto de la básica primaria se pretende identificar las posibles capacidades que se pueden considerar para la propuesta en formación ciudadana.

Al reconocer los docentes un enfoque tradicional y priorizar las dimensiones cognitiva, comunicativa y social a través de la inducción y reproducción de saberes en mira de alcanzar desempeños esperados se ha dejado en un segundo plano la formación ciudadana y las capacidades que contribuyen a la constitución del ser en su integralidad y sentido humano. Esta forma de educar ha sido criticada por McLaren (2005) en cuanto a la creación de nuevos ideales de sujeto que potencia lo físico, lo superficial, lo externo y ahistórico, además de constituir un sujeto fragmentado y descentrado en una cultura depredadora, por tanto, uno de los elementos que se deben tener en cuenta en la propuesta pedagógica es la recuperación del sujeto histórico, político, cultural y la capacidad de crítica, lucha y firmeza.

Entre las reflexiones uno de los aspectos mencionados por los docentes en las entrevistas y el primer grupo focal fue la capacidad de superación que deben tener los estudiantes en estos contextos tan marginados social, económica, cultural e históricamente, para ello se asocia esta superación con un sentido de lucha que plantea un enfoque de formación ciudadana crítico y emancipador. Para ello, el primer paso sería el cambio de su forma de pensar y naturalizar su propia existencia como condiciones que no se pueden cambiar. Ante esto Habermas (1970) propone que el efecto deformador de la ideología al permear las vivencias y construcción de sentido del mundo, la trampa ideológica consiste en hacer que lo cultural, en principio, susceptible de cambio, parezca natural e imposible de modificar. En este sentido, la comprensión crítica y dialógica de la historia, cultura y política permiten el cambio de concepción hegemónica

y de naturalización de condiciones que afectan y vulneran la integralidad, el sentido humano y condiciones para una vida digna de los ciudadanos y que superan la naturalización de condiciones precarios y opresoras de constituirse y ver el mundo.

Por consiguiente, los docentes plantean como un proceso inicial la formación de capacidades orientadas a la comprensión, el diálogo, el juicio y la toma de decisiones como las capacidades que pueden proyectarse hacia un enfoque emancipador. Al respecto Nussbaum (2012) propone tres habilidades para la formación integral: primero, el examen crítico de sí mismo y de las propias tradiciones; el sentido emancipador de la idea de ciudadanía como un ejercicio auto determinante de mutuo reconocimiento; y comprender al otro a través del diálogo y con un comportamiento ético y moral. Teniendo en cuenta los elementos anteriores se presenta las siguientes citas:

Una de las cosas que me hace pensar al respecto es que uno como docente llevando más de diez años en este colegio se acostumbra al contexto de los estudiantes y a estas realidades, algunas compañeras consideran que el sentido de la superación y el esfuerzo de los chicos se debe fundar, porque piensan en el día a día, algunos no tienen sueños ni ilusiones y uno trata de motivarlos para que salgan adelante, pero realmente uno termina dictando su clase y de ahí de las buenas intenciones no se da el paso a un cambio. (GF1D5)

Yo creo que hemos perdido los docentes ese sentido de lucha por mejorar la calidad de vida o más bien de brindarle oportunidades a los estudiantes, tantos chicos con talentos y muy poco aporta uno en ayudarles, una escuela de futbol, una beca para danzas o artes, las oportunidades les toca buscarlas a afuera. (GF2D6)

Estas capacidades deben ser desarrolladas en los estudiantes en la básica primaria, puesto que la comprensión del sujeto crea su propio significado del mundo y su propia voz, lo cual puede afrontar formas inconscientes de dominación y naturalización de sentidos y prácticas que operan como comprensiones de la «realidad» de sentido común hegemónicas (Grundy, 1998). Estas reflexiones no sólo van dirigidas a los estudiantes, sino que el docente requiere también capacidades para la comprensión que puedan romper también con concepciones que contribuyen a la normalización y prácticas de dominación en los estudiantes y no aportan a la constitución de un ciudadano en su subjetividad y compromiso social.

De este modo, los docentes mencionan capacidades que poco se han desarrollado en los estudiantes y que es necesario emerger teórica y pedagógicamente para aportar a una ciudadanía integral y más humana. Por un lado, hay consenso del fomento del pensamiento crítico con capacidades para la lectura y escritura crítica en los estudiantes; el diálogo pedagógico como propuesta en la interacción comunicativa al “establecer el diálogo de saberes para construir sujetos activos y capaces de comunicarse y manifestarse reconociendo las mismas posibilidades de otro” (Ramírez, 2020, p. 85).

Se plantea superar una formación intelectual reducida al texto con conocimientos irrefutables e inmodificables de sus realidades referidas, un conocimiento mono cultural y homogéneo, por ello, Giroux (2003) con su pedagogía de los límites propone reconocer el referente cultural en el que se mueve el conocimiento y ampliar las fronteras del significado y el saber, a su vez de capacidades para confrontar saberes a partir de diferentes perspectivas y puntos de vista, es decir, recartografiarse y descentrarse. En este mismo sentido los docentes consideran que una dimensión epistémica debe involucrar no sólo los saberes propios de las

ciencias sino establecer capacidades en el diálogo con otros saberes para la construcción de conocimiento basado en la diversidad epistémica.

También los docentes plantean elementos como la felicidad y expresividad necesarios en la educación primaria, puesto que son capacidades para una educación humanista, hacia “una democracia humana y sensible, dedicada a promover las oportunidades de ‘la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad’ para todos” (Nussbaum, 2013, p. 48). De esta manera se reflexiona sobre una nueva forma de comprender la estética, espiritualidad, corporalidad y afectividad desde las esferas política, histórica, subjetiva e intersubjetiva hacia la recuperación de la sensibilidad de los asuntos sociales, culturales y que afectan a la humanidad.

En estas dimensiones se reflexionan sobre capacidades para el ejercicio crítico de las emociones a partir de un contexto social, histórico y cultural. En este sentido, Cortina (2010) plantea que la educación desde la infancia debe formar el carácter a través del desarrollo de las virtudes, entre estos, la formación en el cultivo de los sentimientos para reaccionar con indignación ante la injusticia y con compasión ante el dolor ajeno. En esta misma relación con la dimensión afectiva se analiza la dimensión estética al cuestionar su perspectiva individualista y orientada al arte o manualidades en la primaria, para plantear nuevas relaciones estéticas asumidas como el desarrollo de la sensibilidad humana a partir de las experiencias vividas en el encuentro con el otro (Acuña J., Obret R., & Cintra A., 2017).

Respecto a la ética los docentes también plantean la resignificación de la ética fundamentada en capacidades para la subjetividad, alteridad, historia, cultura y contexto, destacando el concepto de la ética comunicativa de Habermas (1994) que resalta el proceso de reflexión y argumentación en la generación de un discurso ético para la búsqueda de un

entendimiento mutuo, comprender lo que el otro intenta comunicar en condiciones de sinceridad, verdad y veracidad.

Las dimensiones con mayor complejidad en relación con la formación ciudadana fueron la dimensión espiritual y corporal al que no hay mayor referente teórico y aporte pedagógico, siendo un hallazgo y elementos que se deben tener en cuenta para la formación integral de los ciudadanos. Estos son algunos ejemplos que expresan estas inquietudes:

Lo que pasa es que hay un concepto de espiritualidad diferente, digamos que es el encuentro del ser ¿sí?, cómo encontrarse consigo mismo, esa paz interior, igual como ese compromiso con el otro, con el prójimo, como esa parte de amor al prójimo. Por ejemplo, hay niños que sufren muchas cosas y no tienen esa tranquilidad espiritual que uno dice, sí ese sería como un vacío que tenemos ¿no? (GF1 D10)

En lo corporal uno relaciona más las habilidades de motricidad fina, se podría pensar más en el aporte a la formación ciudadana capacidades para las relaciones sociales, liderazgo, trabajo en equipo y el cultivo del cuerpo como la salud, tantos factores que afectan la salud y uno no relaciona eso con la corporalidad, factores contaminantes, es decir, una postura crítica también sobre el concepto de cuerpo. (GF2D12)

Y finalmente se discute sobre las capacidades relacionadas con la dimensión socio-política estas deben ser articuladas e inseparables porque se constituyen con el componente histórico, según Giroux (2006) el ámbito social tiene un carácter político e histórico en la participación en la esfera pública, por tanto, se requiere de capacidades sociales reflexivas junto con el diálogo para formar en la responsabilidad social (Freire, 1997). De esta manera se reflexiona sobre la concepción del estudiante y docentes como sujetos políticos y agentes sociales conscientes de su historia para la toma de decisiones en su acciones en el contexto.

5.2.1.8. Relación en la Categoría Emergente: Factores de Formación Ciudadana.

Teniendo en cuenta las diferentes categorías analizadas en los dos grupos focales GF1 y GF2 se identificaron unidades de análisis referentes a la Familia y factores asociados con la Pandemia que pueden ser tenidos en cuenta en la propuesta pedagógica por su relevancia en el proceso de formación ciudadana de los estudiantes.

En las categorías de Formación Ciudadana y Ciudadanía se identificaron dos aspectos importantes a considerar en la propuesta pedagógica, por un lado, la formación de los padres de familia en estos elementos constitutivos de un interés emancipador y de construir conocimientos con ellos, puesto que el puente de formación de los estudiantes debe ser en la familia y la ausencia de formación en ciudadanía encontrada en ellos irrumpe los procesos que se pueden realizar en la escuela. Por tanto, se debe entender que un compromiso social de la escuela es propiciar escenarios de formación también para la familia y sobre todo en los contextos vulnerables en los cuáles la población no cuenta con el conocimiento y espacios de construcción de significados en torno a lo teórico y experiencial. Un ejemplo de la importancia de la familia en las siguientes citas:

Yo pienso que también para generar la autonomía en los estudiantes, es importante que se dé un trabajo conjunto entre padres y docentes, donde se haga una asignación de unas labores básicas, tanto en casa como en el aula, que promuevan la autonomía en el estudiante, para que entonces ellos poco a poco vayan familiarizándose con esas actividades. (GF1D4)

Y es que, de hecho, si ustedes han tenido la oportunidad de hablar con esos estudiantes de otros lados y papás de otros colegios, en donde supuestamente la educación es, mejor dicho, súper ¡wow!, lo que trabajan es la autonomía, en donde el chico es totalmente

autónomo, pero en todo, en todo, todo, absolutamente en todo; por ejemplo, en el Merani preparan a los papás, porque les dicen: “es que aquí es así, así, así, y usted en la casa tiene que dejar esto, esto y esto...” todo debe ir de la mano. (GF1D2)

Por tanto, un paso para la vinculación de la familia en la participación de los procesos formativos en ciudadanía de los estudiantes es posibilitar a los mismos padres espacios de formación para construir conocimiento de manera colectiva con docentes y los mismos estudiantes desde su historia, saberes y experiencias.

Otro de los aspectos que se menciona de manera relevante en los grupos focales es la necesidad de formación de los docentes en la apropiación de los medios digitales no sólo en el manejo de herramientas sino en la construcción del saber digital como parte de la formación ciudadana como parte de los cambios de la educación. En este sentido Ramírez (2020) expone que el docente no debe reducir su acción pedagógica a un enfoque técnico en cuanto a operar el acceso al sistema y redes de información sino a la promoción del agenciamiento responsable en cuanto al manejo de las redes, a la crítica de la información falsa, debe involucrar de manera crítica el conocimiento digital para construir su propia voz y no caer en la reproducción de ideales formativos estereotipados. En este aspecto los docentes consideran importante dar el paso al manejo de herramientas digitales y tecnológicas que tienen disponibles y dar un uso más formativo que técnico para una ciudadanía no sólo digital sino integral.

De esta manera se plantea una concepción no sólo local de la formación de los estudiantes referente a su contexto cercano sino generar un conocimiento más complejo que articule las problemáticas nacionales y mundiales que permean en su contexto cercano. Respecto a lo anterior Ramírez (2020) expresa que se debe cambiar de un paradigma de enseñanza-aprendizaje a la formación integral de los ciudadanos en la capacidad de ejercer la ciudadanía, en

su propia capacidad de ser para el cuidado de sí mismo, sino para afrontar con la verdad la información de un computador o cualquier medio que intente dominarlo.

Capítulo 6. Propuesta Pedagógica para una Formación Ciudadana Integral

La construcción de la presente propuesta pedagógica enmarcada en una perspectiva integral y humanista se basa en el recorrido investigativo realizado en la comprensión de las concepciones de los docentes, el análisis de la práctica y la problematización con las emergencias y hallazgos para la identificación de elementos que puedan nutrir la Formación Ciudadana como parte del interés investigativo de superar el enfoque técnico y tradicional muy arraigado en educación primaria. Esta propuesta es la evidencia del trabajo reflexivo, teórico y práctico de los docentes para aportar a la generación de otras formas de constituir una formación de ciudadanos críticos, humanistas e integrales en los currículos escolares, ambientes formativos teniendo en cuenta las necesidades formativas institucionales y los elementos emergentes que afectan los procesos formativos.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario plantear propuestas abiertas, flexibles y contextuales que puedan ser discutidas teórica y pedagógicamente como ejercicio praxeológico en la problematización y rediseño de los currículos, construcción de ambientes escolares y procesos de formación integral para ser ajustadas y enriquecidas a los requerimientos, expectativas y necesidades de los estudiantes y profesores, entendiendo que una propuesta pedagógica es el respaldo y el camino fundamentado para orientar el proceso formativo de los estudiantes en un institución educativa.

En este sentido, esta propuesta pedagógica no pretende ser específica considerando que hay diversos modos de comprender colectivamente las realidades como parte del proceso deliberativo de identificar, analizar y tomar decisiones respecto a las necesidades formativas para una ciudadanía integral y comprometida con los problemas relevantes del entorno, país y mundo. De esta manera se abordan las principales emergencias para crear alternativas que puedan

afrontar las afectaciones en los procesos formativos de los estudiantes durante el aislamiento y trabajo remoto en la pandemia del Covid-19 y las dificultades de articulación de los procesos formativos entre la escuela y familia.

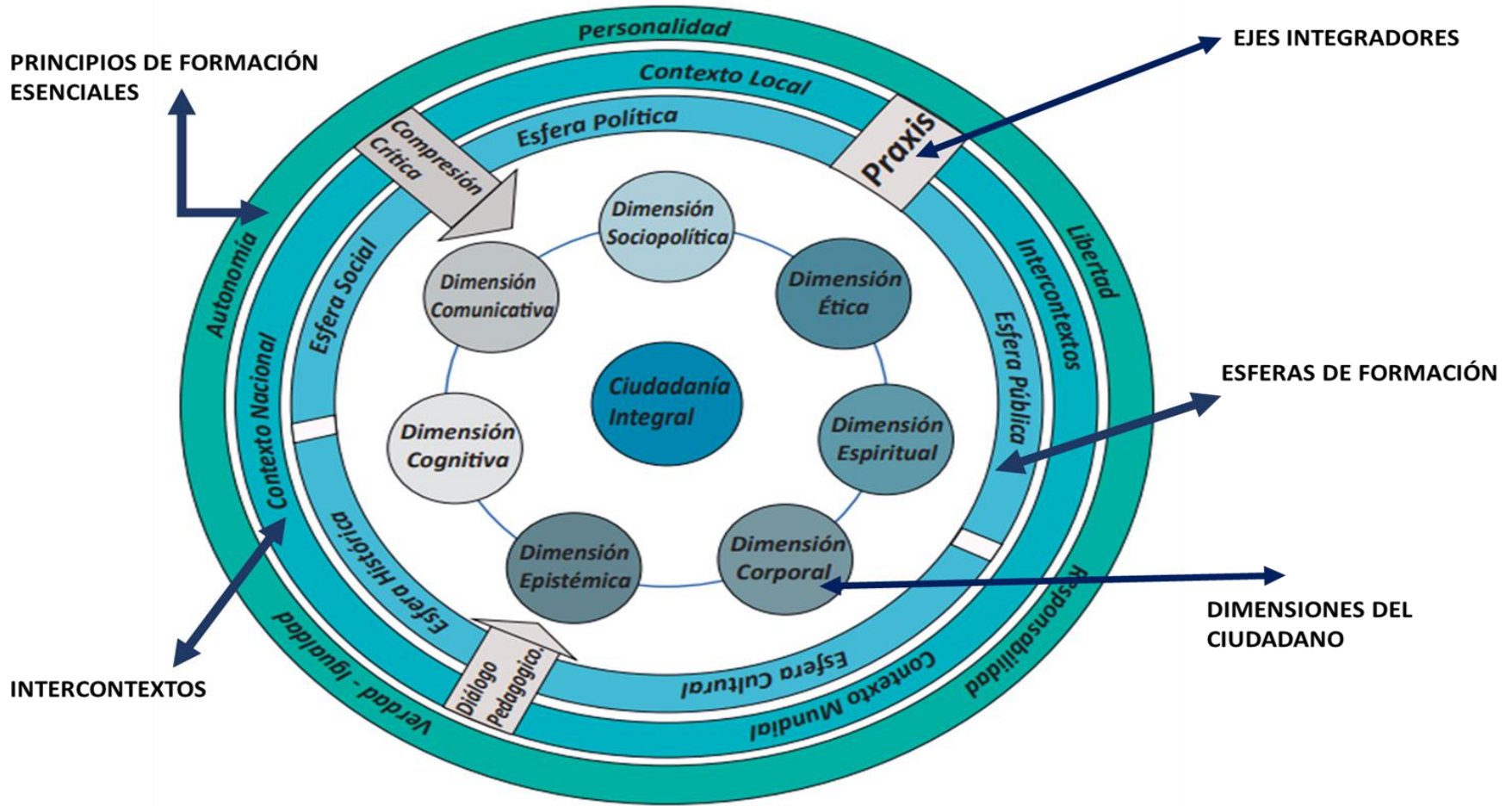
Por tanto, la propuesta pedagógica fundamenta el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en el marco de unos principios base como horizonte que recoge los lineamientos epistémicos, éticos y pedagógicos propuestos en Formación Ciudadana que orienten a la mejora de los procesos formativos institucionales y, específicamente, la práctica pedagógica de los docentes. Por consiguiente, la siguiente propuesta pedagógica está conformada por los siguientes lineamientos: 1. Construcción epistémica en formación ciudadana en la perspectiva integral y humana. 2. Principios formativos esenciales para la ciudadanía integral. 3. Ejes integradores entre esferas de formación y dimensiones de la formación ciudadana integral. 4. Orientaciones en la formación docente en formación ciudadana; 5. Algunas consideraciones del eje pedagógico para la formación ciudadana en la básica primaria.

La organización de la propuesta en formación ciudadana está planteada a partir de los Principios de Formación como elementos macro o generales que fundamentan el sentido integral y humanista de los demás elementos para la consolidación de todas las dimensiones en el proceso formativo de una ciudadanía integral. Así, la integración de estos lineamientos en la Propuesta Pedagógica visibiliza una perspectiva integral de la ciudadanía que permite a los docentes de las instituciones educativas tener unos referentes epistémicos y pedagógicos para que, de manera autónoma y dialógica con diferentes posturas teóricas y pedagógicas, realidades y necesidades construyan otras formas de constituir ciudadanía y emancipen su práctica pedagógica.

A continuación, se presentan los elementos constituyentes de la propuesta pedagógica y las relaciones necesarias para su integración y potenciación de toda las dimensiones de los estudiantes para una ciudadanía integral.

Figura 83

Elementos constituyentes de la propuesta pedagógica para la Formación Ciudadana Integral. Elaboración Propia.



Fuente. Elaboración propia.

6.1. Elementos Sustanciales para una Formación Ciudadana Integral

A partir de los hallazgos, emergencias y discusión teórica y pedagógica se identificaron los elementos esenciales para una formación ciudadana en perspectiva multidimensional, crítica y humana en el contexto de básica primaria y se proponen las relaciones entre estos elementos analizados para garantizar una integralidad en la ciudadanía como alternativa para articular los procesos de formación integral institucional a partir de los currículos integrales, ambientes formativos y en la construcción del conocimiento. Esta forma de articular los diferentes componentes es una apuesta por el propósito de generar transiciones de una perspectiva técnica a una hermenéutica y emancipatoria en la Formación ciudadana como parte del cambio y mejora de la Educación.

6.1.1. Construcción Epistémica en la Perspectiva de Formación Ciudadana Integral

Como aporte al conocimiento en Formación ciudadana orientado al interés emancipador y crítico, se plantea una perspectiva integral para concebir la ciudadanía teniendo en cuenta que los postulados de Grundy (1998), Habermas (1987), Freire (2002) y Giroux (2006) consideran la importancia de ciertos elementos en la formación ciudadana. Por tanto, se identifica una generalidad de elementos que requieren ser articulados e integrados para comprender cómo se establece una formación ciudadana desde la diversidad y particularidades de los sujetos en los diferentes aspectos que constituyen lo humano.

Así mismo, se encuentra la necesidad de centrar los aportes epistémicos en las diferentes dimensiones del ciudadano, puesto que, aunque algunos referentes teóricos proponen las capacidades para la formación integral, como el caso de Nussbaum (2012), solo contemplan algunas dimensiones. De esta manera, esta propuesta plantea un abordaje sin exclusión y con la posible integración de todas las dimensiones desde diferentes aristas de formación. Por tanto, se plantean los siguientes constructos epistémicos en la tabla 93:

Tabla 93

Aporte epistémico en los conceptos destacados en la investigación. Elaboración Propia.

Concepto	Aporte Epistémico
Formación Ciudadana Integral	La configuración de una formación ciudadana debe ser un proceso integrado a la formación del sujeto, contrario a como se plantea en algunas propuestas en formación ciudadana orientadas al interés técnico, a fragmentar el ser sujeto con el ser ciudadano, buscando la especialización. Por tanto, se plantea la articulación de las dimensiones (espiritual, estética, corporal, cognitiva, sociopolítica, corporal, comunicativa, ética, afectiva y la epistémica) con las esferas de formación (social, pública, histórica, cultural, social) para generar procesos formativos que tengan en cuenta todos los aspectos que constituyen lo humano. En este sentido, se pretende contrarrestar la exclusión histórica de dimensiones (espiritual, corporal, estética) fundamentales en el desarrollo de la personalidad y la construcción del tejido social importantes para una ciudadanía digna. La formación ciudadana integral se enfoca en que los ciudadanos sean más humanos y responsables a través del diálogo, la crítica, la espiritualidad, el afecto, sensibilidad, curiosidad, emancipación del cuerpo, en un sentido social, libre e igualitario de manera permanente y comprometida con su contexto físico, social, histórico, cultural y ambiental.
Ciudadanía Integral	Se plantea el postulado de la integralidad en la ciudadanía entendiendo que este concepto se relaciona con la formación humana a través del desarrollo de las dimensiones que constituyen ese proceso de humanización en lo estético, cognitivo, comunicativo, corporal, ético, afectivo, sociopolítico y epistémico. Para otorgar al concepto de ciudadanía integral este sentido humano en lo que respecta a su propio agenciamiento y transformación a una sociedad digna, es necesario que estas dimensiones se configuren en aspectos como lo histórico, social, político – público y cultural para permitir el reconocimiento de la diversidad en todos los aspectos que constituyen lo ciudadano y la lucha histórica, social y cultural por condiciones de igualdad, justicia y libertad para una vida y sociedad digna.
Pedagogía	Partiendo del análisis de diferentes posturas teóricas y enfoques, se plantea una pedagogía integradora como proceso formativo de ciudadanos integrales. En este sentido, la pedagogía debe superar su concepción técnica y positivista reducida a la enseñanza – aprendizaje y ampliar su concepción formadora en un diálogo entre lo teórico, reflexivo y práctico para abordar todo lo constituyente en el ser humano, sin excepción alguna y con la misma importancia. De tal manera, se considera que la pedagogía debe ser integradora porque debe involucrar a los estudiantes, familias, comunidad educativa, los inter-contextos (local, nacional y mundial) en un marco de las esferas social, político-pública, histórica y cultural para la construcción del conocimiento teórico y pedagógico en la formación, no sólo de los estudiantes sino del docente como ciudadano y formador. Por tanto, la pedagogía en una concepción integradora involucra las bondades de la pedagogía crítica respecto a la problematización en un sentido crítico y al diálogo pedagógico como acto de encuentro entre el docente y el estudiante con la diversidad en diferentes ámbitos que constituyen la formación integral de los ciudadanos, otorgándoles el control de sus propias formaciones y la posibilidad de ser incluyentes de lo desconocido, ajeno y diferente. Así mismo, el diálogo permite un proceso praxeológico desde una perspectiva social y no sólo como acto individual de reflexión–acción interna, con el principal propósito de construir conocimiento a favor de la integralidad de los estudiantes como ciudadanos emancipados.

