



Formación en competencias ciudadanas y cultura política

Training in citizens' competences and political culture

F. Recibido: abril 3 de 2019

F. Aceptación: mayo 24 de 2019

MARÍA ELISA ÁLVAREZ OSSA
FERNANDO JOSÉ HENAO FRANCO

Resumen

Colombia es un país donde se ha ido construyendo un ideal de democracia y de formación ciudadana en medio de un proceso histórico complejo de relaciones sociales marcadas por la desigualdad, tensiones políticas conflictivas que han dejado huella histórica en sus actores sociales y entre otros aspectos, además está inmersa en una significativa diversidad cultural. Se evidencian avances con la Constitución de 1991, la Ley 115 Ley General de Educación, la evaluación de competencias ciudadanas y sobretodo algunas experiencias significativas de programas educativos y de prácticas pedagógicas de maestros inquietos por aportar al desarrollo educativo en sus entornos y que el presente artículo profundiza.

Palabras clave

Formación, competencias ciudadanas, sujeto político, cultura política, democracia.

Summary

Colombia is a country where an ideal of democracy and citizen formation has been built in the midst of a complex historical process of social

relations marked by inequality, conflicting political tensions that have left a historical mark on its social actors and, among other aspects, It is immersed in a significant cultural diversity. Progress is evidenced with the 1991 Constitution, the Law 115 of the General Law of Education, the evaluation of citizen competencies and above all some significant experiences of educational programs and pedagogical practices of restless teachers to contribute to the educational development in their environments and that the present article deepens.

Keywords

Formation, citizen competencies, political subject, political culture, democracy.

1. El modelo educativo en competencias ciudadanas

Un modelo es una representación teórica que se expresa en un paradigma, el cual trata de explicar la realidad y orientar su construcción. Por eso, una teoría puede ser la fuente de pensamiento que fundamenta la interpretación y la acción y cuya comprensión está sujeta a circunstancias históricas en contexto. En este caso, se asume el modelo en el campo educativo como aquella representación que orienta y fundamenta las prácticas de los agentes y agencias educativas, adaptándose a las características del contexto de la escuela y de la estructura del sistema educativo de un país.

Sin embargo, la función del modelo educativo es encauzar en la sociedad el proceso de formación, en una época determinada, pero las tensiones del poder alteran la re-

lación teoría y práctica, cuando es desplazado el saber pedagógico por un modelo educativo que responde prioritariamente al interés de instrumentalizar el conocimiento a favor de la administración, la política y los fines inmediatistas, en consonancia con las agencias del orden nacional e internacional. En este sentido “Desde este punto de vista, el discurso pedagógico se convierte en soporte de algo diferente de sí mismo. Es un soporte de relaciones de poder externas a la escuela, soporte de modelos de dominación en relación con la clase social, el patriarcado y la raza”. (Bernstein, 1993, p. 36)

El modelo educativo por competencias en Colombia, fue acogido al final del siglo XX, pero ha venido cristalizándose en política educativa en lo corrido del siglo XXI tras el

ideal de lograr un ciudadano para la democracia desde las Instituciones educativas.

La reorganización del sistema educativo colombiano que hizo el Estado desde principios del siglo XXI, fundamentado en los acuerdos con los organismos supranacionales y los gobiernos presidencialistas de Colombia, llevaron a una serie de reformas educativas, por lo tanto el modelo educativo no cambia el saber pedagógico, lo que hace es desplazarlo, toma algunas de

La función del modelo educativo es encauzar en la sociedad el proceso de formación, en una época determinada.

sus categorías para reestructurarlo hacia unos fines muy específicos de alineación con las políticas de gobierno, utilizando lo normativo para inducir cambios según el orden social, lo cual va a desarrollarse dependiendo de las tensiones entre la economía, el Estado, la sociedad y los organismos supranacionales. En la investigación de (Henoa & Álvarez, 2015) se analizan algunas reformas al respecto:

- El modelo de desarrollo colombiano de mercado hacia afuera, hizo necesario cambiar la Ley 60 de 1993 y el sentido de la Ley General de la Educación 115 de 1994, emanadas de la Constitución de 1991 que promovía el derecho social, fundamental para los ciudadanos (Departamento Nacional de Planeación, 1998). Las repercusiones de la reforma educativa en la Ley General de Educación, dieron paso al Nuevo Colegio conocido como Institución Educativa, convirtiéndose en el eje de un modelo educativo de mercado por establecer la organización escolar desde la demanda, afectando la autonomía escolar. En esencia, se cambió el sentido académico que consagró la Ley 115 de 1994, en su artículo 77, por una finalidad financiera, afectando la dinámica administrativa y formativa en la escuela; porque direcciona el proceso educativo hacia un sujeto del aprendizaje guiado por criterios tecno económicos.

El modelo educativo no cambia el saber pedagógico, lo que hace es desplazarlo.

