

**Referencia al citar este artículo:**

González, M. E., & Quiroz, R. E. (2019). Formación ciudadana de las futuras profesoras en educación infantil. *Revista TEMAS*, III(13), 91-106.

<https://doi.org/10.15332/rt.v0i13.2336>

# Formación ciudadana de las futuras profesoras de educación infantil<sup>1</sup>

Marta Elena González Gil<sup>2</sup>  
Ruth Elena Quiroz Posada<sup>3</sup>

Recibido: 29 de marzo de 2019. Aprobado: 26 de abril de 2019

## Resumen

Este artículo presenta los resultados de investigación, desde una perspectiva interpretativa del proyecto “*El seminario de práctica pedagógica. Un espacio para la formación ciudadana en la universidad*”, cuyo objetivo principal fue el análisis del seminario de práctica pedagógica desde la dimensión política, y el desarrollo de un proceso oportuno y eficaz en la formación ciudadana de las estudiantes de licenciatura en educación infantil. La metodología se inscribió en el paradigma cualitativo con un enfoque interpretativo siguiendo la línea de los estudios etnográficos, y se concretó desde el análisis de los discursos que, sobre la dimensión política, tenían los actores de la práctica pedagógica. Los resultados evidenciaron que la dimensión política de la formación ciudadana es concebida desde el punto de vista de la democracia representativa y se perfila como un saber en construcción, no cotidiano para estudiantes y profesores. El seminario de práctica se visibilizó como un espacio rico en posibilidades de crítica y debate, que está siendo subutilizado al limitarse a funciones técnicas mediante la orientación de acciones prácticas.

## Palabras clave

Formación ciudadana, dimensión política, formación de profesores, educación infantil, práctica pedagógica.

# Citizenship training of future early childhood education teachers

## Abstract

This article shows the results of the research *El seminario de práctica pedagógica. Un espacio para la formación ciudadana en la Universidad*. The research set out as main objectives the analysis of the pedagogical practicum from a political dimension, and the development of an appropriate and effective process in civic education for women students of the BA in Childhood Education at Universidad de Antioquia. A qualitative model which includes an interpretive approach within the research line of ethnographic studies was used. This methodology was set from the discourse analysis of pedagogical practicum actors regarding a political dimension. The results demonstrate that political dimension of civic education is thought from a representative democracy point of view and defined as construction knowledge, which is not a daily life conception for students and teachers. Practicum seminar was considered a space full of possibilities for discussions and positive criticism, which is generally being under-used by focusing on techniques through practical action orientations.

## Keywords

Civic education, political dimension, teachers training, childhood education, pedagogical practicum.

1. Artículo de investigación científica y tecnológica.

2. Docente, Universidad Católica Luis Amigó. Doctora en Educación por la Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Correo electrónico: [marta.gonzalezgi@amigo.edu.co](mailto:marta.gonzalezgi@amigo.edu.co)

3. Docente titular, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Doctora en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de La Habana, Cuba. Correo electrónico: [ruth.quiroz@udea.edu.co](mailto:ruth.quiroz@udea.edu.co)

## Introducción

El concepto de formación ciudadana tiene sus cimientos en la cultura griega, una sociedad de particularidades democráticas que estableció los criterios para identificar las cualidades propias del ciudadano ideal (Castillo, 2006), vinculando su estatus al poderío social, político, económico y cultural. Aunque, la formación ciudadana ha sido tema de debate y objeto de luchas y transformaciones importantes, las concepciones primarias continúan inmersas en el imaginario político y distan mucho de las prácticas ciudadanas actuales. Las acciones, marcadas por la desigualdad y la inequidad, sostienen una brecha socioeconómica cada vez más pronunciada que establece diferencias entre los ciudadanos. Tales desavenencias son razón suficiente para que hoy el interés se enfoque en la reinvencción de lazos sociales, de nuevas solidaridades, de modos de hacer, pensar y actuar en el mundo social y político (Mesa y Quiroz, 2011). En esta tarea se establece la dualidad “formación ciudadana”- “sistema educativo”, desde la cual se fortalece la formación inicial de profesores.

Sin embargo, en esta tensión surgen situaciones que impiden su despliegue a través de los programas educativos. Por ejemplo, la multiplicidad de denominaciones de la que ha sido objeto ha impedido la concreción de los ejes articuladores entre la formación ciudadana y la educación superior, una disgregación que ha provocado la indefinición de la tarea de la universidad, particularmente de los programas de formación de profesores, respecto al cumplimiento de su función social en el marco de la formación ciudadana.

Las denominaciones de mayor actualidad en Colombia se sitúan en la educación cívica, la educación para la ciudadanía y la formación ciudadana. Desde los aportes de Jaramillo y Quiroz (2009), la educación

cívica se define como “la condición y el comportamiento del individuo en la sociedad con patriotismo y cortesía” (p. 129); por tanto, está vinculada con el Estado, la familia y el conjunto de valores sociales que promueven la convivencia. Por su parte, la educación para la ciudadanía se contempla como un “abanico de conocimientos y actividades, de normas y disposiciones legales que buscan construir identidades y referentes normativos, tanto locales como universales” (Mesa y Benjumea, 2011, p. 3). Esto conduce a la configuración de un ciudadano instituido, a través de las políticas educativas que perfilan las condiciones del ciudadano.

La formación ciudadana, considerada como categoría incluyente de la educación cívica y de la educación para la ciudadanía, tiene que ver con las formas en que “nos aparecemos unos a otros en un mismo espacio en el que se cristalizan la pluralidad y la capacidad que tenemos de emprender acciones” (Mesa y Benjumea, 2011, p. 3); es decir, el ejercicio práctico y espontáneo relacionado con el sentido común que se construye en el espacio colectivo. Se trata, entonces, del ciudadano que analiza, critica y discute su lugar en la sociedad y se comporta como un participante social, activo, capaz de proponer, argumentar y transformar su territorio en la búsqueda del bien común, este estudio trabajó desde esta concepción.

La formación ciudadana, crea conciencia del vínculo de pertenencia que se tiene hacia una comunidad política (Pimienta y Pulgarín, 2015), y se sustenta en los postulados de Bilbeny (1998), en términos de justicia social y educativa, solidaridad, conquista de derechos y deberes. Se enfatiza la incorporación de las dimensiones políticas, jurídicas y sociales en la formación del ciudadano, que lo llevan a participar activa y críticamente como miembro pleno de la sociedad.