	En este sentido, la práctica pedagógica debe ser reflexiva en el reconocimiento colectivo de los docentes de la necesidad y obligación ética de formarse y considerar al estudiante como formador para establecer en consenso los objetivos, escenarios, acciones pedagógicas y la evaluación en función de las necesidades formativas comprendidas comúnmente. Es así como se destaca la pedagogía como una construcción social y no individual y aislada del docente, reconociendo al niño como sujeto político, social, ético, cognitivo, espiritual, afectivo, corporal y comunicativo en condiciones de libertad, igualdad y justicia. Por tanto, la pedagogía debe integrar en sus saberes y práctica las esferas social, histórica, cultural y política-pública como parte de la responsabilidad social y ética en la constitución de ciudadanos integrales.
Educación	La educación para aportar a la formación integral de los ciudadanos requiere de varios elementos que deben tratarse integralmente. De esta manera, atendiendo al enfoque emancipador y las reflexiones realizadas en la presente investigación, se destaca una educación enfocada en la comprensión crítica y el diálogo pedagógico para involucrar las dimensiones que constituyen lo ciudadano y generar encuentros y sentidos con lo social, cultural, histórico, político-público. Por tanto, la educación debe resignificarse en la promoción de la formación política y social, la recuperación de la esfera pública, discusión y respeto por los puntos de vista y en la construcción de conocimientos colectivos fundamentados en la historia, las diferentes culturas, en la crítica de diferentes textos (polifonía) a partir de lectura y escritura crítica en la validación de la verdad desde los primeros años escolares. También, en la provocación de las potencialidades para el desarrollo de todas sus dimensiones en condiciones de libertad e igualdad, es decir, que se debe reivindicar la espiritualidad, corporalidad, la afectividad, sensibilidad estética, la ética y epistémica como parte esencial de la formación ciudadana de los sujetos y, por tanto, brindar los escenarios educativos para su formación.
Inter contextos	Este constructo parte del reconocimiento de integrar la comprensión crítica de las realidades de los ciudadanos. El reconocimiento del contexto de los estudiantes es fundamental en la formación ciudadana, por tanto, la construcción de conocimiento y la formación del estudiante no sólo deben basarse y limitarse a su entorno cercano, sino que deben generar comprensiones y críticas que problematicen su realidad cercana con las realidades y fenómenos económicos, políticos, culturales, sociales y ambientales que ocurren en un marco regional, nacional y mundial. Por tanto, se plantean los Inter-contextos como alternativa de diálogo entre los contextos locales, nacionales y mundiales para la consolidación de la esfera pública en las comprensiones integradas y compromisos de las diferentes problemáticas y necesidades que afectan a los ciudadanos, comunidades, naciones y al mundo en general, como, por ejemplo, el cambio climático, las guerras y conflictos entre naciones, las pandemias y otras realidades que se viven actualmente. De esta manera, se evita la jerarquización de contextos y se posibilita la construcción de conocimientos más integrales, complejos y diversos para que los ciudadanos desde su colectividad tomen decisiones y acciones que puedan afrontar y proponer con autonomía y responsabilidad social alternativas de cambio y lucha para una vida digna como bien público.

Esferas de Formación	Las esferas de formación son propuestas en la formación de un sujeto teniendo en cuenta los referentes teóricos considerados en la investigación. La necesidad de una formación integral requiere del abordaje de elementos que deben integrarse en la constitución de un ciudadano en todas sus dimensiones. La exclusión de aspectos como lo histórico, político, cultural y lo público estaría fragmentando la comprensión crítica, el diálogo y la reflexión práctica de cada dimensión en los diferentes contextos en que se constituyen los estudiantes y docentes como ciudadanos, teniendo en cuenta que el ser humano es un ser social, cultural, público y político, el cual despliega sus potencialidades en las diferentes dimensiones de su ser. La historia como esfera comprende la lucha por los principios formativos de libertad, igualdad, autonomía, verdad y responsabilidad de toda la ciudadanía que, al desconocerse, se objetiva y mercantiliza para intereses externos. La comprensión histórica colectiva de la realidad en los inter-contextos, la relación de la propia historia es importante para superar un presente sin tradición, herencia cultural y memoria, para soñar y construir como bien común un futuro de cambio. Las esferas pública y política son fundamentales para comprender que la participación activa, democrática ciudadana y el vínculo social se constituyen en el espacio público para responsabilizarse por el bien común (social, cultural, histórico, recursos económicos y naturales) en condiciones de igualdad, libertad y justicia. Lo público y político son inherentes a la constitución ciudadana en la discusión y crítica sobre asuntos de interés común, que afectan la formación integral de los ciudadanos, la vida digna y la vida en general (vida en el planeta) para tomar acciones políticas y éticas que responsabilicen y transformen los escenarios y prácticas de desigualdad, opresión e injusticia que poco a poco se han naturalizado. La cultura constituye una esfera referente a la diversidad de tradiciones, saberes, comportamientos, historias y formas de constituirse los ciudadanos en una comunidad y de comprender, ver y actuar en el mundo. El reconocimiento de la cultura o culturas es fundamental para comprender críticamente desde la diversidad de los inter-contextos, siendo el conocimiento una gama de saberes que son validados no por la objetividad o verdad absoluta sino por las pretensiones de verdad, rectitud y veracidad que posibilitan nuevos saberes, comprensiones y visiones de ciudadanía basados en la construcción colectiva, producción cultural y referencia histórica.

Fuente. Elaboración propia basada en los resultados y referentes teóricos.

6.1.2. Principios Formativos esenciales para la Ciudadanía Integral.

Partiendo de los referentes teóricos analizados, la presente propuesta postula unos principios formativos que se consideró esencial promover en los escenarios educativos, curriculares y en la práctica pedagógica de los docentes para la constitución de una ciudadanía integral y requeridos para problematizar la necesidad de asumir otras perspectivas de formación que contrarresten la secuelas del aislamiento y fragmentación de los proceso formativo en este período pandémico y los nuevos desafíos digitales y pedagógicos. Así

mismo, se consideran fundamentales en la discusión teórica y pedagógica para la orientación de la Formación Ciudadana Integral.

6.1.2.1. Principio de la Libertad. Basado en los referentes teóricos que abordan el principio de la Libertad, en la presente propuesta, se considera fundamental la inclusión de este concepto en la constitución de una Formación Ciudadana Integral. Al encontrar las limitaciones del interés técnico en promover la propia formación del estudiante y del docente, es necesario plantear la libertad como principio que brinda oportunidades de asumir el dominio del propio proceso formativo por parte de los actores educativos. Así mismo, la consideración de la libertad como camino de transición de un enfoque técnico en la formación ciudadana se inicia con la promoción de una libertad individual, aspecto característico de un enfoque práctico (Grundy, 1998; Habermas, 1987), y que se consolida en una libertad colectiva que proporcione la autonomía y responsabilidad social que se anhela en las instituciones educativas.

Es así como el principio de Libertad debe discutirse y promoverse en diferentes ámbitos y escenarios educativos y pedagógicos para la constitución de una ciudadanía integral al dinamizar los diferentes componentes propuestos. Por tanto, se plantean las siguientes condiciones y consideraciones:

1. La libertad debe ser un principio institucional que permita a los docentes y estudiantes (incluyendo la familia) pensar por sí mismos y actuar de acuerdo con sus propias comprensiones. Por tanto, es necesario el cuestionamiento del control que se ejerce en las escuelas de primaria sobre los actores formativos y plantear desde lo curricular a lo vivencial oportunidades de libre expresión, participación activa, construcción de significados, toma de decisiones y acciones que no limiten la iniciativa y creatividad y, por el contrario, contribuyan a la Formación Ciudadana Integral.

2. La libertad es un principio individual y colectivo que posibilita la construcción de un tejido social, desarrollo de la personalidad y el conocimiento fundamentado en la diversidad de posturas teóricas, puntos de vista y saberes configurados en lo cultural, histórico, social, y político.
3. De acuerdo con Grundy (1998), Habermas (1987) y Freire (2007), la libertad comienza cuando los sujetos pueden liberarse de la falsedad, manipulación y la imposición. Por tanto, la construcción de una conciencia colectiva y la toma de decisiones son imprescindibles en condiciones de libertad, pero esta libertad debe ser promovida a través de la integración entre sujetos. De esta manera, una formación ciudadana es crítica e integral cuando la ciudadanía identifica y es consciente de que sus libertades están siendo afectadas y, a través de un proceso reflexivo y sustentado desde lo teórico y vivencial, toma las decisiones y acciones para garantizar esa libertad en un marco de igualdad y justicia.
4. La comprensión crítica y el diálogo sólo se pueden generar en escenarios de libertad. Al estar en la capacidad los estudiantes y docentes de comprender críticamente cómo se desarrolla su propia formación y entrar en diálogo con los demás desde las esferas de formación (social, histórico, cultural, político y público) sin el ejercicio del control, permite que asuman de manera autónoma y motivante su propia formación, reconozcan sus potencialidades y los problemas en sus contextos (inter-contextos) y, dialógicamente, a través de la palabra, la pregunta y la curiosidad, puedan pensar y actuar consecuente y colectivamente.
5. El desarrollo de todas sus dimensiones requiere de la libertad para poder reflexionar sobre su propio ser e identificar las necesidades formativas propias y colectivas para construir escenarios libres que promuevan cada dimensión sin ser presionados por objetivos ajenos a sus propios intereses. Por ejemplo: libertad en

el afecto, espiritualidad, corporalidad, sensibilidad estética, comunicación para el entendimiento, la curiosidad y duda, encuentros solidarios y responsables.

6.1.2.2. Principio de la Autonomía. Entre los elementos fundamentales que constituyen un interés emancipador en la formación ciudadana se identifica la Autonomía, la cual es esencial para una formación ciudadana integral. Para garantizarla, es necesario brindar los escenarios de libertad en los procesos formativos para promover la independencia de los agentes externos y abolir la imposición de objetivos ajenos a los propios intereses.

Por esta razón, se considera esencial la promoción de una autonomía en el proceso de formación de ciudadanos integrales desde los primeros grados escolares, no una falsa autonomía ejercida por el docente sobre el estudiante, o, en el caso del docente, regida por un plan de estudio que limita o condiciona la práctica pedagógica. Por tanto, la apuesta es a la constitución de una autonomía colectiva, en la cual participen todos los actores formativos, el grupo de estudiantes, entre los cursos de estudiantes y entre profesores con la intención de que los ciudadanos comprendan críticamente su propia formación, construyan conocimiento auténtico basado en lo teórico, reflexivo y vivencial en relación con los inter-contextos y esferas de formación para la toma de conciencia, la toma de decisiones y el liderazgo.

De esta manera, la propuesta apuesta a la autonomía colectiva como garantía de igualdad e integración de las diferentes dimensiones al comprender críticamente, tomar las decisiones y actuar consecuentemente con las necesidades de formación que requieren él y su colectividad. Esta consideración critica que siempre se hayan realizado procesos formativos individuales para una autonomía individual y aislada, pero la perspectiva integral permite vincular los aspectos históricos, culturales y sociales de la autonomía como constructo social.

6.1.2.3. Principio de Autoestima. Este elemento es importante en la formación ciudadana integral en el contexto de básica primaria, puesto que la comprensión crítica y el diálogo permiten que el ciudadano se comprenda a sí mismo, se reconozca como parte del

grupo social en los inter-contextos e identifique sus necesidades formativas para la potenciación de sus capacidades en las diferentes dimensiones y establecer un diálogo entre la formación de la personalidad con su responsabilidad social.

La Autoestima como principio debe formar ciudadanos que construyan su propia identidad fundamentada en la igualdad de todas sus dimensiones desde el afecto, espiritualidad, corporalidad, intelecto, social, política, ética y epistémica para construir su propio criterio y toma de decisiones sin dejarse manipular y homogenizar por estándares establecidos de mercado y consumo. Esa fortaleza interior y confianza en su colectividad aporta a la constitución de ciudadanos agentes de sí mismos, consistentes con lo que piensan, dicen y actúan, líderes en problematizar y proponer colectivamente acciones que contribuyan a la consolidación de la esfera pública como bien común.

6.1.2.4. Principio de Verdad e Igualdad. Este elemento nutre la propuesta basada en los postulados de Habermas (1987); la verdad e igualdad son esenciales para la constitución de una ciudadanía integral. Por tanto, se plantea que la verdad es una construcción social que debe permitir la participación activa de todos los interlocutores, siendo los docentes y estudiantes quienes construyen conocimiento a partir del encuentro dialógico en condiciones de igualdad.

Para ello, es importante que docentes y estudiantes validen el conocimiento que construyen a través del encuentro e integración de las esferas de formación, es decir, que el conocimiento debe problematizarse en un ejercicio praxeológico con lo social, cultural, histórico y político, para configurar no un saber único, objetivo e incuestionable sino para diversificar el conocimiento desde diferentes miradas posibles en constitución de una ciudadanía integral.

Por tanto, el desarrollo de capacidades en todas las dimensiones del ciudadano permite comprender que la formación tiene diferentes perspectivas y el conocimiento es

diverso, en constante cambio y debe ser validado en todos los aspectos a través de las pretensiones de validez de verdad, veracidad, y rectitud. De esta manera, se lucha contra la deformación ciudadana en la imposición de estereotipos en todos los aspectos dimensionales del sujeto, en la superación ideológica y dogmática que estandariza y tecnifica la Formación ciudadana.

6.1.2.5. Principio de Responsabilidad. Es importante este principio como parte esencial de la Formación Ciudadana Integral en la constitución de ciudadanos responsables. Este elemento de responsabilidad está configurado desde dos perspectivas: la individual y social, basadas en los referentes teóricos. Por tanto, esta propuesta plantea que la responsabilidad asume una obligación con el yo y con los inter-contextos, puesto que la ciudadanía, por un lado, tiene el compromiso consigo mismo en consolidar su propio yo, el cuidado y control de sí mismo; por otro lado, la ciudadanía no reduce sus acciones en un contexto cercano, sino que, como parte de una nación y un planeta, se está en la obligación de luchar contra toda decisión, ideas o acciones que afecten la libertad, igualdad, justicia, la dignidad y la vida de todos los seres vivos.

En este sentido, la responsabilidad debe promoverse en todos los actores educativos en igualdad de condiciones, de esta manera, no recae todo el deber de formar en ciudadanía al docente como educador y actor formativo sino que debe ser un diálogo constante entre los diferentes ciudadanos (docentes, padres de familia, comunidad educativa, estudiantes) para que se consoliden los vínculos sociales y se construya de manera colectiva responsabilidades éticas, políticas en los estudiantes y en la sociedad misma en relación con lo público.

Por tanto, una formación ciudadana integral con un principio de responsabilidad genera compromisos personales en cada sujeto para que asuma su propia formación en todas las dimensiones (afectivo, cognitivo, físico, espiritual, social, político, ético, comunicativo, epistémico) como parte de su agenciamiento y promueva las condiciones que garanticen su

formación. Así mismo, se promueva integradamente su responsabilidad social como constructo social fundamentado en la solidaridad, diversidad y las esferas de lo social, histórico, cultural, político y público.

Para ello, el trabajo en equipo, la cooperación, el juego y el diálogo posibilitan los encuentros para la comprensión crítica de la responsabilidad en los estudiantes y docentes y la formación de líderes comprometidos con las necesidades formativas y de las realidades de las comunidades desde la integración de los inter-contextos, para la toma de decisiones y acciones críticas que contribuyan a la autonomía y autenticidad en la constitución de ciudadanos integrales.

Adicionalmente, esta propuesta pone en consideración para su ampliación teórica y pedagógica el concepto de responsabilidad ambiental como bien común. A pesar de no ser un elemento emergente en la investigación, como realidad y problemática mundial es importante la formación de una responsabilidad ciudadana con la naturaleza y generar comprensiones sobre el planeta como contexto y hogar común, y de cómo la deliberación, toma de conciencia y de decisiones promueven acciones responsables colectivas con el medio ambiente en una perspectiva integral que involucra lo social, histórico, cultural, político y público.

En este sentido, se deja en cuestión de posible investigación la responsabilidad de los bienes comunes (Ostrom, 2011) desde una perspectiva socioeconómica necesaria en la realidad actual para permitir que los ciudadanos en sus colectividades logren la autonomía para controlar, tomar decisiones y acciones políticas, éticas y económicas sobre sus bienes comunes de acuerdo con sus necesidades contextuales como parte de empoderamiento social.

6.1.3. Ejes Integradores entre Esferas de Formación y Dimensiones en la Formación

Ciudadana Integral

Ante la necesidad de promover en la propuesta pedagógica la formación ciudadana una perspectiva integral que consolide una formación en todas las dimensiones constituyentes del ciudadano y se puedan integrar los elementos característicos de un enfoque emancipador en la práctica pedagógica del docente, la propuesta plantea a partir de los referentes teóricos tres ejes articuladores que posibilitan la integración de las dimensiones del sujeto con las esferas de formación en los inter-contextos para proponer una manera de formar ciudadanos integralmente sin excluir alguno de estos elementos identificados en la investigación, por el contrario, invitar a la discusión de establecer nuevas relaciones y elementos emergentes que consoliden la integralidad de los ciudadanos.

Por ello, se plantea en la propuesta la comprensión crítica, el diálogo pedagógico y la praxis los principales elementos formativos que se configuran como ejes integradores entre las dimensiones y esferas de formación en un marco de inter-contextos para la formación de ciudadanos integrales, presente en la Tabla 94.

Tabla 94

Aporte a la formación integral de los ciudadanos a partir de los Ejes integradores.

Integración Dimensión y Esferas de Formación	Comprensión Crítica	Diálogo Pedagógico	Praxis
Cognitiva y Esferas de Formación	Interpretar y argumentar críticamente: producción desde su punto de vista con una perspectiva histórica y política, cultural orientada por la situación del acto discursivo. Buscar la coherencia y consistencia entre los planteamientos y argumentos como sustento.	Potenciar el lenguaje para provocar la interacción crítica en los estudiantes y docentes al producir interrogantes, argumentos y entender la diversidad de significados que pueden involucrarse en la construcción de conocimiento.	Integrar la conceptualización con la práctica: ser coherente con la opción tomada y las acciones a desarrollar. Ser capaz de tomar decisiones razonadas, reflexionadas, críticas, autónomas, socialmente responsables.

	Dudar y preguntar: ser capaz de validar la información como verdad de diferentes medios para evitar la manipulación Cuestionar, refutar, enriquecer, profundizar, contrastar y construir su propio punto de vista, hipótesis.	Dialogar entre las experiencias de los actores formativos y otros saberes históricos, políticos y culturales relacionados en los inter-contextos para el reconocimiento y entendimiento crítico de su propio ser y del mundo.	Praxis social que permita una reflexión y acciones encaminadas a identificar la deformación ideológica en las diferentes esferas de formación, y que la información y las prácticas formativas circulantes en los inter-contextos afectan los principios de formación propuestos en el desarrollo integral.
Epistémica	La comprensión crítica debe orientarse a la construcción de un conocimiento integral y colectivo fundamentado teóricamente basado en los referentes históricos, culturales, políticos, sociales para el fortalecimiento del bien común y la personalidad.	El diálogo entre diferentes textos e interlocutores permite una pretensión de validez de verdad, rectitud y veracidad en la construcción del conocimiento epistémico con carácter intersubjetivo en la cual se integran las vivencias y esferas de formación que consideran que el conocimiento es diverso, intercontextuales y cambiante.	La praxis debe ser una reflexión práctica vivencial que problematice las realidades y necesidades formativas de los ciudadanos. Para la construcción epistemológica debe basarse en la verdad y la libertad, para ello, es necesaria la reflexión crítica entre docentes y estudiantes, y validar que el conocimiento sea fundamentado desde lo teórico y en el mundo social, cultural, histórico y político.
Social-Política y Esferas de Formación	Fortalecimiento del vínculo social: capacidad para reconocerse con los demás partiendo de la comprensión de la diversidad de saberes, posturas teóricas, contextos que se relacionan en la esfera pública y requieren son sometidos desde los cultural, histórico, social y público. Formación Política: Cuestionar y argumentar las situaciones, leyes y acciones identificadas en los inter-contextos que afectan la autonomía, responsabilidad social y	Debate político sobre cuestiones que afectan decisivamente a la comunidad en los inter-contextos (local, regional, nacional, internacional). Reconocimiento del otro como interlocutor a través de los encuentros necesarios para la pregunta, la duda; establecer acuerdos entre los ciudadanos para la construcción de una identidad no sólo territorial sino en los inter-contextos.	Se plantea una praxis social que busca una reflexión crítica de los docentes y estudiantes sobre decisiones políticas, económicas y sociales e institucionales que afecten (controlen y dominen) la formación integral de los ciudadanos y la acción social y política. La praxis permite el reconocimiento del docente y estudiante como sujetos sociales, éticos y políticos al identificar en sus prácticas y vivencias teorías y acciones

	la formación integral de los ciudadanos.	El diálogo entre interlocutores y conocimiento que permite comprensiones para identificar y afrontar colectivamente conocimientos y acciones que afecten la participación política en los espacios públicos.	ideológicas y dogmáticas que construyen un juicio político para cuestionar y tomar decisiones a favor de una autonomía colectiva como parte de la responsabilidad social.
Ética y Esferas de Formación	Conciencia ética: Comprensión del yo, de sus acciones y la responsabilidad social que tiene como ciudadano y ser humano. Interpretación crítica de los conocimientos que requieren docentes y estudiantes para formarse conscientemente en la construcción del juicio, toma de decisiones y acciones responsables consigo mismos y los demás.	Establecer relaciones significantes con diferentes saberes en condiciones igualitarias sobre la realidad. La pluralidad, solidaridad, diálogo y cooperación para un progreso integral y la dignificación de la vida de todos. Responsabilidad ética: Responsabilidad en las actuaciones comunicativas con los otros, con lo que se piensa, dice y escucha.	Conciencia crítica a partir de la autorreflexión en la búsqueda de la verdad validada, conocimientos y prácticas que afecten los principios de formación expuestos en las diferentes esferas de formación. Esta conciencia crítica es coherente en la acción política y social con la intención de mejorar y promover el cambio.
Estética y Esferas de Formación	Crítica estética: comprensión de los problemas sociales y formativos en las esferas social, política, histórica, cultural y pública para la formación de una estética social como parte de la responsabilidad social, que se preocupe como ciudadano en el sentir y expresar creativamente las necesidades de los ciudadanos y promueva la reflexión y sensibilización.	El diálogo entre los inter-contextos, estudiantes y docentes permite la discusión crítica que problematiza las esferas social, política, cultural, histórica y pública para la constitución de la sensibilidad estética comprometida con las necesidades de la sociedad. Diálogo entre su sensibilidad social, política y ética de lo público y la constitución de su personalidad a través de la expresión creativa.	La praxis como encuentro reflexivo entre los afectos, sentimientos y vivencias de los estudiantes y docentes como ciudadanos en torno a las necesidades formativas, problemas en su comunidad identificados colectivamente para generar una conciencia estética de la responsabilidad social como ciudadanos. La praxis promueve la sensibilidad humana en la ciudadanía a partir de los principios de libertad, autonomía, igualdad, verdad y autoestima.
Emocional y Esferas de Formación	Comprensión del yo, a través de la autorreflexión crítica sobre sus necesidades	El diálogo permite el vínculo social afectivo a través de la discusión, cuestionamiento y	La praxis social permite la reflexión crítica para la toma de conciencia sobre cómo las emociones,