- La nueva normatividad consagrada en la Ley 715 del 2001 conduce al cambio de la naturaleza organizacional de la escuela hacia la lógica de una institución de servicio educativo, donde el Estado termina ofreciendo solamente la cuota por alumno según el nivel educativo al que pertenezca, mediante el Sistema General de Participaciones (SGP), bajo el criterio de número de alumnos matriculados y de la demanda para todos los niveles educativos, la cual se reafirmó en el 2008, pero con un cambio radical en la educación superior, que consistió en reemplazar el subsidio por el fortalecimiento del crédito educativo.

- Se legaliza un estatuto docente con el Decreto 1278 de 2002, donde prevalece el desempeño profesional del profesor, sin tener necesidad de garantizar formación pedagógica para iniciar el ejercicio docente, abriendo la posibilidad de la profesión docente a personas de diversos campos de formación profesional.

- Con la reforma al proceso educativo con el Decreto 1860 de 1994, se orientó la formación hacia la posibilidad de construir el

diseño curricular mediante indicadores de logros y las instituciones educativas se modernizan con el Proyecto Educativo Institucional PEI, fundamentando la educación en sus fines hacia la democracia, luego con el Decreto 0230 del 2002 se implementa la evaluación por competencias guiado por los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias. Con el Decreto 1290 desde el 2009 hasta la actualidad, el Ministerio de Educación Nacional MEN, no solo implementa la evaluación desde lo nacional con las pruebas Saber, sino que, se tienen en cuenta los estándares y los sistemas de evaluación internacional y en el 2016, con el Decreto 501 se instituyen los Derechos Básicos de Aprendizaje DBA. De acuerdo con lo anterior, la institución educativa va perdiendo autonomía en el propósito formativo, en la selección y organización del currículo en coherencia con las posibilidades y necesidades del contexto y es el MEN quien entra a definir los criterios y contenidos a implementar en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación justificado en el mejoramiento de la calidad.

Lo anterior configura la implementación del modelo educativo por competencias en el sistema educativo colombiano, convirtiéndolo en la finalidad de la educación, es decir, el propósito educati-

vo en términos de calidad con fines inmediatistas de un modelo de desarrollo centrado en el mercado, en consonancia con las agencias del orden nacional e internacional. En este sentido:

El contexto que acompaña el surgimiento del modelo educativo por competencias es el ideal pragmático de priorizar el crecimiento económico, lo cual ha generado consecuencias que afectan de manera negativa el desarrollo humano y el bienestar integral de la sociedad.

Colombia, situado en el contexto social, político y cultural de América Latina del neoliberalismo ha tenido consecuencias desfavorables para el desarrollo de la región por tener un contenido político centrado en la lógica de la economía de mercado/consumo, eficiencia y eficacia, etc. Este modelo económico del capitalismo afecta negativamente el desarrollo humano:

“Es un lenguaje y un modelo que ha dominado y sigue dominando un periodo en el que la pobreza y la inequidad han crecido a escala global; en que muchas economías, a través de la carga de la deuda han sido aniquiladas, en que se ha generado una brutal sobreexplotación, tanto de personas como de recursos naturales; en que encontramos en todas partes la destrucción de ecosistemas y

Colombia, situado en el contexto social, político y cultural de América Latina del neoliberalismo ha tenido consecuencias desfavorables para el desarrollo de la región por tener un contenido político centrado en la lógica de la economía de mercado/consumo, eficiencia y eficacia, etc. Este modelo económico del capitalismo afecta negativamente el desarrollo humano.

de la biodiversidad: todo ello ha alcanzado niveles desconocidos en la historia de la humanidad y una acumulación de riqueza financiera en menos manos cada vez, la cual ha alcanzado obscenas proporciones.”
(Max Neef, 2006, p.28)

Desde la Conferencia Mundial sobre Educación para todos, realizada en Jomtien, Tailandia en 1990 (UNESCO, 1994) se hace explícito un planteamiento de educación para adquirir las competencias que permitan satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje (NBA) para la sociedad; ellas son de diferente tipo: socioafectivas, cognitivas y comunicativas; de acuerdo con la búsqueda de abstracción toman como base el sistema lógico-conceptual y las dividen en simples y complejas.

La educación por competencias básicas se plantea como factor de calidad y se evidencia con la evaluación censal de competencias. En Colombia este proceso se inicia en el 2002. “La evaluación no mide únicamente la información o los conocimientos que los estudiantes tienen, sino sus competencias básicas: de qué manera utilizan los conocimientos que poseen en la solución de diferentes problemas y situaciones” (MEN, 2002). El modelo de educación por competencias se implementa inicialmente en la evaluación desarticulada del

“La evaluación no mide únicamente la información o los conocimientos que los estudiantes tienen, sino sus competencias básicas: de qué manera utilizan los conocimientos que poseen en la solución de diferentes problemas y situaciones”

proceso de enseñanza y aprendizaje; porque se constituyó en el mecanismo de dar respuesta al propósito de medición de calidad educativa para determinar eficiencia y eficacia del presupuesto invertido en educación. Se lleva a cabo mediante las Pruebas Saber orientadas por el Ministerio de Educación Nacional MEN y el ICFES que es el organismo que coordina la evaluación censal de calidad en Colombia de los diferentes niveles del sistema educativo.