La dimensión política de la formación ciudadana se ubica dentro del marco general de la formación política, y tiene sus asentamientos discursivos en los planteamientos de Marshall (1949), quien determinó que había una ciudadanía civil, una ciudadanía política y una ciudadanía social. Este autor visibilizó el lugar de la dimensión política en su modelo de ciudadanía progresiva y planteó su ejercicio como un medio para que los ciudadanos se empoderen del poder, evitando la aparición y el posicionamiento de sistemas totalitarios.

La dimensión política permite la configuración de la subjetividad democrática, dentro de la cual es posible concebir la realidad como una construcción social en la que se sobrepone la existencia del otro y se valora la singularidad como un reconocimiento a la diversidad. Este concepto se sustenta desde Bárcena y Mélich (2000), quienes refieren que la subjetividad se exhibe cuando el sujeto individual es capaz de decidir cómo orientará su vida, y también cuando puede dar cuenta de la vida del otro y de lo otro. Es justamente este planteamiento, el que permite comprender que el contexto universitario, particularmente la formación inicial de profesores, es un escenario viable para contribuir con el desarrollo de esta dimensión.

Por ello, se defendió la idea de que el seminario de la práctica pedagógica como componente básico de la licenciatura en Educación Infantil representó un ambiente propicio para fortalecer la formación ciudadana de los estudiantes. Este seminario constituyó un espacio que les permitió articular sus saberes teóricos y prácticos, a través de su experiencia en el aula. Desde el trabajo de campo realizado en la Universidad Católica Luis Amigó<sup>4</sup> de la

ciudad de Medellín (Colombia), escenario de esta investigación, se entiende como el espacio que tienen los estudiantes de los diferentes programas de licenciatura, para este caso el programa Licenciatura en Educación Infantil, en el que se perfeccionan los aprendizajes pedagógicos y didácticos, con la orientación que reciben de los asesores y de los profesores cooperadores<sup>5</sup>.

### Análisis discursivo

La práctica pedagógica consta de dos procesos paralelos. El primero consiste en un seminario de práctica representado en un curso con características singulares, del que se espera el intercambio de experiencias entre el profesor y las estudiantes, además del debate y la consolidación de los saberes conceptuales. El profesor asesor brinda orientaciones teóricas y metodológicas para que las estudiantes lleven a buen término sus intervenciones escolares. El segundo proceso se refiere al desplazamiento de las estudiantes hacia las instituciones, para tener contacto directo con los niños y desarrollar propuestas pedagógicas acompañadas del profesor cooperador.

La incursión de la dimensión política de la formación ciudadana en la práctica pedagógica permitió la incorporación de discursos, relaciones y acciones contruidos a partir de debates y reflexiones. Todo esto se vio materializado en la contribución a la transformación de la práctica pedagógica de las estudiantes, no solo desde la

significativas, no solo al desarrollo de la ciencia, la tecnología y la sociedad, sino a la educación como eje de su transformación. La construcción de la identidad institucional reposa en la filosofía de la Comunidad de Religiosos Terciarios Capuchinos, que llevó a incorporar las concepciones epistemológica y sociológica de la interconexión saber-conocimiento, como se especifica en el Proyecto Educativo Institucional - PEI actualizado en el 2012.

5. Los profesores que orientan la práctica pedagógica en las instituciones de educación superior en Colombia se denominan asesores de práctica, y los profesores en ejercicio que acompañan la inserción de los estudiantes de licenciatura en las instituciones escolares se conocen como profesores cooperadores.

4. Esta institución, con sus escasos treinta (30) años de presencia en el entorno social, mereció mención especial en la investigación, debido a que ha hecho contribuciones

conceptualización debatida y concertada durante las sesiones del seminario, sino también articulando los saberes construidos a las experiencias e intervenciones de las estudiantes en las instituciones escolares. Ello generó un escenario de interacción pedagógica que permitió a las participantes pensarse como ciudadanos activos capaces de realizar transformaciones efectivas en la educación.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación de corte etnográfico asumió el enfoque interpretativo para el análisis de contenido y el análisis documental. La metodología se desarrolló en cuatro fases: contextualización, ejecución, análisis y sistematización. En cada una se desarrollaron procedimientos, técnicas e instrumentos para la recolección y el análisis de información a través de cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, observaciones de clase, bitácoras y talleres pedagógicos.

La conceptualización de la formación ciudadana se fortaleció desde el desarrollo de su dimensión política en el seminario de práctica. Su puesta en acción llevó a redefinir el espacio de la práctica pedagógica y a reconocerla como un proceso de preparación de las estudiantes para interactuar en los contextos educativos, asumir su rol como líderes sociales, confrontar sus temores y aprender a resolver problemas sociales. De esta manera, su acercamiento a las instituciones y su contacto con los niños podrían llevarlas a interrogar la teoría, a preguntarse por su veracidad y actualidad, a proponer nuevas alternativas y a buscar respuestas de manera sistemática a las problemáticas de la realidad.

En las fases de análisis y sistematización se aprovecharon los aportes de Denzin y Lincoln (2013) a través de la reflexión sobre cómo los materiales

empíricos determinan el modo en que los discursos permitieron hacer referencia a los problemas de la práctica pedagógica y al cambio, estableciendo las estrategias y técnicas de investigación. De la misma manera, se hizo un cruce discursivo para encontrar tensiones en situaciones de la práctica pedagógica, que luego fueron estudiadas. Desde el enfoque interpretativo se analizó la naturaleza de las realidades, las relaciones, la estructura dinámica y las vivencias de las estudiantes en su práctica. Se hizo una descripción detallada de eventos, sucesos y comportamientos observados en la práctica, que constituyeron el insumo para crear las categorías base de la sistematización.