	formativas, potencialidades y reconocimiento como parte de grupos sociales (Familia, escuela, barrio, nación y mundo). Compresión de sus sentimientos y emociones para lograr una responsabilidad consigo mismo y con los demás. Capacidad de soñar: Imaginar mundos posibles para crear mejores condiciones de vida.	argumentación de las propias emociones y de los demás en una construcción intersubjetiva. El encuentro comunicativo emocional para que los ciudadanos puedan sentir y expresarse libremente como parte de los principios de libertad, igualdad, autonomía y verdad. Tener la libertad de expresarse y participar en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida.	sentimientos y afectos pueden ser manipulados y dominados por intereses ajenos para afectar la autonomía en decidir sobre la propia formación y en objetivar los sentimientos propios y los contruados colectivamente que afecten la responsabilidad social. El vínculo afectivo es fundamental para involucrarse en los problemas de las esferas de formación (público, social, histórico, cultural, político) para acciones comprometidas con el cambio.
Espiritual y Esferas de Formación	Capacidad de ver con compasión las necesidades del otro: Comprender crítica y creativamente en los inter-contextos la búsqueda de un bienestar y calidad de vida teniendo en cuenta los problemas en lo público, social, cultural, histórico y político. Asimismo, comprender que las acciones propias pueden afectar a una colectividad.	El diálogo entre docentes y estudiantes con las problemáticas formativas y que afectan la vida y la misma humanidad es a través de un proceso de discusión, cuestionamiento y argumentación que resigne el sentido humano de los ciudadanos para responsabilizarse socialmente. El diálogo permite en igualdad de condiciones con libertad, autonomía, el encuentro, comprensión y respeto por la diversidad no sólo de pensamiento sino de ser.	La praxis permite la conciencia crítica a partir de la reflexión de las propias acciones responsables de los ciudadanos para la responsabilidad social. La búsqueda de la verdad como ejercicio reflexivo es para actuar con coherencia ética a favor de la vida y respeto por los demás. El encuentro consigo mismo y con los demás hacen parte de conceptos fundamentales como la paz, el perdón y la reconciliación, como parte del desarrollo espiritual necesario en la ciudadanía.
Física y Esferas de Formación	Comprensión del cuerpo como escenario de conocimiento del yo en cuanto al reconocimiento de las potencialidades. Comprensión crítica de la corporalidad como construcción social	El diálogo entre docentes y estudiantes promueve una integración de perspectivas referente a la corporalidad en la construcción colectiva de conocimiento y capacidades cognitivas, emocionales, estéticas	La praxis se enfoca en la conciencia crítica de la corporalidad en la constitución de una ciudadanía que cuida y respeta el cuerpo a través de acciones reflexivas que tienen en cuenta la lucha por la igualdad, respeto por la vida y la

	basada en la problematización de la historia, política, cultural, social y pública que se debe formar en los ciudadanos bajo los principios de igualdad, libertad, autonomía, responsabilidad y verdad.	que requieren del reconocimiento del yo y de los demás de manera autónoma y responsable para afrontar los estereotipos y el control del cuerpo de externos en los ciudadanos.	diversidad de comprensiones que se generan en la relación cuerpo-sujeto. Esta conciencia crítica de la corporalidad se encamina a acciones políticas y públicas a favor de la salud, la libre expresión y respeto, requiere su resignificación en la ciudadanía.
Comunicativa y Esferas de Formación	Comprensión crítica de la acción comunicativa a través de la lectura y escritura sustentada en el argumento. Comprensión crítica de los medios digitales y las nuevas tecnologías en la responsabilidad de seleccionar y decidir el uso de la información para convertirse en interlocutores críticos y creativos. Reconocerse como diferentes y respetar la diversidad. Reconocimiento de la polifonía en los textos y discursos basados en la historia, cultura, política.	Capacidad de dialogar y reconocer la diversidad de voces de diferentes textos e interlocutores. La búsqueda de explicaciones del yo implica interacción crítica y argumentada. Acto comunicativo de entendimiento entre los docentes y estudiantes orientado en los principios de formación para que, de manera activa y con sus propias capacidades, cuestionen y argumenten la validez de los enunciados, intenciones, deseos. Espacio pleno de comunicación polifónica en un encuentro con interlocutores de voces visibles y ocultas.	El poder hablar como parte la interacción bajo los principios formativos expuestos permite que la reflexión crítica problematice las realidades (inter-contextos) de los estudiantes y docentes con lo político, cultural, social, histórico y público para la generación de conocimiento colectivo y sustentado en las pretensiones de verdad, rectitud, veracidad. Para que la praxis sea una construcción social de sentido que oriente las acciones de docentes y estudiantes debe fundamentarse en la teoría para confrontar las vivencia y reflexiones para evitar subjetividades.

Fuente: Elaboración propia con base en Nussbaum (2012), Ramírez (2020); Freire (2010);

Giroux (2006) y Habermas (1987).

6.1.4. Formación Docente para la Formación Ciudadana Integral

Teniendo en cuenta los referentes teóricos y los resultados encontrados en la investigación, es importante resaltar este elemento emergente para la constitución de una educación y pedagogía para la formación ciudadana integral. Por tanto, se identificó en la

Formación del docente en ciudadanía una necesidad fundamental para generar el conocimiento y las herramientas pedagógicas que requiere el docente en la formación de sus estudiantes. Es importante destacar que, sin estas bases es difícil generar una transformación en la práctica pedagógica de los docentes en cualquier nivel educativo, la construcción de currículos más integrales y críticos y a su vez un impacto más contundente en los problemas educativos contextuales y necesidades de formación de las comunidades educativas actuales.

De esta manera, se contemplan los siguientes aspectos para plantear propuestas de formación docente en ciudadanía integral: 1. Se considera que es imperante la formación autónoma y responsable del docente sin depender y esperar de las disposiciones y objetivos formativos externos a los propios intereses. 2. La formación y construcción del conocimiento debe ser un proceso colectivo más que individual y fundamentado teóricamente. 3. La formación del docente debe promover la concienciación y profesionalización (Freire, 1993) como elementos de transformación de la práctica pedagógica. 4. La formación del docente debe integrar su área de formación con los procesos de formación integral problematizando las esferas de formación y los inter-contextos para la constitución de una ciudadanía integral. 5. La formación del docente debe ser dialógica con la formación del estudiante y padres de familia para establecer un proceso articulado entre los agentes formadores.

Por lo anterior, en la investigación se plantean tres posibles ámbitos de formación como propuesta que pueden abordar articuladamente una formación docente comprometida y transformadora de la práctica pedagógica en una formación ciudadana integral, consideraciones que se proponen profundizar para una posterior investigación posdoctoral.

6.1.4.1. Ámbito de la Formación Inicial Docente. Es importante fortalecer los procesos formativos integrales en los programas de formación de los futuros docentes y carreras afines, no sólo en los disciplinar, pedagógico y didáctico en un sentido técnico y objetivo centrado en su propia especialización, sino en la resignificación de la labor docente

como sujeto crítico, social, político, ético, investigativo y transformador, que se constituye en escenarios formativos de interacción con lo cultural, político, histórico, público, ambiental.

De esta manera, el compromiso de la educación superior con los procesos de formación ciudadana debe involucrar no sólo una asignatura, cátedra o seminario, sino que se debe plantear desde los currículos una formación multidimensional que aporten a los ciudadanos y futuros docentes en el agenciamiento y construcción de conocimiento teórico, pedagógico que tenga en cuenta las necesidades de formación y los problemas educativos actuales. Por tanto, desde los resultados de la investigación y reflexiones generadas por los docentes participantes, se plantean las siguientes estrategias en la formación inicial docente:

- Desarrollo de capacidades investigativas que tengan en cuenta en la construcción de conocimiento las esferas de formación, es decir, que el estudiante para docente se reconozca como investigador en un marco social, político, ético, histórico, cultural y público.
- Promover una formación vivencial que le permita acercarse e interactuar con las comunidades para el desarrollo de capacidades comunicativas, afectivas, estéticas, éticas, sociales -políticas para establecer relaciones más humanas y crítica de la realidad.
- Conocimiento de la política pública educativa propuesta para los procesos de formación integral ciudadana desde una lectura y comprensión crítica en los inter-contextos, para la construcción reflexiva de alternativas de mejoramiento, un criterio argumentado en la toma de decisiones.
- Formación en el componente pedagógico entendido como una construcción crítica y social inherente a los procesos de formación y humanización de los actores educativos. El empoderamiento del docente como pedagogo requiere de su ejercicio reflexivo y práctico y diálogo pedagógico que debe ser

provocado en la formación inicial a través de escenarios participativos y vivenciales que involucren los principios de libertad, igualdad, autonomía, responsabilidad social y verdad.

- La formación disciplinar debe ser abordada desde una perspectiva integral del conocimiento. En este sentido, es la generación del conocimiento visto desde las esferas de lo histórico, social, cultural, ético y público y como este conocimiento aporta en todas las dimensiones del sujeto (estético, social, corporal, comunicativo, afectivo, epistémico, espiritual, ético) y a la promoción de los principios de formación ciudadanos (responsabilidad social, ambiental, autoestima, autonomía, verdad, libertad e igualdad) y la comprensión crítica y dialógica en los inter-contextos, y no a la reducción del aprendizaje y enseñanza de contenido, conceptos y procedimientos específicos de la disciplina.
- Asimismo, se hace necesario que desarrollen en los futuros docentes capacidades críticas enfocadas a la lectura, comprensión y producción, fundamentales para el avance del conocimiento y prácticas pedagógicas limitadas a la reproducción, fragmentación y operacionalización.

6.1.4.2. Ámbito de la Formación Continua Docente como Compromiso de la Política Pública Educativa. Es importante como política pública el fortalecimiento de los procesos de formación continua de los docentes en servicio de las instituciones públicas en todos los niveles escolares y atendiendo a las necesidades formativas propias de la etapa escolar. La revisión y lectura crítica de los programas de desarrollo profesional que se han implementado en los últimos años desde el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación sobre los procesos de formación integral y ciudadanía han evidenciado que se requieren mayores esfuerzos en el acompañamiento, seguimiento del

mejoramiento profesional docente. Para ello es importante tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- El cambio necesario del enfoque de los programas de formación docente de una perspectiva operacional y técnica, en la cual llegan los expertos con los proyectos establecidos, el cronograma y estrategias e instrumentos a implementar hacia un enfoque que promueva la comprensión crítica, el diálogo y capacidades investigativas orientado desde el marco social, político, cultural, público. Así mismo, priorizando el acompañamiento en la consolidación del currículo a partir de la construcción de conocimiento y prácticas educativas resultado del trabajo colectivo y los intereses formativos y contextuales propio de las instituciones educativas.
- Se propone el fortalecimiento de redes interinstitucionales de formación docente en el barrio y localidad, que permita el diálogo pedagógico y praxeológico de los saberes contruidos, experiencias pedagógicas y formativas y la consolidación de proyectos investigativos cooperativos y solidarios que atiendan las necesidades formativas, sociales, culturales y pedagógicas como intereses comunes. Para ello es fundamental la generación de espacios, la flexibilización en los tiempos y acompañamiento permanente de las secretarías de educación.
- Es necesario que los programas de formación docente brinden las herramientas formativas y acompañamiento y estímulos a las instituciones educativas en la promoción de programas de formación a padres de familia y comunidad en general de acuerdo con las necesidades formativas comprendidas y dialogadas en las esferas (social, cultural, ambiental, público, histórico) e inter-contextos.
- Se propone una revisión y fortalecimiento del Plan territorial de formación de docentes y de directivos docentes 2020-2024, el cual plantea la tensión y la

importancia de avanzar en la transición de los comités de capacitación hacia los comités de formación docente, así como la superación de la concepción técnica enfocada a cursos para dar paso a los programas de formación. Para ello es necesario incluir en estos programas de formación de la política pública distrital la problematización de los principios de formación, las esferas de lo político, social, cultural y público para la formación integral de los docentes en todas las dimensiones como ciudadanos, educadores e investigadores, al igual que la reflexión Inter contextual en el eje de formación contextual situada para establecer diálogos con la realidades educativas local, nacional y mundial. Es así como estos elementos epistémicos propuestos en esta investigación deben ser incluidos en los planes institucionales de formación (PIAF) para asumir una perspectiva transitoria del tecnicismo que ha abordado estos programas de formación.

6.1.4.3. Ámbito de la Formación Autónoma y Colectiva Docente. Este ámbito

hace referencia a la promoción autónoma del docente en tres perspectivas, desde su experiencia personal en el aula, colaborativo como parte de un equipo docente que comparte conocimientos y experiencias pedagógicas e institucional donde todos los actores educativos se constituyen como comunidad. En este sentido se plantea la consolidación de una formación docente en la cual la escuela sea un escenario de construcción de conocimiento, identidad y mejora de las prácticas pedagógicas de los docentes. De esta manera, los docentes con su equipo directivo y administrativo se reconozcan como sujetos sociales, políticos, culturales y críticos que asuman la responsabilidad social de manera solidaria y colectiva. Por tanto, se plantea para la promoción de una formación docente más integral, pedagógica y humana las siguientes propuestas:

1. Comunidades de Formación (Tuay, R. 2015; 2017; Valencia, F. 2019) para el fortalecimiento del área disciplinar y sus aportes a la formación ciudadana las

comunidades de formación constituyen una posible alternativa que promueve el trabajo colectivo multidisciplinar y en diferentes niveles para la formación permanente y continua. También involucra a otras comunidades para interactuar y dialogar desde diversas posturas teóricas, pedagógicas y prácticas respondiendo a las necesidades formativas y conocimientos que consideran los docentes. A través de la generación de compromisos formativos (epistemológicos, valorativos, escenarios posibles, identificación, prácticos y formativos) los docentes asumen la transformación profesional de su rol como sujeto social, cultural, político y público.

2. Investigación Acción Educativa (Grundy, 1998; Elliot, 1990): la experiencia en la investigación acción en esta investigación aporta las bondades que otorga esta metodología para la formación autónoma y crítica que es necesaria en la formación docente. A pesar de que este es un proceso gradual y constante, contribuye al ejercicio praxeológico de los docentes con una reflexión crítica y práctica de su labor pedagógica fundamentada teóricamente y de manera colectiva para generar una construcción de conocimiento teórico y otras formas de concebir la formación ciudadana en la integralidad. La investigación acción aporta a la transformación de la conciencia y la profesionalización a través del diálogo entre el conocimiento y la práctica para la comprensión crítica de sus acciones y la toma de decisiones para la mejora de la práctica pedagógica, ubicando al yo y a los estudiantes como sujetos históricos, políticos y culturales con una autonomía y responsabilidad social en la formación integral de los ciudadanos.
 - Es importante en este ámbito la promoción de escuelas de formación para padres de familia y comunidad en cuanto a los procesos de formación integral basada en esta propuesta para transformar la perspectiva de formación fragmentada que se asume al interior de las familias y promover la construcción de conocimiento de manera

solidaria y colectiva entre las familias y escuela. Para ello, se requiere un trabajo articulado entre docentes, orientación agentes educativos distritales, asociación de padres de familia, comité estudiantil y directivos docentes para consolidar proyectos de formación dialogados, discutidos y propuestos desde los intereses comunes.

6.1.5. Algunas consideraciones del Eje Pedagógico para la Formación Ciudadana Integral en la Básica Primaria.

Como parte del proceso formativo y praxeológico de los docentes participantes, se proponen las siguientes consideraciones pedagógicas que es necesario discutir teórica y pedagógicamente para aportar a la mejora y cambios profundos en la práctica pedagógica de los docentes en el contexto de básica primaria.

6.1.5.1. El aula de clase como espacio público. Es importante para esta investigación reconocer la escuela como un espacio de encuentro público y, específicamente, el aula de clase como su escenario principal de encuentro social, político y ético. Por tanto, se requiere que el docente posibilite espacios de diálogo, discusión, preguntas y de producción textual orientadas a los inter-contextos y de interés para ellos. En este sentido, el profesor debe formarse para provocar la interacción crítica y permitir la participación para la toma de decisiones de los estudiantes de manera argumentada.

6.1.5.2. Posibilitar la cooperación y solidaridad. El trabajo cooperativo en los niños posibilita el encuentro con el otro y el fortalecimiento del vínculo social. Una manera importante de promover la cooperación es problematizar diversas situaciones en las esferas de formación que requieran del estudiante el encuentro con el otro para buscar el bien común. Para que el trabajo cooperativo y solidario no esté orientado a un interés técnico, es necesario que los principios de libertad, igualdad, responsabilidad, verdad, autonomía y autoestima sean las condiciones del ambiente formativo y el principal objetivo pedagógico.

6.1.5.3. Crear condiciones para la interpretación crítica en la lectura, escucha y producción. El potencial de la lectura y escritura crítica visto en esta propuesta se basa en los postulados de Ramírez (2020), al sustentar que “son el fundamento de la pedagogía para la formación integral” (p. 229). Por tanto, para promover la comprensión crítica en los estudiantes, es necesario ofrecerles las herramientas para dudar y entender en diversos niveles de profundidad fundamentados en las esferas de formación e inter-contextos, analizar y criticar la información presente en medios como las redes sociales, televisión, periódicos, publicidad y textos presentes en la vida cotidiana con intenciones de engañar y manipular para que el estudiante pueda construir otras verdades, su propio criterio y decida qué elementos son favorables para su propia formación y para el bien común.

6.1.5.3.1. Lectura y Escucha para la Formación de Ciudadanos Integrales.

Desarrollar la capacidad de interpretar no es diferente a hablar de una formación para la democracia (Ramírez, 2004), puesto que, el estudiante puede comprender la información que recibe de acuerdo con la necesidad y decidir que es necesario partiendo de que esa verdad es producto de una enunciación de alguien y que requiere ser validada.

Por ello la formación integral de ciudadanos parte del fundamento de la interpretación como requisito para lograr la capacidad de integrar e integrarse, para validar verdades, encontrar sentido a la información, y usar el conocimiento en la vida, construir autenticidad en el discurso y sentido a la sociedad y propia existencia (Ramírez, 2004), en este sentido se propone formar en la interpretación creativa para promover la participación, la iniciativa en soluciones y responsabilidad social.

Por lo anterior, la lectura y la escucha también es interpretar como una manifestación del diálogo (Ramírez, 2020), en este caso nos referimos a escritos, textos orales y digitales. En la educación primaria se propone los siguientes aspectos para generar una lectura y escucha interpretativa crítica basado en los aportes teóricos de Ramírez (2020):

- Tener en cuenta los saberes previos de los estudiantes para hacer conjeturas e interpretaciones globalizadas del texto y así superar los prejuicios en la lectura dialogada.

- Al realizar una lectura dialogada se identifican los contenidos que involucran los saberes previos del lector para ir superando los prejuicios para escuchar y entender objetivamente.
- Es importante que el estudiante tenga la posibilidad de hacer lectura de diferentes tipos de textos, no reducidos a los literarios para poder interpretar el género, el ámbito del texto para orientar la lectura.
- En los textos literarios interpretar el rol del autor, la intención artística y el carácter de la obra. En los textos científicos interpretar la intención del autor, sus perspectivas de la realidad como sentido de su discurso. En los textos informativos de diferentes medios de comunicación se debe hacer conciencia del carácter del medio y para qué tipo de lector se dirige, de esta manera interpretar los sentidos discursivos al confrontarlos con sus realidades a través de opiniones bien argumentadas que emitan contraponer su voz con muchas voces que ocultan intereses particulares.
- Brindar la posibilidad de textos reflexivos y de interés que aborden las diferentes dimensiones como lo corporal, espiritual, afectivo, ético, comunicativo, social, históricos, diversidad cultural, político y estético, para ampliar la mirada de diferentes perspectivas y fuentes de conocimiento.

6.1.5.3.2. La Escritura para una Formación de Ciudadanos Integrales. Una formación interpretativa para la formación de ciudadanos integrales es formar para pensar, dudar, crear y ser un sujeto autónomo, con coherencia entre lo que dice y hace, formado desde la intersubjetividad, teniendo en cuenta al otro. Sobre la interpretación es importante resaltar que es una herramienta contra el dogmatismo, el descontextualismo, el facilismo, la superficialidad de las opiniones y acciones.

En las escuelas primarias la enseñanza de la interpretación se ha centrado, casi exclusivamente, en la lectura y escritura comprensiva, limitada a establecer paráfrasis de los textos, es decir, escribir la misma idea, pero, con otras palabras, resúmenes, planes de ideas, es reproducir el contenido. Por tanto, se requiere formar en la interpretación de la escritura

para que el estudiante se enfrente con los propios planteamientos, en la creación de opiniones y miradas críticas a lo interpretado (Ramírez, 2004).

En este sentido, escribir es interpretar, porque “exige un esfuerzo de entender y organizar ideas convirtiéndolas en significantes verbales” (Ramírez, 2020, p. 210), esta es la mayor dificultad en los estudiantes y algunos docentes, en poder interpretar las ideas y plasmarlas adecuadamente de acuerdo con la interpretación que se hace del interlocutor, es decir, a quien va dirigido el texto. Para ello se plantea los siguientes aspectos para tener en cuenta en la escritura interpretativa con los estudiantes de básica primaria:

- Plantear una hipótesis requiere un gran esfuerzo interpretativo, puesto que se debe interpretar el marco teórico para establecer los argumentos que la sustenten.
- Implica una consideración del otro, es decir, que la escritura debe estar pensada en la claridad para que el otro la entienda, sin ambigüedades y confusiones, por el contrario, sincera y con verdades para que el otro sea un auténtico interlocutor, en un ambiente de cooperación. En este sentido se propone considerar la escritura como producción pública de interés común.
- Cuando se realice la lectura de un texto y escribir sobre éste se parte de identificar el punto de vista e hipótesis expresada para ello se requiere interpretar la situación de la producción y los presupuestos en los que se produjo el discurso, luego los argumentos que sustentan la tesis para luego buscar los interrogantes y argumentaciones alternativos.

El potencial de la escritura en la perspectiva del diálogo pedagógico posibilita al estudiante a ser más selectivo en la calidad de las lecturas que encuentra en diferentes medios, asimismo, interpretar en la formación de la básica primaria permite que los docentes y estudiantes sean agentes responsables de sus entendimientos en los inter-contextos y

realidades y construyan de manera colectiva argumentos y criterios de validez del conocimiento.

6.1.5.4. Problematicación del currículo a partir de los lineamientos de la propuesta integral. Teniendo en cuenta el problema de investigación, es importante enfocar los esfuerzos pedagógicos en la discusión teórica y pedagógica con toda la comunidad educativa en la revisión constante y fortalecimiento de los currículos institucionales para comprender y promover los lineamientos propuestos en la construcción de currículos integrales de formación.

En este sentido es necesario establecer ejes articuladores que problematicen los principios de libertad, igualdad, verdad, responsabilidad, autonomía, autoestima-personalidad fundamentales para establecer un horizonte de sentido institucional en la construcción y visión del ciudadano que se pretende formar en la comunidad educativa.