También el PNUD en la *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS, una oportunidad para América Latina y el Caribe* (Naciones Unidas, 2016), este documento plantea 17 objetivos para el desarrollo del milenio que implican el compromiso con la erradicación de la pobreza, la reducción de la desigualdad económica, infraes-

tructura e innovación, el compromiso con la biodiversidad y el cambio climático, el trabajo decente, la salud y la educación a lo largo de la vida, el consumo sostenible, la paz, la justicia y la democracia. El PNUD se propuso prestar apoyo a los gobiernos para que integren los ODS en sus planes y políticas nacionales, departamentales y locales de desarrollo; de acuerdo con esto se está visualizando la necesidad de implementar procesos sinérgicos de los diversos sectores de la sociedad para lograr avanzar en el desarrollo humano antes de llegar al 2030, que tienen su impacto en las políticas educativas y específicamente en el modelo educativo de Educación por competencias.

2. El saber pedagógico

La fragmentación del proceso pedagógico conlleva a que se instrumentalice la competencia porque con frecuencia se enseña, se aprende y se evalúa de diferente manera, décadas después de iniciarse la implementación del modelo educativo por competencias se considera la necesidad de que en las instituciones educativas se desarrollen estrategias pedagógicas y didácticas coherentes con este modelo y se ve la necesidad de encontrar la coherencia entre el modelo educativo por competencias desde la perspectiva pedagógica que haga posible desarrollarlas.

En este sentido, la Escuela o las, hoy llamadas Instituciones Educativas constituyen una complejidad de la institucionalidad del Sistema Educativo, que continúa siendo uno de los campos fértiles donde se interactúa con los problemas de la sociedad colombiana. Por esta razón, esta realidad es un reto para el saber pedagógico.

Se propone abordar la Pedagogía, en tanto se trata de un saber en múltiples sentidos: saber que tiene la capacidad y la potencia de explicar y comprender las prácticas educativas de diferentes actores, en especial de los maestros/as en cualquier ámbito; saber que problematiza el funcionamiento y aportes de las instituciones educativas de distinto nivel y campo, en relación con la contribución de la formación de sujetos para sociedades específicas; saber que establece las condiciones históricas de la educación y la formación en distintos contextos; saber como construcción de posibilidad para la transformación de los sujetos en la relación individuo – sociedad – cosmos.
(Aristizábal, 2006, p.47)

Se pueden destacar dos formas de educación consideradas desde el saber pedagógico al abordar el análisis de las prácticas educativas, que se están presentando en Colombia: La primera forma de educación, argumenta la defensa de lo público,

afirma que la falta de calidad en el sistema educativo se debe a la poca presencia del Estado y su legitimidad depende en poder desarrollar las capacidades en los ciudadanos que permitan dinamizar la democracia en Colombia, expresándose en satisfacer los derechos y principios del Estado social de 1991, sin instrumentalizar la cultura política. La segunda forma de educación se orienta hacia una escuela eficiente, bajo la lógica del neoliberalismo, es decir, una visión desde el mercado, que responda de acuerdo con la demanda y no de la oferta. En esta se busca afianzar una educación utilitaria.

Lo anterior tiene sus efectos en el saber pedagógico de convertirlo en una práctica educativa eficiente que ha sido bien acogida en el proceso de modernización de la escuela colombiana, expresada a través de sus modelos educativos, entre ellos la educación por competencias. Esto se debe en gran parte al fenómeno de globalización, que corresponde a la reestructuración del capitalismo basado en la economía de mercado.

El sistema educativo está expuesto permanentemente a un sinnúmero de demandas, tanto endógenas como exógenas, que le aportan dinamidad y transformaciones. En este contexto, la exigencia que apunta a la calidad de la enseñanza en las

escuelas y universidades emerge estrechamente vinculada a los modos como se asume la formación de docentes, en tanto serán ellos los que concretizarán las intencionalidades demarcadas en las políticas educacionales, y también será sobre ellos que recaerá la responsabilidad de la construcción del Saber Pedagógico que identifica, determina y da sentido y significado al << oficio de enseñar >>.

(De Tezanos, 2011, p. 25).

Es en la práctica pedagógica donde se reproduce o se dinamiza el sistema educativo y se forma al sujeto para la adaptación, o en otro sentido, para generar ideas y acciones que aporten a las transformaciones que la sociedad requiere. Como dice Enrique Dussel:

En la periferia, hay un grupo (somos algunos de nosotros) que constituyeron una oligarquía cultural. Somos – diría Paulo Freire- “oprimidos sub-opresores”, es decir repitiendo el centro, le enseñamos al pueblo lo mismo, y a esto llamamos enseñanza obligatoria y gratuita. (1988, p.157).

Es de aclarar que el estudio de la práctica pedagógica en Colombia se inicia en la universidad pública, entre sus pioneros está Olga Lucía Zuluaga desde 1975, cuyas investigaciones confirman que la pedagogía es un encuentro entre teoría

El saber pedagógico como un espacio amplio de conocimiento y de relaciones entre la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana, el entorno sociocultural, las relaciones de poder marcadas por la política.

y práctica, explicando el saber pedagógico como un espacio amplio de conocimiento y de relaciones entre la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana, el entorno sociocultural, las relaciones de poder marcadas por la política, entre otras. También Eloísa Vasco en 1997, aclaró que mediante la reflexión de la enseñanza (acción reflexionada), se construye el saber pedagógico, propio del oficio del maestro, convirtiéndose en el sujeto legítimo que lo pone en acción en el diario quehacer de enseñar.