Se aplicó un cuestionario inicial a estudiantes de diferentes semestres que estuvieran haciendo alguna de las cuatro prácticas pedagógicas que contempla el programa (I, II, III, IV). Las entrevistas se hicieron a estudiantes de la práctica III, a los asesores de la práctica y a las profesoras cooperadoras de las agencias de práctica. Los talleres pedagógicos se desarrollaron con estudiantes de práctica III, en tanto que la observación de clase se realizó con tres estudiantes que participaron en los talleres. Se determinó que la identificación de las características contextuales, el reconocimiento y la aceptación de las propias posibilidades y limitaciones frente a la dimensión política de la formación ciudadana, fue un modo de problematizar la práctica educativa y de pensar en su transformación. Desde esta perspectiva se aprovecharon los planteamientos de Torres (1988), los cuales explican que “las etnografías no deben quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que, como modalidad de investigación educativa que son, deben coadyuvar también a sugerir alternativas, teóricas y prácticas, que conlleven una intervención pedagógica mejor” (p. 17).

En ese sentido, fue posible generar inquietudes en las participantes sobre su rol como ciudadanas, pero también como contribuyentes a la formación de otros ciudadanos. Se analizaron los discursos, acciones y las relaciones sociales de las participantes, lo mismo que los documentos curriculares que demarcan el horizonte y la finalidad del programa de educación infantil.

### Los participantes de la investigación

Con el apoyo de los asesores de práctica, aproximadamente 120 estudiantes<sup>6</sup> fueron contactados por medio de correos electrónicos y de manera personal, para invitarlos a participar en la investigación, a través del diligenciamiento de un cuestionario inicial con el que se recopilaron algunas visiones sobre la presencia del objeto de estudio en las experiencias educativas y sociales. El cuestionario fue diligenciado por 51 estudiantes: 50 mujeres y 1 hombre. 30 trabajaban para responder por su carrera, 9 cubrían los costos económicos con recursos propios o familiares, y 12 tenían el apoyo del Fondo de Empresas Públicas de Medellín (EPM)<sup>7</sup>.

De los 51 estudiantes que aportaron información a la investigación por medio del cuestionario, 16 conformaron el grupo con el que se llevó a cabo el estudio y participaron de manera directa y sistemática en el proceso. Tres de 16 estudiantes desarrollaron el cuestionario final. También se contó con la colaboración de informantes clave, que cumplían un papel activo en la

práctica. Se vincularon a la investigación 4 asesores universitarios<sup>8</sup> y 5 profesoras cooperadoras.

Los datos generados dieron lugar a las siguientes categorías en relación con el objeto de estudio: el lugar de la dimensión política de la formación ciudadana en el diseño curricular, las perspectivas predominantes sobre la formación ciudadana, la valoración de las competencias ciudadanas y la invisibilización del seminario de práctica como espacio de formación ciudadana. Esta información permitió guiar el análisis y los resultados posteriores.

Las participantes de los talleres pedagógicos fueron 16 mujeres entre 21 y 28 años, estudiantes del semestre séptimo y octavo de la Licenciatura en Educación Infantil, que cursaban la Práctica Pedagógica III<sup>9</sup>. Con ellas se desarrollaron seis talleres pedagógicos enfocados en la dimensión política de la formación ciudadana. Después de contar con su aceptación se firmó el consentimiento informado, explicando cada uno de los detalles del estudio<sup>10</sup>.

Diana, Maritza y Carlota<sup>11</sup> desde su práctica pedagógica analizaron los efectos de las reflexiones emanadas del Seminario. La información generada en los talleres pedagógicos fue registrada en una bitácora pedagógica construida por las investigadoras. En este instrumento se consignó información que aportó al diseño de propuestas pedagógicas por parte de las estudiantes y al mejoramiento del microcurrículo de la

6. De los estudiantes contactados, 51 aceptaron la invitación y entregaron sus respuestas por medio de Google Drive y del correo electrónico.

7. Programa del municipio de Medellín, administrado por la Agencia de Educación Superior de Medellín, Sapiencia, en asocio con Comfama, que recibe aportes económicos de Empresas Públicas de Medellín - EPM. El programa brinda oportunidades para el acceso y la permanencia en la educación superior a estudiantes de bajos recursos económicos, mediante préstamos que se pueden condonar o redimir con la participación en programas de servicio social.

8. Se hizo la invitación a los asesores de la práctica del programa; una profesora se excusó explicando que solo llevaba seis meses como asesora.

9. En el 2016 se hizo la invitación al grupo, exponiendo como único criterio de participación el deseo de transformar sus propias acciones y reflexiones en la práctica educativa.

10. Este acercamiento contextual contó con el aval de la directora del programa, la coordinadora de Práctica y la decana de la Facultad de Educación y Humanidades, a quienes ya se les había socializado el proyecto, esclareciendo las implicaciones que tendría para el programa, principalmente en lo concerniente al Seminario de Práctica III.

11. Los nombres corresponden a seudónimos para proteger la identidad de las participantes.



Práctica III por parte de la profesora. Las instituciones educativas públicas y privadas en las que Diana, Maritza y Carlota realizaban sus prácticas, fueron contactadas para planear las visitas y contar con el libre acceso para la recolección de información. Hubo tres momentos de observación de clase para cada una de las participantes, para un total de nueve visitas. Igualmente, al finalizar el seminario, respondieron a un nuevo cuestionario, dando lugar al establecimiento de relaciones comparativas entre las situaciones iniciales y finales de su conocimiento sobre la práctica pedagógica.

### Resultados de la investigación

Los intereses compartidos de las estudiantes y la asesora llevaron a comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como parte de la investigación en el aula, que dio lugar a la integración de la reflexión y el trabajo intelectual, con el análisis de las experiencias educativas.

Se suscitaron nuevas interpretaciones de la realidad que favorecieron las elaboraciones conceptuales derivadas de situaciones educativas reales narradas por las participantes, dando lugar a la reformulación de relaciones entre los aprendizajes previos y los nuevos, con el ánimo de estructurar el pensamiento crítico con la coherencia entre los saberes aprendidos y los problemas sociales.

El análisis de la información integró dos técnicas, de un lado, el análisis del discurso, y de otro, el análisis del contenido. El análisis del discurso ubicado en el paradigma cualitativo (Santander, 2007) tomó como recurso la experiencia y enfocó el pensamiento desde una mirada reflexiva, histórica y biográfica (Denzin y Lincoln, 2013). Estas precisiones se vieron reflejadas de comienzo a fin en el desarrollo de las estrategias de investigación, pues siguiendo a Van

Dijk (2000) se analizó la conversación y el texto en contexto, y se analizó el discurso como un suceso de comunicación que no puede separarse de los elementos que lo circundan<sup>12</sup>. El criterio de validez estuvo relacionado con lo intersubjetivo y el cruce discursivo en el contexto donde se dio la investigación.