Con la promoción de espacios y tiempos flexibles para la reflexión práctica y diálogo teórico desde los inter-contextos, es posible crear una conciencia colectiva de cambio epistémico colectivo que pueden incluir las reestructuraciones de los planes de estudio en promoción de ambientes formativos integrales basado en los principios, esferas de formación y ejes integradores. A su vez la articulación con los procesos de formación desde la familia para establecer acuerdos formativos basados en la comprensión crítica, diálogo y reflexión práctica para la construcción de otras visiones de entender la formación de los niños en esta etapa escolar y la en la generación de oportunidades y proyectos de vida de superación de personal y colectiva.

6.1.5.5. Evaluación Formativa Integral. Se propone una perspectiva de evaluación que trascienda el enfoque técnico de calificación, medición y control para abordar la evaluación desde la autorreflexión de los actores formativos, docentes, estudiantes e incluir a las familias de las potencialidades y necesidades de formación, los compromisos formativos y

los acuerdos entre estos actores como parte del proceso de la construcción de conciencia crítica, el juicio y la toma de decisiones a favor del propio agenciamiento y las responsabilidades colectivas en los procesos de formación, reflexionando sobre los avances en la promoción de los principios de formación en cuanto a la igualdad de condiciones de responsabilidades, en la construcción y validez del conocimiento, la autonomía y la libertad como ejes esenciales en la formación integral de los estudiantes.

6.1.5.6. Construcción de proyectos colectivos escolares integrales. Como parte de los desafíos de integración curricular y contextual en la implementación de los lineamientos de esta propuesta integral de formación es necesario el desarrollo de capacidades de comprensión crítica, dialógica con las esferas de formación y comprensión de las realidades intercontextuales a través de la construcción de proyectos colectivos integrales que promuevan las diferentes dimensiones, la diversidad del conocimiento desde las esferas de los político, social, cultural, histórico y ético y la participación de las familias y el contexto local en diálogo con otras realidades es una apuesta a contrarrestar las dificultades formativas que se han generado en los últimos años por efecto de los nuevos cambios educativos en la pandemia del Covid 19 y la desconexión con los procesos formativos en las familias y el contexto.

6.1.5.7. Espacios de promoción de diferentes formas de expresión creativa y recreativa. Se propone el fortalecimiento y la promoción de escenarios formativos dirigidos al desarrollo de la expresividad, imaginación y creatividad en todas sus dimensiones. Para ello, es importante que los docentes incluyan en el programa curricular y ambientes formativos tiempos y actividades destinadas a la libre expresión y recreación fundamentales en esta etapa escolar para la autorreflexión y reconocimiento de sus propias potencialidades, de la diversidad de expresiones fundamentadas en los principios de libertad, igualdad, autoestima y verdad. Esta propuesta también aborda la problematización de los pocos aportes

a los procesos afectivos, estéticos, corporales, espirituales, éticos, sociales y comunicativos que se han dejado abordar por la priorización técnica de la formación académica y los pocos aportes en la familia estos procesos de formación integral. A su vez la necesidad de incluir la participación de docentes y comunidad educativa en estos escenarios de expresión creativa y recreativa.

6.1.5.8. Consolidación del liderazgo de los representantes estudiantiles. Teniendo en cuenta el problema de investigación, es importante consolidar el gobierno escolar a través de la generación de espacios de encuentro entre los representantes estudiantiles, consejo de padres y docentes para la discusión, reflexión de los problemas educativos contextuales y las necesidades formativas de los estudiantes y comunidad educativa (docentes, directivos, padres de familia y comunidad) para proponer alternativas educativas y pedagógicas que incluya acuerdos entre los líderes y acciones colectivas en función de el agenciamiento y transformación contextual como parte de los principios de igualdad, verdad, autonomía institucional y responsabilidades colectivas.

Conclusiones y Recomendaciones

Con el desarrollo de la presente investigación se confirma la relevancia de la formación ciudadana en el sistema educativo del país, pues se ha reconocido que este concepto genera en los estudiantes y en todos los miembros de la comunidad educativa una conciencia que les permite reconocer las acciones que determinan su ejercicio como ciudadanos y también adquirir de manera constante una serie de actitudes y valores que forjarán sus acciones desde el entorno escolar y en todos los ámbitos sociales fuera de la institución. Aunque la relevancia de este aspecto ha estado respaldada por las disposiciones normativas y legales en la instancia nacional e internacional, se reconoce que la institución educativa funge como uno de los referentes principales y, con ellos, los docentes como formadores junto con los estudiantes se encuentran en un espacio en el que construyen la democracia y son partícipes de manera autónoma de todo aquello que sucede a su alrededor, generando capacidad de reflexión y auto crítica. Por tanto, se proponen las siguientes conclusiones a partir de una investigación epistemológica y pedagógica en cada uno de sus objetivos, se presentan las limitaciones y recomendaciones de acuerdo con la investigación.

Respecto al objetivo 1 orientado a *Comprender las concepciones de los profesores de primaria sobre su propia práctica para la formación ciudadana de sus estudiantes*, se puede concluir que:

Primero, las concepciones de los docentes relacionadas con la Formación ciudadana son de orden pragmático y están desligadas de sus concepciones académicas. En el trabajo de campo se identificó en la mayoría de los docentes que no tenían conocimiento en la formación ciudadana en cuanto a fundamentos teóricos, pedagógicos ni didácticos durante su formación académica profesional y posgradual. Por tanto, se identifica una necesidad de formación docente en Ciudadanía que privilegie procesos formativos propios del sujeto y fortalecimiento del tejido social en concordancia con su formación profesional.

En este sentido, las concepciones de los docentes en el concepto de Formación ciudadana y Ciudadanía denotan elementos de interés técnico mayoritariamente referidos a la mejora de la convivencia como principal objetivo. Además, la adquisición de habilidades, conocimientos, actitudes para un buen desempeño y la instrucción y transmisión como camino efectivo para la formación ciudadana.

Esta concepción técnica de la formación ciudadana está ligada a la perspectiva académica propia de la formación profesional, lo cual conlleva a una mirada reducida a la cívica y ciudadanía tradicional, desconociendo esferas importantes como la social, política, histórica, ética y cultural. Así mismo, no hay una concepción integral del ciudadano al abordar principalmente las dimensiones cognitiva, comunicativa y social encontrando un vacío epistémico y pedagógico en cuanto a considerar las dimensiones ética, espiritual, estética y corporal como parte del proceso de formación ciudadana en una perspectiva integral y humana.

La presente investigación identificó una tensión entre la concepción de ciudadanía y la concepción del niño de primaria como sujeto ciudadano e integral, al considerar el control del docente sobre el estudiante, el dominio del plan curricular y la espera de resultados definidos. Esto se constituye en una contradicción para la formación ciudadana del estudiante en condiciones de libertad, autonomía, diálogo, participación activa y de comprensión crítica, por tanto, es necesario profundizar teórica y pedagógicamente en la concepción del niño y establecer reflexiones que puedan articularse desde los principios de formación y las diferentes dimensiones del niño para construir relaciones centradas en el entendimiento entre estudiantes y docentes como ciudadanos.

También en la investigación emergen conceptos importantes para la integración de dimensiones en la constitución de una ciudadanía integral al confrontar los referentes teóricos con las concepciones de los docentes se destacan elementos, entre otros, la comprensión

crítica, el diálogo y la praxis para lograr la articulación e integración de los procesos de formación ciudadana en todas sus dimensiones y superar la perspectiva individualista y segmentada heredada por el enfoque técnico. Esto permitirá construir una perspectiva más social, integradora y pública del proceso de formación ciudadana, donde no sólo los estudiantes alcen su voz, sino que sea el mismo docente quién se identifique con esta nueva forma de concebir la ciudadanía dejando de lado las prácticas donde ha cedido su labor pedagógica frente a la tecnificación.

Segundo, es necesario articular las perspectivas de los docentes con los ideales ciudadanos institucionales. Esto se identifica en las entrevistas, en las que se visibilizó que este Eidos establecido institucionalmente no está acorde con las concepciones propias de los docentes, reflejado en su poca participación y trabajo pedagógico colectivo en la construcción de este ideal de ciudadano.

En los elementos analizados en la categoría de Formación Ciudadana y Ciudadanía predomina un enfoque técnico que se ve reforzado en las dinámicas institucionales, referidas a lo curricular y pedagógico. Esto se ve reflejado en varias acciones educativas de los docentes, entre las que se destacan, el diligenciamiento de formatos y la realización de actividades programáticas propuestas por los proyectos transversales. Esto parece demostrar una articulación de los objetivos institucionales con la práctica del maestro, pero en esencia, no involucra la voz misma de los docentes en este plan curricular y mucho menos las voces de los estudiantes, por tanto, se ha convertido en una formación ciudadana técnica que espera resultados en ambos actores educativos.

De esta manera, se validan las opiniones de los docentes al considerar la educación actual y la misma escuela como escenarios reproductivos, de control y eficiencia que han dirigido las concepciones de los docentes y de su labor a un enfoque técnico, dejando de lado o subordinando la formación ciudadana a escenarios ocultos y propios de las relaciones y

tensiones que surgen espontáneamente en las dinámicas institucionales. Además, la priorización por desempeños estandarizados en las políticas educativas estatales y en concordancia con la espera de resultados en los docentes construye en ellos una forma de ver la escuela como un espacio de presión laboral en el que recaen muchas responsabilidades desarticuladas que conllevan a la operacionalización de la labor docente como respuesta a esos requerimientos, dejando a un lado los procesos de formación ciudadana y fragmentando la formación de las dimensiones de los estudiantes a lo establecido en cada asignatura.

En consecuencia, la misma pedagogía se ha tecnificado al centrarse en la acción del docente para el alcance de un producto orientado por un Eidos impuesto (Grundy, 1998). Esto se refleja en la manera en que los docentes enfocan sus acciones en la construcción de las mallas curriculares de acuerdo con temas y procesos marcados en los libros y estándares nacionales y distritales, a repasar conceptos propios de su asignatura y centrar sus esfuerzos en el desarrollo de destrezas referidas al área de enseñanza y al cumplimiento de las normas de convivencia y conductas apropiadas en el entorno escolar. Este análisis de las concepciones de los docentes brinda un panorama del problema de las condiciones y factores que afectan los avances en formación ciudadana en la educación primaria en esta institución educativa e imposibilita que los docentes realicen un ejercicio hermenéutico y reflexivo en conjunto con otros docentes y estudiantes sobre los principios formativos que realmente quieren aportar y transformar.

La falta de espacios de reflexión en las experiencias formativas de los docentes evidencia la dificultad en la construcción de nuevo conocimiento en relación con la validación teórica de sus concepciones en la mejora de diversos escenarios (académico, social, formativo, pedagógico, didáctico y curricular). Es por esto por lo que se hace necesario incorporar un proceso crítico de la ideología como primer paso para superar el

dogmatismo hacia un cambio de concepción que pueda orientar nuevas visiones de concebir la formación ciudadana y la ciudadanía que se sueña.

Por ello, el análisis de las concepciones de los docentes permite evidenciar la fragmentación del concepto de Ciudadanía al verse priorizada la dimensión cognitiva como principal dimensión de constitución ciudadana y, al mismo tiempo, se evidencian las limitaciones en el desarrollo de estas dimensiones a espacios o actividades exclusivas de las asignaturas. Así mismo, se identifica un problema de contradicción epistémica en cuanto a las relaciones entre capacidades de acuerdo con los enfoques de construcción de conocimiento (Habermas, 1986), donde emergen dimensiones como la espiritual, corporal y estética antes no consideradas en la formación ciudadana y de acuerdo con esta investigación requieren ser estudiadas a profundidad teórica y pedagógicamente para que se pueda dar una formación ciudadana integral en etapa escolar.

Tercero, las concepciones de los docentes están en su mayoría basadas en un enfoque tradicional-instrumental que requiere de encuentros reflexivos para generar cambios en las visiones en torno a los conceptos de ciudadanía y formación ciudadana. Se deduce de esto que no hay una visión única de formación que requiera ser fundada en ellos, sino que es necesario que el docente busque de manera autónoma nuevas visiones en la concepción de ciudadanía y encuentre un sentido más integral y humano a su labor educativa y pedagógica.

A este respecto, la presente investigación apuesta al diálogo pedagógico para construir colectivamente un perfil de ciudadano a partir de la reflexión teórica y contextual. Para ello, se hace necesario resignificar la escuela como espacio de comprensión y de encuentro social para que, de manera colectiva, se construyan conocimientos a partir de las propias experiencias, confrontadas con teorías para transformar las concepciones y las prácticas pedagógicas en favor de una formación integral y humana. Así mismo, se hace necesario establecer un diálogo teórico y pedagógico con las familias para construir ciudadanía a través

de procesos de formación con ellos, debido a que se identificaron concepciones creadas en las familias pueden estar en contravía con lo establecido en la escuela.

Finalmente, dentro de las emergencias en las concepciones de los docentes en FC se resalta la necesidad de reflexionar en cuanto a los nuevos cambios que se han generado después del período pandémico en la educación y la forma de entender la Formación ciudadana. Se destaca, además, cómo los nuevos medios de comunicación y tecnológicos han puesto en tensión la concepción tradicional de formación ciudadana que se ha establecido en la escuela frente a la concepción emancipatoria de un ciudadano que requiere entrar en diálogo entre lo contextual, nacional y mundial. Además, las concepciones de ciudadanía para una educación primaria están centradas en el contexto cercano de los estudiantes sin poder aprovechar las discusiones y construcción de nuevas visiones de sí mismos y del mundo asentadas en lo global, en cuanto a la comprensión crítica de los graves conflictos y contradicciones sociales, históricas y culturales en el mundo (Ramírez, 2020) y de las afectaciones políticas, económicas, sociales y culturales en su contexto cercano y las acciones que pueden contribuir a ciudadanías integrales más autónomas, y la mejora de una calidad de vida con impacto local, nacional y mundial.

En cuanto al objetivo 2 contemplado como *Analizar la práctica pedagógica de los profesores para la formación ciudadana en educación básica primaria*.

Al analizar la práctica pedagógica de los docentes en la institución educativa participante en la investigación, es posible encontrar tensiones sobre lo expuesto teóricamente frente a las realidades de los docentes y estudiantes y lo que viven diariamente para contrarrestar toda la carga de una responsabilidad social que se ejerce en la escuela como escenario formativo, y especialmente en el docente como principal actor educativo.

Primero, el docente orienta su práctica pedagógica en función del plan de estudio y el cumplimiento de objetivos académicos propios de su asignatura. Por tanto, se considera que

la mayoría de los docentes tienen una práctica de interés técnico porque centran sus esfuerzos en que el estudiante aprenda conocimientos, habilidades y destrezas establecidas para el área que enseñan. Así, los aportes que realizan los docentes a la formación ciudadana se reducen al establecimiento de normas, al cumplimiento de estas en los diferentes espacios escolares y la resolución de conflictos de acuerdo con lo establecido por el manual de convivencia.

La Formación ciudadana se concibe en la práctica pedagógica como un proceso de formación encaminada a la convivencia escolar, esto se evidencia en la disciplina y conocimiento de conceptos referentes a la cívica, por tanto, se considera que se trata de una formación individual, homogénea y fragmentada desde la perspectiva integral del ciudadano que aporta muy poco a las diferentes dimensiones. Es así como las experiencias en formación se tecnifican y se reducen a la obediencia y repetición, limitando las dimensiones cognitiva, comunicativa, ética y social a lo establecido por las asignaturas y excluyendo dimensiones como la afectiva, estética, corporal y espiritual de los procesos formativos para configurarlas como aspectos no relevantes en la constitución de ciudadanía.

Se encuentra como hallazgo una falta de fundamentación en formación ciudadana en la práctica pedagógica de los docentes. En concordancia con los autores de referencia se puede afirmar que la práctica educativa se basa en modelos pedagógicos que mantienen esquemas de reproducción y constitución del estudiante como objeto del resultado y del control de su desarrollo (Ramírez, 2020), evidenciando una práctica pedagógica fragmentada en la formación de los estudiantes, centrada en la enseñanza y evaluación de contenidos y habilidades sin tener en cuenta otras esferas de formación necesarias en el estudiante como las vivencias, la construcción de conocimiento intersubjetivo, el diálogo, lo cultural e histórico que configuran formas de ver y entender el mundo.

Adicionalmente, factores como el tiempo, los horarios y la sobrecarga académica condicionan la práctica pedagógica de los docentes participantes a la realización de

actividades cortas enfocadas en el contenido y destrezas, porque no hay tiempo para involucrar otros aspectos, es una clara evidencia de un modelo educativo dirigido a formar para la productividad (Ramírez, 2020). Los aportes a la formación ciudadana son considerados muy concretos y de orden pragmático porque no están explícitos en la malla curricular y, por ello, no se ha articulado en la práctica pedagógica de los docentes. Así mismo la formación integral se encuentra segmentada con el ideal institucional de ciudadano al considerarse que cada asignatura aporta a una dimensión del estudiante sin mayor claridad en fundamentos teóricos y pedagógicos de su contribución a la formación de ciudadanos.

Paralelamente, evaluar la formación ciudadana desde la práctica docente proporcionó información importante que ayudó a identificar las falencias en aspectos de formación y capacitación. Aunque se resalta la contribución en la formación ciudadana, no se han aplicado una serie de acciones que refuercen y consoliden la implementación de su transversalidad por parte de las instituciones y entidades encargadas de la educación en el país, pues no se han generado los suficientes espacios para que se aborde la formación ciudadana, no solo desde el campo político sino en la búsqueda de una formación integral y humana en los estudiantes.

Segundo, los ambientes de aprendizaje de los estudiantes están controlados por el docente, desde grado primero a quinto se evidencia un dominio total de sus procesos formativos; los estudiantes tienen una participación pasiva en estos escenarios. Así mismo, el docente mantiene una relación de autoridad con el estudiante, imponiéndosele muchas responsabilidades, como lo es la solución de conflictos, la disciplina, la organización del salón, aplicación de actividades transversales, la atención de casos especiales por conducta o NEE, el acompañamiento en los descansos, la evaluación, la atención de padres. Por lo tanto, se hace necesario cambiar este enfoque de presión en el proceso formativo del estudiante centrado en el docente para convertirlo en un proceso colectivo y solidario a través del

diálogo y la participación activa de los estudiantes, padres de familia, directivos y comunidad. Se hace necesario que el docente construya responsabilidades de formación junto con los estudiantes dentro del aula y en conjunto con los padres de familia. Solo así es posible que se pueda generar un ambiente formativo en igualdad para el agenciamiento de docentes y estudiantes.

Tercero, los docentes tienen un enfoque técnico en su práctica pedagógica, aunque algunos emplearon actividades y estrategias para el fomento de la discusión, diálogo y trabajo en equipo, seguían siendo enfocados a los contenidos. Así, es necesario que el docente se forme para mejorar su práctica pedagógica en formación ciudadana; la poca reflexión sobre su práctica hace que convierta en rutina y zona de confort aquellas prácticas que siempre han funcionado. A este respecto, es importante que los espacios de formación docente estén enfocados no sólo a capacitar sobre técnicas, metodologías y estrategias impuestas por agentes externos, sino en la posibilidad de que el docente confronte las diferentes posturas teóricas y pedagógicas y las pueda reflexionar en sus prácticas para generar cambios profundos en sus concepciones y acciones.

De tal manera, la presente investigación resalta en el análisis la emergencia de la praxis que requiere el docente para abordar la formación ciudadana desde una perspectiva emancipatoria que pueda, de manera cooperativa con otros docentes, hacer crítica a las propuestas pedagógicas que les proponen externa o internamente siempre a la luz de fundamentos teóricos. Para ello el docente debe tener estos espacios de reflexión y práctica individual y colectiva para la construcción del conocimiento teórico y pedagógico en la formación de los estudiantes.

La práctica pedagógica observada y reflexionada con los docentes evidenció parte del problema planteado en esta investigación, una pedagogía que configura y forma un ciudadano homogéneo, estandarizado en una perspectiva unidimensional. Este hallazgo concuerda con

lo criticado por Ramírez (2020) y Giroux (2006) al considerar que la educación y los modelos pedagógicos sustentan un paradigma único y válido para la enseñanza y aprendizaje de información con pretensiones de unificar un tipo de ciudadano universal kantiano ahistórico y apolítico bajo estándares de calidad. Por ello, en el trabajo de campo se identifican capacidades de orden instrumental y pocas que involucren otras dimensiones donde se fortalezcan el diálogo, la comprensión, la crítica, la argumentación y el trabajo en equipo.

Además, se considera que la dificultad de integración de dimensiones en los ambientes formativos tienen relaciones con los fundamentos teóricos contruidos a través de un ejercicio praxeológico en torno a los procesos de formación de ciudadanos integrales; la identificación y discusión de qué capacidades pueden aportar a la formación ciudadana en las dimensiones menos reconocidas en la concepción ciudadana y que requieren de una comprensión colectiva por parte de los docentes y no desde un trabajo aislado e individual que no va a generar cambios profundos en la conciencia y acciones colectivas.

Cuarto, en el análisis de la práctica pedagógica de los docentes en relación con los postulados teóricos, especialmente, con Freire (1993), Giroux (2006), Grundy (1998), Nussbaum (2003) y Habermas (1987), se considera importante que los docentes transformen su propia concepción como actores políticos, éticos y formadores de cambio, puesto que su labor ha estado sometida a la muestra de resultados académicos y convivenciales, subvalorando la función social y política que involucra la historia, cultura y subjetividad en los encuentros con estudiantes, colegas y padres de familia.

Las dinámicas institucionales no pueden imponer la forma de concebir y de actuar en la formación de los estudiantes para hacerlas homogéneas, reproductivas y eficientes, sino que debe generar propuestas para oxigenar los escenarios de goce, libre expresión, discusión, imaginación, relajación y reflexión sin presión por los resultados para involucrar lo espiritual,

ético, estético y afectivo que contribuyan al desarrollo de la libre personalidad y de relaciones genuinas de confianza y entendimiento.

Finalmente, se reconoce que la básica primaria proporciona una serie de escenarios que son primordiales para que los estudiantes se reconozcan como ciudadanos, actores políticos y éticos, puesto que en los primeros años de vida el niño construye formas de aprender, interiorizar, actuar y convivir. Por ello es imprescindible que el conocimiento en formación ciudadana en este nivel educativo se consolide con fundamentos teóricos, epistemológicos y pedagógicos reflexionados y criticados por los docentes para la creación de acciones pedagógicas apropiadas en función de la formación ciudadana y no sólo actividades limitadas al reconocimiento de los símbolos patrios, los documentos de identificación, rasgos o particularidades del lenguaje y temáticas estipuladas en algunas áreas como las ciencias sociales.

Acerca del objetivo 3 expresado en *Confrontar las propuestas educativas estatales y experiencias significativas con las concepciones en formación ciudadana y la práctica pedagógica de los docentes en el contexto de la educación básica primaria*.

En el análisis realizado al documento de los Estándares en Competencias Ciudadanas (MEN, 2004) y su confrontación con las concepciones y práctica pedagógica de los docentes, se generaron las siguientes reflexiones que dan cuenta de las divergencias y convergencias en estos tres escenarios de formación.

Primero, se identificó una tendencia a un enfoque técnico en el documento de los estándares interpretando que la propuesta educativa estatal promueve elementos del positivismo, competencia y reproducción en los procesos de formación ciudadana en las escuelas. Además, los docentes no tienen conocimiento de la propuesta educativa pública y asumen una concepción basada en el pragmatismo y no en referentes teóricos o pedagógicos, quedando en duda, cuáles han sido los espacios de formación permanente que ha realizado el

Ministerio de Educación y la secretaria de Educación Distrital en la actualización del conocimiento y difusión en cuanto a la formación ciudadana en la comunidad docente de este sector de Bogotá, teniendo en cuenta que esta propuesta se estableció en el año 2004.