El enrarecimiento de la educación colombiana ha llevado a la distorsión de la pedagogía, al mero simplismo de creer que la enseñanza es solamente una técnica, de ahí, la importancia de la comprensión de la pedagogía como una ciencia y su contextualización en un proceso social e histórico¹.

¹ Esta noción de enrarecimiento es utilizada por Olga Zuluaga y su equipo de investigación para aclarar la diferencia necesaria entre educación y pedagogía.

De manera que la vida activa de los modelos educativos es relativamente corta, porque responden a intereses inmediatos y coyunturales, por lo que poco han aportado a la construcción del saber pedagógico, mientras que los modelos pedagógicos, por ser de larga duración, sí han contribuido a la construcción de este saber, no importa que ya no tengan la fortaleza de ser la vanguardia de la época porque siguen siendo estudios que aportan a la formación.

Al respecto Oscar Saldarriaga dice:

Hay que reconocerle a cada sistema pedagógico una cierta capacidad de rectificación y autocrítica, que sólo se hace visible, cuando se ve empujado por sus tensiones hacia sus propios límites: Allí los nacimientos no ocurren sin desgarramientos como corresponde al humano modo de crear la vida. (2003, p. 128)

Por lo tanto, los determinismos radicales no son manifiestos en el campo de la educación. Ni el modelo pedagógico determina el surgimiento del modelo educativo, ni viceversa. Aunque el modelo pedagógico maneja una autonomía en su interior, puede ser forzado a variar por políticas gubernamentales o a desfigurarse su propósito formativo ante la exigencia de una hegemonía política.

El enrarecimiento del saber pedagógico incide de manera negativa en el desarrollo de las capacidades en competencias ciudadanas, lo que obedece a varios obstáculos de tipo epistemológico, cognitivo (Bachelard, 1987) y didáctico (Brousseau, G. (1989).

El epistemológico se presenta en dos formas, la primera con el enrarecimiento de la pedagogía como ciencia que incide en la apropiación conceptual sobre los fundamentos por los profesores en su aplicación en el proceso enseñanza y aprendizaje, no desde el saber pedagógico sino de otras disciplinas. La segunda forma se expresa en el uso de conceptos básicos distanciados del campo científico y se queda en la información descontextualizada, además, se distancia de las categorías propias de la disciplina en la construcción del conocimiento.

El obstáculo didáctico se genera cuando en la práctica pedagógica no se propician estrategias para el desarrollo de las competencias ciudadanas, porque se requiere que el maestro implemente métodos y técnicas, y haga uso de recursos que promuevan el trabajo en equipo, el ejercicio de la conciencia histórica, la interpretación, la argumentación y la resolución de problemas. Este tipo de obstáculo se genera en el complejo acto de enseñar y en el proceso de transposición didáctica

Chevallard (1998) que es el que permite transformar el saber científico en saber enseñar, para que se dé la posibilidad de un saber que se aprenda y que permita la construcción de conocimiento y propicie aportes al desarrollo humano.

Por último, los obstáculos cognitivos, se propician cuando no se logra el ejercicio y el desarrollo de procesos de pensamiento complejo, que aporten a la potenciación de pensamiento crítico y creativo, los cuales son esenciales en el desarrollo de las capacidades y competencias ciudadanas en el contexto de un proceso educativo para formación de un sujeto político que trascienda en la construcción de una cultura política democrática.

En la investigación de Álvarez (2017) titulada *Incidencia de las prácticas pedagógicas y evaluativas que aportan al desarrollo de competencias ciudadanas en los resultados de las pruebas Saber Pro en el programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Facultad de Ciencias de*

Potenciación de pensamiento crítico y creativo, los cuales son esenciales en el desarrollo de las capacidades y competencias ciudadanas.

la Educación de la UCEVA, Tuluá, Colombia, se pudo evidenciar en las prácticas pedagógicas el enraizamiento del saber pedagógico y su incidencia en el desarrollo de competencias ciudadanas; porque aunque se tienen en cuenta los ejes temáticos planteados en los estándares de competencias ciudadanas del MEN (2004) y a veces los incluyen en los contenidos desarrollados en clase, sin embargo, los profesores y sobre todo los estudiantes tienen una apropiación elemental de los conceptos sobre estas competencias, lo que dificulta la relación entre el saber y el saber hacer. Además, no se ejercita de manera continua en el proceso de enseñanza y aprendizaje el desarrollo de procesos cognitivos mediante la interpretación, la argumentación, el multiperspectivismo y el pensamiento sistémico, que se evalúa en la prueba Saber Pro (MEN, ICFES, 2017) y es poco lo que se ejercita la resolución de problemas en contexto que implique el uso de metodologías de investigación educativa.