Como categorías de análisis emergió la autonomía, la toma de decisiones, la participación democrática y la solución de problemas sociales. La eficacia de la técnica se expresó en la posibilidad para acceder a discursos explícitos e implícitos que se tradujeron en la construcción teórica de la realidad social y educativa de las estudiantes. Se hizo una lectura ética de los documentos curriculares y de toda enunciación proveniente de los participantes que pudiera aportar al desarrollo de los objetivos. De esta manera fue posible reflexionar sobre las bases discursivas que sirven de asiento a las concepciones que tienen los actores de la práctica sobre la dimensión política de la formación ciudadana y a la manera en que son incorporadas en sus experiencias de vida.

### Diversidad discursiva sobre la dimensión política de la formación ciudadana

Cuando se indagó por las dificultades encontradas al realizar la práctica con los niños, las estudiantes señalaron el distanciamiento con la teoría. Por ejemplo, Maritza reclama que la universidad no las prepara para afrontar con firmeza el trabajo en la institución escolar. Carlota, por su parte, no le encuentra sentido a la teoría enseñada. Una de las preocupaciones de las estudiantes son los problemas que se presentan en la cotidianidad de la escuela.

12. Estos elementos, según Van Dijk (2000), pueden ser propios del acto comunicativo o estar relacionados con condiciones de producción y recepción del discurso.

Resulta que aquí nos enseñan la teoría con la que debemos ir, pero no nos enseñan realmente cómo se debe ir a hacer esa práctica pedagógica. Si en la Universidad se preocuparan más de cómo nos vamos a sentir nosotros al momento de enfrentarnos a ese mundo diferente o a ese mundo que uno anhela llegar, no sería tan frustrante para algunas estudiantes (Maritza: estudiante EE1MP3).

Cuando vamos a hacer el proceso de las prácticas encontramos muchas diferencias desde lo teórico con lo práctico, tal vez porque no son las mismas situaciones, o las mismas personalidades en cuanto a los niños. No se presentan las situaciones de la práctica tal cual como lo reflexionan los teóricos, son muchos los problemas que se presentan a diario, y pocos son cuando uno puede pegarse de alguna postura teórica o cuando una situación realmente coincide con una teoría enseñada (Carlota: estudiante EE2CP3).

La brecha existente entre los aprendizajes brindados en la universidad y las exigencias del entorno escolar se perciben como un fracaso que parece ser el resultado de un modelo educativo con fisuras estructurales (Giroux, 2004) y con vacíos pedagógicos en la formación de los estudiantes. Ellas tienen una representación mental de la práctica como un ideal, por lo tanto, no esperan encontrar situaciones difíciles, problemas o conflictos, que son propios de la naturaleza humana y de los contextos sociales. No se sienten preparadas en el espacio universitario para interactuar en el contexto escolar.

La preocupación por desarrollar capacidades para atender las dificultades emanadas del contexto es una situación recurrente en las expresiones de las estudiantes. Sin embargo, la frontera establecida entre la teoría y la práctica las lleva a idealizar los contextos educativos como espacios de convergencia de sujetos homogéneos que atienden situaciones fáciles

de sortear. Esta idealización contrasta con las problemáticas presentes en la cotidianidad escolar, precipitando la pérdida del horizonte pedagógico.

No se observa, en el discurso de la estudiante, una señal que permita inferir la estructuración de la dimensión política de la formación ciudadana en su proceso formativo, dado que, en el panorama de esta dimensión, no solo se piensan los conflictos como posibilidad de crecimiento y de negociación; es decir, una forma de emitir juicios valorativos desde una postura crítica, sobre las relaciones, las formas de organización y los juegos de poder que se presentan en las comunidades educativas.

Es menester dejar explícita la valoración otorgada a los saberes teóricos, pero también, la falta de herramientas o conocimientos necesarios para que las estudiantes establezcan nexos con las situaciones vivenciadas a diario en las instituciones escolares como parte de su experiencia. En estas circunstancias, se hace necesario que estas situaciones permitan dar una nueva significación a las teorías para que luego sus efectos se vean revertidos al contexto, derribando las barreras establecidas, que en ocasiones están arraigadas al modelo pedagógico que se lleva a la práctica en la universidad. La respuesta de Emily apoya los planteamientos de Maritza y Carlota y muestra la preocupación por la actualidad de las teorías que ofrece la universidad.

Muchas veces las teorías que nos dan están muy chapadas a la antigua, y cuando uno se va a enfrentar a la etapa real, es totalmente paralelo a un mundo teórico (Emily: estudiante EE5EP3).

Emily atribuye el desajuste entre la teoría y la práctica a la educación que recibe en la universidad, una opinión que pone en cuestionamiento la información encontrada en el Proyecto Educativo del

Programa, que contempla en uno de sus objetivos el reconocimiento de los contextos familiares, sociales y culturales por parte de las estudiantes, para que ejerzan la profesión de manera crítica, autocrítica y reflexiva en una comunidad multicultural. Esta visión propia de la pedagogía crítica contrasta con la enseñanza tradicional centrada en contenidos y conductas, y exalta la necesidad de que los programas de formación pedagógica se reestructuren para formar profesores intelectuales y políticos que atiendan de manera coherente los contextos escolares (Giroux, 2006). El testimonio de Amelia va en la misma línea.

El contraste se da cuando la teoría no es suficiente, no afianza debidamente la manera de uno interactuar con los niños, porque acá muchas veces la educación es muy lineal, como si se dirigiera a una estructura de niños iguales, como a un prototipo de niños, mientras uno allá encuentra unas verdaderas falencias, baches que tal vez uno no tiene como toda la preparación desde acá, en la universidad (Amelia: estudiante EE7AP3).

La Universidad a uno le da unas teorías, pero no lo sensibiliza sobre cómo es la institución y cómo son los estudiantes, que debe hacer uno referente a ciertos casos o situaciones específicas. Uno a veces cree que es solamente academia, pero olvidan otras cosas que también son importantes, la del ser humano más preocupado por el otro y por la comunidad (Yolanda: estudiante EE8YP3).