Adicionalmente, se analiza un punto de encuentro entre las competencias ciudadanas, las concepciones y la práctica pedagógica en cuanto a la finalidad de la formación ciudadana enfocada a la mejora de la convivencia a través de acciones concretas que previenen los conflictos con el cumplimiento de la norma y el reconocimiento del otro. Los docentes consideran que las buenas relaciones entre estudiantes y la disminución de conflictos en los espacios escolares son un indicador de una formación ciudadana en los estudiantes, puesto que discurren que de esta forma en la sociedad sabrán desempeñarse adecuadamente cumpliendo sus deberes y respetando los derechos de los demás. En las tres fuentes de información (Estándares, concepciones y practica pedagógica) se mantiene el concepto reduccionista de la formación ciudadana excluyendo otros aspectos importantes como el liderazgo tanto en estudiantes como docentes, la toma de decisiones, pero no en un sentido técnico ni estratégico sino desde la crítica y agenciamiento, siendo necesario considerar elementos pedagógicos y epistémicos que aporten a la consolidación de estos aspectos esenciales en la formación.

Segundo, se identifica una divergencia en la concepción de ideal de ciudadano en lo planteado por los estándares y los docentes en relación con la forma de constituir al estudiante de primaria. En este caso, se evidencia un control ejercido hacia el niño de primaria al considerar que debe ser instruido, se le debe imponer y obligar a realizar y construir su visión de mundo y de sujeto. Se hace necesario así romper con la relación paternalista y cuidadora hacia el estudiante para construir un concepto de individuo político, social y ético.

La dominancia hacia el estudiante está dada en todos los ámbitos sociales, en la familia y escuela principalmente, se restringe su participación y voz propia sin posibilidad de permitirle la libertad para construir su propio criterio y actuar cooperativa y responsablemente. Transformar la concepción del niño como ciudadano requiere en el maestro confrontar sus concepciones con fundamentos teóricos que le permitan construir nuevas formas de entenderse y relacionarse con el estudiante para involucrarlo en las prácticas pedagógicas y proponer ambientes formativos más igualitarios y libres.

Tercero, en cuanto a la práctica pedagógica se encontraron aspectos convergentes como el concepto de evaluación de la formación ciudadana, hay una insistencia en medir de manera objetiva a través de la prueba escrita y de la evidencia de resultados observables en desempeños procesos de formación que no abordan un concepto de integralidad y excluyen capacidades que no son fáciles de medir ni juzgar como la sensibilidad, la imaginación, el perdón y que constituyen las diferentes dimensiones del estudiante.

Por tanto, se identifica una fragmentación del concepto de ciudadano al contemplar las dimensiones cognitiva, comunicativa y afectiva en una perspectiva técnica basada en un saber hacer y en desempeños para la eficiencia; la evaluación solo mide y califica, lo cual va en contravía de los fundamentos teóricos y pedagógicos de una perspectiva integral y humana tratados en la investigación.

Cuarto, se identifica que la propuesta de competencias ciudadanas tampoco aporta a las dimensiones estética, espiritual y corporal de los estudiantes en la formación ciudadana, evidenciando un vacío o exclusión epistémica como saber que constituye parte del sujeto integral y humano y que, a su vez, contribuye a la formación ciudadana. Es importante resaltar como hallazgo que la ausencia de la esfera política, histórica, la autonomía y libertad en las tres fuentes de análisis, promueven una formación ciudadana segmentada e individualista y, asimismo, afecta la integración de todas las dimensiones sin exclusión

alguna para provocar la constitución de una ciudadanía integral y humana. En este sentido, este hallazgo se fundamenta en los postulados teóricos de Habermas (1987), Giroux (2006), McLaren (1995), Nussbaum (2012) y Ramírez (2020) al considerar que aspectos como la historia, la cultura, el diálogo, la política y la libertad promueven una formación auténtica y autónoma en una perspectiva social y solidaria para el logro de un agenciamiento de los sujetos que les permitan tomar el control de sus propias vidas. Por lo que la presente investigación encuentra importante profundizar las relaciones de estas esferas con todas las dimensiones, especialmente, aquellas incomprendidas, a la vez que excluidas de la formación ciudadana en los procesos educativos como la espiritual, estética, y corporal.

Finalmente, se puede afirmar que los análisis y confrontación de resultados entre el documento de los Estándares en Competencias Ciudadanas, las concepciones de formación ciudadana y la práctica pedagógica de los docentes evidenció el problema de investigación respecto a la falta de una formación ciudadana en la práctica pedagógica de los docentes. A su vez, permitió establecer explicaciones teóricas en cuanto a que en el enfoque técnico predomina el concepto de ciudadanía con una perspectiva unidimensional, estandarizada y universal, identificando entre sus principales causas la falta de formación y conocimiento en FC por parte de los docentes, la priorización curricular enfocada a la estandarización y reproducción de contenidos, habilidades propias de las asignaturas en búsqueda de desempeños eficientes y productivos.

En cuanto al objetivo 4 contemplado en *Proponer los elementos que requiere una propuesta pedagógica integral en la formación ciudadana para la educación básica primaria*, se presentan las siguientes reflexiones:

Primero, esta tesis propone ampliar la perspectiva emancipatoria de la formación del sujeto como ciudadano crítico, transformador, pero además integral, donde el diálogo desde

diferentes ángulos es el comienzo para esta transformación y recuperación de lo humano en los sujetos.

Entre los elementos reflexionados para proponer una nueva educación a favor de la formación integral de los ciudadanos se encuentran: ejercicio de deberes y derechos, participación activa, formación política y social, recuperación de la esfera pública, discusión y respeto por los diferentes puntos de vista, conocimiento del entorno, la historia y otras culturas; desarrollo de la crítica de diferentes textos (polifonía); lectura y escritura crítica desde los primeros años escolares; fundamentación teórica y pedagógica de las dimensiones ética, estética, corporal, espiritual y afectiva en una perspectiva emancipatoria e integral para la formación ciudadana; y la formación permanente de docentes en la construcción de un nuevo conocimiento y nuevas formas de hacer pedagogía a partir de la praxis.

Segundo, uno de los aspectos a resaltar en las reflexiones de los docentes es el requerimiento de una transición entre un enfoque técnico hacia la hermenéutica y la emancipación, para ello se plantea la comprensión y el diálogo como elementos iniciales y constituyentes de una formación ciudadana. Estos elementos son fundamentales para la formación en la autonomía desde los inicios escolares con el fin de construir una voz propia y posibilitar la toma de decisiones responsables y con sentido crítico. Estos aspectos están propuestos no sólo para los estudiantes, sino que involucran la formación del docente en la recuperación de su autonomía para la construcción de conocimiento y toma de decisiones con respecto a su práctica pedagógica.

De esta manera, se plantea así mismo una escuela y educación como escenarios sociales y políticos basados en la comprensión y praxis para la construcción de nuevas visiones de ser, entender, relacionarse y vivir, siendo una de las propuestas la constitución de la escuela como lugar formador de líderes de cambio necesarios para el contexto actual colombiano fundamentada en una perspectiva integral y humana.

Tercero, la contribución de esta investigación no está orientada al cambio de la práctica pedagógica de los docentes de primaria sino en promover la formación autónoma teórica y pedagógica del docente en Formación Ciudadana. Entendiendo que la formación es un proceso permanente de rigurosidad teórica, es decir, el docente a través del trabajo investigativo construye conocimiento con la praxis de sus concepciones y acciones a la luz de la discusión teórica para que, de manera crítica y progresiva, pueda ir transformando su conciencia respecto a su propia práctica pedagógica de acuerdo con las necesidades formativas analizadas colectivamente.

Desde los objetivos se aporta al problema de investigación en tres aspectos importantes:

1. Aporte al Conocimiento: En la fundamentación epistémica y pedagógica de la formación integral en relación con la formación ciudadana. Se encuentra que dimensiones como la corporal, estética y espiritual no se han abordado teóricamente con mayor profundidad en la construcción de ciudadanía. Por otro lado, se hace necesaria la resignificación de las esferas social, histórica, política y ética en la concepción de formación ciudadana en la educación primaria. Para ello, se proponen comprensiones en las relaciones que se pueden establecer entre las esferas de formación y las dimensiones para potenciar las capacidades que pueden provocarse en los estudiantes. De esta manera, se hace necesario aportar alternativas para involucrar y resignificar los aportes de las dimensiones espiritual, corporal y ética, las cuáles no tuvieron mayor fundamentación teórica y pedagógica durante el problema de investigación.

2. Aporte a la Comunidad Educativa Participante: Esta investigación aporta a la toma de conciencia sobre la necesidad de cambio en la práctica pedagógica de los docentes participantes. Teniendo en cuenta que no hay una práctica basada exclusivamente en un enfoque, se contribuye a través de la construcción de la propuesta pedagógica con elementos

que brinden a los docentes herramientas para reconocer y ser conscientes del tipo de enfoque que ha orientado su práctica pedagógica y puedan tomar decisiones de qué realmente quieren formar, si continuar con prácticas técnicas o generar procesos de comprensión, diálogo y crítica para la formación ciudadana de los estudiantes.

En el contexto de la institución educativa participante en la investigación se están generando cambios curriculares para mejorar la formación de sus estudiantes, por tanto, las semanas institucionales sirvieron de espacios de formación en los que los docentes comenzaron a discutir no sólo desde sus opiniones o para llenar formatos, sino para solicitar formación que permita la comprensión de vacíos teóricos y pedagógicos sobre la formación de sus estudiantes y construir propuestas internas basadas en la crítica y el diálogo como primeros inicios de cambio.

3. Aporte a la Pedagogía: Como hallazgo que requiere ser investigado con mayor profundidad, está la necesidad de una formación permanente en los docentes en Formación Ciudadana. Se evidenció que el docente a causa de la rutina, poca capacitación y discusión teórica perdió el control de su práctica pedagógica al tecnificarse y su rol como constructor de conocimiento teórico y pedagógico al basarse en solo opiniones y supuestos. Por tanto, la propuesta pedagógica resignifica elementos como la libertad y autonomía a partir de una praxis colectiva y orientada teóricamente para que los docentes pedagogos críticos y agentes constructores de nuevo conocimiento y nuevas visiones puedan constituir ciudadanías integrales y humanas de manera autónoma y colectiva involucrando las voces de estudiantes, colegas, teóricos y padres de familia.

Respecto a las implicaciones prácticas al campo de la educación, la presente investigación plantea alternativas de un cambio profundo y gradual en las escuelas de primaria como los primeros niveles de escolaridad fundamentales para establecer las bases de formación ciudadana e integral a través de unos lineamientos y principios de formación que

involucren e integren las diferentes esferas de formación, las dimensiones y los inter-contextos que relacionan lo mundial y lo local. En este sentido, se plantean elementos que deben ser discutidos por docentes, directivos y comunidad educativa para construir una propuesta curricular colectiva que recoja las voces de todos para nuevas ciudadanías integrales a través de la comprensión y acciones pedagógicas autónomas.

En cuanto a las limitaciones y vacíos de la investigación se puede concluir que:

1. La metodología de la investigación-acción tiene la limitación del tiempo para generar un proceso profundo y de cambios que sólo se pueden ver a largo plazo. Además, las afectaciones del aislamiento y las restricciones en los encuentros presenciales por la pandemia del Covid 19 dificultó realizar un mayor acompañamiento y encuentros con los docentes participantes de la investigación. Por tanto, las pretensiones del trabajo de campo se centraron en generar reflexiones, cuestionamientos y autocrítica en los docentes sobre sus concepciones y práctica pedagógica en la formación ciudadana de los estudiantes más que esperar un cambio en la práctica de los docentes, puesto que dicho proceso puede llevar años.
2. Otra de las limitantes en el trabajo de campo orientado en la investigación acción es la cuestión ética de evitar manipular o influir en los pensamientos y decisiones de los docentes. En este sentido, hay un riesgo de parte del investigador de generar una investigación-acción técnica (Grundy, 1998) o estratégica (Habermas, 1986). Por esta razón, resultó complejo generar una relación estratégica con los docentes para promover las reflexiones y discusiones que el investigador espera.
3. Por la amplitud del problema de investigación y las diferentes perspectivas epistémicas y conceptos que involucran el tema de la formación ciudadana fue difícil asumirlos de una manera específica que permitiera profundizar y nutrir la

investigación como lo fueron las categorías emergentes del trabajo formativo con los padres de familia, sus conceptos y acciones formativas, los desafíos de la postpandemia en la educación y formación ciudadana.

Respecto a la posibilidad de nuevas investigaciones resultado de este trabajo investigativo se hace necesario seguir construyendo conocimientos en torno a la formación ciudadana desde la perspectiva integral, aportando otros fundamentos teóricos y pedagógicos en todas las dimensiones y configurar nuevas relaciones entre las esferas de formación y conceptos emergentes que no se tuvieron en cuenta en esta investigación. Así mismo, se hace necesario investigar más sobre la formación autónoma y crítica del docente para generar cambios profundos en su quehacer pedagógico y construir otras formas de comprender la ciudadanía y sobre la concepción del niño como sujeto político, ético constituidos desde la integralidad.

Finalmente, se presentan las siguientes recomendaciones para tener en cuenta en lo concerniente a la Formación Ciudadana.

1. Esta investigación es una propuesta que parte de un interés en contribuir a la formación ciudadana en la educación primaria, pero es necesario continuar con esta investigación en los contextos de la educación en primera infancia y educación secundaria para lograr la articulación de procesos de formación integral que se requieren para la consolidación de una formación ciudadana integral coherente durante todo la escolaridad del estudiante.
2. Es fundamental que las políticas públicas educativas planteadas por el Ministerio de Educación Nacional promuevan un cambio en la construcción teórica y epistémica en su horizonte filosófico y ético, en aras de la superación técnica, estandarizada y objetivos educativos establecidos por intereses externos plasmados en las propuestas educativas dirigidas a la formación de ciudadanos

integrales, para permitir la generación de una política pública encaminada a la libertad, igualdad, autonomía y responsabilidad social, en el fortalecimiento de la escuela como escenario público, histórico, cultural, social y político, y en el agenciamiento de los actores formativos en los diferentes niveles educativos. De esta manera, el compromiso estatal en provocar y acompañar el proceso formativo permanente de la comunidad educativa es imperante para avanzar hacia una educación más humana, integral y transformadora. A su vez, en generar en los en los diferentes niveles de formación docente una integralidad desde la formación inicial hasta los programas de formación continua propuestas en las secretarías de educación regionales. En el caso de Bogotá es importante la revisión del programa territorial de formación docente 2021 para la integración de los lineamientos propuestos en la transición técnica hacia la formación crítica, dialógica e integral del docente.

3. Como proyección, se requiere que las entidades públicas como las Secretarías de Educación nacionales y el Ministerio de Educación Nacional articulen sus esfuerzos en fortalecer la formación ciudadana integral en las diferentes escuelas de primaria del país en la consolidación colectiva del ideal de ciudadano institucional y con la promoción de propuestas que apunten a la formación pedagógica, teórica y autónoma de los docentes de manera continua y transformativa para generar desde las escuelas alternativas de cambio más significativas en la formación de los ciudadanos.
4. Es importante ampliar el concepto propuesto en esta investigación de Ciudadanía Integral a Ciudadanías Integrales, teniendo en cuenta los planteamientos teóricos y perspectivas asumidas que enfatizan en la construcción de otras formas de comprender la ciudadanía fundamentado en la diversidad epistémica.

5. Es necesario continuar en la validación y ampliación de esta propuesta investigativa, debido al factor del tiempo no fue posible profundizar en la consolidación de varios elementos constituyentes de esta y que requieren ser abordadas en posteriores investigaciones de corte doctoral y posdoctoral.
6. Se identificó en la consolidación de la propuesta en Formación Ciudadana la importancia de la esfera ambiental que, a pesar de no ser considerada por los docentes en el trabajo de campo, la realidades actuales se recomienda como responsabilidad ética esencial de las nuevas visiones y concepciones de ciudadanía integral generar nuevas investigaciones sobre la Formación Ciudadana Integral y sus relaciones y fundamentos de la esfera ambiental y la naturaleza como bien común.

De esta manera, la presente tesis doctoral construye un camino de discusión y reflexión para la consolidación y resignificación de la pedagogía en la formación ciudadana a partir de los elementos propuestos posibilitan la configuración de propuestas pedagógicas y construcción teórica desde las escuelas para que los procesos de formación sean más integrales, humanistas y colectivos.

Referencias

- Acosta, A. S. (2012). *Pedagogía por competencias: Aprender a pensar*. Trillas.
- Acuña, J. E. C., Orphee, R. O., & Lugones, A. L. C. (2017). Estética y participación ciudadana: Reflexiones. *Revista Varela*, 17(46), 96-107.
- Agudelo y Carmona, J. (2016). *Formación ciudadana: una nueva ciudadanía para la construcción de la convivencia escolar*. [Tesis Maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. Obtenido de <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/2697/Terminada%20tesis%20Juan%20Jos%C3%A9%20%2022%20de%20Abril.pdf?sequence=1>
- Ainley, J., Schulz, W., & Friedman, T. (Eds.) (2013). ICCS 2009 Encyclopedia. Approaches to civic and citizenship education around the world [Enciclopedia ICCS 2009. Enfoques de la educación cívica y ciudadana en todo el mundo]. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)/ Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (AIE)*. https://iccs.acer.org/files/ICCS_2009_Encyclopedia.pdf.
- Alarcón, F., Cabezas, Y., Godoy, L., Parra, I. Zambrano, N. (2015) *Propuestas pedagógicas en formación ciudadana para el mejoramiento de la convivencia escolar*. [Tesis de Maestría, Universidad de la Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/20124/Idalia%20Parra%20Florez%20%28marco%20teorico%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Alexander, Broadfoot, & D. Phillips. Eds). (1999). *Comparing classrooms and schools. Learning from comparing new directions in comparative international research: Volume 1*. Editorial Symposium Books. [Comparación de aulas y escuelas. Aprender

de la comparación: Nuevas direcciones en la investigación internacional comparativa: Contexts, classrooms, and outcomes/Contextos, aulas y resultados
Volumen 1]. Editorial Symposium Books

<https://link.springer.com/article/10.1007/BF02656692>.

Altamirano, M. (2018). *Pensamiento y prácticas del profesor de historia, geografía y ciencias sociales sobre formación ciudadana en la ciudad de Chile*. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. Archivo digital.
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/665822/mas1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Alvarado, S. y Suárez, M. (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2),907-928. [fecha de Consulta 30 de agosto de 2022]. ISSN: 1692-715X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315614014> Archivo digital
<https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Bibliografia/Attachments/5/13.pdf>

Álvarez, F. (2012). Una educación ciudadana más allá de los derechos. Andamios. *Revista de Investigación Social*. Volumen 9, número 18, enero-abril, pp. 35-57. Archivo digital.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-00632012000100003&script=sci_abstract&tlng=pt

Álvarez, I. y Topete, C. (2004). Búsqueda de la calidad de la educación Básica, Conceptos básicos, criterios de evaluación y estrategias de gestión. En: *Revista Latinoamericana de estudios educativos*. México: Centro de Estudios Educativos. vol. XXXIV, N° 003; pp. 11-36. Archivo digital. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27034302.pdf>

Álvarez, J. (2000). *Individuo, Libertad y Comunidad. Liberalismo y Republicanismo, dos modos de entender la ciudadanía*. Ed. Ludus. La Coruña. Archivo digital

Álvarez, S. (2013). La pedagogía socrática como fundamento de la investigación formativa.

Revista de la Universidad de La Salle, (60), 241-264. Archivo digital.

<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1362&context=ruls>

Álvarez, S. (2016). Martha Nussbaum y la educación en humanidades. *Revista Analectas*

política, 6 (10), 167-178. Archivo Digital.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5597907>

Álvarez, Z & González A. (2002). *Lecciones De Didáctica General*. Bogotá: Editorial

Magisterio. Archivo digital

Andrade, M y Miranda, C. (2001). Ciudadanía y Etnicidad: Análisis semiótico de las

representaciones sociales del concepto de ciudadanía en profesores mapuches y

ciudadinos de educación general básica en Chile. *Revista profissão docente Uberaba*

1(1). Archivo digital

https://www.researchgate.net/publication/28068578_Ciudadania_y_Etnicidad_Analisis_semiotico_de_las_representaciones_sociales_del_concepto_de_ciudadania_en_profesores_mapuches_y_ciudadinos_de_educacion_general_basica_en_Chile/link/55acdb4c08ae815a042b2f14/download.

Andreotti, V. (2011). “(Towards) decoloniality and diversity in global citizenship

education”, *Globalisation, Societies and Education*, vol. 9 *Taylor and Francis Online*

núms. 3-4, pp.381-397. doi: 10.1080/14767724.2011.605323. Archivo digital

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14767724.2011.605323?journalCode=cgse20>

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*.

Madrid: Morata. Archivo digital [https://abacoenred.com/wp-](https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/Etnografia-y-Observacion-Participante.pdf)

[content/uploads/2016/01/Etnografia-y-Observacion-Participante.pdf](https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/Etnografia-y-Observacion-Participante.pdf).

- Aquín, N. (1999). Vigencia de valores de ciudadanía en jóvenes de la sociedad cordobesa, UNC. *Informe de Investigación, Córdoba*: Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba. Archivo digital
- Araújo, S., Yurén, M., Estrada, M., De la Cruz, M. (2005). Respeto, democracia y política. Negación del consenso: El caso de la Formación cívica y ética en escuelas secundarias de Morelos. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, (10).
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662005000100015&lng=pt&nrm=iso&tlng=es.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós. Archivo digital
- Arendt, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro*. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona. Editorial península. Archivo digital
- Arendt, H. (2007). *La condición humana*. Editorial Paidós. Buenos Aires. Archivo digital
- Aristóteles. (2005). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza Editorial. Archivo digital
- Arjona, G. E. (2013). Democracia y liberalismo político. La perspectiva de Martha Nussbaum. *Revista Colombia Internacional*, (78), 145-180.
- Aktas, F., Pitts, K., Richards, Jessica C. y Silova, I. (2017). "Institutionalizing global citizenship: A critical analysis of higher education programs and curricula", *Journal of Studies in International Education*, vol. 21, núm, 1, pp. 65-80. doi: 10.1177/1028315316669815. Archivo digital
- Avery, P. (1997). The future of political participation in civic education [El futuro de la participación política en la educación cívica]. *Social Science Education. Consortium/Consortio de Educación en Ciencias*.
<https://experts.umn.edu/en/publications/the-future-of-political-participation-in-civic-education>.
- Balma, M. (2013). *Formación Docente, ciudadanía y educación*. Editorial Villa María.

- Baquero, C. F. C., & Ramírez, J. C. (2012). Formación ciudadana en Colombia: una propuesta para la universidad desde la perspectiva teórica de Jürgen Habermas. *Revista de investigaciones UNAD*, 11(1), 35-47. Archivo digital
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- Bardin, L., (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Ediciones AKAL
- Barrera, M., Dilia, M. y Alvarado, V. (2012). Ciudadanías y competencias ciudadanas. *Estudios Políticos*, 40, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, (pp. 53-75).
- Bartolomé Pinar, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20, pp. 7-36.
- Benjumea, M., Gutiérrez, A., Jaramillo, O., Mesa, A., Betancur, A. (2011). Formación ciudadana (FC) y educación para la ciudadanía (EpC). Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos. *Revista Temas* (5). Recuperado de: <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/TEMAS/article/view/695>.
- Betancur, A. (2012). *Formación Ciudadana, Proyecto Político y Territorio*. (Tesis Doctoral). Universidad de Antioquia.
- Bickmore, K. (1992). Learning inclusion/Inclusion in learning: Citizenship education for a pluralistic society [Inclusión / inclusión en el aprendizaje: educación ciudadana para una sociedad pluralista]. *Theory and Research in Social Education 21/Teoría e Investigación en Educación Social*, (21). https://www.researchgate.net/publication/232552473_Learning_InclusionInclusion_in_Learning_Citizenship_Education_for_a_Pluralistic_Society/citation/download.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico* [traducción Álvaro Pazos], España, Taurus Humanidades.

- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba
- Bourdieu, J. y Passeron, J. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes.
- Brown César, Javier (2000). Supuestos filosóficos de la formación ciudadana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXX (4), 75-117. [fecha de Consulta 2 de septiembre de 2021]. ISSN: 0185-1284. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27030404>
- Buitrago, F. (2003). El Studium Generale: Un lugar de encuentro entre la revelación y las ciencias del hombre. Optantes. *Revista de los Frailes Estudiantes Dominicanos de Colombia*. 12 (24), 40-48.
- Boni, A. (2010). *La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate*. REIFOP (pp. 123-131). Recuperado el 15 de octubre de 2012, de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1285862708.pdf.
- Camilloni, A. (1996). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En: Camilloni, Davini, Edelstein, Litwin, Souto y Braco. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Editorial Paidós. <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/CAMILLONI%20%20De%20herencias%2C%20deudas%20y%20legados%20%28cap%201%29.pdf>.
- Campo, R. y Restrepo, M. (1999). *Formación Integral: Modalidad de educación posibilitadora*. Santafé de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana
- Cañón, O. (2017). Ciudadanía escolar: la construcción de ciudadanía a partir de espacios de participación escolar. [Tesis Maestría, Universidad Distrital Francisco de Caldas] Bogotá.

- Cárcamo, H. (2015a). Ciudadanía y formación ciudadana: ¿Qué ocurre en el aula donde se forma el futuro profesorado de educación primaria de una universidad pública de Madrid? *Revista Electrónica Educare* 19(3). [http://Dialnet-CiudadaniaYFormacionCiudadana-5169744%20\(3\).pdf](http://Dialnet-CiudadaniaYFormacionCiudadana-5169744%20(3).pdf).
- Cárcamo, H. (2015b). La formación ciudadana en la escuela desde la mirada de los futuros profesores de primaria. *Política y Sociedad*, 52 (3). http://dx.doi.org/10.5209/rev_POSO.2015.v52.n3.46311.
- Cárdenas, L. (2017). *Laboratorios de ciudadanía Una estrategia de formación ciudadana para los estudiantes de 10° y 11° del colegio Escuela Sol Naciente*. [Tesis de Maestría, Universidad del Rosario]. <https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/12932/Proyecto%20Laboratorios%20de%20ciudadan%EDa.%20Una%20estrategia%20pedag%F3gica%20para%20la%20formaci%F3n%20ciudadana%20para%20los%20estudiantes%20de%2010%B0%20y%2011%B0%20del%20colegio%20Escuela%20Sol%20Naciente..pdf;jsessionid=F7B49AF841DE10769FE847B878DD40ED?sequence=1>.
- Carreño Díaz, A. J. (2020). *La naturaleza de la ciencia que se enseña desde la práctica reflexiva de los profesores de ciencias*. [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Nacional] Bogotá.
- Castillo, R. (2003). La formación de ciudadanos en la escuela: un escenario posible. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200005.
- Castillo, E. (2003). Democracia y ciudadanía en la escuela colombiana. *Acción pedagógica*, 12(1), 32-39.

- Creswell, J. W., & Cázares, D. I. C. (2005). El uso de la teoría. *Investigación Educativa Duranguense*, (4), 1.
- Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires. Argentina: Noveduc.
- Cohen, L. & Manion, L. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Conde, G., & Ramos, E. (2015). *Nuevas pedagogías de cuerpo para la transformación de las subjetividades subordinadas en subjetividades emancipadas*. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 10(1), 65-78.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1999). Initial Impact of the Fast Track Prevention Trial for Conduct Problems: II. The High-Risk Sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67 (5), 631-647.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. España: McG Hill
- Corchuelo, F. (2012) Reflexiones sobre la educación integral a partir del pensamiento de Santo Tomás de Aquino. *Espiral*, 2, (1), 79-92.
- Cortina, A. (2010). *Justicia cordial*. Madrid: Mínima Trotta.
- Cox, C. (2010). *Informe de referente regional 2010. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC).
https://www.researchgate.net/publication/332844982_Informe_de_Referente_Regional_2010/link/5ccc594c458515712e901d1b/download.
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C., Miranda, D., & Bonhomme, M. (2014). Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares.
- Cullen, C. (2004) Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro, *Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico*, Buenos Aires, Argentina, Novedades Educativas.

- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58.
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto, A., Rodríguez, G., Blair, R., Molano, A., Ramos, C., & Velásquez, A. (2008). Aulas en Paz: 2. Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1 (2), 125-145.
- Chaux, E., Lleras, J., Velásquez, A. (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas. *Revista de Estudios Sociales* Núm. 19. Universidad de los Andes. <https://journals.openedition.org/revestudsoc/24449>.
- Chaux, T. y Ruíz, S. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Asociación Colombiana De Facultades De Educación Ascofade. <https://laasociacion.files.wordpress.com/2015/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf>.
- Cherobim, M. (2004). *Escuela, un espacio para aprender a ser feliz. La ecología de las relaciones en la construcción del clima escolar*. Universitat de Barcelona.
- Cheresky, I. (1998). Argentina. Posibilidades y obstáculos de la alternancia. Nueva Sociedad, 153, 4-14.
- Dalton, R. (2002). The decline of party identifications. In R. Dalton & M. Wattenberg (Eds.), *Parties without partisans* [La disminución de las identificaciones de los partidos. En Dalton y M. Wattenberg (Eds.) Partes sin partidarios. *Oxford University Press/ prensa de la Universidad de Oxford*. <https://oxford.universitypressscholarship.com/view/10.1093/0199253099.001.0001/acprof-9780199253098>.
- Darling, L. (1998). Teachers and teaching: Testing hypotheses from a National Commission Report [Docentes y enseñanza: pruebas de hipótesis de un informe de la Comisión

Nacional]. *Educational Researcher* 27(1) / *Investigador educativo*, 27(1).

<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X027001005>

Davies, I., Gregory, I., & Riley, S. (1999). Good citizenship and educational provision

[Buena ciudadanía y provisión educativa]. UK: *Falmer Press London/ Reino Unido:*

Falmer Press Londres.

Denzin, N.K. (1998). *The art and politics of interpretation*. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln

(Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: Sage Publications, pp.

313-344.

Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata

Diamond, L. (2015). Facing up to democratic recession [Frente a la recesión democrática]

Journal of Democracy 26(1) / *Revista de democracia* 26(1).

https://www.journalofdemocracy.org/wp-content/uploads/2015/01/Diamond-26-1_0.pdf.

Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista*

Laurus, 12. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>.

Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad

actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis*

Revista Latinoamericana, (25). <https://journals.openedition.org/polis/625>.

Dijkstra, A., & De la Motte, P. (2014). Social outcomes of education. The assessment of

social outcomes and school improvement through school inspections [Resultados

sociales de la educación. La evaluación de los resultados sociales y la mejora escolar

a través de las inspecciones escolares]. *Amsterdam University Press/Prensa de la*

Universidad de Amsterdam. [https://www.igec.mec.pt/upload%5CSICI/Publication-](https://www.igec.mec.pt/upload%5CSICI/Publication-SocialOutcomes-of-Education.pdf)

[SocialOutcomes-of-Education.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload%5CSICI/Publication-SocialOutcomes-of-Education.pdf).

- Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1683.
- Durkheim, É. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Echavarría, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006&lng=en&tlng=es
- Echeverry, M. (2011). Formación ciudadana y escuela. Una mirada desde la ciudadanía democrática. *Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social* (16). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5857501>.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Enríquez, P., Villazón, A. y Olguín M., (2004). Representaciones en torno a la ciudadanía y la lectura. *Informe de Avance del proyecto: Círculos de Lectura y Construcción de Ciudadanía y Construcción de Ciudadanía*, Secretaría de Ciencia y Técnica, FCH-UNSL
- Evans, R., & Saxe, D. (Eds). (2006). Handbook on teaching social issues. [Manual sobre la enseñanza de temas sociales] *National Council for the Social Studies/Consejo Nacional de Estudios* Washington, DC.
- Fernández, A. (2005). Infancia, adolescencia y política en México. *Sociológica*, 23(67), pp. 263-272. <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v23n67/v23n67a11.pdf>.
- Fernández, G. (2001). La ciudadanía en el marco de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 26. <https://rieoei.org/RIE/article/view/983>.

- Flecha. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós
- Fleury, S. (2004). Ciudadanías, exclusión y democracia. *Revista Nueva Sociedad* Núm. 193, p. 62 a 75. <https://nuso.org/articulo/ciudadanias-exclusion-y-democracia/>.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Colombia: Mc. Graw Hill.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica, Curso en el colegio de Francia 1978-1979*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Freire, P. (1972): *Cultural Action for Freedom, Harmondsworth, Penguin*. (Trad. cast.: La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires. Siglo XXI. Editores 1974, 15. Ed.)
- Freire, P. (1992). *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI,
- Freire, P. (1993). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2001a). *Política y educación*. México: Siglo XXI
- Freire, P. (2001b). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Editorial Morata
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía*. España. Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. México.
- Freire, P. (2011). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Freire, P. & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Argentina: Editorial Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1993), *Verdad y Método I*, Salamanca: Sígueme

- Gadamer, H. (1960/1999). *La superación de la dimensión estética*. En H. Gadamer, Verdad y Método I (A. Aparicio y R. de Agapito, Trads., pp. 31-74). Salamanca, España: Sígueme
- Gadamer, H. G. (2008). *Philosophical hermeneutics*. Univ of California Press.
- Gallo, L., (2008). Aportes antropológico-fenomenológicos sobre la corporalidad y el movimiento humanos para una Educación Corporal. Investigación sobre el pensamiento de los principales autores que han influido el discurso de la Educación Física contemporánea en Colombia. [Tesis doctoral]
- Gallo, L. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: Perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), 232-242.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200013>
- Gallo, L., (2007). Apuntes hacia una educación corporal más allá de la educación física. En: Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales. Medellín: *Funámbulos Editores*, pp.69-92.
- Gallo, L. E. (2017). Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 39: 199-205. DOI:
<http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2016.09.002>
- García, R., Serna, A. (2002). Dimensiones Críticas de lo Ciudadano. *Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico* - Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://searchworks.stanford.edu/view/5518558>.
- Garzón, W. (2017). *Formación Ciudadana En Colombia. Un enfoque desde el Sur*. (Tesis Doctoral) Universidad Santo Tomás. Bogotá.
- Grajales, C. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. Manizales, Colombia: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*.

- Greenstein, F. (1987). Socialización, Socialización Política. Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales. Bilbao, Aguilar.
- Gentili, P. (2000). *Códigos de ciudadanía*. Santillana. Buenos Aires, Argentina.
- Giraldo A. (2015). *Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida*. Educación y Educadores, 18(1),76-92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83439194005>.
- Giroux, H. (1981): *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Barcombe, Palmer Press.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Buenos Aires: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y Política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época*. Editorial Siglo XXI.
- Gómez, J. (2003). *La construcción de ciudadanía: ¿Más allá del aprendizaje cívico?*”, en Aula Urbana, No. 40. Bogotá, IDEP. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1068>.
- Gómez, J. (2005). *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
- Gómez, L., & Peñaloza, G. (2014). *Didáctica y comunicación: aportes de Habermas a la educación*. Praxis & Saber, 5(9), 13-29.
- González, L. (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación*, (29),83-87. [fecha de Consulta 17 de Agosto de 2022]. ISSN: 1665-109X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739014>
- González, G. (2012). *La formación inicial del profesorado de ciencias sociales y la formación ciudadana en Colombia: representaciones sociales y prácticas de*

enseñanza [Tesis de Doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona].

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96830/gagv1de1.pdf?sequence=1&isAlloved=y>.

Grundy, S. (1998). *Producto o Praxis del Currículo*. Editorial Morata. Madrid.

Grundy, S., & Kemmis, S. (1982). *Educational action research in Australia: The state of the art (an overview)*. *The action research reader*, 3, 321-335.

Guba, E. G. (1990). *The Paradigm Dialog*. Newbury Park, Ca: Sage.

Guerra, N., Huesmann, R., & Spindler, A. (2003). *Community violence exposure, social cognition and aggression among urban elementary school children*. *Child Development*, 74, 1561-1576

Habermas, J. (1970). *On systematically distorted communication*, *Inquiry*, 13, 5, pp. 205-18.

Habermas, J. (1981). *Historia y Crítica de la Opinión Pública*. Editorial Gustavo Gili. Barcelona.

Habermas, J. (1986). *Knowledge and Human Interests*, 2º ed., Madrid. Editorial Taurus.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*; volúmenes I y II. Editorial Taurus.

Habermas, J. (1989). *Identidades nacionales y postnacionales*. Tecnos, Madrid

Habermas, J. (1992). *Ciudadanía e identidad nacional*, en *Debats*, 39, pp. 11-17

Habermas, J. (1994). *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Planeta, 219 pp. (Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo, 77)

Habermas, J. (1996) *La necesidad de revisión de la izquierda*, Madrid, Tecnos, 2a. ed., 317 pp. (Cuadernos de Filosofía y Ensayo).

Habermas, J. (1997). *Die Einbeziehung des Anderen*. Suhrkamp, Francfort. (hay trad. cast. en Paidós)

Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez*. Trotta, Madrid.

Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Paidós.

- Habermas, J. (2008). *El discurso filosófico de la modernidad*. Katz Editores.
- Hahn, C. (1998). *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education* [Convirtiéndose en político: perspectivas comparativas sobre educación ciudadana]: *State University of New York Press. Albany, NY/ Prensa de la Universidad Estatal de Nueva York. Albany, NY.*
https://www.pedocs.de/volltexte/2012/3303/pdf/TC_1_1999steiner_khamisi_D_A.pdf.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hegel, G. W. F. (1975). *Principios de la filosofía del derecho o derecho natural y ciencia política*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Hegel, G. W. F. (1998). *Escritos pedagógicos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Hegel, G. W. F. (2010). *Doctrina de los deberes y la religión para el curso elemental*. Buenos Aires: Biblos.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Madrid: Mínima Trotta
- Herbart, J. (1935). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: La Lectura.
- Heredia-Escorza & Márquez. (2014). *Desarrollo moral y competencia ciudadana*. Instituto Tecnológico de Monterrey.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial Mc Graw Hill. México
- Herrera, M. (2008). *Esbozos históricos sobre cultura política y formación ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios*. Ponencia presentada en el seminario *Formación y ciudadanía política en Colombia: un reto que no da espera*. Bogotá: UPN- Colciencias. <https://docplayer.es/14000219-Esbozos-historicos-sobre-cultura-politica-y-formacion-ciudadana-en-colombia-actores-sujetos-y-escenarios-1.html>.
- Herreras, E. B. (2004). *La docencia a través de la investigación-acción*. Revista *iberoamericana de educación*, 35(1), 1-9.
<https://rieoei.org/RIE/article/view/2871>

- Hodder, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, pp. 703-717.
- Hostetler, K. (2005). What is «good» education research? *Educational Researcher*, 34 (6), pp. 16-21.
- Huerta, J. (2009). Formación ciudadana y actitudes hacia la participación política en escuelas primarias del noroeste de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p15.pdf>.
- Hurtado Blandón, A. F. (2017). El imperativo ético de la formación (Bildung) en los Principios de la filosofía del derecho de Hegel. *Ratio Juris UNAULA*, 12(24), 319–342. <https://doi.org/10.24142/raju.v12n24a15>
- Hurtado, M. P. V. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. *Boletín Redipe*, 5(11), 40-55.
- ICFES (2011). Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana – ICCS 2009. Informe de resultados de Colombia.
- ICFES (2013). Resultados nacionales censales Competencias ciudadanas SABER 3°, 5° y 9°, 2012. Resumen ejecutivo. Ministerio de Educación Nacional.
- ICFES (2016). Cuestionario de Acciones y Actitudes Ciudadanas, prueba Saber 3°, 5° y 9° Resultados nacionales 2012 - 2015. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1323329/Cuestionario%20acciones%20actitudes%20ciudadanas%20prueba%20saber%20359%20-%20resultados%20nacionales%202012%20al-2015.pdf>
- ICFES (2017). Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana ICCS 2016. Marco de Referencia Colombia 2017. Ministerio de Educación Nacional.

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/179660/Marco%20de%20referencia%20i-ccs-2016.pdf>.

IEA (2016). IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. Assessment Framework. Amsterdam, Holanda: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Inciarte, A., & Canquiz, L. (2008). Formación profesional integral desde el enfoque por competencias. *Colección textos universitarios*. Maracaibo: Universidad del Zulia.

Jaramillo, O. (2009). La formación ciudadana en la obra de Freire. *Uni-Pluriversidad*, 8(3 SUP). Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/1816>

Jaramillo, R., Bermúdez, A. & Escobedo, H. (2001). Prueba de comprensión, sensibilidad y convivencia ciudadana. Informe de resultados. Calendario B. 2001. Grados quinto, séptimo y noveno. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación, Unibiblos, 2001.

Jauregui, S. Z. (2018). La transversalidad curricular: algunas consideraciones teóricas para su implementación curricular transversality: some theoretical considerations for implementing. Obtenido de file:///C:/Users/ANGELICA/Downloads/Dialnet-LaTransversalidadCurricular-6729074.pdf

Jiménez, M., Lleras, J. & Nieto, A. (2010). La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. *Educación y Educadores*, [S.l.], v. 13, n. 3, dec. 2010. ISSN 2027-5358. Disponible en: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1729/2331>. Fecha de acceso: 20 nov. 2020

Jooste, N. y Heleta, S. (2017). “Global citizenship versus globally competent graduates: A critical view from the South”, *Journal of Studies in International Education*, vol. 21,

núm. 1, pp. 39-51. doi: 10.1177/1028315316637341.

Kagan, R. (2015). The weight of geopolitics [El peso de la geopolítica] *Journal of Democracy* 26(1) / *Revista de Democracia*, 26(1).

<https://www.journalofdemocracy.org/articles/the-weight-of-geopolitics/>.

Klafki, W. (1990). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Revista de Educación*, (291), 105-127

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.

Kerr, D., Cleaver, E., Ireland, E., & Blenkinsop S. (2003). Citizenship educational longitudinal study first cross-sectional survey 2001-2002 [Estudio longitudinal de educación ciudadana, primera encuesta transversal 2001-2002] *Research Report for the Department for Education and Skills*). London, UK: DfES/Informe de investigación para el Departamento de Educación y Habilidades). Londres, Reino Unido: DfES. <https://core.ac.uk/reader/4155190>.

Kohlberg, L. (1984). *Essays in moral development* (Vol. 2). The psychology of moral development. New York: Harper & Row.

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Temas de Educación*, 7. Recuperado el 11 de agosto de 2011 de

https://www.cursos.puc.cl/sol.33.2/almacen/1299531232_n/valdes_sec1_posO.pdf

Kruger, M. (2010). Jóvenes de escarapelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea, La Plata, Edulp, Observatorio de Jóvenes y Medios, CAICYT -CONICET.

Lacasa, P. (1989). Contexto y desarrollo cognitivo: Entrevista a Barbara Rogoff. *Infancia y Aprendizaje*, 12(45), 7-23.

Larrea, M. (2008). *Pedagogía crítica para procesos de formación en ciudadanía y*

- desarrollo local. Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la Red CLACSO.
- Latorre, A. (2007). *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Grao.
- Lave, J. Y Wenger, E. (1991) *El aprendizaje situado: participación periférica legítima*, Cambridge: Cambridge University Press.
- León, S., y López, J. (2015). Formar ciudadanos desde el pre-escolar. *Educación y Educadores*, 18(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5429694>.
- Ley General de Educación. (2004). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85833_archivo_pdf.pdf.
- Lugo, L. R. (2007). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista universitaria de sonora*, (1), 1-3.
- Luna, G. (2014). *La educación para la ciudadanía democrática y la didáctica de las Ciencias Sociales. Estudio de un caso de investigación-acción en la formación inicial de maestros de Educación Primaria*. Obtenido de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660407/luna_rodrigo_gloria.pdf?sequence=1
- Magendzo, A. (2004). *Formación ciudadana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Marín, J. (2012). *Investigar en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Universidad Santo Tomás. (2nd ed.). Editorial Magisterio.
- Márquez, E. (2013). La perspectiva epistemológica objetivista y la hegemonía de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales. *Revista de Investigación*, 37(78),13-50. [fecha de Consulta 24 de agosto de 2022]. ISSN: 0798-0329. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140393001>

- Marshall, T. (1998). *Ciudadanía y clase social en Marshall, T. y Bottomore, T., Ciudadanía y clase social*, Madrid, España, Alianza Editorial.
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, M. E. M. (2014). *Base emocional de la ciudadanía. Narrativas de emociones morales en estudiantes de noveno grado de dos instituciones escolares de la ciudad de Bogotá*.
- Maya, A. (2003). *Conceptos básicos para una pedagogía de la ternura*. Bogotá: ECOE
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Buenos aires: Paidós.
- McLaren, P. (1998). *Multiculturalismo revolucionario*. México: Siglo XXI
- McLaren, P. (2003). *La escuela como un perfromance ritual*. México: Siglo XXI.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Meléndez, T. (2011). *Formación para la ciudadanía en el alumnado de secundaria en México: Diagnóstico desde un modelo democrático e intercultural [Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona]*. <https://core.ac.uk/download/pdf/16212007.pdf>.
- Mesa, A. J. (2008). *La formación ciudadana en Colombia. Uni/pluri/versidad*, 8(3), 1-9. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/9541/1/ArangoAlejandro_2008_FormacionCiudadanaColombia.pdf.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1999). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1860 de 1994. Diario Oficial, 41, 473-473. <https://bibliotecadigital.ccb.org.co/bitstream/handle/11520/26156/DECRETO%201860%20DE%201994%20.pdf?sequence=1>

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). Serie Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio De Educación Nacional (MEN). (2004). Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Estándares básicos de competencias ciudadanas. Ministerio de Educación Nacional, Serie Guías No. 6. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf.
- Ministerio De Educación Nacional (MEN), (2004). Quince experiencias para aprender ciudadanía ... y una más. Fundación Empresarios por la Educación. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85451_archivo_pdf.pdf
- Montes, A., Gamboa, A., Lago, C. (2013). La educación básica en Colombia: una mirada a las políticas educativas. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 8(2). [http://Dialnet-LaEducacionBasicaEnColombia-5104991%20\(1\).pdf](http://Dialnet-LaEducacionBasicaEnColombia-5104991%20(1).pdf).
- Moraes, R., & Galiuzzi, M. D. C. (2006). Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação* (Bauru). <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>
- Moral Santaella, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 147-164.
- Morin, E. (1997). La unidualidad del hombre. *Gazeta de Antropología*.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO.
- Naciones Unidas (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.
- Nájera, M. (2008). Esbozos para una pedagogía urbana pertinente a los desarrollos educativos en las ciudades. *Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal* V.7 N° 20.
- Nancy, Jean-Luc. (2003). *Corpus*. Trad. Patricio Bulnes. Madrid: Arena Libros.