En la investigación de (Álvarez, Ramírez y Gordillo, 2018 a) titulada *Incidencia de las prácticas pedagógicas y evaluativas en los resultados de las competencias en lectura crítica, sociales y ciudadanas, e inglés, evaluadas en las pruebas Saber Once en dos instituciones rurales y dos urbanas del sector oficial del municipio de Tuluá, Valle del*

Se identificaron algunos factores que inciden en el desarrollo de estas competencias

1) contexto familiar

2) contexto escolar

3) contexto sociocultural

Cauca. Se identificaron algunos factores que inciden en el desarrollo de estas competencias (Álvarez, Ramírez y Gordillo, 2018 b): (1) contexto familiar, 2) contexto escolar y 3) contexto sociocultural y contrastando el promedio nacional de 50.5 (ICFES, 2017), con los resultados de las cuatro instituciones educativas objeto de estudio se concluyó que las estrategias pedagógicas y evaluativas que vienen implementando los docentes en el desarrollo de las clases han dado resultados favorables, porque tres de estas instituciones están por encima del promedio nacional y se encontró por debajo de la media o en menor promedio las instituciones rurales. Lo planteado se evidencia en:

La formación de estas competencias enfatiza en los valores, también (Salmerón, 2010) se explica que la puesta en práctica de valores facilita el diálogo para encontrar soluciones y desarrollar la capacidad de relacionarse y demostrar sentimientos. Se da importancia al uso

de las TIC, lo que se corrobora en las investigaciones de (Contreras, 2010), (Malfasi, 2014) y (Barrios & Galeano, 2012). Se reconoce la lúdica como la estrategia que facilita la socialización, la libre expresión, la participación y la tolerancia, la disposición con alegría y además, es un hallazgo de los siguientes estudios (Canoles, Yerlis, Venecia & Castro, 2015). Se coincide con la investigación de Salmerón (2010), que el trabajo en equipo y el trabajo cooperado son fundamentales, pero que, este no sólo debe ser al interior de la institución educativa, también debe articularse con estamentos del gobierno escolar y entes interinstitucionales.

En la investigación de (Álvarez, Ramírez y Gordillo, 2018 a), además de las estrategias pedagógicas mencionadas, en los discursos y lectura de las prácticas pedagógicas se propone para desarrollar las competencias ciudadanas combinar estrategias pedagógicas, métodos, recursos, técnicas, medios y ayudas didácticas: enseñar y aprender el control de emociones, valorar y estimular las capacidades, tener constancia, escuchar al estudiante, generar compromiso de vida y propósitos de cambio ejercitando actos de conciencia, tener exigencia académica, compartir experiencias, contextualizar las temáticas estudiadas, los dramatizados, las exposiciones, la historia de vida,

el proyecto de vida, los talleres, el seguimiento al cuaderno, la elaboración de carteleras, la utilización de material reciclable, el estudio de caso, la consulta y uso de ayudas audiovisuales y de material bibliográfico (impreso y digital) con selección de contenido y fuentes de información confiable. Desarrollar secuencias didácticas, proyectos pedagógicos de aula comprometidos con sentidos que trasciendan la cotidianidad de la vida y que los proyectos transversales no se queden en actividades aisladas.

La pedagogía crítica aporta a la formación de capacidades y competencias ciudadanas por propiciar transformaciones en los individuos, en sus condiciones de vida y, por lo tanto, a la formación de ciudadanos con libertad y autonomía. Se considera fundamental la indagación de planteamientos teóricos que aporten a la comprensión de las estructuras de poder que inciden en el conocimiento, en la cultura y en la organización y dinámica de la sociedad.

3. El sujeto político y la cultura política

El campo de la Educación en Colombia se constituye en vehículo para legitimar o transformar lo hegemónicamente constituido y la razón hermenéutica logra convertirse en un dispositivo para que, el maestro desentrañe las fuerzas en-

cubiertas en las relaciones sociales y comunicativas que reproducen una cultura política en la escuela hacia el autoritarismo o hacia la democratización.

Dicho de otro modo, el sentido de la experiencia educativa, se consolida en las relaciones intersubjetivas que se dan en este proceso, posibilitando así la comprensión del proceso educativo de la realidad escolar, a partir de la mirada del maestro, “La hermenéutica de Gadamer propone una teoría de la experiencia que no conduce al abismo nihilista. Su propósito consiste en romper el cerco cientificista y liberar el pensamiento para que se abra a la experiencia hermenéutica, a la comprensión como acontecer del sentido” (Lamana, p.1).

Por otro lado, el lenguaje es el fenómeno humano que nos permite revelar, a través de las categorías, la comprensión de la cultura política mediante la acción, la sensibilidad y la reflexión sobre los actores de la escuela, donde puede entenderse su tradición histórica, aunque tenga algunas limitaciones el acto mismo de la comprensión.