Las estudiantes atribuyen lo inadecuado de la teoría a la falta de herramientas pedagógicas y didácticas para sortear las dificultades que se presentan en el trabajo con los niños, que muchas veces involucran a los padres, a los profesores y a los administradores de las instituciones. Por ejemplo, el tipo de educación descrito por Yolanda manifiesta la ausencia de problematización de la diversidad cultural

colombiana. Se tiene una concepción lineal de un prototipo de niño enmarcado en características generales, sin que haya una discriminación de sus particularidades sociales, humanas, culturales y económicas. Esta linealidad sirve de asiento a los programas de formación de profesores y conlleva un desajuste entre lo que se enseña y lo que se necesita enseñar. Bien lo expone la estudiante cuando reconoce el desfase contextual de la institución universitaria.

Se subraya que desde la propuesta curricular del programa se presentan unos parámetros coherentes con la formación de profesores capaces de afrontar las experiencias educativas, sociales y políticas propias del siglo xxi. Profesores críticos, apropiados de saberes contextuales, teóricos y enmarcados en un modelo humanista que obedece a principios sociales y cooperativos. Sin embargo, todo esto pierde vigencia al elucidar los discursos de las estudiantes en relación con las vivencias pedagógicas en las instituciones educativas.

Las respuestas frente a las preguntas: ¿Qué es para usted la formación ciudadana? ¿Qué es para usted la dimensión política de la formación ciudadana?, permitieron conocer sus concepciones y deseos respecto a estos conceptos y la manera en que consideran que podrían ser llevados a la práctica. Maritza relaciona estos conceptos con la defensa de los derechos. Su respuesta integra las dimensiones jurídica y política de la formación ciudadana; deja entender que estos aprendizajes llevan a la formación crítica y al debate argumentado, como formas políticas de asumir un posicionamiento ciudadano.

Por su parte, Juliana plasma en sus palabras una posición axiológica, en la que antepone la esencia del ser a la del saber. Asimismo, asume que la consolidación del



ser necesita del reconocimiento del otro para reafirmarse. Ese otro, en el contexto de la estudiante, podría ser el profesor o el compañero de clase.

Es formar ciudadanos para poder ser parte de una sociedad y saber cómo actuar, cómo defender, cómo negociar y cómo materializar esos deberes y esos derechos (Maritza: estudiante EE1MP7).

Entender que un estudiante es un ser que puede más que dar una opinión o tener una postura, es mirarlo en su esencia de lo que él es y de lo que puede llegar a ser con la ayuda de otros (Juliana: estudiante EE9JP7-b).

Desarrollar la dimensión política de la formación ciudadana no solo implica la posibilidad de acceso al conocimiento de la ley y a los mecanismos de participación. Es importante que se emitan opiniones, se defiendan posiciones, se comprendan los problemas, las necesidades individuales y colectivas. Esto exigirá el desarrollo de la habilidad argumentativa, porque una vez las ideas sean exteriorizadas y puestas en consideración, entrarán en un juicio que exigirá una defensa permanente de las propias ideologías. El testimonio de Amelia, que se presenta a continuación, tiene una connotación exclusivamente jurídica y se encuentra en la línea de la doctrina política. Ella considera que la dimensión política de la formación ciudadana se expresa en el conocimiento que se tiene de las leyes y mandatos constitucionales.

Bueno, es algo que uno siempre ve, como esas leyes que maneja el Gobierno, esas leyes que lo hacen a uno miembro perteneciente a una sociedad, pero que muchas veces uno no se apropia de ellas y las ve alejadas de su vida cotidiana (Amelia: estudiante EE7AP8).

Respecto al reconocimiento de la dimensión política de la formación ciudadana en el seminario de práctica, Maritza

considera que no es visible y que es una información que debe ser teórica y enseñada desde el punto de vista metodológico por los profesores en sus clases y, de manera explícita, por las profesoras cooperadoras en las instituciones escolares.

No recibimos ninguna información sobre la formación ciudadana, ni de las asesoras, ni de las profesoras cooperadoras tampoco (Maritza: estudiante EE1MP8-b).

La participante no considera esta dimensión como la configuración interna del sujeto que lo lleva a elaborar su discurso y a expresar su esencia interna. Esta expresión se plasma en las acciones y en las relaciones que se establecen con los otros, y no conjuga con la reproducción de saberes que otros han elaborado, sin antes pasarlos por el filtro de sus propias convicciones y de su capacidad crítica. Se observa un desaprovechamiento del espacio pedagógico, del seminario de práctica, como un lugar propicio para concertar, disertar, discutir, entrar en contradicción y aprovechar los conflictos sociales y profesionales como una oportunidad para formarse en lo político.

En este sentido, Diana opina que los asesores deben estar preparados en asuntos que tengan que ver con la formación ciudadana. Sus ideas resultan convenientes para posicionar la dimensión política de la formación ciudadana y se convierte en una demanda explícita para la actualización permanente del profesorado.

Es necesario que el asesor que va a dar la práctica esté formado en competencias ciudadanas o que tenga conocimientos específicos sobre formación ciudadana y política, para que uno de esa manera también aprenda (Diana: estudiante EE-3DP7-a).

La participante exalta la figura del asesor de práctica como un profesional que debe estar en capacidad de comprender

la sociedad en la que vive y las competencias necesarias para interactuar en ella. La preparación del asesor cobra importancia porque los cambios curriculares deben partir de los actores de la práctica que tienen influencia directa en su diseño e implementación.

### **La dimensión política de la formación ciudadana: un saber en construcción**

La formación de un ciudadano capaz de movilizar procesos de mejoramiento colectivo, de asumir cuestiones públicas como asuntos propios y de emitir juicios justos y objetivos, es un deseo que se repite década tras década no solo en agendas educativas, sino en las comunidades académicas e investigativas en general. No obstante, los resultados de esta investigación muestran que, aunque este es un proceso que se va consolidando en experiencias de vida compartidas sin que constituya un objetivo alcanzable en un tiempo determinado.

Al indagar por conceptos, procedimientos y actitudes que tienen que ver con la dimensión política de la formación ciudadana, las estudiantes mencionan la participación activa el ser político y el reconocimiento del otro. Por ejemplo, Juliana hace referencia a las ciudadanías en plural, expresando puntualmente:

La dimensión política me permite ponerme en relación con esas ciudadanías, entender que formo parte, no solamente desde unos derechos y obligaciones sino de todos esos aspectos que me conciernen también como ente político (Juliana: estudiante EE9JP8).