- Norman, W., & Kymlicka, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *La Política: ciudadanía. El debate contemporáneo*, 3(5).
- Nova, A. (2016). La formación integral: una apuesta de la educación superior. *Cuestiones De Filosofía*, 1 (18), 185-214.
- Nussbaum, M. (2001) Aristotle, Politics, and Human Capabilities: A Response to Antony, Arenson, Charlesworth, and Mulgan. *Ethics*, 11, October, 102-140.
<http://dx.doi.org/10.1086/233421>.
- Nussbaum, M. (2012). El cultivo de la Humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación Liberal. Buenos Aires Paidós.
- Nussbaum, M. (2013). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz.
- Ocaña, A. O. (2017). Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 19(29), 165-195.
- OECD. (2015). Skills for social progress. The power of social and emotional skills. Paris, Francia: Autor.
- Ortega, E. (2005). La Educación a lo largo de la vida: la educación social, a educación escolar. *Revista de educación N° 338. Educación no formal*, (338), 167-175.
- Osler, A. & Starskey, H. (2006). Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice. [Educación para la ciudadanía democrática: una revisión de la investigación, la política y la práctica] *Research Papers in Education*, 21(4) / *Artículos de investigación en educación* 21(4), pp. 433-466.
https://www.researchgate.net/publication/228396402_Education_for_Democratic_Citizenship_a_review_of_research_policy_and_practice_1995-2005.

Ossa, A., Padilla, J., Urrego, A. (2012). Propuesta pedagógica: ¿Qué formación? ¿Qué educación? *Uni-pluriversidad*, 12 (1).

http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7927/1/OssaArley_2012_PropuestaPedagogica.pdf.

Ostrom, E. (1995) “Designing Complexity to Govern Complexity”, en Susan Hanna y Mohan Munasinghe (eds), *Property Rights and the Environment. Social and Ecological Issues*, (Washington D. C., The Beijer International Institute of Ecological Economics and the World Bank), pp. 33-46

Ostrom, Elinor. (2011) “El gobierno de los bienes comunes – La evolución de las Instituciones de acción colectiva”. 2da. ed. México, UNAM-CRIM-FCE. Traducción: Leticia Merino Pérez. Título original: “Governing the commons. The evolution of institutions for collective action”. 1990. Cambridge University Press.

Ovelar, Nora (2005). Educación, política y ciudadanía democrática. A través de la especial mirada de Paulo Freire. *Revista de Pedagogía*, XXVI (76),187-206. [fecha de Consulta 24 de agosto de 2022]. ISSN: 0798-9792. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65913205002>

Pagés, J. (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de ciencias sociales, geografía e historia. *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Núm.4, 161-178.
http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/23928/num4_joan_pages.pdf;jsessionid=1357C15426738FE7814C0F3C67F16481?sequence=1.

Pais, Alexandre y Costa, Marta (2017). “An ideology critique of global citizenship education”, *Critical Studies in Education*, publicado en línea: 22 de abril, pp. 1-16.
<https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1318772>

- Palacios, L. (2018) Estrategias para la formación ciudadana: camino hacia el mejoramiento de la gestión de los procesos de convivencia escolar. [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Manizales].
<http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/2151/Laura%20Viviana%20%20Palacios.pdf?sequence=1>.
- Pallas, C. (2004). Democracia deliberativa y Formación Ciudadana. Una aproximación a Jürgen Habermas. [Versión electrónica]. Revista Conversación 8: --.
- Penalva, C., Alaminos, A., Frances, F., & Santa Creu, O. (2015). La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas. Ti (U. de Cuenca (ed.); pydlos edi).
[http://dspace.ucuenca.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/22374/1/LA_INVESTIGACION_CUALITATIVA para repositorio u.pdf](http://dspace.ucuenca.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/22374/1/LA_INVESTIGACION_CUALITATIVA_para_repositorio_u.pdf)
- Peña, M. (2016). Escuela, política y ciudadanía: significados que otorgan directivos, docentes y estudiantes de tercero y cuarto Año medio a la formación ciudadana en la escuela [Tesis de Maestría, Universidad de Chile].
<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/138006/Tesis%20Posgrado%20Manuel%20Pe%C3%B1a.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Peralta, C. (2009). La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿una mirada reactiva o transformadora? *Revista Eleuthera* (3).
http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/Eleuthera3_6.pdf
- Perea, C. (2014). Aportes desde la Sociología Jurídica a la construcción de modelos educativos de formación ciudadana. *Revista TEMAS*, 3(8), 97 - 104.
- Pérez y Arroyo, F. (2010). educación y educación escolar. Universidad de Costa Rica.
- Piaget, J. (1981). Psicología y Epistemología. Barcelona: Ariel.
- Pinilla, A. y Torres, J. (2006). De la educación para la democracia a la formación ciudadana: una década de incertidumbre. Universidad Pedagógica Nacional, IDEP.

<https://www.youtube.com/watch?v=cBvF68GcZYE>

PNUD. (2004). La democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas. New York y Buenos Aires: PNUD.

Pulido, O. (2012). Formación de empresarios de sí mismos: miradas a la educación superior en la segunda mitad del siglo XX. *Educación y Ciencia*, (15), 49-62.

Quiroga, H. (2005). El Ciudadano y la Pregunta por el Estado Democrático. *Estudios Sociales*, 14(1), 19-41. <https://doi.org/10.14409/es.v14i1.2395>.

Quiroz, Ruth y Jaramillo, O. (2009). Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación? *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (8), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3241/324127628011>.

Rabotnikof, Nora (2008). Lo público hoy: lugares, lógicas y expectativas. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, (32), 37-48. [fecha de Consulta 23 de agosto de 2022]. ISSN: 1390-1249. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50903205>

Ramírez, A., Rodríguez, M. y Merchán, M. (2016). El sentido de las humanidades en educación superior. Bogotá: Santo Tomás.

Ramírez, A. & Soto, W. (s.f.). Estudio general: La estudiosidad como aporte dominicano a la formación integral. Universidad Santo Tomás.

Ramírez, L. (2004). Discurso y Lenguaje en la Educación y la Pedagogía. Cooperativa Editorial Magisterio.

Ramírez, L. (2007). Comunicación y discurso. La perspectiva polifónica en los discursos literarios, cotidianos y científicos. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio

Ramírez, L. (2020). El diálogo pedagógico. Una propuesta pedagógica para el siglo XXI. Bogotá: Magisterio Editorial.

- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*, (28),108-119. [fecha de Consulta 22 de Agosto de 2022]. ISSN: 0123-4870. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345941358009>
- Ramírez, S. (2015). Representaciones sociales sobre la ciudadanía en estudiantes de una escuela particular subvencionada de la ciudad de Santiago. Obtenido de <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/143762/TESIS%20FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ramos, G., Ribeiro, M., & Eduardo, M. (2015). Análise Textual Discursiva em processo: investigando a percepção de professores e licenciandos de Química sobre a aprendizagem. *Análisis Textual Discursivo en proceso: investigando la percepción sobre el aprendizaje de profesores y futuros graduados en*. 34, 125–140. Rincón, L. (1999). La formación integral y sus dimensiones: Documento de trabajo. ACODES. I Tunja - Colombia Recuperado de: http://www.ipatria.edu.mx/descargas/la_formacion_integral_y_sus_dimensiones_texto_didactico.pdf
- Rawls, J. (2003). *Liberalismo político*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reimers, F. (2007). Civic education when democracy is in flux: The impact of empirical research on policy and practice in Latin America [La educación cívica cuando la democracia está cambiando: el impacto de la investigación empírica sobre políticas y prácticas en América Latina]. *Citizenship and Teacher Education* 3(2) / Ciudadanía y formación docente, 3(2).
https://www.researchgate.net/publication/314905437_Civic_Education_when_democracy_is_in_flux_The_impact_of_empirical_research_on_policy_and_practice_in_Latin_America.

Remolina, G., Baena, G. y Gaitán, C. (2001). Tres palabras sobre formación. Bogotá:
Pontificia Universidad Javeriana

Rendón, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. Universidad Austral de Chile.
vol.36, n.2, pp. 213-239. ISSN 0718-0705.

Restrepo, G. (2001). Hacia un nuevo modelo de socialización democrática: un estado del arte
en las innovaciones e investigaciones en formación de valores en el distrito de
Bogotá. En Educación en ética y valores. IDEP.

<https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/405/Hacia%20un%20nuevo%20modelo%20de%20socializaci%3b3n%20democr%3a1tica%20%3aun%20estado%20de%20arte%20en%20las%20innovaciones%20e%20investigaciones%20en%20formaci%3b3n%20de%20valores%20en%20el%20distrito%20de%20Bogot%c3%a1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Ricoeur, P. (1979). Chapter Two. The Model of the Text: Meaningful Action Considered as a
Text. In Interpretive Social Science (pp. 73-102). University of California Press.

Rincón, L. (1999). La formación integral y sus dimensiones: Documento de trabajo.

ACODES.I Recuperado de:

http://www.ipatria.edu.mx/descargas/la_formacion_integral_y_sus_dimensiones_texto_didactico.pdf

Robles, V. (2011). La ineficacia de la discusión de dilemas morales en el crecimiento de la
competencia moral en trabajadores y estudiantes. Dos casos mexicanos. Revista CES
Psicología, 4(2), 47-59.

Rodríguez, H., (2014). Formación ciudadana: una apuesta desde la teoría crítica y la creación
colectiva para la emergencia de subjetividades políticas en la infancia.

Rodríguez Ortiz, A. (2009). ¿Cuál es el significado actual de la relación epistemología -
filosofía - pedagogía? Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia),

- 5(1),9-25. [fecha de Consulta 24 de agosto de 2022]. ISSN: 1900-9895. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134115204002>
- Roldán, O. (2006). La institución educativa: escenario de formación política, que se configura desde el escenario mismo de la política (Doctoral dissertation, Tesis de Doctorado, Universidad de Manizales–CINDE-, Manizales).
- Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social (p. 301). Paidós ibérica.
- Rogoff, B., (2003). The Cultural Nature of Human Development. New York: Oxford University Press.
- Ronderos, María Teresa. (2010, 3 de marzo). ¿Por qué Colombia no sale del club de los pobres? Revista Semana, [en línea]. Disponible en: <http://www.semana.com/nacion/colombia-no-sale-del-club-pobres/136288-3.aspx>.
- Rubiano, K y Castañeda, J. (2016). Formación docente: una propuesta desde la IAP para promover educación ciudadana. Ponencia presentada en el II bienal iberoamericano de infancia y juventudes. Transformaciones democráticas, justicia social y procesos de construcción de paz. Noviembre de 2016. Manizales, Colombia. http://bienal-clacso-redinju-umz.cinde.org.co/IIBienal/memorias/Eje%205_.pdf#page=261&zoom=100,93,208.
- Ruíz, S., Prada, M. (2012). La formación de la subjetividad política, Propuestas y recursos para el aula. Buenos Aires. Paidós.
- Ruiz, C., Ñañez, R., & Capera, F., (2018). Experiencias locales de la formación ciudadana desde la infancia en las escuelas de Ibagué – Tolima (Colombia). El Ágora USB, 18(2). 527-543. DOI: <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3831>
- Sancho, L. (1991). Reflexiones acerca de las condiciones de pertenencia ciudadana entre Solón y Pericles, Universidad Complutense de Madrid. En Gerión Nro. 9, 59-86.

- Sancho, J. y Rose, M. (1988). "La teoría de Henry Wallon"; en Enciclopedia práctica de pedagogía. Barcelona; Planeta.
- Sandoval y Pérez, A. y. (2012). Diseño de una propuesta didáctica orientada a potenciar la formación ciudadana desde la lectura crítica. Obtenido de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6707/tesis193.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Santos, Boaventura de Sousa (2010). Para descolonizar el occidente: Más allá del pensamiento abismal, Buenos Aires: clacso-Prometeo Libros.
- Santos, J. R. V. dos, & Dalton, J. O. (2012). Sobre Análise de Conteúdo, Análise Textual Discursiva e Análise Narrativa: investigando produções escritas em Matemática. V Seminário Internacional De Pesquisa Em Educação Matemática. http://www.sbembrasil.org.br/files/v_sipem/PDFs/GT08/CC03178308997_A.pdf
- Santisteban, A. (2005). Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de Mestres de primària en didàctica de les ciències socials. [Las representaciones del tiempo histórico. Estudio de casos en formación inicial de Mestres de primària en didàctica de les ciències socials]. [Tesis de Doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. https://www.researchgate.net/publication/277223818_Les_representacions_i_l'ensenyament_del_temps_historic_Estudis_de_cas_en_formacio_inicial_de_mestres_de_primaria_en_Didactica_de_les_Ciencies_Socials/link/56e5ecda08ae98445c216c61/download.
- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T., & Lietz, P. (2011). ICCS 2009 Latin American Report: Civic knowledge and attitudes among lower secondary students in six Latin American countries. [ICCS 2009 Informe latinoamericano: Conocimiento y actitudes cívicas entre estudiantes de secundaria inferior en seis países latinoamericanos]. *International*

Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)/ Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (AIE).

https://heefa.net/files/ICCS_2009_Latin_American_Report.pdf

Scheerens, J. (2011). Indicators on informal learning for active citizenship at school.

Educational Assessment, Evaluation and Accountability. [Indicadores de aprendizaje informal para la ciudadanía activa en la escuela. Evaluación, evaluación y rendición de cuentas educativas] *Educ Asse Eval Acc* 23, 201–222.

<https://doi.org/10.1007/s11092-011-9120-8>.

Secretaría de Educación Distrital. (2002). Evaluación y comprensión, sensibilidad y convivencia ciudadana: análisis de resultados Calendario A-octubre 2001. Bogotá (Colombia). Alcaldía Mayor.

Secretaría de Educación Distrital. (2019a). Encuesta de Clima Escolar 2019.

<https://www.redacademica.edu.co/catalogo/encuesta-de-clima-escolar-2019-0>

Secretaría de Educación Distrital. (2021). Plan territorial de formación de docentes y de directivos docentes 2020-2024: “es con las maestras y los maestros”. Secretaría de Educación del Distrito

Sen, A. (2000). Desarrollo como Libertad. Barcelona: Planeta

Serpa, G. R. (2006). La formación humanística como componente de la formación integral del profesional universitario. *Revista Educação Em Questão*, 27(13). Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4489>

Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC). (2010). Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas. Recuperado en julio de 2012, de http://www.sredecc.org/imagenes/que_es/documentos/sredecc_febrero_2010.pdf

- Soto, W. (2013). *Cibernética y Pedagogía. Una mirada desde la física y la matemática hacia la pedagogía del algoritmo*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de casos*. (4ta Ed) Madrid: Ediciones Morata
- Stewart, T. (2010). A dialogic pedagogy: Looking to Mikhail Bakhtin for alternatives to standards period teaching practices [Una pedagogía dialógica: buscando en Mikhail Bakhtin alternativas a las prácticas de enseñanza del período estándar]. *Critical education* 1(6) / Educación Crítica 1(6).
<https://ices.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/182238>.
- Tremblay, R., Pagani, L., Mâsse, L., Pagani, F., & Pihl, R. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through mid-adolescence. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 63, 560-568.
- Tonucci, F. (2012). ¿Se puede enseñar la participación? ¿se puede enseñar la democracia?, *Revista Magisterio* (54). Editorial Magisterio. Bogotá.
- Torney-Purta, J., Schwille, J., & Amadeo, J. A. (1999). *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA civic education project*. IEA Secretariat, Herengracht 487, 1017 BT, Amsterdam, The Netherlands. (Libro)
- Torney J., Purta R. Hans, O. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen* [Ciudadanía y educación en veintiocho países. Conocimiento y compromiso cívicos a los catorce años]. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement/ Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo.
https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/CIVED_Phase2_Age_Fourteen.pdf.
- Tocora y Gonzales, I. (2018). La importancia de la escuela, el profesor y el trabajo educativo en la atención a la deserción escolar. Obtenido de
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382018000300024

- Tójar H, J. C. (2006). Investigación cualitativa: comprender y actuar.
https://discovery.upc.edu/iii/encore/record/C__Rb1380609__Sinvestigacioncualitativa__Orightresult__U__X7?lang=ca
- Torrente, C., & Kanayet, F. (2007). Contribución de las competencias ciudadanas al rompimiento de la violencia en Colombia: un estudio a nivel nacional. Documento CESO, No. 15. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Torres, F. P. (2012). Estrategia pedagógica integradora para la formación y desarrollo de la conciencia moral, ética y ciudadana, de los estudiantes de los centros del nivel medio, modalidad técnico-profesional del sistema educativo dominicano (Doctoral dissertation, Editorial Universitaria).
- Torres y Reyes (2015) Subjetivación En La Escuela: Una Mirada Crítica Al Programa De Competencias Ciudadanas. Trabajo de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/5332.
- Torres, J. (2003). El currículo oculto. Madrid: Morata.
- Torres, J. y Pinilla A. (2005). Las vías de la educación ciudadana en Colombia. *Folios*, Núm. 21, pp. 47-64. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/6053>.
- Tuay, R. N., Carreño, A., Duran, V., & Valencia, F. (2015). Conocimiento profesional docente desde la Naturaleza de la Ciencia, la Tecnología y el Ambiente en docentes de Secundaria. In EDUCC (Ed.), Educación Secundaria y sus modalidades en el contexto Nacional e Internacional Presente y Porvenir. (pp. 173–187).
- Tuay, R. (2017). Explicitando razones para la formación continua de profesores de ciencias naturales. Documento en prensa. Catedra Doctoral en Educación y Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional

- Tuay Sigua, J. (2019). La escuela como escenario de construcción de ciudadanía en zonas de conflicto/posacuerdo en Colombia (2015-2018). Caso tres instituciones educativas de Paz de Ariporo-Casanare. (Tesis doctoral). Universidad Santo Tomás, Bogotá D.C.
- Touraine, A. (1992). Crítica de la modernidad. Fondo de Cultura Económica. España
- Unesco, (2020). Ciclo de Entrevistas: “Hablemos de educación para ciudadanía mundial”
Capítulo 1. Entrevista a Fernando Mejía, director de Aulas en Paz. Fecha: 14 de octubre.
- USO, R. M. E. A. E. (2020). Relación metodológica entre ATD y el uso de Atlas. ti como herramienta en la investigación cualitativa en un estudio contextualizado. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP), 8(19), 991-1009.
- Valencia, P. O. (2009). La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos. Pedagogía y Saberes, (31), 26-34.
- Valencia Valbuena, F. G. (2019). La educación en ciencias en la primera infancia desarrollada en comunidades de formación: un estudio de caso. [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]. Bogotá.
<http://200.119.126.32/handle/20.500.12209/10968>
- Velandia D., Rodríguez, E., Acosta, S. (2011). Formación ciudadana: mirada a las prácticas pedagógicas. *Actualidades Pedagógicas*, (58), 191-204.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1021&context=ap>.
- Velarde, J. (2003). Sobre la verdad. Las cuestiones disputadas sobre la verdad. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Verdeja y Gonzales, M. (2016). Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural. Obtenido de <http://www.rizoma-freireano.org/articles-2121/aportaciones-de-la-pedagogia-21>

- Verdeja, M. (2019). Concepto de educación en Paulo Freire y virtudes inherentes a la práctica docente: orientaciones para una escuela intercultural. Obtenido de <file:///C:/Users/ANGELICA/Downloads/Dialnet-ConceptoDeEducacionEnPauloFreireYVirtudesInherente-7021114.pdf>
- Vierhauss, R. (2002). Formación (bildung). En: Revista Educación y Pedagogía: Separata. Medellín. Vol. 14, no. 33.
- Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- Villegas, M. (2005). La construcción del conocimiento por parte del estudiante de educación superior: Un caso de futuros docentes. En: Perfiles Educativos, vol. XXVII, núm. 109-110, julio-diciembre, pp. 117-139 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211006>
- Wallon, H. (1987). Psicología y Educación en el niño. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Wenger, E. (1998) Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsh, J. V., & Tulviste, P. (1990). Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context. Science, 249(4969), 684+. Retrieved from <https://link.galegroup.com/apps/doc/A9344083/AONE?u=googlescholar&sid=AONE&xid=50fb5010>
- Woods, P. (1987). La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa. Paidós.
- Xolocotzi, Ángel, & Huerta, Vanessa (2014). De Camino A Una Hermenéutica De La Afectividad. Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología, 9(31),3-9.

[fecha de Consulta 10 de marzo de 2022]. ISSN: 0718-1361. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83642584001>

Zarzar, C. (2003). La formación integral del alumno: qué es y como propiciarla. Fondo de Cultura Económica, México.

Zuleta Araújo, Orlando (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9(28),115-119. [fecha de Consulta 24 de agosto de 2022].

ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602822>

Zuluaga, o. (1993). La pedagogía de Jhon Dewey en *Revista Educación y Pedagogía*. Bogotá. Colombia: Revista Educación y Pedagogía.

Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J., & Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio. Universidad Pedagógica Nacional, Grupo de la Historia de la Práctica Pedagógica

Anexos

Anexos 1 Consentimiento Informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO

AUTORIZACIÓN PARA PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN:

Formación Ciudadana Integral: Una Propuesta para la Práctica

Pedagógica en Docentes de Básica Primaria

Doctorado en Educación

Respetado(a) participante:

Yo, Herrera Mantilla Johanna Sabina actualmente candidata a Doctora en Educación en la Universidad Santo Tomás, Sede Bogotá. Este consentimiento, lo dirijo a usted, con el fin de invitarlos voluntariamente a participar de la investigación: Formación Ciudadana Integral: Una Propuesta para la Práctica Pedagógica en Docentes de Básica Primaria.

La intención de la investigación es construir una propuesta en Formación Ciudadana a partir de una perspectiva integral para ello es necesario conocer las concepciones que tienen los docentes frente a la Formación ciudadana, en adelante FC y los procesos pedagógicos que se encuentran alrededor de esta a través de una entrevista, una observación en clase y grupos focales.

Al momento de realizar la entrevista u observación de clase presencial, se solicita su autorización para ser grabada y/o filmada.

La información obtenida será confidencial y con fines únicamente de carácter académico por lo cual le pedimos que sea lo más sincero posible bajo la protección de datos plasmada Ley 1581 de 2012 y del Decreto 1377 de 2013.

Atendiendo a la anterior información, brindo mi consentimiento para la presente investigación.

NOMBRE

C.C.

FIRMA

Anexos 2 Formato de Entrevista Semiestructurada

FASE 1

OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Comprender las concepciones de los profesores de primaria sobre su propia práctica para la formación ciudadana de sus estudiantes.

TÉCNICA: Entrevista semiestructurada

FORMATO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA:

La presente entrevista tiene como intención conocer las concepciones que tienen los docentes frente a la Formación Ciudadana (en adelante FC) y los procesos pedagógicos que se encuentran alrededor de esta. Las respuestas serán interpretadas con fines académicos, por tal motivo se solicita que su respuesta corresponda a sus conocimientos y a su verdadera experiencia en el aula.

Concepciones generales y del contexto en FC

1. ¿Qué es para usted la FC?
 - ¿Cuál es la finalidad y sentido de la FC?
2. ¿Qué significa para usted ser ciudadano?
 - ¿Qué cualidades, características y/o atributos debe tener este ciudadano?
3. Teniendo en cuenta la definición de ciudadano que menciona, ¿Qué elementos, habilidades, actitudes y/o capacidades considera fundamentales para formar a este ideal de ciudadano?
4. ¿Conoce las propuestas educativas estatales referentes a la FC? ¿cómo las ha implementado?
 - ¿Qué otros documentos conocen y tiene en cuenta para orientar los procesos de FC en los estudiantes?
5. ¿Cómo se formó usted frente a la FC? ¿Qué experiencias fueron más significativas?

Concepciones de la FC en relación con la Educación

6. ¿Cuál es el aporte actual de la educación a la formación de ciudadanos?
7. ¿En qué aspectos debe cambiar la educación para atender las necesidades formativas de los estudiantes y de su contexto?
8. ¿Qué factores afectan o limitan los procesos de formación en los estudiantes de educación primaria?

Concepciones de la FC en relación con la escuela

9. Teniendo en cuenta el PEI de la institución ¿Qué tipo de ciudadano se pretende formar?
10. ¿Cómo se trabaja en su institución educativa los procesos de formación ciudadana?
11. ¿Qué espacios pedagógicos y/o actividades promueve su institución para fomentar la democracia y la participación de los estudiantes?
12. ¿Qué aspectos positivos y qué aspectos limitaron los procesos de FC en los estudiantes durante la pandemia?