Es el sujeto, quien integra en su racionalidad, en su espiritualidad y en sus prácticas los contenidos culturales de una estructura social, política y económica, además, es en el acercamiento con el otro, como se desentraña el tejido social de

sentidos y significados que configuran una construcción de lo cultural.
(Álvarez, 2016 p. 323)

La cultura política no es abstracta, se fundamenta en la cotidianidad de las instituciones de orden escolar, político, cultural, en grupos y entes tecnológicos con los cuales el sujeto interactúa de forma pasiva u activa en una relación sociedad, individuo y Estado. “La subjetividad e intersubjetividad pueden ser un camino en la comprensión de lo cultural” (Álvarez, 2016, p.325) y por lo tanto, el entendimiento de la cultura política, no se agota en lo empírico analítico y debe avanzar en lo histórico hermenéutico.

La comprensión de la tradición, es desde luego, parte esencial del esfuerzo por comprender aquello que reclama ser comprendido—sea en el campo científico, técnico, moral, político, artístico o religioso—, pero no todo lo que debe hacerse para que la comprensión resulte plenamente lograda... es condición suficiente.
(Escudero, 2004, p.178 ,179)

La cultura política no es abstracta, se fundamenta en la cotidianidad de las instituciones de orden escolar, político, cultural, en grupos y entes tecnológicos.

La categoría de sujeto toma fuerza en la modernidad, por lo tanto, es Foucault quien lo considera en construcción en sus diferentes dimensiones, “La espiritualidad postula que la verdad nunca se da al sujeto con pleno derecho (...) no se da por un mero acto de conocimiento...es preciso que el sujeto se modifique, se transforme, se desplace, se convierta, en cierta medida y hasta cierto punto, en distinto de sí mismo para tener derecho al acceso a la verdad” (2002, p. 33).

Dado el debate que hay sobre el sujeto, se entiende que, en la escuela, el maestro aborda la comprensión de la individualidad refiriéndose a la subjetividad del educando, desde lo individual y lo colectivo, para lograr su reconocimiento como sujeto educable. Aclarando que el maestro orienta lo educativo, pues el educando es quien logra sus cambios desde su subjetividad, es decir de sí mismo, como también la apropiación del conocimiento que circule en la escuela.

Es fundamental considerar los aportes de (Freire, 1970) sobre el papel del mediador en el proceso formativo “Nadie libera a nadie, nadie se libera solo: los hombres se liberan en comunión. (p. 54), “nadie educa a nadie, nadie se educa solo: los hombres se educan en comunión” (p. 82). También (Meirieu, 2001), nos aclara que “El educador

está condenado a hacer bricolaje en la mediación... transmitir un saber necesario, pero que se sabe provisional o, al menos, superable... No se puede hacer nada sin mediador, pero el mediador debe desaparecer como tal... convirtiéndose en el par con quien se puede confrontar lo que se cree, lo que se sabe”. (p. 124).

La pedagogía crítica posibilita el compromiso formativo en la relación de mediación, que hace posible la autonomía del sujeto político, un camino pedagógico que de manera creativa y consciente prepare al sujeto en su transformación para que logre alcanzar su autodeterminación y sentido liberatorio como actor social.

La formación del sujeto político implica pensar en cuáles deben ser los conocimientos, principios, valores, actitudes, las capacidades del sujeto formado, para convivir en una cultura política democrática y, por tanto, definir cuáles deben ser las estrategias pedagógicas con este propósito.

La tradición alemana en educación ha reflexionado respecto a la formación ciudadana el concepto de *politische Bildung* – formación

“Nadie educa a nadie, nadie se educa solo: los hombres se educan en comunión”

política, dando relevancia al desarrollo de la *politische Mündigkeit* - capacidad de juicio político, para lograr “la capacidad para dirigir la vida de forma autónoma. Esta capacidad comprende la capacidad para la acción responsable, la emisión de juicios propios y la toma de decisiones” (Lobato, 2016, p. 258) refiriéndose a una capacidad global de la formación política. Presentan además, cuatro dimensiones de competencias que permiten operacionalizar la formación política en la escuela y que el desarrollo de cada una de ellas implica el desarrollo de unas capacidades: 1) Las competencias el juicio político, 2) Las competencias de la acción política, 3) Las competencias metódicas, y 4) Las competencias del saber de la especialidad (Lobato, 2016).

De acuerdo con el anterior planteamiento, en el desarrollo de competencias ciudadanas es fundamental el previo desarrollo de capacidades para llegar a la comprensión del desarrollo humano, por lo tanto, ello implica abordar la reflexión desde el enfoque de las capacidades que se centra en la libertad y la autonomía del sujeto en su individualidad y como colectivo social.

Las capacidades son las respuestas a la pregunta: ¿Qué es capaz de hacer y de ser una persona? Son la totalidad de las oportunidades de

que dispone una persona para elegir y actuar en una situación política, social y económica concreta.
(Nussbaum, 2012, p. 40).

Formar sujetos con capacidades para la construcción de cultura política es generar una educación donde prevalece la libertad y la autonomía, es formar -el sentido político-, que se construye en la reflexión y se transforma entre todos en la praxis.