Cuando la participante afirma sentirse parte de la comunidad política, nos remite a Gutiérrez (2010) y a su idea de ciudadanía territorial como la base de la ciudadanía que contribuye con el proyecto

político-democrático. Este autor afirma que no se cuenta con el ciudadano requerido para afianzar la democracia; que como este no nace, sino que se hace, es necesario formarlo en contexto, de manera consciente e intencionada, para que ligado al territorio que habita, construye y semantiza, pueda desplegar junto a otros una ciudadanía renovada orientada al respeto por la diferencia, al reconocimiento de la pluralidad, a la construcción de convivencia y, consecuentemente, a aportar en la consolidación de la democracia.

De otro lado, las respuestas de Yolanda y Maritza relacionan conceptos como deberes, derechos, participación y trabajo en grupo; sin embargo, las pausas y los silencios prolongados en su respuesta no evidencian un conocimiento claro que indique que tiene un saber estructurado sobre el tema, más bien que la dimensión política de la formación ciudadana como concepto, procedimiento y acción es apenas un saber en construcción.

... (Silencio) Yo creo que son conceptos, no sé cómo explicar, como tener deberes y derechos, hacer cosas individuales o en grupo. Mejor dicho, como hacer talleres en grupo sobre la participación. Esos procedimientos son buenos para la dimensión política (Yolanda: estudiante EE8YP8).

La opinión de las participantes tiene apenas acercamientos a la dimensión política de la formación ciudadana, las ideas se quedan en bosquejos; por esta razón, es necesario que el seminario se convierta en un espacio de formación ciudadana en el que las estudiantes expresen sus vivencias y encuentren interlocutores que fortalezcan su saber y ayuden a desarrollar su conciencia social, para que puedan comprenderse como sujetos útiles que interfieren en la formación de otros sujetos, lo cual se fortalece desde los aprendizajes.

La importancia otorgada por la estudiante a la dimensión política de la formación ciudadana se enuncia en la exposición de vacíos conceptuales y metodológicos que requieren ser resueltos. Los actores de la práctica necesitan capacitarse, no únicamente en dominios conceptuales, sino también en su desarrollo humano, de manera que esto los lleve a reflexionar sus acciones y a reorientarlas por las vías democráticas y en búsqueda de la paz. Se requiere, como lo expresan los actores, de sujetos democráticos que argumenten, que den una opinión, que decidan y tomen parte en el discurso y en la acción.

### **Los talleres pedagógicos como estrategia de cualificación**

Durante el desarrollo de los talleres, cada sesión se inició con un diagnóstico general sobre los conceptos alrededor de los cuales se iba a profundizar. Las reflexiones estuvieron articuladas a las experiencias prácticas de las estudiantes, en la búsqueda de sentido y significación de los temas a los que se les dio tratamiento discursivo. El punto de partida fue el diagnóstico que realizaron con los niños de preescolar en la institución donde realizaban la práctica.

Se priorizaron preguntas que se consideraron importantes, como por ejemplo ¿Cómo define la formación ciudadana? ¿Cuáles considera usted que son las finalidades de la dimensión política de la formación ciudadana? ¿Cuáles son las estrategias que se deben privilegiar en el seminario de práctica pedagógica para fortalecer la dimensión política de la formación ciudadana de las estudiantes?

La formación ciudadana tiene que ver, primero con lo que soy yo, como persona, y también con la forma en que me proyecto en los otros (Diana: estudiante, cuestionario final pregunta 7).

La formación ciudadana es un concepto muy amplio, que no finaliza cuando uno se gradúa, sino que toda la vida uno se está formando como ciudadano (Carlota: estudiante, cuestionario final pregunta 7).

Las respuestas de las participantes evidencian un avance progresivo de las concepciones iniciales sobre la formación ciudadana. En las expresiones de Diana se observa el reconocimiento del otro; alguien que de una u otra forma interfiere en su vida y la condiciona desde el punto de vista de la pluralidad. De la misma manera, Carlota deja ver su comprensión de la formación ciudadana como un criterio inacabado, que se construye día a día. Algo similar surgió cuando se indagó por las finalidades que otorgan a la formación ciudadana.

Yo diría que la finalidad básica es formar mejores personas, gente que cuando haga algo analice esa acción a quien va a afectar. Además, es también aprender a participar. Por ejemplo, a mí me resultó interesante darme cuenta de que las actividades que yo preparaba para fortalecer la participación de los niños solo fortalecían mi propia participación, es mejor cuando uno involucra a sus estudiantes y construye con ellos las actividades (Maritza: estudiante, cuestionario final pregunta 8).

La estudiante tiene una concepción de participación que va más allá de estar informado. Relaciona este concepto con la dimensión política que permite que el sujeto sea escuchado y sus opiniones sean valoradas y tenidas en cuenta. Algo similar ocurrió cuando se le indagó por las estrategias que consideraría importantes para incluir en el seminario de práctica a fin de fortalecer la dimensión política de la formación ciudadana.

Definitivamente, en el seminario tenemos que analizar asuntos políticos, porque nosotros ni siquiera prestamos atención cuando vienen a hablarnos, los compa-

ñeros que desean representarnos en el comité curricular, sabiendo que es responsabilidad mía, lo que haga o se diga allá (Diana: estudiante, cuestionario final pregunta 8).

En estos testimonios hay acercamientos importantes a la formación ciudadana desde su dimensión política. Se reconoce la importancia de la representatividad como acción política, pero también la necesidad de tomar parte en esos asuntos que nos conciernen a todos. La participación democrática, la reflexión y el debate desde el punto de vista crítico, y la autonomía, fueron respuestas recurrentes en las participantes.

### **La dimensión política de la formación ciudadana**

Algunos de los testimonios que se proponen, en general manifiestan que la dimensión política de la formación ciudadana se ha quedado en el plano de lo conceptual o de lo implícito. No se concibe como un saber que al ser configurado por los sujetos se ve traducido en acciones y reflexiones de carácter colectivo. En opinión de una de las estudiantes, se reduce al cumplimiento de normas y a contenidos jurídicos transmitidos por ella, así como a momentos democráticos esporádicos.