Concepciones de la FC en relación con la Pedagogía

13. ¿Cuál considera es el aporte del docente en la FC de sus estudiantes?
14. En el aula ¿Qué acciones realiza para promover la formación ciudadana en sus estudiantes?
 - Puede mencionar, ¿Qué habilidades, dimensiones y capacidades considera que ha promovido en los estudiantes?
15. ¿Qué elementos o aspectos considera que debe mejorar en su práctica en clase para aportar a la formación ciudadana en los estudiantes de básica primaria?
16. Según su experiencia en la educación primaria ¿Cuáles son las dimensiones, habilidades, conocimientos y actitudes en que se ha centrado más en la formación de sus estudiantes?
 - ¿Por qué las considera importantes en esta etapa?
 - ¿Cuáles aspectos no ha tenido en cuenta o no ha profundizado en la formación de sus estudiantes? ¿Por qué?

Anexos 3 Formato de Observación Participante

Objetivo Específico 2: Analizar la práctica pedagógica de los profesores para la formación ciudadana en educación básica primaria.

Técnica: Observación participante

DIARIO DE CAMPO		FECHA:
Nombre el Observador:		
Institución:	Lugar:	
Curso:	Participantes:	
Tema:	Tiempo:	
Objetivo de la clase:		
OBSERVACIÓN	DESCRIPCIÓN	
Inicio		
Desarrollo		
Final		
CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO		
Participación de los estudiantes		
Relación estudiante – estudiante		
Relación estudiante – docente		
PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE		
Estrategias pedagógicas y/o actividades		
Relación docente – estudiante		
Diálogo entre docente y estudiantes		
Habilidades y capacidades que se promueven		
Dimensiones que se tienen en cuenta		
Evaluación del aprendizaje		
Aspectos críticos encontrados:		
Explicaciones posibles o hipótesis de lo sucedido:		
Observaciones adicionales: Que otras preguntas o indagaciones hay que hacer		
Posibles Conclusiones:		

Anexos 4 Matriz de Análisis de Contenido

OBJETIVO ESPECÍFICO 3: Confrontar las propuestas educativas estatales y experiencias significativas con las concepciones y práctica pedagógica de los docentes en formación ciudadana en el contexto de la educación básica primaria.

TÉCNICA: Análisis de contenido

MATRIZ DINÁMICA:

[illegible]

Anexos 5 Formato de Preguntas Grupo Focal 1

FASE 1

OBJETIVO ESPECÍFICO 4: Proponer los elementos que requiere una propuesta pedagógica integral en la formación ciudadana para la educación básica primaria.

TÉCNICA: Grupo focal

FORMATO DE ENTREVISTA:

GRUPO FOCAL 1

El presente grupo focal se ha convocado con la intención de discutir preguntas relacionadas con la formación de los estudiantes y los aportes que se pueden generar para diseñar la propuesta pedagógica.

Formación Ciudadana

Partiendo de sus experiencias y lo planteado en la investigación, se inicia realizando una lluvia de ideas acerca de los conceptos que se relacionan con la Formación Ciudadana, para luego comenzar con la discusión.

1. Teniendo en cuenta que una de las dificultades de los docentes para generar procesos de FC en los estudiantes es la falta de conocimientos y formación en torno a estos procesos. ¿Cuáles considera son las alternativas o maneras que los docentes puedan formarse o ampliar sus conocimientos en FC?
2. ¿De qué manera puede aportar la formación que requiere el docente en FC en la práctica pedagógica del docente?

Educación

3. ¿Cuáles considera son cambios que debe tener la educación para dejar de ser técnica y tradicional?

Escuela

4. ¿Qué aspectos se debe tener en cuenta para generar cambios en los procesos de formación que aporten a la constitución de ciudadanía más crítica y humana en los estudiantes de educación primaria? Por ejemplo: en el liderazgo, toma de decisiones, en la reflexión.

Formación Integral y Humana y Capacidades

5. ¿Cómo podemos fomentar la formación integral en los estudiantes de educación primaria desde una perspectiva más crítica, multidimensional y humana?
 - ¿Qué estrategias y elementos promueven la formación estética y física en los estudiantes para la FC?
 - ¿Cómo desarrollar la dimensión moral, espiritual y afectiva en los estudiantes para la FC?
 - ¿Qué capacidades y habilidades se pueden desarrollar en las diferentes dimensiones?
 - ¿Cómo aportar a la formación política, ética y social en los estudiantes de básica primaria?
 - ¿Qué elementos son necesarios en el aula para ampliar las experiencias comunicativas de los estudiantes?
 - ¿Qué actividades promueven el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de básica primaria?
6. ¿Cómo involucrar el contexto social, histórico y cultural de los estudiantes en su propia formación?

7. ¿Qué conocimientos y capacidades requiere el maestro para generar procesos de formación integral y ciudadana en los estudiantes teniendo en cuenta esta propuesta investigativa?

Pedagogía – Educación en básica primaria

8. Autores como Freire, Giroux, Ramírez consideran la importancia de que los estudiantes sean agentes de su propia formación para el ejercicio de una ciudadanía crítica y transformadora. ¿Qué experiencias pedagógicas podrían promover el agenciamiento en los estudiantes de primaria? ¿Cómo acercar al estudiante a comprender su contexto local y problematizarlo con lo nacional y mundial desde los primeros años escolares?
9. Esta investigación centra su trabajo en el potencial del diálogo pedagógico, siendo el Dr. Luis Alfonso Ramírez un referente en la profundización de esta propuesta pedagógica. Este autor ha planteado que “la lectura y la escritura son el fundamento de la pedagogía para la formación integral” y así mismo que esta incluye la formación para ejercer la ciudadanía. Teniendo en cuenta estos aportes teóricos y desde su experiencia: ¿Cómo promover la lectura y la escritura crítica en los estudiantes de básica primaria?
10. ¿Qué elementos debería tener una propuesta pedagógica integral para la FC de los estudiantes de básica primaria?
11. ¿Cuáles son los nuevos retos pedagógicos y formativos que debe enfrentar y tener en cuenta el docente en la formación ciudadana, integral y humana de los estudiantes?

Anexos 6 Formato de Preguntas Grupo Focal 2

FASE 2

OBJETIVO ESPECÍFICO 4: Proponer los elementos que requiere una propuesta pedagógica integral en la formación ciudadana para la educación básica primaria.

TÉCNICA: Grupo focal

FORMATO DE DISCUSIÓN:

NOTA: A continuación, se presentan algunas preguntas que se llevarán a cabo después de implementar la propuesta pedagógica; no obstante, están sujetas a modificaciones y se complementarán con los aspectos que se desarrollen en la misma.

GRUPO FOCAL 2

El presente grupo focal se ha realizado con la intención de discutir y reflexionar sobre nuevos aportes, las dificultades y limitaciones en la implementación de la propuesta pedagógica.

Formación Ciudadana - Educación Primaria

1. ¿Qué factores son importantes tener en cuenta para potencializar los procesos de FC en los estudiantes de básica primaria?
2. ¿Cuáles elementos emergentes destaca en su implementación para aportar a la propuesta y que pueden potenciar la formación ciudadana integral de los estudiantes?

Pedagogía

Teniendo en cuenta la implementación de la propuesta pedagógica y a la luz de los referentes teóricos abordados:

3. En un proceso de autoevaluación ¿cuáles fueron las fortalezas y dificultades que identificó en su clase al implementar la propuesta integral de FC?
4. ¿Cómo fue su experiencia en la implementación de los elementos en su práctica pedagógica?
5. De acuerdo con los referentes teóricos abordados en la implementación ¿Que reflexiones le genera?
6. ¿Qué aspectos debe mejorar o fortalecer el maestro para promover la FC de sus estudiantes?

Formación Integral

7. Teniendo en cuenta la implementación de la propuesta pedagógica, ¿Cuáles fueron las dimensiones mayormente potencializadas durante la práctica pedagógica? ¿En cuáles presentaron mayor dificultad?
8. ¿Cómo aportó la propuesta pedagógica a la formación integral de los estudiantes?

Propuesta Pedagógica

9. ¿Qué aportes ofrece los diferentes elementos (principios, esferas, ejes integradores e inter-contextos) a la formación ciudadana integral de los estudiantes?
10. ¿Cuáles serían las recomendaciones para promover esta propuesta en la educación básica primaria?
11. ¿Qué aspectos hay que tener en cuenta para superar un enfoque técnico en los procesos de formación ciudadana?

Anexo 7 Validación 1 de los instrumentos de recolección de la información y ruta metodológica. Experto 1.

 UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS PRIMARIA Y SECUNDARIA • UNIVERSIDAD ABRILO • COLOMBIA	UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
	DOCTORADO EN EDUCACIÓN
VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS PARA TESIS DOCTORAL	

1. IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO.	
Nombre y apellidos	Rosa Isabel Galvis
Profesión:	Asesora Investigación em Educación
Lugar de Trabajo:	Universidad La gran Colombia

2. DATOS SOBRE LA INVESTIGACIÓN.	
2.1 Tema	FORMACIÓN CIUDADANA INTEGRAL: UNA PROPUESTA PARA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA
2.2 Problema de investigación:	¿Cómo sería la propuesta integral de formación ciudadana que oriente la práctica pedagógica del maestro con pertinencia al contexto de la básica primaria?
2.3 Objetivo General:	Construir una propuesta integral de formación ciudadana fundamentada en la perspectiva crítica, humanista y multidimensional del sujeto para orientar la práctica pedagógica del maestro de primaria.
2.4 Objetivos Específicos:	1. Comprender las concepciones de los profesores de primaria sobre su propia práctica para la formación ciudadana de sus estudiantes. 2. Analizar la práctica pedagógica de los profesores para la formación ciudadana en educación básica primaria. 3. Confrontar las propuestas educativas estatales y experiencias significativas con las concepciones en formación ciudadana y la práctica pedagógica de los docentes en el contexto de la educación en básica primaria.

4. Proponer los elementos que requiere una propuesta pedagógica integral en la formación ciudadana para la educación básica primaria.

3. INSTRUMENTOS A VALIDAR

- | |
|--|
| 1. Entrevista semiestructurada |
| 2. Formato de Observación Participante |
| 3. Formato de preguntas Grupos Focales |
| 4. Validación instrumentos para experto en formación ciudadana |

Observaciones y recomendaciones:

1. Mayor precisión de las categorías a analizar en las preguntas (entrevista semiestructurada, 2 grupo focales).
2. No perder de vista los objetivos propuestos; éstos deben reflejarse en los instrumentos.
3. Reducir el número de preguntas en los formatos de entrevista y grupos focales.
4. Como sugerencia se elabora una pregunta central y se proponen preguntas secundarias que orienten la entrevista y discusión en los grupos focales.
5. Socializar el formato de consentimiento informado y la confidencialidad de datos de los docentes y estudiantes de acuerdo con la ley de protección de datos.
6. Se sugiere que las preguntas de los grupos focales sean revisadas nuevamente de acuerdo con los elementos que emergen en los análisis de la entrevista, observación de participantes y análisis de contenido y que no fueron considerados en las preguntas iniciales de los dos grupos focales.
7. Como es una investigación acción educativa es necesario socializar las preguntas con los docentes participantes y tener en cuenta sus observaciones y puntos de vista para promover la participación como coinvestigadores y no sólo el punto de vista del investigador.
8. En cuanto al formato de observación se sugiere no ser tan específico los ítems a tener en cuenta y poder anotar de manera general lo que se observa en la dinámica de la clase sin perder de vista el objetivo de la observación, en ocasiones de esas generalidades surgen aspectos interesantes para el análisis.

Adaptado de experiencia vivida de los docentes en su trabajo con estudiantes diagnosticados con discapacidad intelectual.

Anexo 8 Validación 2 de los instrumentos de recolección de la información y ruta metodológica. Experto 2.

VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Los siguientes instrumentos de investigación tienen como propósito identificar las concepciones de los profesores de primaria sobre su propia práctica para la formación ciudadana de sus estudiantes con el objetivo de construir una propuesta integral de formación ciudadana fundamentada en la perspectiva crítica, humanista y multidimensional del sujeto para orientar la práctica pedagógica del maestro de primaria. Solicito marcar con una X si las preguntas de cada instrumento responden a los criterios lingüísticos: sintaxis, semántica y pragmática. En caso de que la pregunta requiera ajustes, está dispuesto un espacio para que incluya sus observaciones:

Entrevista Semiestructurada		Fase 1			
Etapas de la Entrevista	Preguntas	Criterios Lingüísticos			Observación
		Sintaxis	Semántica	Pragmática	
Concepciones generales y del contexto en FC	¿Qué es para usted la FC?		X	X	Teniendo en cuenta que se considera la formación ciudadana como un término ya existente, se sugiere ajustar el tiempo del verbo en la tercera pregunta, así: ¿Cómo surgió ese concepto?
	¿Cuál es la finalidad y sentido de la FC?				
	¿Cómo surge ese concepto?				
	¿Qué significa para usted ser ciudadano?	X	X	X	
	¿Qué cualidades, características y/o atributos debe tener este ciudadano?				
	Teniendo en cuenta la definición de ciudadano que menciona, ¿Qué elementos, habilidades, actitudes y/o capacidades considera fundamentales para formar a este ideal de ciudadano?	X	X	X	
	¿Conoce las propuestas educativas estatales referentes a la FC? ¿Cómo las ha implementado?		X	X	Ajustar el número (singular) en el verbo “conocer” de la segunda pregunta: ¿Qué otros documentos conoce y tiene en cuenta para orientar los procesos de FC en los estudiantes?
¿Qué otros documentos conocen y tiene en cuenta para orientar los procesos de FC en los estudiantes?					
	¿Cómo se formó usted frente a la FC? ¿Qué experiencias fueron más significativas?	X	X	X	
Concepciones de la FC en	¿Cuál es el aporte actual de la educación a la formación de ciudadanos?	X	X	X	
	¿En qué aspectos debe cambiar la educación para atender las necesidades formativas de los estudiantes y de su contexto?	X	X	X	

relación con la Educación	¿Qué factores afectan o limitan los procesos de formación en los estudiantes de educación primaria?	X	X	X	
Concepciones de la FC en relación con la escuela	Teniendo en cuenta el PEI de la institución ¿Qué tipo de ciudadano se pretende formar?	X	X	X	
	¿Cómo se trabaja en su institución educativa los procesos de formación ciudadana?		X	X	Se sugiere combinar las últimas dos preguntas en una sola que incluya las dos opciones que se desean consultar: ¿Cómo se presenta la FC en el currículo de la institución? Así, el entrevistado tendrá la oportunidad de responder si se presenta de manera explícita o transversal.
	¿está explícito en el currículo de su institución?				
	¿está transversalizada la FC en las asignaturas que orienta?				
	¿Qué espacios pedagógicos y/o actividades promueve su institución para fomentar la democracia y la participación de los estudiantes?		X	X	Corregir la ortografía en la última pregunta: ¿Alguna de estas actividades o espacios ha problematizado las necesidades de su entorno?, la palabra ha se refiere al verbo haber no a la preposición.
	¿Estas actividades o espacios son de interés común para estudiantes y maestros?				
	¿Alguna de estas actividades o espacios a problematizado las necesidades de su entorno?				
	¿Qué aspectos positivos y qué aspectos limitaron los procesos de FC en los estudiantes durante la pandemia?		X		Se sugiere ajustar el tiempo verbal a pretérito atendiendo al contexto de la pregunta (pandemia) y cambiar algunas palabras para que sea más clara: ¿Cuáles fueron los aspectos positivos y las limitaciones de los procesos de FC en los estudiantes durante la pandemia?
Concepciones de la FC en relación con la Pedagogía	¿Cuál considera es el aporte del docente en la FC de sus estudiantes?	X	X	X	
	En el aula ¿Qué acciones realiza para promover la formación ciudadana en sus estudiantes?		X	X	Cambiar el orden de las palabras en la primera pregunta: ¿Qué acciones realiza en el aula para promover la formación ciudadana en sus estudiantes? En la segunda pregunta la premisa “puede mencionar” resulta innecesaria Ajustar la redacción de la tercera pregunta: ¿Cómo es la comunicación y la relación con sus estudiantes?
	Puede mencionar, ¿Qué habilidades, dimensiones y capacidades considera que ha promovido en los estudiantes?				
	¿Cómo es la comunicación y la relación entre y con sus estudiantes?				
	¿Qué elementos o aspectos considera que debe mejorar en su práctica en clase para aportar a la formación ciudadana en los estudiantes de básica primaria?		X	X	En la primera pregunta se sugiere dejar solamente un término: práctica o clase.

Según su experiencia en la educación primaria ¿Cuáles son las dimensiones, habilidades, conocimientos y actitudes en que se ha centrado más en la formación de sus estudiantes? ¿Por qué las considera importantes en esta etapa? ¿Cuáles aspectos no ha tenido en cuenta o no ha profundizado en la formación de sus estudiantes? ¿Por qué?					
Grupo Focal		Fase 1			
Etapas de la Entrevista	Preguntas	Criterios lingüísticos			Observación
		Sintaxis	Semántica	Pragmática	
Formación Ciudadana – Educación Primaria	¿Qué aspectos se debe tener en cuenta para generar procesos de formación que aporten a la constitución de ciudadanía en los estudiantes de educación primaria?		X	X	Ajustar el verbo deber en plural: ¿Qué aspectos se deben tener en cuenta para generar procesos de formación que aporten a la constitución de ciudadanía en los estudiantes de educación primaria?
	¿Cómo promover la participación, la libertad, igualdad y el respeto por la diferencia en los estudiantes?		X	X	Agregar el artículo antes del sustantivo igualdad: ¿Cómo promover la participación, la libertad, la igualdad y el respeto por la diferencia en los estudiantes?
	¿Cómo aportar a la formación política, ética y social en los estudiantes de básica primaria?	X	X	X	
	¿Qué acciones pedagógicas pueden promover el vínculo social del estudiante? ¿Cómo acercar al estudiante a comprender su contexto y problematizarlo desde los primeros años escolares? ¿Qué estrategias pueden potenciar la discusión, reflexión, escucha y argumentación en los estudiantes en el grado escolar en el que educa? ¿Cómo se puede fomentar la responsabilidad social y el interés por su entorno en los primeros años escolares?				
	¿Cómo podemos fomentar la formación integral en los estudiantes de educación primaria?		X	X	En la primera pregunta, la palabra podemos está en primera persona, lo cual indica que el investigador se involucra en la respuesta, se sugiere ajustarla: ¿Cómo se puede fomentar la
	¿Qué estrategias y elementos promueven la formación estética y física en los estudiantes?				

Formación Integral	• ¿Cómo desarrollar la dimensión moral, espiritual y afectiva en los estudiantes? • ¿Qué capacidades y habilidades se pueden desarrollar en las diferentes dimensiones?				formación integral en los estudiantes de educación primaria?
	¿Cómo involucrar el contexto social, histórico y cultural de los estudiantes en su propia formación?	X	X	X	Se sugiere eliminar la palabra propia
	¿Cómo consideran que la formación en el aula puede aportar al sentido humano de los estudiantes?	X	X	X	
	Autores como Freire, Giroux y Ramírez consideran la importancia de que los estudiantes sean agentes de su propia formación para el ejercicio de una ciudadanía crítica y transformadora. ¿Qué experiencias pedagógicas podrían promover el agenciamiento en los estudiantes de primaria?	X	X	X	Se sugiere eliminar la palabra propia: Autores como Freire, Giroux y Ramírez consideran la importancia de que los estudiantes sean agentes en su formación...
Pedagogía – Educación en básica primaria	¿Qué elementos son necesarios en el aula para ampliar las experiencias comunicativas de los estudiantes?	X	X	X	
	¿Qué actividades promueven el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de básica primaria?	X	X	X	
	¿Qué conocimientos y habilidades requiere el maestro para generar procesos de formación integral y ciudadana en los estudiantes teniendo en cuenta esta propuesta investigativa?	X	X	X	
	Esta investigación centra su trabajo en el potencial del diálogo pedagógico, siendo el Dr. Luis Alfonso Ramírez un referente en la profundización de esta propuesta pedagógica. Este autor ha planteado que “la lectura y la escritura son el fundamento de la pedagogía para la formación integral” y así mismo que esta incluye la formación para ejercer la ciudadanía. Teniendo en cuenta estos aportes teóricos y desde su experiencia: ¿Cómo promover la lectura y la escritura crítica en los estudiantes de básica primaria?		X	X	Cambiar la preposición en por la preposición de: ¿Qué estrategias o elementos permiten potenciar la comprensión, el análisis o la interpretación crítica de los estudiantes en el grado escolar en que educa?
Diálogo pedagógico	• ¿Qué estrategias o elementos permiten potenciar la comprensión, el análisis o la interpretación crítica en los estudiantes en el grado escolar en que educa?				
	¿Cómo promover la interpretación, la argumentación, la duda y la pregunta en los estudiantes?	X	X	X	
	¿Cómo se puede promover la expresividad (entendida como necesidad de comunicar el sentir de su individualidad y	X	X	X	

	personalidad) y la creatividad en los estudiantes de básica primaria?				
	¿Qué elementos debería tener una propuesta pedagógica integral para la FC de los estudiantes de básica primaria?	X	X	X	
Grupo Focal		Fase 2			
Etapas de la Entrevista	Preguntas	Criterios Lingüísticos			Observación
		Sintaxis	Semántica	Pragmática	
Formación Ciudadana – Educación Primaria	¿Qué factores del contexto son importantes tener en cuenta para potencializar los procesos de FC en los estudiantes de básica primaria?	X	X	X	
	¿Cuáles elementos emergentes destaca en su implementación para aportar a la propuesta y que pueden potenciar la formación ciudadana integral de los estudiantes?	X	X	X	
Pedagogía	Teniendo en cuenta la implementación de la propuesta pedagógica En un proceso de autoevaluación ¿cuáles fueron las fortalezas y dificultades que identificó en su clase al implementar la propuesta integral de FC?		X	X	Se sugiere cambiar el orden de las palabras en los dos primeros enunciados: Atendiendo a un proceso de autoevaluación en la implementación de la propuesta pedagógica ¿cuáles fueron las fortalezas y dificultades que identificó en su clase al implementar la propuesta integral de FC?
	¿Qué estrategias y actividades implementó en su práctica pedagógica para potencializar el desarrollo de los elementos de la propuesta pedagógica?	X	X	X	
	¿Qué aspectos debe mejorar o fortalecer el maestro para promover la FC de sus estudiantes?	X	X	X	
Formación Integral	Teniendo en cuenta la implementación de la propuesta pedagógica, ¿Cuáles fueron las dimensiones mayormente potencializadas durante la práctica pedagógica? ¿En cuáles presentaron mayor dificultad?	X	X	X	
	¿Cómo aportó la propuesta pedagógica a la formación integral de los estudiantes?	X	X	X	

Pedagogía - Diálogo pedagógico	¿Qué aportes ofrece el diálogo pedagógico a la formación integral y ciudadana de los estudiantes?	X	X	X
	¿Cuáles serían las recomendaciones para promover el diálogo pedagógico en la educación básica primaria?	X	X	X

OBSERVACIONES GENERALES:

- Se revisaron las preguntas atendiendo a los criterios lingüísticos: sintaxis, semántica y pragmática. Para evaluar la sintaxis se verificó el orden y la relación de las palabras, así como el uso adecuado de las categorías gramaticales. En el componente semántico, se verificó el significado de las palabras para determinar el sentido de la pregunta. Finalmente, en el criterio de la pragmática se revisó la influencia del contexto en la interpretación del significado de la pregunta.

Diligenciado por: Lorena M. Vera Romero

Formación académica: Magíster en educación y Licenciada en humanidades y lengua castellana

Fecha: 3 de diciembre de 2021