La libertad se localiza exclusivamente en la esfera política. El sentido político es el que da al sujeto la capacidad de asumirse en diálogo con los otros sobre lo que es público e interesa a todos y que aporta a los intereses de lo comunitario. Se define en lo colectivo, aquello que no sólo representa lo que es de todos, lo público.
(Arendt, 2005, p.p. 70-73)

En la investigación de (Álvarez, 2015) se explica que en la construcción de cultura política se manifiestan procesos de contextualización, de autoestructuración y de interestructuración y en (Álvarez, 2017), se encontró que para el desarrollo de competencias, si bien es necesario la formación en conocimientos y habilidades, lo fundamental es el desarrollo de capacidades socioafectivas, cogni-

tivas y comunicativas esenciales en la existencia y la convivencia humana. La formación mediante una perspectiva integradora de las capacidades y las competencias aporta al desarrollo, cognitivo, emocional, ético, estético, y sociocultural, socioeconómico, sociopolítico, socioambiental y sociocultural. El desarrollo humano implica una educación comprometida con el ser íntegro del sujeto político, que se potencie en la construcción de una cultura política que comprenda la movilidad conceptual de la democracia, no sólo en el derecho de las mayorías, o en ser diferente y tener identidad en la diversidad, sino también, a tener la capacidad y la posibilidad de experimentar su propia catarsis y de transformar la sociedad. Pensar la democracia es comprender un ideal de sociedad y al ser humano en un sentido social amplio y libertario. La democracia exige de una educación centrada en el desarrollo humano. (Nussbaum, 2012)

La cultura política se fundamenta en los procesos educativos que se suscitan en la familia, la escuela, los medios de comunicación, los organismos de seguridad, la iglesia, los escenarios de prácticas deportivas y artísticas, y en grupos o entes sociales con los cuales el sujeto interactúa. La escuela es el contexto donde confluyen tendencias culturales, se generan vínculos so-

cioafectivos, actos de poder y autoridad, se seleccionan y transmiten conocimientos y saberes legitimados o en construcción, se fortalecen o debilitan las identidades culturales; de allí que se constituya en el escenario propicio para la formación de los ciudadanos, porque potencia un ser social y político.

La escuela es el contexto donde confluyen tendencias culturales, se generan vínculos socioafectivos, actos de poder y autoridad, se seleccionan y transmiten conocimientos y saberes legitimados o en construcción, se fortalecen o debilitan las identidades culturales.

La configuración de la cultura política se desarrolla en el trayecto histórico de una sociedad permeada por intereses y relaciones de poder y se construye en la dinámica social de la vida cotidiana, donde tienen lugar la diversidad de prácticas sociales, culturales, políticas, religiosas, deportivas, ecológicas, donde se van consolidando diferentes tipos de organizaciones. Se manifiesta en las construcciones cognitivas y representaciones socioafectivas de la experiencia vital de cada individuo respecto a la política y es en la acción de lo colectivo, del sujeto como actor social; que tiene lugar su máxima expresión, especialmente en los movimientos sociales, en la confrontación entre la política hegemónica y otras que se consideren alternativas. (Álvarez 2015).

Bibliografía

- Álvarez, M. (2015). *Construcción de cultura política democrática en organizaciones juveniles del municipio de Guacarí, Colombia. Esbozo para una propuesta educativa*. (Tesis doctoral en Ciencias de la Educación). Manizales: Universidad de Caldas, Rudecolombia.
- Álvarez, M. (2016). La subjetividad e intersubjetividad: un camino en la comprensión de lo cultural. Colombia. *Revista Linhas, Florianópolis* ISSN: 1984-7238, 2016, Vol. 17, n. 34, Págs. 323-336. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723817342016323>, disponible en: http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723817342016323/pdf_134
- Álvarez, M. (2017). *Prácticas pedagógicas y evaluativas para el desarrollo de competencias ciudadanas y su incidencia en los resultados de la prueba Saber Pro de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la UCEVA*. 2017. (Proyecto de Investigación). Tuluá: Unidad Central del valle del Cauca Uceva.
- Álvarez, M., Ramírez, E. & Gordillo, G. (2018 a). *Incidencia de las prácticas pedagógicas y evaluativas en los resultados de las competencias en lectura crítica, sociales y ciudadanas, e inglés, evaluadas en las pruebas Saber Once en instituciones del sector oficial del municipio de Tuluá, Valle del Cauca*. 2017. (Proyecto de Investigación). Tuluá: Unidad Central del valle del Cauca Uceva.
- Álvarez, M., Ramírez, E. & Gordillo, G. (2018 b). *Factores determinantes en el desarrollo de competencias en lectura crítica, sociales y ciudadanas, e inglés, evaluadas en las pruebas Saber Once en instituciones del sector oficial del municipio de Tuluá, Valle del Cauca*. (Proyecto de Investigación). Tuluá: Unidad Central del valle del Cauca Uceva.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona, España: Paidós
- Aristizábal, M. (2006). *La categoría saber pedagógico una estrategia metodológica para estudiar la relación Pedagogía, Currículo y Didáctica*. Popayán: Itinerantes. N°. 4. pp. 43-48.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. Gaceta Constitucional No. 116. Santafé de Bogotá: Gaceta del Senado.
- Bachelard, G. (1987). *La formación del espíritu científico*, México: Editorial Siglo XXI.
- Barrios, O. & Galeano, C. (2012). *Los medios y tecnologías de información y comunicación MTIC como recurso para el fortalecimiento de competencias ciudadanas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Consultado el 13 de septiembre de 2018, disponible en: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/473/TO-15372.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata. Madrid.