Las profesoras cooperadoras conciben la dimensión política de la formación ciudadana desde el cumplimiento de normas y desde el estudio de la Constitución y las leyes. Consideran la participación como parte de esta dimensión, pero limitan sus alcances a la representatividad. Esta se materializa en una actividad democrática anual de elección del personero escolar, que se lleva a cabo en todas las instituciones escolares de la ciudad de Medellín.

Tendría que ver con el manual de convivencia donde se trabaja con los niños el personero, sí, eso más que todo se

trabaja con los niños de transición pues en educación inicial es trabajar eso, como el personero, deberes y derechos, las funciones del presidente, del alcalde de la ciudad (Sandra: profesora cooperadora EC2SP5).

La dimensión política la veo como las normas que rigen la institución, las leyes, la Ley General de Educación. Todo eso tiene que ver principalmente con la Constitución Política de Colombia (Hilda: profesora cooperadora EC3HP5).

Es recurrente el acotamiento de la formación ciudadana a la dimensión jurídica llevando exclusivamente al deber ser y deber hacer, sin asumir que esta formación implica también la dimensión política frente a la autonomía, la toma de decisiones, la defensa de los derechos colectivos, la participación democrática como una forma política de expresarse ante el otro, opinar y decidir, con todos los riesgos, renunciaciones y consecuencias que esto implicaría, pero que también lo están configurando como un sujeto político con capacidad de defenderse, de responsabilizarse y de argumentar en el espacio de lo público.

En uno de los talleres una profesora cooperadora manifiesta el deseo de conocer sobre el tema.

Me gustaría que nos dieran una asesoría o una capacitación a todas las docentes que estamos en las instituciones cooperadoras, que nos den una asesoría de los aspectos que están fortaleciendo las estudiantes allá en la universidad, para uno desde acá seguir trabajando con ellas y también aportarles (Sandra: profesora cooperadora EC2SP11).

Esta respuesta que hace referencia a las sugerencias de la profesora cooperadora a los asesores universitarios reclama abiertamente la continuidad de la formación que se lleva a cabo en el interior de la universidad con la práctica

en las instituciones educativas; esta no es más que una manera de reconocer que, aunque el proceso formativo trasciende los muros universitarios, sigue siendo un proceso que requiere del acompañamiento de quienes lo orientan.

No se trata de una formación fragmentada porque el sujeto no puede fraccionarse, no puede dividirse entre el sujeto teórico y el sujeto práctico, sino que constituye una integralidad. Por consiguiente, habrá de proyectar su saber desde una perspectiva integradora que le permita erigirse como un profesor organizativo y participativo que dinamice los contextos educativos y los saberes prácticos que aportarán a la transformación de los estudiantes y de las comunidades educativas, desde el desempeño de su función política y social.

Otra de las asesoras expresa que la dimensión política no se trabaja en el seminario, porque apenas queda tiempo para escuchar las experiencias de las estudiantes y de manera grupal hacerle sugerencias para que sus prácticas mejoren.

La dimensión política no es que se trabaje como tema, porque tenemos muy pocos encuentros en el semestre. El tiempo alcanza para que cada estudiante narre su experiencia en la práctica y las compañeras le sugieren cambios o le dan estrategias. O sea, que se comparten experiencias. El asunto es que todo tiene que ser muy rápido porque hay grupos hasta de 40 estudiantes (Carlota: asesora EA3CP7).

La asesora, aunque no muestra un dominio conceptual, sí expone aspectos propios de la formación ciudadana, como las experiencias colectivas, la ayuda mutua, la preocupación por el otro. De la misma manera, deja expuestas falencias, se observa la falta de acercamientos reflexivos a la documentación curricular por

parte de los asesores, porque como ya se analizó, existen construcciones teóricas que, de ser llevadas a la práctica, serían un complemento ideal del programa respecto a la dimensión política de la formación ciudadana en la universidad, al referir la formación profesional como un proceso investigativo, académico, social y humano. Este alejamiento discursivo se evidencia en esta respuesta.

Sobre formación política el currículo cuenta con varios cursos, uno de ellos es Legislación Educativa, también tenemos otro curso de Gestión Educativa; desde esos dos cursos básicamente son los que yo sé que se orientan y ninguno habla explícitamente de la formación ciudadana (Roberto: asesor EA2RP1-a).

Otorga una dimensión jurídica a sus concepciones sobre la dimensión política de la formación ciudadana, al relacionarla con los contenidos de algunos cursos académicos, que en esta investigación fueron revisados, y son de connotación jurídica. Se reconoce también que desde estos cursos se realizan aportes esenciales a la formación de los estudiantes, porque se preparan en el conocimiento de las leyes y de las políticas educativas.

Los testimonios de los asesores dejan leer la necesidad profunda de unificar criterios para determinar las orientaciones necesarias que permitan incluir los saberes inherentes a la formación ciudadana en el diseño curricular, no solo desde los ejes regulativos del proceso educativo en Colombia, sino desde su dimensión política. Así, entonces, profesores y estudiantes intercambiarían conceptos y manifestaciones propias de esta formación. Asumir este reto implica una preparación y una formación del profesorado tanto académica, como social y política, para afrontar las dinámicas de los contextos actuales y los problemas sociales.



## Triangulación discursiva en los grupos de actores

Retomando los discursos de los grupos de participantes, se pudo inferir que no hay una claridad conceptual que permita hablar con fluidez sobre la formación ciudadana y su dimensión política. Hay acercamientos tangenciales que requieren precisión teórica para lograr un avance y una reconstrucción de los saberes establecidos. Los profesores enseñan a las estudiantes que la formación ciudadana es conocer la Constitución y las leyes; reconocer los deberes y derechos y defender su cumplimiento, y participar en los procesos electorales que proponen las instituciones educativas. En la interacción con los niños se reproducen las enseñanzas recibidas.

Al indagar por la significación que tiene el seminario de práctica para las estudiantes, se hizo evidente que es un espacio que permite el intercambio de experiencias conceptuales y prácticas para reafirmar una convicción o transformarla. No obstante, este espacio rico en encuentros intersubjetivos cumple una función operativa, en el marco de la formación de las estudiantes. Su interés está puesto en dar instrucciones sobre las acciones para seguir, contar las experiencias de la práctica y construir propuestas y actividades para los niños. El espacio dedicado a la reflexión, al debate y al argumento permanece en el plano de lo implícito.

Los grupos de actores manifestaron la necesidad de transformar al seminario. Las más representativas para esta investigación fueron la inserción temprana de las estudiantes en las instituciones escolares, la unificación de criterios entre las dos instituciones, la reducción de la brecha entre la teoría, la práctica, la inclusión de aspectos relacionados con la dimensión política de la formación ciudadana y la

actualización de los conocimientos respecto al tema, tanto en las estudiantes como en los asesores y cooperadores.

Las cooperadoras manifiestan expresiones de solidaridad con los asesores, al justificar las pocas visitas que hacen a la agencia de práctica. Aunque las estudiantes lamentan el poco tiempo que los asesores dedican a su labor en la práctica, planteando como excusa, la falta de tiempo o la sobrecarga de la asignación laboral. También es recurrente en los textos de las estudiantes, la falta de claridad en las orientaciones y las decisiones unilaterales que deben ser acatadas por ellas, sin que se observe su aporte a la construcción del conocimiento.

En cuanto al asunto de la autonomía, la toma de decisiones y la participación democrática, que se indagó más desde las acciones que desde los discursos, se puede decir que, hasta cierto punto, son coartadas. Tanto las estudiantes como los asesores coinciden en que los acercamientos pedagógicos con los niños son limitados y se infiere una posición de subordinación de las practicantes. Esto dificulta el desarrollo de su autonomía y la toma de decisiones.

El rol del profesor cooperador representa una tarea valiosa y un referente pedagógico en la formación inicial y en la formación ciudadana de las estudiantes. No obstante, la ausencia del debate y el argumento en los discursos fue recurrente en los testimonios de los grupos de participantes. Se infieren contradicciones discursivas respecto al tipo de relaciones, a las funciones y al acompañamiento en el proceso de la práctica. Se infiere una conceptualización pobre sobre esta dimensión, porque no se asocia con la configuración de sujetos políticos que ejercen la democracia, ni se vincula con el desarrollo de capacidades y habilidades

para transformar las condiciones de vida personal, profesional, laboral y social para orientar la dimensión política de la formación ciudadana en los procesos educativos desde prácticas cotidianas en la escuela y en el salón de clases.

## Conclusiones

El desarrollo de la dimensión política de la formación ciudadana de las estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil requiere orientaciones claras y definidas por parte de la institución formadora, a fin de evitar su parcialización con una mínima concreción en su dimensión política, como viene sucediendo, pues este estudio constató que existe una reproducción hegemónica en el desarrollo microcurricular del programa, a través de la promoción de actitudes pasivas y acrílicas. Este indicador permitió inferir que muchos de los planteamientos relacionados con el objeto de estudio, reposaban en la teoría.

En este sentido, no fue extraño enfrentarse a una diversidad discursiva por parte de los actores, sobre el objeto de estudio; sus discursos vienen cargados de ideologías sin que se lleve a cabo un tratamiento didáctico y reflexivo que permita movilizaciones conceptuales que lleven a posicionarse frente a esta dimensión. Los discursos sobre la dimensión política de la formación ciudadana dependen de la forma como se comprenden los lineamientos teóricos de orientación educativa; además, están marcados por las experiencias familiares, sociales y profesionales, en la definición de los saberes y acciones pedagógicas. En estas condiciones, el desarrollo de la dimensión política de la formación ciudadana en los programas de formación de profesores dependerá de la experiencia familiar o social en la medida que existe un vacío

en la formación, adicional a que la tarea de la universidad respecto a la formación ciudadana de las estudiantes no está aún muy clara en la dimensión política.

Es evidente que existen obstáculos en la práctica pedagógica, como son la falta de criterios unificados entre la universidad y la institución escolar, así como de su vinculación con el cumplimiento de normas escolares y con orientaciones académicas. En este sentido, las estudiantes no encuentran su lugar como futuras profesoras en las instituciones escolares, por tanto, su intervención con los niños tampoco tiene lugar ni secuencia temporal. Las posibilidades de renovar las dinámicas educativas son aún lejanas.

Con base en lo anterior, los resultados de esta investigación dan cuenta del papel fundamental que cumplen los profesores (asesores y profesores cooperadores) que acompañan y orientan la práctica pedagógica. Independientemente de los planteamientos curriculares, ellos son quienes definen su perspectiva de enseñanza. De ahí la necesidad de llenar un vacío evidente respecto a la formación ciudadana de estos profesionales, desde el punto de vista del sujeto que piensa, habla y actúa en coherencia con sus acciones y con las implicaciones que esas acciones tienen en el otro. Un espacio de potencialidad exclusiva para esta tarea corresponde al seminario de la práctica pedagógica, porque es un espacio flexible que permite fortalecer las prácticas democráticas, las habilidades sociales, el posicionamiento crítico y la capacidad argumentativa de las estudiantes, quienes tendrán la oportunidad de asumir la autonomía del profesor, confrontar temores, aprender a resolver problemas profesionales y, ante todo, constituirse como ciudadanos en la toma de decisiones y en la búsqueda de la justicia social y educativa.

## Referencias

- Bárcena, F., & Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Bilbeny, N. (1998). *Política sin Estado*. Barcelona: Ariel.
- Castillo, R. (2006). *Configuración de ciudadanías juveniles en la vida cotidiana de estudiantes universitarios de Manizales*. (Tesis de Doctorado, Universidad de Manizales). Manizales.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Coords.). (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Gutiérrez, A. (2010). El ciudadano territorial: propósito de la formación ciudadana. *Revista Uni-pluri/versidad*, 10(3), 59-69.
- Jaramillo, O., & Quiroz, R. (2009). Formación ciudadana y educación cívica: ¿Cuestión de actualidad o de resignificación? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 123-138.
- Marshall, T. (1949). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- Mesa, A., & Quiroz, R. (2011). Currículo crítico en la formación ciudadana. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 15(52), 621-628.
- Mesa, A., y Benjumea, M. (2011). La educación para la ciudadanía en la educación superior. *Revista Uni-pluri/versidad*, 11(1), 1-12.
- Pimienta, A., & Pulgarín, R. (2015). Configuraciones discursivas de la formación ciudadana: hacia la configuración de los sujetos políticos. En Quiroz y Pulgarín (comps.). *Educación y ciudadanía. Hacia la configuración del campo de la formación ciudadana* (pp. 41-84). Medellín, Colombia: Alfagrama.
- Torres, J. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. En J. Goetz y M. D. Lecompte. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.