- Brousseau, G. (1989). *Les obstacles épistémologiques et la didactique des mathématiques*. Construction des savoirs, 41-63.
- Canoles, A., Yerlis, J., Teherán, V, & Castro, L. (2015). *Fortalecimiento de competencias ciudadanas a través de estrategias lúdico -pedagógicas en los niños y niñas de la institución educativa Catalina Herrera- Arjona Bolívar*. Universidad de Cartagena, consultado febrero 9 de 2018, disponible en: file:///C:/Users/JP/Desktop/antecedentes/antecedentes/competencias%20ciudadanas/TESIS%20COMPETENCIAS%20CIUDADANAS%20I.pdf
- Congreso de la República. (1994). Ley General de la Educación, Ley 115. Santafé de Bogotá: Gaceta del Senado.
- Congreso de la República. (2001). Ley 715. Colombia: Congreso de la República.
- Contreras, C. (2010). *Alfabetización digital para el desarrollo de las competencias ciudadanas*. España: Universidad de Barcelona. Consultado el 10 de septiembre de 2018, disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/43089>
- Chevalard, Y. (1998). *La trasposición didáctica*. Del saber sabio al saber enseñado. Argentina: Aique Grupo Editor.
- Departamento Nacional de Planeación, Cambios para construir la paz. 1998 – 2002. Tercer mundo editores. Santa Fé de Bogotá. 1998
- De Tezanos, A. (2011). *El maestro y su formación: Tras las huellas y los imaginarios*. Colombia: Editorial Magisterio.
- Dussel, E. (1988) *Introducción a la filosofía de la liberación*. Bogotá, editorial Nueva América.
- Escudero, J. (2004). *Análisis de la realidad local*. Madrid, España: Narcea S.A. Ediciones.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá, Colombia: Editorial América Latina
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Henao, F. & Álvarez, M. (2015). *La formación en cultura política en el contexto histórico colombiano*. Historia y Espacio n°45: 147 – 172, agosto – diciembre. ISSN 0120-4661, Colombia: Universidad del Valle.
- Lamana, D. (2002). Una hermenéutica de la experiencia Gadamer. *A Parte Rei: Revista De Filosofía*, ISSN 1137-8204, ISSN-e 2172-9069, N° 22.
- Lobato, R. (2016). El ámbito científico de la formación política: elementos conceptuales y líneas de investigación. *Educación y Educadores*, 19 (2) p. 254-273, DOI: 10.5294/edu.2016.19.2.5
- Max-Neef, M. (2006). El poder en la globalización. *Revista Futuros* Vo. IV (14).
- Malfasi, S. (2014). Estudio de caso: fortalecimiento de competencias ciudadanas a través de estrategias mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Bogotá: Universidad de la Sabana. Consultado el 10 de septiembre de 2018, disponible en: [https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/11587/Sayana%20Malfasi%20Martinez%20\(tesis\)...pdf?sequence=1](https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/11587/Sayana%20Malfasi%20Martinez%20(tesis)...pdf?sequence=1)
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2004), estándares básicos de competencias ciudadanas, formar para la ciudadanía si es posible, Consultado el 19 de junio del 2017 recuperado de: <file:///C:/Users/USUARIO/Desktop/My%20Shared%20Folder/PROYECTO%20DE%20INVESTIGACION/refere-tes%20teoricos%20de%20competencias%20c/estandares%20en%20competencias%20ciudadanas.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2002). Evaluación

- censal de la calidad. Colombia. Consultado el 7 de marzo de 2017, disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85791_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional & ICFES. (2016). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado Saber 11°*. Bogotá: ICFES, tercera edición. Consultado el 10 de abril de 2017, disponible en: <http://www.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/guias-de-preguntas/guias-de-preguntas-saber-11/2059-lineamientos-generales-para-la-presentacion-del-examen-de-estado-saber-11-2016/file?force-download=1>
- Naciones Unidas (2016). *Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas & CEPAL. Consultado el 8 de septiembre 2018, disponible en: <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf>
- Nussbaum, M. (2012) *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del Oficio del Maestro. Prácticas y Teorías de la Pedagogía Moderna en Colombia*. Grupo de historia de la práctica pedagógica. Ed. Magisterio. Bogotá.D.C.
- Salmerón, C. (2010). *El desarrollo de la competencia social y ciudadana a través el aprendizaje cooperativo, departamento de métodos de investigación y diagnóstico en educación de la Universidad de Granada*. Consultado el 19 de junio del 2017, disponible en: <http://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/SalmeronCristina.pdf>
- Unesco. (1994). *Declaración mundial sobre educación para todos*. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Conferencia Mundial sobre Educación para todos, realizada en Jomtien, Tailandia en 1990. París: Unesco.
- Zuluaga, O. (1988). Una diferencia necesaria entre educación y pedagogía. *Rev. Educación y Cultura, No.14*. Bogotá: Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores.