








Lineamientos de formación de educadores para la ciudadanía

GOBIERNO DE COLOMBIA
MINEDUCACIÓN
APCEIU
Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding under the auspices of UNESCO
Corpoeducación

Lineamientos de Formación de Educadores para la Ciudadanía
Proyecto "Desarrollo e integración curricular de la Educación para la Ciudadanía Mundial - ECM"

Ministerio de Educación Nacional de Colombia

María Victoria Angulo
Ministra de Educación Nacional de Colombia

Constanza Alarcón Parraga
Viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media

Santiago Fernández de Soto
Jefe Oficina de Cooperación y Asuntos Internacionales

Ulia Nadezhda Yemail Cortés
Directora de Calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media

Claudia Marcelina Molina Rodríguez
Subdirector de Fomento de Competencias

Programa de Formación de Docentes y Directivos Docentes
Claudia Gladys Pedraza
Coordinadora

Programa de Formación para la Ciudadanía
Olga Lucía Zárate
Coordinadora
Charlotte Greniez
Asesora

Autoras
Tatiana Mosquera Angulo (Corpoeducación)
Lesly Sarmiento Pinzón (Ministerio de Educación Nacional)

Corrección de estilo: Elkin Rivera
Diseño y diagramación: Armónico

Impreso por Panamericana
Impreso en Bogotá, D.C., Colombia
MEN, 2018

Corpoeducación

Jesús Andrés López
Director Ejecutivo

Carlos Javier Vargas
Gerente de proyectos y desarrollo educativo

Alexander Rozo
Líder de Desarrollo pedagógico

Asia – Pacific Centre of Education for International Understanding under auspices of UNESCO -APCEIU-

Utak Chung
Director

Jay Jaehong Kim
Líder de la Oficina de Investigación y Desarrollo

Oficina Internacional de Educación de la UNESCO

Dra. Mmantsetsa Marope
Directora

Renato Opertti
Especialista Senior de Programa

Giorgia Magni
Asistente de investigación

Este documento fue elaborado en el marco del Acuerdo de Cooperación entre el Ministerio de Educación Nacional, Corpoeducación y APCEIU (Centro de Asia y el Pacífico de Educación para el Entendimiento Internacional, bajo el auspicio de la UNESCO), para el desarrollo del Proyecto "Desarrollo e integración curricular de la Educación para la Ciudadanía Mundial - ECM" (GCED Curriculum Development & Integration) en el que participan Camboya, Colombia, Mongolia y Uganda (2016 – 2018).

CONTENIDO

LINEAMIENTOS DE FORMACIÓN DE EDUCADORES PARA LA CIUDADANÍA

Julio de 2018

Bogotá, D.C., Colombia

Ciudadanía y formación para el ejercicio de la ciudadanía 40

02 Estado de la formación de educadores para la ciudadanía

86

03 Posibles trayectorias en la formación de educadores para la ciudadanía

131

Ruta sugerida para la apropiación de los lineamientos

206

04.

Anexos

212

05.

Bibliografía

240

Listado de siglas y acrónimos

APCEIU	*Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding* (Centro Asia-Pacífico de Educación para el Entendimiento Internacional)
CNMH	Centro Nacional de Memoria Histórica
CTFD	Comité Territorial de Formación Docente
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
DD.HH.	Derechos Humanos
DUA	Diseño Universal de Aprendizaje
EC	Educación Ciudadana
ECM	Educación para la ciudadanía mundial (*Global Citizenship Education,* GCED en inglés)
ENS	Escuela Normal Superior
EPT	Educación Para Todos
ETC	Entidad Territorial Certificada
ICFES	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación
IES	Institución de Educación Superior
MEF	Modelos Educativos Flexibles
MEN	Ministerio de Educación Nacional
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OIE	Oficina Internacional de Educación de la Unesco
ONG	Organización no Gubernamental
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PMI	Plan de Mejoramiento Institucional
PTFD	Plan Territorial de Formación Docente
SE	Secretaría de Educación
SREDECC	Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas
UAI	Unidad de Atención Integral
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, por su sigla en inglés)

Listado de gráficos

Listado de tablas

Agradecimientos

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) agradece a las personas y a las entidades que, con su tiempo, conocimiento y experiencia, aportaron a la construcción de este documento, por medio de entrevistas, mesas de trabajo y grupos focales, entre agosto de 2017 y junio de 2018.

Entrevistas	
Aulas en Paz	José Fernando Mejía
Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP)	Jenny Paola Ortiz
	Marco Fidel Vargas
Corporación Universitaria Minuto de Dios	Rosa Isabel Galvis
Empresarios por la Educación	Carolina Meza
Escuela Normal Superior Montes de María	Edgardo Romero
Fundación Compartir	Mary Simpson
Pontificia Universidad Javeriana	Ricardo Mauricio Delgado
	Ángela Jaramillo
	José Leonardo Rincón, S.J.
	María Lucía Zapata
Secretaría de Educación de Santander	Iván Pinzón
Secretaría de Educación del Distrito	David Alberto Montealegre
Universidad de Antioquia	Wilson Bolívar
Universidad de La Salle	Guillermo Londoño Orozco
Universidad de los Andes	Nicolás Aguilar
	Andrea Bustamante
	Enrique Chaux
	Andrés Mejía
	Diana Rodríguez
	Ana María Velásquez
	Elvia Vargas

Entrevistas	
Universidad de San Buenaventura	Diana Carolina Suárez Gerardo Ramírez
Universidad El Bosque	Jazmín Márquez Rodrigo Ospina
Universidad Pedagógica Nacional	Fabio Castro Bueno Camilo Jiménez Alexander Ruiz Silva
Universidad Santo Tomás	Luz Ángela Ordóñez

Mesas de trabajo, grupos focales y conceptos

Instituciones educativas	
Institución Educativa Agroecológica Sagrado Corazón de Jesús	Walter Herrera Fernández
Institución Educativa Brisas	Leidy Yarley López Noguera
Institución Educativa Jorge Abel Molina, sede principal	Amelia Cuéllar Gómez
Institución Educativa Olaya	Kelly Alejandra Calvache Muñoz
Institución Educativa Puerto Vega	Teresa de Jesús Mutumbajoy Imbajoa
Institución Educativa Rural San Antonio de Padua	Elías Cuesta Abadía
Institución Educativa San José	Consuelo Santos
Secretaría de Educación de Boyacá	Francisco Leal Bernal
Secretaría de Educación de Buenaventura	Ángel Alberto Pérez Gómez
Secretaría de Educación del Chocó	Orlene Sánchez Montes de Oca
Secretaría de Educación de Cundinamarca	Sandra Jerez Pineda

Escuelas normales superiores	
Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta	Farely Johanna Castellanos Salazar
	Víctor Manuel Neira Rubio
Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Girardot	Consuelo Rodríguez González
	Edna Maritza Vargas Céspedes
	Marggy Katherine Torres Poveda
Escuela Normal Superior de Bucaramanga	María Teresa Sanabria Camelo
Escuela Normal Superior Juan Ladrilleros	Lucy Hinojosa Aguirre
	Leslie Joana Jaramillo Loango
	Luz Isnelda Murillo Mosquera
	Brishelsin Riascos Mina
	María Mónica Pérez Martínez
Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz	Jonathan Estupiñán
Escuela Normal Superior Francisco de Paula Santander de Málaga	Teresa Moreno Torres
	Rubiela Caycedo Herrera
	Cecilia Motta Zárate
	Virney Yuleima Villamil Quiroz
	Sandra Milena Delgado Jaimes
	Laura Johana Rojas Barajas
	Angélica Yaritza Ortiz Moreno
Escuela Normal Superior María Auxiliadora Santa Marta	Hna. Mónica Patricia Tausa Ramírez
Escuela Normal Superior Santiago de Cali	Norma Liliana López Salazar
	Laura María Pineda Villany
Escuela Normal Superior de Charalá	John Fredy Suárez Solano
Escuela Normal Superior de Socha (Red Telaraña)	Martha Nidia Malpica Puerto
Escuela Normal Superior Divina Providencia La Palma de Cundinamarca	Astrid Mahecha
	Vicky Rocío Triana
Escuela Normal Superior Lácides Iriarte de Sahagún	Yony Francisco Ortega Guzmán
Escuela Normal Superior Los Andes	Carmen Alejandra Reyes Peña
Escuela Normal Superior Manuel Cañizales de Quibdó	Connie Yomaira Salazar Moreno

Universidad de los Andes (estudiantes de pregrado y posgrado)	
Carolina Alexandra Ávila	Valeria Maestre
Alejandro Baquero	Santiago Pulido
Melissa Cabarcas	Diana González
Natalia Galvis	

Organizaciones no gubernamentales	
Corpovisionarios	Édison Aguilar
Corpoeducación	Carlos Javier Vargas
	Alexander Rozo
Educapaz	Nicna Camargo
Empresarios por la Educación	Manuel Franco
	María Clara Ortiz

Ministerio de Educación Nacional	
Alfredo Olaya	María Paula Toro
Alicia Vargas	Mauricio Torres
Camila Gómez	Mónica Angelina Beltrán
Charlotte Greniez	Olga Lucía Zárate
Claudia Pedraza	Solman Yamile Díaz
Jorge Alfonso Verdugo	Willma Francine Botero
Juan Fernando Franco (OIM)	Yordiley Torres

Prólogo

La formación para el ejercicio de la ciudadanía, con un enfoque centrado en los derechos humanos, la justicia, la paz, el respeto y la inclusión, sigue siendo un reto enorme para el sistema educativo colombiano. Lo anterior porque para lograr la formación integral de los estudiantes es necesario ofrecer oportunidades de aprendizaje que les permita construir relaciones sociales positivas y pacíficas, participar de manera genuina y valorar las diferencias.

Este reto se hace aún más significativo si se tiene en cuenta el momento que vive Colombia, en el que se hace indispensable propiciar la construcción de culturas de paz y de reconciliación. Pero también es importante que las comunidades educativas comprendan la interdependencia que existe entre su contexto inmediato y los asuntos regionales, nacionales y mundiales, tales como el desarrollo sostenible, el respeto a los derechos humanos, la equidad de género y la promoción de una cultura de paz y no violencia.

La formación para la ciudadanía permite que las personas fortalezcan sus capacidades para interactuar en contextos globales y locales, y enfrenten adecuadamente los retos que cada contexto impone, a partir del desarrollo de la empatía, la comunicación asertiva, la confianza en sí mismo y en los demás, todo lo cual facilita la comprensión de las diferencias, al igual que el logro de la participación desde la diversidad y la convivencia pacífica.

Esta comprensión de la ciudadanía coincide con lo previsto en la Agenda de Educación 2030 (Objetivo de Desarrollo Sostenible N.º 4), en particular con la propuesta de la educación para la ciudadanía mundial (ECM) de la Unesco; así, en aras de alcanzar estos propósitos comunes, el MEN estableció en 2016 una alianza con el Centro Asia-Pacífico de Educación para el Entendimiento Internacional (APCEIU, por su sigla en inglés), y la Oficina Internacional de Educación (OIE) de la Unesco y, más recientemente, recibió el apoyo de Corpoeducación.
Los análisis iniciales del contexto colombiano mostraron la importancia de propiciar

espacios democráticos de aprendizaje y las posibilidades de enriquecer los currículos escolares con apuestas pedagógicas desde la formación para la ciudadanía. Sin embargo, como resultado de estudios realizados tanto por la Oficina Internacional de Educación (OIE) como por el Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC), se considera fundamental que los educadores trasciendan la conceptualización de la ciudadanía y promuevan espacios pedagógicos hacia la práctica y el ejercicio de las competencias ciudadanas, siendo preguntas relevantes para qué se enseña y qué se enseña, pero, sobre todo, cómo se enseña.

Los educadores, gracias a sus conocimientos, actitudes y comportamientos, su relación con los estudiantes, su compromiso con los valores de los derechos humanos, la justicia, la paz, el respeto y la inclusión, cumplen un papel central en los aprendizajes presentes y futuros de sus estudiantes, y en la construcción de una sociedad incluyente y democrática.

Por todo esto, el MEN, pensando en el fortalecimiento de las capacidades de los educadores en formación y en servicio, propone a las entidades responsables de la formación de los educadores que generen espacios de reflexión y oportunidades de aprendizaje para la ciudadanía.

Esta invitación está dirigida específicamente a las Instituciones de Educación Superior (IES) y las Escuelas Normales Superiores (ENS), para que en el marco de su autonomía propicien escenarios de aprendizaje y prácticas pedagógicas, mediante los cuales los educadores en formación y en servicio puedan abordar a la ciudadanía, de modo que esta sea parte esencial de su quehacer.

Así mismo, hacemos un llamado especial a las secretarías de educación para que consideren la formación para la ciudadanía como parte fundamental de los planes territoriales de formación docente (PTFD), y que estos sean, a su vez, reflejo de políticas educativas locales incluyentes, equitativas y respetuosas de la diversidad.

En razón de lo anterior, el MEN presenta los Lineamientos de formación de educadores [1] para la ciudadanía, dirigidos a las instituciones que forman a los educadores , en los que se muestran las posibilidades con que cuentan para incluir en su apuesta

[1] El término educadores incluye a educadores de primera infancia, docentes, docentes con funciones de orientación y directivos docentes.

pedagógica, didáctica o de gestión, la formación para el ejercicio de la ciudadanía, considerando los retos particulares de los contextos en que se forman y se desarrollan profesionalmente los educadores del país.

El documento ofrece una base conceptual y se hace una propuesta de trayectorias de formación dirigidas a las instituciones encargadas de la enseñanza inicial, en servicio y avanzada de educadores del país, de modo que puedan construir o enriquecer sus apuestas de formación para la ciudadanía a partir de los nuevos retos que se imponen.

Introducción

Desde 2002, con el Programa de Competencias Ciudadanas, y a partir de 2004, con la expedición de los Estándares de Competencias Ciudadanas, el MEN se ha destacado entre los ministerios de la región como una institución líder en la formación de ciudadanos que contribuyan de manera activa a la convivencia pacífica, participen responsable y constructivamente en los procesos democráticos, valoren la pluralidad y la diferencia y respeten los derechos humanos.

En 2016, el MEN definió el "Plan de formación para la ciudadanía: estrategias que contribuyen a educar en paz", el cual tiene como reto fortalecer al sector educativo en el desarrollo de estrategias que contribuyan a la construcción de paz desde la formación para la ciudadanía en los ambientes escolares. Una de estas estrategias corresponde a la formación de educadores en consonancia con los desafíos que enfrenta actualmente el país, en particular para la construcción de paz, la reconciliación y el desarrollo de competencias ciudadanas con enfoque de derechos.

De manera simultánea, debe resaltarse que el APCEIU y la OIE vienen llevando a cabo el proyecto denominado "Desarrollo e integración curricular de la educación para la ciudadanía mundial (ECM)", el cual involucra a Camboya, Colombia, Mongolia y Uganda.

Este proyecto inició en el año 2016 con el objetivo de apoyar a los cuatro países en la integración de la ECM en los currículos de los países en mención, a fin de impulsar el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible N.º 4, orientado a "… garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos", y en particular la Meta 4.7, con la cual se espera que para 2030 se garantice que "[…] todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible", a través de la "[…] educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural", entre otras acciones.

El objetivo del proyecto es la elaboración de una hoja de ruta en cada país, en la que

se fijen los ámbitos de prioridad para orientar la aplicación de la ECM en su contexto. Las actividades definidas incluyen la formación de los educadores y la promoción de la ECM en Colombia, la integración de la ECM en los planes de estudio de Historia y Educación Moral y Cívica en Camboya, el desarrollo de materiales didácticos para la educación básica en Uganda y la elaboración de una guía para docentes en ECM en Mongolia.

En el trabajo desarrollado en Colombia se toman en cuenta tres situaciones de contexto: a) la descentralización política y administrativa de las entidades territoriales que definen políticas a escala local y apropian las políticas nacionales, incluidas las políticas docentes; b) el principio de autonomía de las instituciones educativas, incluidas las instituciones de formación de docentes, que les permite definir sus propios currículos y adoptar en consecuencia sus materiales educativos, y c) los compromisos del gobierno nacional en el marco del Acuerdo de Paz, que se traducen en un proyecto de educación para la paz fundamentada en la formación para la ciudadanía.

En este contexto político y administrativo, el MEN firmó un Memorando de Entendimiento con APCEIU para colaborar en áreas de interés común para la educación y la comprensión internacional, y la ECM.

En Colombia se realizaron, con el apoyo de APCEIU y OIE, dos análisis en el año 2016 para identificar las oportunidades de la ECM en el sistema educativo actual y conocer las concepciones, los desarrollos y las capacidades nacionales, así como los principales desafíos para introducir o intensificar el enfoque de ciudadanía mundial en las políticas educativas del país (Camargo, 2016; Riquelme, 2016).

Uno de los asuntos que emergen del análisis situacional hace referencia al vínculo entre los referentes nacionales y el contexto sociopolítico que, en el caso de Colombia, muestra una atención preferente a la empatía y el diálogo intercultural, así como al derecho humanitario y la consolidación de la paz, ideas que son especialmente pertinentes para un país que ha experimentado más de 50 años de conflicto armado.

Precisamente por esto, el MEN y la Unesco han encontrado puntos en común entre los procesos de formación para la ciudadanía que el primero viene adelantando desde 2002 y el enfoque de ECM, en la perspectiva de los aportes que puede brindar la educación para todos y con el fin de proyectar sociedades más justas, pacíficas, tolerantes e incluyentes. Se trata, entonces, de fortalecer las competencias que los

estudiantes necesitan para garantizar un mundo sostenible, donde se pueda convivir pacíficamente, y se logren procesos de participación, inclusivos y con equidad, en los cuales se reconozcan y valoren las diferencias y el ejercicio de los derechos humanos.

Los resultados de estos análisis, al lado de lo señalado en el contexto mencionado y los avances conseguidos desde los programas y las estrategias de formación para la ciudadanía, liderados por el MEN, permitieron establecer dos líneas de acción: por un lado, la potencia de la articulación de los contenidos y los propósitos de la ECM con los desarrollos existentes de la formación para la ciudadanía en el país, que permite ahondar en la comprensión de problemas globales y la interdependencia con los problemas locales.

Por otro lado, se considera que una de las necesidades más apremiantes para generar cambios curriculares y en las prácticas cotidianas escolares es la formación de los educadores, generando en ellos actitudes, comportamientos, al igual que conocimientos específicos y pedagógicos en relación con la ECM.

Por tal razón, el MEN consideró que la primera estrategia para el desarrollo del proyecto ECM (2017-2018) es la construcción y validación de los Lineamientos de formación de educadores para la ciudadanía, los cuales están dirigidos, en primera instancia, como ya se dijo, a las instituciones y entidades que forman docentes y buscan la articulación de la propuesta de desarrollo de competencias ciudadanas en los programas de formación inicial, en servicio y avanzada para educadores.

Vale la pena señalar que la ECM no es un punto de llegada o una meta fijada. Se trata más bien, de armonizar sentidos, estrategias y dinámicas para propiciar ambientes y prácticas de aprendizaje más democráticos, participativos e incluyentes, que hagan del saber y de la práctica acciones formativas y transformativas desde y para la ciudadanía desde los componentes pedagógico y de gestión institucional.

En correspondencia con esto, la ECM encuentra en los ejercicios situados una oportunidad para la apropiación de problemas precisos, la conquista de objetivos concretos para su superación, la puesta en marcha de dinámicas que involucran a la comunidad mediante actividades específicas, el acompañamiento permanente para valorar lo alcanzado y construir lo requerido en el desarrollo del proceso educativo, en la perspectiva del aprendizaje para todos.

Así las cosas, dando continuidad a la alianza entre el MEN, la Unesco y APCEIU, y con el apoyo de Corpoeducación, las entidades presentan en el 2018 estos Lineamientos de formación de educadores para la ciudadanía, con los cuales se busca motivar a las entidades formadoras de formadores a generar espacios para la formación para la ciudadanía y para la promoción de la educación para la ECM, en diálogo con sus proyectos educativos y con las culturas escolares en las que los educadores llevan a cabo sus prácticas pedagógicas.

¿En qué consisten los lineamientos de formación docente para la ciudadanía?

¿Qué son?

Una propuesta de lineamientos de formación de educadores para la ciudadanía que ofrece una línea conceptual y una serie de posibles trayectorias prácticas que orienten a las instituciones responsables de programas de formación inicial, en servicio y avanzada. Los lineamientos se convierten en un marco que favorece, desde la valoración que hagan los educadores de las acciones que desarrollan actualmente en relación con la formación de ciudadanía, se puedan construir nuevas apuestas a partir de los retos de su contexto.

¿Cuál es su objetivo?

Motivar y orientar a las entidades formadoras de formadores en la importancia de generar espacios de formación para la ciudadanía en diálogo con la educación para la ciudadanía mundial (ECM), de modo que estas entidades orienten la articulación de las competencias ciudadanas en los programas de formación inicial, en servicio y avanzada, de manera sistemática y transversal, y que esta incida en la formación y en el ejercicio de la ciudadanía en los establecimientos educativos.

¿A quiénes se dirige?

Los lineamientos están dirigidos a todas aquellas instituciones y entidades responsables de la formación de educadores, docentes y directivos docentes, en Colombia (inicial, en servicio y avanzada), específicamente las escuelas normales superiores (ENS), las instituciones de educación superior (IES) y las secretarías de educación (SE).

Además, se espera que los lineamientos sean un referente para las organizaciones sociales y entidades del tercer sector que apoyan al sector educativo, y desarrollan acciones de formación de educadores en el marco de los derechos humanos, la democracia, la ciudadanía y la construcción de culturas de paz.

¿Por qué son importantes?

Son importantes porque son:

•Una guía para que las entidades que forman educadores identifiquen comprensiones conceptuales y caminos prácticos para la formación de educadores para la ciudadanía.

•Una propuesta que intenta articular e integrar temas actuales, como la construcción de paz y la educación para la ciudadanía mundial (ECM), con las apuestas que el país viene haciendo en formación para la ciudadanía.

•Un insumo para reflexionar sobre la manera como los educadores pueden enfrentar los retos cambiantes de la formación para la ciudadanía.

¿Cuál es su estructura?

Están divididos en dos partes:

•**Parte 1. El qué.** En este aparte se plantea una propuesta de aproximación conceptual para comprender nociones, perspectivas e intencionalidades de la formación de educadores para la ciudadanía. La revisión normativa puede encontrarse en los anexos 1 y 2 del documento.

•**Parte 2. El cómo. Posibles trayectorias.** Su objetivo es plantear opciones de acción para las IES, ENS y SE, con el fin de que enriquezcan sus propias apuestas pedagógicas y didácticas desde la revisión y el diálogo con las trayectorias propuestas. Estas deberán revisarlas las entidades formadoras de educadores para que tomen decisiones a partir de lo que están haciendo, cómo lo están haciendo y lo que quieren transformar.

Lineamientos deformación de educadores para la Ciudadanía

Dirigidos a ENS, IES, SE, ONG's

Plantea herramientas conceptuales y propuestas de acción

Qué

plantea la

Articulación entre Formación para la Ciudadanía (MEN) y la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM)

y realiza el

Análisis del estado de la formación (inicial y continua) de los educadores en relación con la ciudadanía

para identificar

Oportunidades de Formación de los educadores para la Ciudadanía

lo que permite diseñar una

Cómo

Ruta de acción que se desarrolla en 3 pasos

1. Lectura de contexto.
2. Análisis de los componentes de la trayectoria.
3. Selección de las trayectorias especificas de formación.

que incida en

- Los currículos y espacios de formación de educadores (prácticas, investigación, evaluación) de IES, ENS, ONG's.IES, ENS, ONG's.
- Las políticas locales de formación de educadores (Plan Territorial de Formación Docente) de las SE.
- Los currículos, las prácticas pedagógicas y la cultura escolar de las Instituciones Educativas.

Adicionalmente, el documento cuenta con dos anexos en los cuales se describen los antecedentes de la política de formación para la ciudadanía y los antecedentes de la formación de educadores en relación con la ciudadanía y la educación inclusiva.

¿Cómo se construyeron?

El punto de partida para la construcción de los lineamientos son los análisis situacionales realizados por la Unesco sobre las posibilidades de la apropiación curricular de la ECM en Colombia (Camargo, 2016; Riquelme, 2016). En estos informes se evidencia la relación de dicha aproximación con la apuesta que Colombia tiene frente a la formación para el ejercicio de la ciudadanía y la necesidad de construir herramientas para apoyar la formación de educadores.

En el año 2017 se contó con los aportes de actores claves, como educadores, servidores públicos, académicos e investigadores. Para recabar sus aportes se realizaron entrevistas (33), mesas técnicas con representantes de licenciaturas y con servidores del Ministerio de Educación Nacional (2), y grupos focales con estudiantes de pregrado y representantes de escuelas normales superiores (2).

Los aportes recibidos se sistematizaron con el objeto de recoger la mirada sobre la situación actual de la formación de los educadores en los ámbitos propios de la ciudadanía y las oportunidades de mejoramiento, a partir de la identificación de retos, contenidos, metodologías y recomendaciones. Estos aportes, a su vez, orientaron el diseño de las trayectorias de formación, que son el centro de tales lineamientos.

En el primer semestre de 2018, la versión preliminar del documento fue revisada por expertos del sector educativo (17), y se realizaron diversos espacios de socialización y retroalimentación: a) presentación del documento a representantes de 125 escuelas normales superiores y 22 secretarías de educación; b) taller con 18 representantes de universidades que tienen licenciaturas y 3 ONG que desarrollan programas de formación de educadores; c) 4 entrevistas con expertos y funcionarios del MEN para fortalecer los contenidos de los lineamientos, y d) una mesa de validación con delegados de instituciones educativas, escuelas normales superiores, instituciones de educación superior, secretarías de educación y ONG.

Cabe señalar que las observaciones y los aportes recibidos fueron tenidos en cuenta en el proceso de construcción del documento hasta llegar a la presente versión que se pone a disposición de las entidades y organizaciones responsables de la formación de los educadores del país y de la comunidad educativa en general; además, dado que este es un documento que responde a las transformaciones constantes de los contextos y, por ende, de la ciudadanía, será objeto de una permanente actualización.

¿Por qué es pertinente formar educadores para la ciudadanía?

Para dar respuesta a esta pregunta, es fundamental hacer una breve descripción de la situación actual en los ámbitos nacional e internacional, la cual muestra dificultades en los tres grandes retos de la ciudadanía, es decir, en la manera como las personas conviven, participan democráticamente y valoran las diferencias. Estas dificultades son el resultado de varios factores, entre los cuales sobresale el desarrollo deficiente de competencias en las personas para la vida en comunidad.

Más adelante se recogen algunos indicadores claves que reflejan la situación actual de la manera como las personas están asumiendo los retos del ejercicio de la ciudadanía (tablas 1 a 3). Para hacerse una idea global, basta señalar que en el año 2017 se registraron 10.870 homicidios en Colombia, esto es, una tasa de 22,1 personas por cada 100.000 habitantes (Medicina Legal, 2017), y a octubre de 2017 se presentaron 71.466 casos de violencia basada en género en el país, de los cuales 76,8 % fue contra mujeres (Sistema de Vigilancia en Salud Pública de Violencias de Género, 2017).

Así mismo, según el International Civic and Citizenship Education Study (Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana), del año 2016 (Schulz, Ainley, Cox & Friedman, 2018), el 73 % de los estudiantes colombianos que participó, expresó su preferencia por un sistema dictatorial, si esto les trae algún beneficio económico. Finalmente, la segunda causa de discriminación en el país es el color de la piel de la persona, mientras que el 11,4 % de los colombianos se ha sentido discriminado, tratado mal o de manera injusta por este motivo (Barómetro de las Américas, 2016).

Tabla 1. Indicadores. Convivencia y paz

Convivencia y paz				
	Indicador	**Dato**	**Año**	**Fuente**
1	Violencia basada en género	A octubre de 2017, se presentaron en Colombia 71.466 casos de violencia basada en género: 76,8 % fue contra mujeres y 23,2 % contra hombres.	2017	Sistema de Vigilancia en Salud Pública de Violencias de Género
2	Violencia a NNA	Se identificaron en Colombia.76.785 casos de violencia a niños, niñas y adolescentes (NNA)	2017	Medicina Legal
3	Violencia de pareja	Durante el año 2017, 49.423 personas fueron víctimas de violencia de pareja en Colombia.	2017	Medicina Legal
4	Violencia interpersonal	Durante el año 2017, 113.470 personas resultaron lesionadas por violencia interpersonal (intolerancia, conflicto entre vecinos o riñas) en Colombia.	2017	Medicina Legal
5	Homicidios	Durante el año 2017, se registraron 10.870 homicidios en Colombia, es decir, una tasa de 22,1 personas muertas por cada 100.000 habitantes.	2017	Medicina Legal
6	Homicidios	Cada año mueren violentamente en el mundo 437.000 personas, un promedio global de 6,2 homicidios por cada 100.000	2017	Monitor de homicidio

Convivencia y paz				
	Indicador	**Dato**	**Año**	**Fuente**
7	Maltrato infantil	Cerca de 72 casos de niñas, niños y adolescentes víctimas de algún hecho de violencia o vulneración de sus derechos ingresan diariamente al sistema de protección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).	2017	ICBF
8	Maltrato infantil	Entre enero y agosto de 2017, el ICBF registró 7.106 casos de maltrato infantil. En promedio, 29 casos de maltrato infantil se registran cada día en Colombia.	2017	ICBF
9	Maltrato infantil	64 % de los niños y niñas menores de 15 años en Latinoamérica experimentan, regularmente, algún tipo de disciplina violenta (agresión emocional o castigo corporal).	2018 (datos del 2017)	Unicef, por su sigla en inglés
10	Acoso escolar	En el informe publicado en el 2017 con base en las pruebas PISA 2015, se afirma que el 19 % de los adolescentes de países de la OCDE sufren acoso escolar en cualquiera de sus formas (burlas, amenazas, agresión física). El promedio de América Latina fue del 20,41 % y el de Colombia, del 22 %.	2017 (datos de 2015)	OCDE.

Tabla 2. Indicadores. Participación y responsabilidad democrática

Participación y responsabilidad democrática				
	Indicador	Dato	Año	Fuente
1	Percepción de la forma de gobierno en Colombia	De acuerdo con la Encuesta de Cultura Política 2017 realizada por el DANE, solo 57,8 % de los entrevistados considera que votar en las elecciones es útil para generar cambios positivos en el futuro del país.	Encuesta de Cultura Política 2017	DANE
2	Frecuencia de asistencia a reuniones de organizaciones de participación voluntaria en cabeceras municipales	De acuerdo con la Encuesta de Cultura Política 2017 llevada a cabo por el DANE, 86,5 % de los entrevistados nunca ha asistido a reuniones de juntas de acción comunal y demás organismos de acción comunal.	Encuesta de Cultura Política 2018	DANE
3	Conocimiento de espacios de participación ciudadana	En 2017, solo el 36,6 % de las personas de 18 años entrevistadas afirmaron conocer o haber escuchado hablar de las veedurías ciudadanas.	Encuesta de Cultura Política 2018	DANE
4	Confianza en las instituciones democráticas	Seis de cada diez jóvenes aseguran no confiar en las instituciones democráticas.	2016	Barómetro de las Américas
5	Confianza en las instituciones democráticas	Siete de cada diez jóvenes consideran que a los gobernantes no les interesa lo que ellos piensan.	2017	Barómetro de las Américas

Participación y responsabilidad democrática				
Indicador		Dato	Año	Fuente
6	Abstencionismo electoral	En las elecciones parlamentarias de 2018 en Colombia, se registró una abstención de 51 %.	2018	Registraduría Nacional
7	Abstencionismo electoral	En América Latina, la abstención electoral promedio para 2015 fue de 32 %, mientras que en Colombia fue de 48 %.	2015	International Institute for Democracy and Electoral Assistance
8	Abstencionismo electoral	En 2017, la abstención para votar por el plebiscito que refrendaría el proceso de paz con las FARC fue de 62 %.	2017	Registraduría Nacional
9	Participación de mujeres en cargos del sector público	En el año 2015, las mujeres ocupaban cerca de 50 % de los puestos del sector público en América Latina, pero apenas 20 % de los de alto rango. Para ese mismo año, en Colombia solo 20,9 % de mujeres ocupaban cargos públicos.	2015	BID
10	Sistema político	73 % de los estudiantes colombianos que participó en *el International Civic and Citizenship Education Study* del 2016 expresó preferencia por un sistema dictatorial si esto les traía algún beneficio económico.	2017	Schulz, Ainley, Cox & Friedman, 2018

Tabla 3. Indicadores. Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias

Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias				
	Indicador	**Dato**	**Año**	**Fuente**
1	Reconciliación	50,9% de los jóvenes entrevistados aceptaría que en el colegio de su hijo estudiaran hijos de desmovilizados de la guerrilla de las FARC (más del doble que los adultos mayores). 39,1% de los jóvenes colombianos apoyaría que un hijo suyo fuera amigo de un desmovilizado de las FARC; en los adultos mayores, esa cifra solo alcanza 28,4 %. 47 % de los jóvenes estaría de acuerdo en que la empresa donde trabajan contratara a personas desmovilizadas de las FARC (40,7 % de los adultos mayores opina lo mismo).	2016	Barómetro de las Américas
2	Discriminación	La primera causa de discriminación reportada por los entrevistados en Colombia (27,5 %) es la condición económica; la segunda (11,4 %), el color de piel; la tercera (8,0 %) por situación de discapacidad; la cuarta (7,5 %) por el sexo/género y la quinta (4,9 %) por orientación sexual.	2016	Barómetro de las Américas
3	Discriminación por orientación sexual o por identidad de género	En el año 2016 se registró un total de 77 casos de violencia policial hacia personas LGBT. En estos casos no hay garantías de acceso a la justicia cuando los hechos son investigados por la misma policía.	2016	Colombia Diversa
4	Discriminación laboral	En Colombia, las mujeres ganan en promedio 25 % menos que los hombres.	2017	Universidad del Rosario

Este panorama muestra cómo las personas no están afrontando los retos de la ciudadanía en forma constructiva, pues la vulneración de los derechos forma parte de su vida cotidiana, es decir, que la sociedad colombiana tiene dificultades para relacionarse de una manera pacífica, participativa e incluyente. Las cifras muestran que existen condiciones que obstaculizan el ejercicio de la ciudadanía, las cuales tienen sus causas en diferentes factores, que van desde dinámicas sociales estructurales, pasando por el modo como las personas se relacionan, hasta la puesta en práctica de sus propias competencias.

En este escenario, se plantea la urgencia de realizar cambios en diferentes niveles, tanto en lo individual como en los contextos cotidianos. La propuesta que se describe a continuación busca contribuir a la transformación de las situaciones descritas, priorizando el entorno escolar como espacio fundamental para propiciar el desarrollo de las competencias que se requieren para el ejercicio de la ciudadanía.

No obstante, como se observa más adelante (gráfico 1), esta iniciativa no aborda todos los factores o escenarios que implica modificar completamente situaciones tan complejas como la violencia basada en el género, el maltrato infantil, la confianza en las instituciones democráticas o la discriminación por prejuicio sexual, de acuerdo con la teoría del cambio. Esta teoría, que sustenta los citados lineamientos, plantea que para contribuir a cambiar tales situaciones es fundamental la consolidación de procesos pedagógicos incluyentes en los entornos educativos, los cuales, para ser construidos, necesitan educadores formados en ciudadanía.

Si se quiere aportar al cambio en las situaciones antes presentadas, resulta imperativo reconocer como motor de transformación la formación ciudadana de los educadores. Esta pertinencia recae en que, si un educador se reconoce a sí mismo como un ciudadano democrático y sujeto político, no como una herramienta para promover la ciudadanía, sino como un agente clave en este proceso de cambio que se quiere generar, podrá reflexionar y actuar de manera genuina sobre la importancia del ejercicio ciudadano de sí mismo y de su grupo de estudiantes.

Adicionalmente, si este educador en su proceso de formación tiene oportunidades para fortalecer sus propias competencias ciudadanas, puede potenciar sus capacidades pedagógicas para el diseño de espacios y actividades de aprendizaje que promuevan la vivencia ciudadana en el entorno escolar y construir procesos educativos democráticos en su ejercicio profesional cotidiano.

Así, para contrarrestar las condiciones que obstaculizan el ejercicio de la ciudadanía, se requiere contar con procesos pedagógicos democráticos e incluyentes en los espacios educativos y que los educadores estén formados para hacerlo. Por esto es necesario que las entidades encargadas de formar educadores cuenten con lineamientos que les ayuden a consolidar procesos educativos para formar en ciudadanía.

Recursos

Lineamientos que orienten, a las entidades encargadas de formar educadores, para la inclusión de oportunidades de aprendizaje para la ciudadanía en los currículos de formación docente inicial, en servicio y avanzada.

Actividades

La formación de educadores se realiza en ambientes caracterizados por prácticas de aprendizaje democráticas, participativas e incluyentes. Incorporación de la formación para la ciudadanía en las políticas locales de formación de educadores (PTFD).

Producto

Educadores formados para el ejercicio de la ciudadanía.

Resultado a corto plazo

Educadores que generan espacios pedagógicos y fomentan el desarrollo de conocimientos, actitudes y comportamientos relacionados con. la competencias ciudadanas y ECM

Resultado a mediano plazo

Estudiantes que demuestran competencias ciudadanas (por ejemplo, empatía, comunicacion asertiva y pesamiento critico), con un claro énfasis en las competencias integradoras (por ejemplo, resolución de conflictos).

Resultado a largo plazo

Estudiantes que establecen relaciones positivas y pacíficas, participan genuinamente en procesos de toma de decisiones que los afectan, y valoran y respetan las diferencias.

Impacto

Ciudadanos capaces de interactuar en contextos locales y globales de manera constructiva.

Junto al panorama enseñado en relación con el ejercicio de la ciudadanía y los derechos humanos, se tiene en cuenta el estado de la formación para la ciudadanía de los educadores. Para ello se analizó la presencia de los asuntos de la ciudadanía en los planes de estudio de licenciaturas, en los resultados de las pruebas Saber Pro y en las necesidades de formación identificadas en los planes territoriales de formación docente (PTFD). Este contexto se explica en el capítulo "Estado de la formación de los educadores para la ciudadanía".

Los resultados del balance sobre la formación ciudadana de los educadores del país llevan a la construcción de los presentes lineamientos, en aras de enriquecer las apuestas del sistema de formación inicial en docentes y de las políticas nacionales y locales sobre la formación de los educadores, con el propósito de motivar los diálogos sobre la inclusión de la educación para la ciudadanía en los programas de formación inicial, en servicio y avanzada de los educadores.

La apropiación de los lineamientos y de las reflexiones que se generen en las entidades busca generar acciones concretas para que los educadores se reconozcan como ciudadanos activos, críticos y responsables, y como agentes constructores de sociedades incluyentes, democráticas y equitativas, que incidan en la reducción de las brechas para la participación y el ejercicio de los derechos humanos.

Meta 4.7.

De aquí a 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.
UNESCO (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.

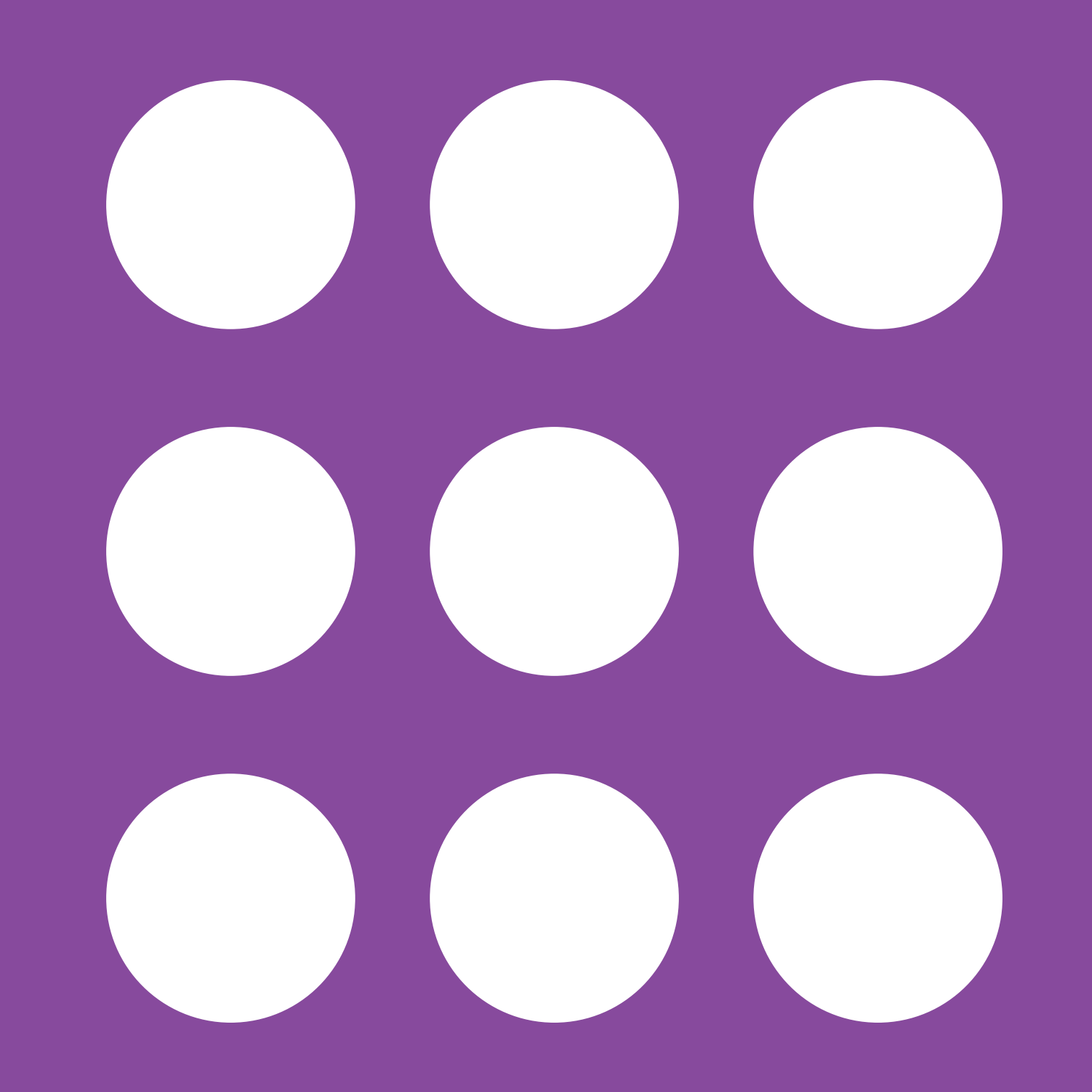
UNESCO (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.

El qué[2]

En este apartado se plantea una propuesta de aproximación conceptual y normativa de los principales elementos de la formación en ciudadanía y de la formación docente, temas que confluyen en una propuesta de formación de educadores para la ciudadanía.

Los elementos conceptuales recogen la postura del MEN y de la Unesco frente a estos temas, por lo que se recomienda analizarlos desde las necesidades de formación, las apuestas pedagógicas y los contextos particulares de las instituciones responsables de la formación de educadores.

2 En este apartado se retoma el trabajo previo de Mosquera & Nieto (2016), que presenta un marco conceptual integrado y la ampliación de orientaciones pedagógicas sobre los enfoques de derechos humanos, sexuales y reproductivos, género, la participación democrática, la cultura de paz y reconciliación, con el fin de integrar en forma articulada estos elementos en los currículos escolares. Convenio de Asociación 0753 de 2016 entre el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), el Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli (CISP) y el proyecto Colombia Diversa. Documento sin publicar.



1.

Ciudadanía y formación para el ejercicio de la ciudadanía

1.1 Ciudadanía

Entender la escuela como espacio de socialización, escenario para la formación ciudadana y lugar público institucionalizado, en el que las personas aprenden a vivir en democracia, es un tema clave en las reflexiones actuales del sector educativo (Rendón, 2010). Es así como los cambios continuos de la sociedad actual desde la globalización, el uso y la apropiación de nuevas tecnologías, la crisis de las identidades políticas, hasta el momento político actual, obligan a repensar cuál es el papel de la escuela en la formación ciudadana para la construcción de una sociedad democrática, donde se ejerzan los derechos humanos.

Para iniciar esta reflexión, es fundamental partir de la manera como se entiende la ciudadanía con el fin de definir las tareas y los retos que se deben abordar desde los procesos de aprendizaje relacionados con la construcción de escenarios de participación y de relaciones pacíficas, y la valoración de las diferencias.

La ciudadanía en una democracia da a la persona una afiliación a una unidad política, le ofrece una identidad a partir de un conjunto de valores referentes al compromiso hacia el bien común, lo que implica la oportunidad para participar en la vida política y construir comprensiones sobre las instituciones que tienen que ver con el proceso de gobernanza (Enslin, 2000). Se relaciona con el hecho de que todas las personas tienen una serie de derechos civiles (propiedad privada), de participación política y sociales (herencia y seguridad) (Abowitz & Harnish, 2006).

Se han identificado varios modelos de ciudadanía, los cuales corresponden al ethos[3] que define al ciudadano ideal, a partir de identificar una serie de aspectos que son deseables para la democracia (Moreno & Mejía, 2016). La presencia de diversas concepciones de ciudadanía muestra la importancia de reconocer que no existe un ciudadano ideal, sino diferentes apuestas que van cambiando a partir de un contexto histórico especifico, las cuales están acompañadas por una definición de formación para el ejercicio de la ciudadanía (Abowitz & Harnish, 2006; Cohen, 2003).

A continuación, se retoman cuatro tipos ideales de ciudadanía presentes en la bibliografía existente sobre formación ciudadana (Moreno & Mejía, 2016; Abowitz & Harnish, 2006; Cohen, 2003):

[3] Ethos hace referencia al conjunto de rasgos, actitudes, habilidades y comportamientos que configuran la identidad de una persona o comunidad. Se refiere también a las prácticas individuales y colectivas (Anderson, 2004), así como a las disposiciones para relacionarse a partir de creencias, costumbres, instituciones y normas (Howarth, 2008).

1.

La **Ciudadanía Mundial** se refiere más al sentimiento de pertenecer a una comunidad amplia y a una humanidad común, promoviendo una "mirada global" que une lo local con lo mundial y lo nacional con lo internacional. También es una forma de entender, actuar y relacionarse con los demás y con el medio ambiente en el espacio y en el tiempo, con base en los valores universales, a través del respeto a la diversidad y al pluralismo. En este contexto, cada vida individual tiene consecuencias en las decisiones cotidianas que conectan lo local y lo mundial, y viceversa.

UNESCO (2016). Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI, (p. 15).

Tabla 4. Paradigmas sobre ciudadanía

Modelo de ciudadanía	Liberalismo clásico	Republicanismo cívico	Democracia deliberativa	Democracia radical
Nociones básicas	Individualidad, pluralidad, libertad, dignidad y derechos.	Centralidad del involucramiento cívico de la ciudadanía.	Asociación democrática determinada por razonamientos y argumentos públicos.	El conflicto es el factor clave a partir del cual se define la ciudadanía.
Principios fundamentales	La libertad es central, se priorizan los derechos individuales, dentro de los límites de los derechos de otros.	La solidaridad atraviesa las relaciones cotidianas y la defensa de la propia comunidad.	Importancia de la racionalidad y la legitimidad democrática.	El conflicto está presente en las sociedades actuales.
	La dignidad es el valor más alto; cada persona tiene el derecho de decidir qué comprende por una buena vida y cómo alcanzarla.	Importancia de los conciudadanos como parte de la propia comunidad, al compartir elementos comunes (por ejemplo, historia, relaciones)	A partir de procedimientos adecuados de deliberación, la ciudadanía busca consensos acerca de los bienes comunes.	Los ciudadanos son agentes políticos que, por medio de su participación en diferentes grupos, pelean por sus preocupaciones.
	Los conflictos se tramitan para establecer condiciones mínimas de vida conjunta.	Las relaciones se definen por la pertenencia a grupos y la búsqueda del bien común.	Las relaciones se fundamentan en el reconocimiento universal basado en el respeto.	Necesidad de respeto y la tolerancia al conflicto por su inevitabilidad al existir identidades diversas.
	Relevancia de los derechos, las libertades y las responsabilidades.	Relevancia de los valores comunes, los símbolos, la patria y lazos sociales.		
	¿Cómo pueden coexistir diferentes ideales de vida?	¿Cómo promover la identidad cívica?	¿Cómo llegar a decisiones sobre la vida común a partir de procedimientos deliberativos?	¿Cómo relacionarse si existen identidades diversas?

Modelo de ciudadanía	Liberalismo clásico	Republicanismo cívico	Democracia deliberativa	Democracia radical
Identidad	Se define por los derechos y las libertades.	Se deriva de la comunidad a la que pertenece, a partir de la cual se define el proyecto de vida.	Se define por la racionalidad discursiva.	Se construyen en procesos sociales y políticos en una interacción conflictiva con otros.
Reconocimiento del otro	Respeto por todos como seres dignos.	Solidaridad con los compatriotas.	Respeto por todos como seres racionales.	Respeto por los adversarios. Solidaridad con los compañeros.
Formación ciudadana	La educación democrática se considera un esfuerzo para reproducir las estructuras, normas e instituciones esenciales para la democracia, razón por la cual la formación se centra en promover el equilibrio entre responsabilidad, obligaciones y cooperación, con la promoción de derechos individuales y grupales. Se centra en el conocimiento de	Destaca la necesidad de tener una mejor alfabetización cívica y un conocimiento cívico central que promueva una identidad comprometida con la comunidad política, el patriotismo, el respeto por los símbolos y el interés por el bien común. Adicionalmente, se debe promover el desarrollo de habilidades relacionadas con el servicio comunitario, la construcción de consensos y el trabajo cooperativo.	Enfoque en el conocimiento, la práctica y el desarrollo de habilidades para el uso de procedimientos deliberativos. Se reconoce como relevante la justicia como eje central.	Se centra en el desarrollo de habilidades que le permiten al ciudadano ser un agente político, que reconoce la diferencia y que puede construir diferentes identidades a partir de procesos sociales y políticos en una interacción con otros, como parte de grupos que fijan límites entre ellos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Mejía & Moreno, 2016.

Se observa cómo cada uno de los modelos de ciudadanía cuenta con una visión de la formación ciudadana. Aparte de los anteriores, existen nuevas formas innovadoras de entender la ciudadanía, las cuales se ubican bajo la sombrilla de discursos críticos (por ejemplo, el feminismo). Estos discursos identifican como relevantes para incluir en la formación ciudadana temas como la pertenencia a los grupos, la construcción de identidades diversas, el análisis de los discursos de poder y la construcción de comprensión sobre las exclusiones sociales. Estos discursos subrayan la importancia del aprendizaje activo y la necesidad de analizar las causas estructurales para entender a la ciudadanía (Abowitz & Harnish, 2006).

Es evidente cómo en Colombia se han movido los modelos de formación ciudadana como respuesta al contexto histórico, lo que muestra la inexistencia de una sola definición de ciudadanía. Este hecho permite hacer una invitación a que los encargados de la formación ciudadana valoren el tipo de modelo al que le quieren apostar, favoreciendo los diálogos y los debates sobre las posibilidades de formación para la ciudadanía en su institución.

1.2 Educación inclusiva y ciudadanía

La educación inclusiva busca el desarrollo del potencial de cada persona desde la niñez y contribuye al disfrute de sus derechos y al ejercicio de su ciudadanía a lo largo de su vida, en sociedades dispuestas a reconocer la diferencia sin que esta sea sinónimo de desigualdad (Unesco, 2017).

Así, se concibe como un proceso que favorece la reducción de brechas existentes en el sistema y en los espacios educativos, que incide en la creación de ambientes heterogéneos de aprendizaje, como garantía para poder acceder a las oportunidades educativas y promover un papel activo de los estudiantes en su aprendizaje. Con este enfoque presente en las políticas y prácticas educativas, se pretende democratizar los aprendizajes, razón por la cual se constituye en un ejercicio fundamental de convivencia y ciudadanía democrática (Opertti & Guillinta, 2008).

La educación inclusiva requiere procesos de adaptación de los sistemas educativos y a los procesos de enseñanza, con el fin de dar respuesta a las necesidades educativas de acuerdo con la diversidad de los estudiantes y de los grupos poblacionales, incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación (Blanco, 2013). La mirada desde la inclusión se contrapone a enfoques en los cuales se hace manifiesta la desigualdad de oportunidades de aprendizaje en los que suele segregarse a los estudiantes, pues reciben una educación de baja calidad o se retiran del sistema educativo, afectando sus condiciones de vida tanto en el presente como en el futuro.

Una visión de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad se hace fuerte en los sistemas educativos, permitiendo la identificación y la eliminación de las barreras que el sistema y el entorno escolar generan en el aprendizaje y en la participación de los estudiantes.

Así, se presume que se amplían las posibilidades para el goce de los derechos humanos, incluyendo el derecho a la educación de toda la población, así como del derecho a aprender mientras se reconocen y se desarrollan las múltiples capacidades de las personas.

Esto, por supuesto, requiere no solo de sistemas educativos flexibles, sino de un cambio de actitudes e imaginarios por parte de los actores del

La educación inclusiva busca el desarrollo del potencial de cada persona desde la niñez y contribuye al disfrute de sus derechos y al ejercicio de su ciudadanía a lo largo de su vida, en sociedades dispuestas a reconocer la diferencia sin que esta sea sinónimo de desigualdad (Unesco, 2017).

sistema educativo sobre las diferencias y la diversidad de las capacidades, y de los grupos poblacionales que acceden al ámbito escolar, de modo que se garantice el acceso, la permanencia, la continuidad y la promoción en el sistema educativo, al igual que el logro de los aprendizajes.

La transformación de prácticas discriminatorias en prácticas democráticas que promuevan el derecho a la educación y a la participación es uno de los fines de la educación para el ejercicio de la ciudadanía. La participación en condición de pares, en los procesos de aprendizaje y en las actividades escolares, con igualdad de derechos, implica valorar las diferencias, reduciendo la exclusión y la discriminación.

Las escuelas inclusivas suelen reconocer que son estas las que deben adaptarse a la diversidad y a la diferencia de los sujetos y de los grupos poblacionales, generando los cambios materiales, pedagógicos y curriculares, y en la cultura escolar y local, que brinden la oportunidad de que todos aprendan con sus compañeros (Stainback, 2001, citado por Blanco, 2013).

Para ello resulta indispensable que el proceso sea explícito en la escuela y que los actores de la comunidad educativa generen las reflexiones y las acciones a las que haya lugar. Si bien existe una legislación que orienta sobre cómo lograr escuelas incluyentes, los cambios de actitud que conlleva la superación o eliminación de prejuicios suelen ser un poco más lentos, aparte de que requieren mayor compromiso y liderazgo por parte de docentes y directivos docentes.

Tales reflexiones deben conducir a la definición de una agenda pedagógica y política de educación inclusiva en la escuela (con enfoque de derechos y amplia participación social) que dé cabida a los debates sociales, éticos, políticos y pedagógicos (que, por difíciles que sean, son necesarios) para que se realicen acuerdos colectivos y pactos por la inclusión que promuevan transformaciones pedagógicas y de las prácticas cotidianas en la escuela, la familia y el entorno.

De manera paralela, se requiere armonizar las legislaciones local y nacional desde la perspectiva de la inclusión y la atención a la diversidad; diseñar e implementar políticas intersectoriales que promuevan el trabajo colaborativo

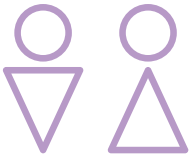
entre diferentes actores y la articulación interinstitucional a escala local; impulsar la formación de las familias, y generar acuerdos sobre la oferta educativa, el currículo, las prácticas pedagógicas y los sistemas de evaluación (Blanco, 2013).

Equidad de género

Otro compromiso colectivo, en relación con la inclusión y la ciudadanía, es lograr la equidad de género en el diseño de políticas, currículos, ambientes de aprendizaje, al igual que en la formación de educadores. Con ello es posible incidir en la eliminación de la discriminación y la violencia basadas en género en las escuelas.

La equidad de género se refiere al compromiso de las sociedades y de los estados para aportar a la equiparación de oportunidades y de experiencias entre hombres y mujeres como personas con iguales derechos. En el sector educativo, la equidad de género hace énfasis en las políticas y en las acciones que garantizan el "derecho a tener acceso a la educación, participar en ella y disfrutar los beneficios asociados con entornos, procesos y logros educativos sensibles al género, mientras se adquieren los conocimientos y habilidades que permitirán vincular los beneficios brindados por la educación al quehacer social y económico" (Unesco, 2010, p. 12).

Las investigaciones disponibles ayudan a identificar inequidades educativas significativas por género, en materia de asignaturas, tal como lo demuestran los resultados del análisis de los logros de aprendizaje del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Terce, 2016). Estas también conducen a "reflexionar sobre el papel que las agencias socializadoras ejercen en la configuración de los imaginarios asociados a los roles de género y a recordar que las formas en que son transmitidos los valores de género son tanto conscientes como inconscientes. El lenguaje, las acciones de la vida cotidiana, la ropa, el trabajo, las relaciones familiares, les dan a las niñas y los niños los elementos para comportarse de acuerdo con el género asignado y para elaborar su autoimagen. Así, la cotidianidad de la familia y la escuela marca de una manera sutil estereotipos que dificultan acciones de política, con la consiguiente permanencia de inequidades" (Calvo, 2016, p. 1).



La equidad de género se refiere al compromiso de las sociedades y de los estados para aportar a la equiparación de oportunidades y de experiencias entre hombres y mujeres como personas con iguales derechos.

De acuerdo con la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la equidad de género en la educación se plantea como una estrategia que permite que niños y niñas tengan igualdad de acceso a la educación en todos los niveles y las mismas oportunidades de aprendizaje.

Por lo anterior, la equidad de género se asume como necesaria para la garantía de los derechos de hombres y mujeres, y su presencia explícita en los espacios educativos y en la formación de los educadores es una condición indispensable para el disfrute y el ejercicio de la ciudadanía, en cuanto ofrece igualdad de oportunidades de aprendizaje, genera actitudes de autoconfianza, incide en el cambio de imaginarios y estereotipos de género, aparte de que propicia acciones orientadas al entendimiento, el crecimiento y el desarrollo conjunto de hombres y mujeres (Calvo, 2016, p. 11).

Ciudadanías emergentes

En relación con la participación de diversos grupos poblacionales y movimientos sociales, surge la noción de nuevas ciudadanías o ciudadanías emergentes (Jelin, 1994; Bonilla, 2016) que ponen de manifiesto otras dimensiones de la ciudadanía e incluso múltiples identidades frente al Estado, en busca de espacios de reconocimiento político, social e incluso territorial, pero también de un ejercicio diferenciado de sus derechos y de la ciudadanía, de acuerdo con nuevas demandas o comprensiones de lo individual, lo colectivo y lo comunitario.

La formación para la ciudadanía invita a generar reflexiones sobre las maneras democráticas que garanticen el reconocimiento y el ejercicio de las ciudadanías de diversos colectivos sociales en razón de su identidad y su complejidad, sin que la reafirmación de sus derechos sea vista como una limitación a los derechos de otros. Los movimientos sociales se han considerado como motor de cambio, en aras de lograr sociedades más plurales e incluyentes.

Para varios colectivos se hace imperioso contar con las condiciones materiales y sociales necesarias para la construcción de una cultura democrática viva en la cual, mediante la participación en las decisiones públicas y los mecanismos de planeación, por ejemplo, las comunidades incidan en su desarrollo. La formación para la ciudadanía tiene el reto de favorecer la comprensión del Estado

como garante de derechos sobre los mecanismos de participación y sobre la institucionalidad misma, como un primer ejercicio para crear una cultura política que, se espera, anime a la participación y al disfrute de los derechos.

Desde esta complejidad social, una de las recomendaciones consiste en fortalecer el protagonismo y las capacidades de los actores locales para dar respuestas educativas a la heterogeneidad de los estudiantes. En particular, se hace necesario llevar a cabo una serie de acciones que propongan la reflexión profunda sobre el rol de los educadores, en la formación inicial y en servicio, de modo que se favorezca la eliminación de estereotipos, prejuicios y demás barreras culturales y pedagógicas, y se logre la construcción de entornos educativos más comprensivos respecto al tema de la discapacidad, la diversidad, la inclusión y la equidad de género (Valladares, Betancourt & Norambuena, 2016).

1.

En un sistema educativo inclusivo y equitativo, todos los docentes deben abordar la diversidad entre los y las estudiantes con una actitud positiva y una comprensión de las prácticas inclusivas. Los docentes pueden adquirir gran parte de la preparación que necesitan con respecto a tales prácticas inclusivas durante su formación inicial y a través de unidades de formación cortas, personalizadas y en servicio.

La investigación sobre la formación de docentes para la educación inclusiva ha identificado cuatro valores fundamentales que sustentan la competencia de los docentes en el desarrollo y mantenimiento de la práctica inclusiva:

1. Valorar la diversidad de los alumnos: las diferencias entre los y las estudiantes se consideran un recurso y una ventaja para la educación.

2. Apoyar a todos los y las estudiantes: los docentes tienen expectativas altas para los logros de todos los y las estudiantes.

3. Trabajar con otros: la colaboración y el trabajo en equipo son enfoques esenciales para todos los docentes.

4. El desarrollo profesional continuo personal: la enseñanza es una actividad de aprendizaje y los docentes deben aceptar la responsabilidad de su propio aprendizaje a lo largo de la vida.

La incorporación de estos valores en los programas de formación docente puede ayudar a potenciar el papel de los docentes y apoyarlos en el desarrollo de una gama más amplia de respuestas a los estudiantes que experimentan dificultades en su aprendizaje. Ser explícito acerca de estos valores ayuda a establecer el potencial de la formación docente como una actividad de gran influencia para lograr el cambio.

UNESCO (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación (p. 35).

1.3 Formación para el ejercicio de la ciudadanía

Esta noción de formación para la ciudadanía puede articular apuestas educativas desde la educación para la ciudadanía política, social y activa, por lo que se requiere desarrollar competencias en los estudiantes para que puedan ejercer efectivamente los derechos humanos, con base en la dignidad y construyendo comprensiones sobre la democracia en la igualdad de derechos políticos (Magendzo, 2002), además de centrarse en oportunidades pedagógicas para que puedan participar, ser responsables de sus propias decisiones, crear condiciones para proteger los derechos del conjunto de ciudadanos y generar capital social (Magendzo & Arias, 2015).

Es así como la formación para el ejercicio de la ciudadanía se articula con la apuesta de educación para todos (EPT), en la medida en que hace hincapié en el derecho de todas las personas para acceder, participar, aprender y obtener resultados educativos, independientemente de su origen o características personales, promoviendo políticas de acción afirmativa para grupos en mayor desventaja económica o social (Unesco, 2005).

Los anteriores elementos son resultado de un proceso que responde a la diversidad de necesidades de los estudiantes y la aborda por medio de una participación más amplia en el aprendizaje, las culturas y la comunidad; esto reduce la exclusión a través de la educación, e implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias pedagógicas, con una visión común que incluye a todos los estudiantes y la convicción de que su educación es responsabilidad del sistema (Unesco, 2005).

Para lograr esta nueva noción de formación ciudadana, se ha transformado el enfoque desde los años noventa en América Latina: de uno centrado en el conocimiento sobre política, leyes e instituciones a una concepción amplia, centrada en el desarrollo de habilidades y actitudes, además del conocimiento (Cox, Jaramillo & Reimers, 2005). Este cambio de enfoque facilita la identificación de la educación como un factor positivo para el fortalecimiento

A partir de este enfoque, la formación para la ciudadanía se puede definir como el conjunto de procesos educativos, curriculares, pedagógicos y didácticos que busca preparar al grupo de estudiantes para cumplir sus roles y responsabilidades como ciudadanos, mediante el desarrollo de sus competencias ciudadanas para integrarse en sus comunidades y territorios desde la construcción de relaciones de convivencia pacífica, la participación democrática y crítica en el sistema político y la construcción de identidades con base en la valoración de las diferencias (Kerr, 2000).

Con la formación en ciudadanía se busca que las personas desarrollen competencias que les permitan discernir autónomamente, actuar desde la democracia, demandar derechos y cumplir deberes, e identificarse con otras personas a partir del reconocimiento de la diversidad (Valdivieso, 2003). En definitiva, se trata de formar personas autónomas, creativas, empáticas y con pensamiento crítico, que interactúen de manera pacífica, participativa e inclusiva, dentro de una cultura de paz y reconciliación.

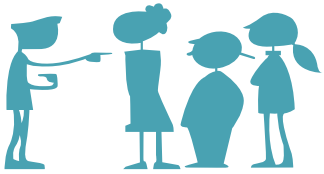
En Colombia se han presentado avances relevantes en materia educativa desde la política pública, la normativa y las estrategias pedagógicas que buscan aportar a la formación para el ejercicio de la ciudadanía. Desde la Constitución Política de 1991, hasta la construcción del "Plan de formación para la ciudadanía: estrategias que contribuyen a educar para la paz" (2017), el país se ha interesado en incluir la formación para el ejercicio de la ciudadanía en la escuela, siendo el desarrollo de competencias ciudadanas la apuesta del sector educativo para conseguirlo (anexo 1).

Las competencias ciudadanas se definen como el conjunto de conocimientos, habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática (MEN, 2003). Así, se han planteado tres grupos de competencias ciudadanas, entendidos como los retos para la construcción de una sociedad democrática, pacífica, equitativa e incluyente. Cada grupo representa una dimensión fundamental para el ejercicio de la ciudadanía y para la construcción de una sociedad democrática, las cuales, en la vida cotidiana, se presentan de manera articulada (MEN, 2003): Convivencia y paz; Participación y responsabilidad democrática, y Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias (gráfico 3).

Se requiere desarrollar competencias en los estudiantes para que puedan ejercer efectivamente los derechos humanos, con base en la dignidad y construyendo comprensiones sobre la democracia en la igualdad de derechos políticos.

Gráfico 3. Grupos y tipos de competencias ciudadanas.

Competencias ciudadanas.
Grupos de competencias ciudadanas



Convivencia y paz
Convivir de manera pacífica y con personas que frecuentemente tienen intereses que riñen con los propios.

Participación y responsabilidad democrática
Construir colectivamente acuerdos y consensos sobre normas y decisiones que rigen a las personas y que favorecen el bien común.

Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias
Construir sociedad a partir de la diferencia, es decir, del hecho de que, a pesar de compartir la misma naturaleza humana, las personas son diferentes de muchas maneras

Tipos de competencias ciudadanas

Conocimiento
Conocer las leyes y normas del país.

Comunicativas
Escucha activa - Asertividad - Argumentación.

Cognitivas
Interpretación de intenciones - Generación de opciones - Consideración de consecuencias - Metacognición - Pensamiento crítico.

Emocionales
Identificación de las emociones propias - Manejo de las emociones - Empatía - Identificación de las emociones de los demás.

Integradoras
Resolver conflictos de manera constructiva y pacífica - Trabajar constructivamente en equipo para alcanzar una meta común - Cuidar del medio ambiente - Cuidar de sí mismos y de los demás - Participar y asumir responsabilidad democrática - Promover el respeto a la vida.

De este modo, los procesos de formación para el ejercicio de la ciudadanía requieren la puesta en marcha de acciones en los escenarios educativos que respondan a estas tres dimensiones, que se convierten en retos para consolidar espacios de convivencia, participación y pluralidad tanto en la escuela como fuera de ella (MEN, 2013a). Así mismo, los aprendizajes construidos desde la educación ciudadana y el desarrollo de competencias ciudadanas deben ocurrir de tal manera que las personas ejerzan su ciudadanía en relación con otros, actúen como protagonistas políticos, y participen activa y responsablemente en la toma de decisiones colectivas (MEN, 2006). La escuela, entonces, puede ofrecer los espacios necesarios para poner en práctica o ejercer estas competencias y conocimientos en la vida cotidiana.

Con el fin de consolidar procesos pedagógicos que aporten a la formación para el ejercicio de la ciudadanía es necesario, por ejemplo, que los estudiantes tengan espacios concretos para participar en la toma de decisiones, los docentes generen desde su quehacer ambientes de aprendizaje democráticos y los directivos docentes lideren los procesos educativos relacionados con la convivencia (MEN, 2013b).

Igualmente, hay que reconocer que este tipo de formación tiene una amplitud temática y una complejidad importante, por lo que es fundamental reflexionar sobre la necesidad de una intencionalidad pedagógica dentro del currículo, unos contenidos y unos tiempos de instrucción en el plan de estudios, una innovación pedagógica constante, todo ello para responder a los intereses de los estudiantes y ambientes democráticos de aprendizaje y para el ejercicio real y cotidiano de la ciudadanía.

Las apuestas para lograr este tipo de procesos pedagógicos para formar en ciudadanía cubren una amplia gama de términos y abarcan muchos temas, tales como civismo, ciencias sociales, estudios sociales, estudios del mundo, sociedad, estudios de la sociedad, habilidades para la vida, competencias sociales y emocionales, y educación moral (Kerr, 2000). También tienen vínculos con temas en el plan de estudios y las áreas exploratorias, incluyendo historia, geografía, economía, derecho, política, medio ambiente, educación en valores, estudios religiosos, idiomas y ciencias.

Desde esa multiplicidad de temas y de enfoques para abordar la formación para la ciudadanía, se busca responder en cada contexto a la pregunta sobre cómo

preparar a los estudiantes para los retos y las incertidumbres de la vida en un mundo rápidamente cambiante (Ichilov, 1998); es por ello que se proponen algunos aspectos comunes que pueden tener un lugar específico en la formación de formadores, con el propósito de lograr procesos de formación ciudadana efectivos (Kerr, 2000) en relación con el currículo, los enfoques de enseñanza y aprendizaje, el rol de los educadores, el uso de materiales educativos y la evaluación, entre otros.

Ahora bien, al hacer referencia a estos aspectos, es fundamental que se tenga en cuenta cómo las oportunidades de aprendizaje en el aula se relacionan con los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por ende, con la calidad y pertinencia de los procesos de formación de los educadores (Unesco, 2017).

En varias investigaciones se dice que la formación docente es un elemento clave para la calidad y la efectividad del proceso educativo, al igual que para el desarrollo de la formación ciudadana (Unesco, 2017; Coleman, 2014; Rönstrom, 2012; Isaac et al., 2011), por el efecto positivo que tienen la planificación y la ejecución del proceso educativo alineado con objetivos curriculares que busquen mejorar el clima de aula, el cual debe ser abierto a la participación de los estudiantes, la construcción de relaciones pacíficas y la valoración de las diferencias, a partir de interacciones equitativas y democráticas (Magendzo & Arias, 2015).

Es así como las capacidades, las actividades y las relaciones que los educadores construyan en el espacio escolar son determinantes para conseguir que sus estudiantes desarrollen competencias ciudadanas y ejerzan efectivamente su ciudadanía; esto, obviamente, es un factor decisivo para la transformación de la escuela (Cox, 2010).

No obstante, debe reconocerse que se ha identificado que los educadores suelen manifestar no estar suficientemente preparados para formar en ciudadanía a sus estudiantes (Unesco, 2017; Reimers, 2008) y que la oferta de formación, a pesar de su diversidad, no responde a los intereses y expectativas de los educadores (Louzano & Moriconi, 2014).

Sobre este último problema vale la pena destacar que, en diversos estudios realizados en América Latina, los educadores responsables de la formación

ciudadana no cuentan con una formación inicial especializada en este tema, poseen escasos conocimientos especializados y carecen de herramientas conceptuales y didácticas que les permitan propiciar aprendizajes efectivos en el aula o en la institución educativa. Así mismo, la mayoría no ha hecho un proceso de incorporación del enfoque pedagógico que requiere la formación ciudadana para la democracia que trascienda a su práctica profesional (Mardones et al., 2014; Rönstrom, 2012; Alviar et al., 2008; Schweisfurth, 2006).

Complementariamente, y de manera consensuada entre los actores que participaron en la construcción de este documento, se ha destacado la importancia de que los educadores se asuman como sujetos éticos y políticos, ejerciendo plenamente su ciudadanía para que, a su vez, incidan en la generación de espacios democráticos en aula y contribuyan eficazmente a la formación para la ciudadanía de sus estudiantes.

Es así como las capacidades, las actividades y las relaciones que los educadores construyan en el espacio escolar son determinantes para conseguir que sus estudiantes desarrollen competencias ciudadanas y ejerzan efectivamente su ciudadanía; esto, obviamente, es un factor decisivo para la transformación de la escuela (Cox, 2010).

1.

La educación para la ciudadanía mundial aspira a que los educandos puedan:

- Comprender las estructuras de gobernanza mundial, los derechos y las responsabilidades internacionales, los problemas mundiales y las relaciones entre los sistemas y procesos mundiales, nacionales y locales;
- Reconocer y apreciar la diferencia y las identidades múltiples, por ejemplo en materia de cultura, lengua, religión, género y nuestra humanidad común, y adquirir aptitudes para vivir en un mundo cada vez más diverso;
- Adquirir y aplicar competencias críticas para el conocimiento cívico, por ejemplo, indagación crítica, tecnología de la información, competencias básicas en medios de comunicación, pensamiento crítico, adopción de decisiones, solución de problemas, negociación, consolidación de la paz y responsabilidad personal y social;
- Reconocer y examinar creencias y valores y la manera en que las percepciones acerca de la justicia social y el compromiso cívico influyen en la adopción de decisiones políticas y sociales;
- Desarrollar actitudes de interés y empatía respecto al prójimo y el medio ambiente, y de respeto por la diversidad;
- Adquirir valores de equidad y justicia social, y capacidades para analizar críticamente las desigualdades basadas en el género, la condición socioeconómica, la cultura, la religión, la edad y otros factores;
- Interesarse en las cuestiones mundiales contemporáneas en los planos local, nacional y mundial, y aportar contribuciones propias de ciudadanos informados, comprometidos, responsables y activos.

UNESCO (2015). Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje. (p. 16).


BOY

1.4 Educación para la paz

Hasta el momento se ha identificado la relevancia que tiene la formación para el ejercicio de la ciudadanía en la vivencia de la democracia y la convivencia en los espacios cotidianos. Para el caso colombiano, una de las deudas políticas y sociales de carácter histórico ha sido el reconocimiento de los derechos de las víctimas.

En 2011 se crea la Ley de Víctimas y Restitución de tierras (Ley 1448 de 2011), que se constituye en un marco legal para la adopción de disposiciones en favor de las personas que han sufrido las consecuencias directas del conflicto armado. Esta norma promovió acciones de atención, asistencia y reparación integral dirigidas a las víctimas del conflicto armado, entre las cuales se adoptaron medidas de satisfacción (capítulo IX) para restablecer la dignidad de las víctimas y difundir la verdad sobre los hechos ocurridos en el marco del conflicto armado colombiano.

Entre otras medidas, el Estado colombiano tiene la responsabilidad, por intermedio del Centro Nacional de Memoria Histórica y el MEN, de desarrollar acciones de reconstrucción de la memoria histórica (artículo 145), al igual que "programas y proyectos que promuevan la restitución y el ejercicio pleno de los derechos, desarrollen competencias ciudadanas y científico-sociales en los niños, niñas y adolescentes del país, y propendan a la reconciliación y a la garantía de no repetición de hechos", desde un enfoque de derechos, diferencial, territorial y restitutivo.

Diversas iniciativas sobre memoria histórica han encontrado en los espacios escolares y de formación de educadores una respuesta muy positiva para su desarrollo, ligadas a procesos de construcción de culturas de paz y ciudadanía en escenarios de posconflicto[4] .

[4] Se entiende por posconflicto el "periodo de tiempo en el cual las hostilidades del pasado se han reducido al nivel necesario para que las actividades de reintegración y rehabilitación se puedan iniciar" (Fundación para las Relaciones Internacionales y el Diálogo Exterior, Friede, 2008).

La implementación del Acuerdo de Paz (2016) conlleva una serie de retos y oportunidades para la sociedad colombiana, que hacen pensar en la manera de articular la formación ciudadana con la educación para la paz.

Es ahí donde el papel de la escuela será fundamental para reconstruir relaciones, repensar la forma de ejercer la ciudadanía, lograr escenarios de reconciliación y consolidar procesos de memoria histórica que articulen las narraciones de los actores que fueron parte del conflicto . Es decir, que la educación para la ciudadanía será fundamental en la construcción de paz , de modo que se logren las transformaciones culturales y sociales necesarias para evitar que surjan nuevos ciclos de violencia en Colombia.

La experiencia vivida en otros países que han enfrentado escenarios similares muestra cómo, luego de un proceso de negociación, se presentan nuevas violencias y reaparecen otras, por lo que resulta indispensable consolidar estrategias sociales para enfrentar estos eventos. Casos como el de Sierra Leona y Liberia muestran cómo han fluctuado entre momentos de guerra y paz, mientras que Bosnia-Herzegovina ha logrado mantener la paz durante un largo tiempo y ha eliminado casi por completo las causas de la violencia (Filipov, 2006).

Dichas estrategias se enfocan, al principio, en la reconstrucción de las relaciones de confianza con las comunidades, y la consecución de resultados económicos y políticos a corto plazo (Infante, 2013). Sin embargo, una de las estrategias indispensables para la construcción de paz a largo plazo es la educación. Una educación que permita procesos de transformación sociocultural que logren, entre otras cosas, la recreación de imaginarios entre personas y grupos, la oportunidad para empezar a pensar, sentir y actuar diferente, por medio del desarrollo de competencias ciudadanas, a partir de las cuales la ciudadanía podrá reflexionar sobre lo ocurrido y aportar a la reconciliación. Adicionalmente, la educación desempeña un papel crucial debido a que el acceso a la escuela es una herramienta de protección para los niños, niñas y adolescentes, y la comunidad en general ofrece protección física, psicológica y cognitiva (Infante, 2006).

Es así como la educación, en especial la educación para el ejercicio de la ciudadanía será fundamental para que las personas puedan desarrollar sus propias competencias ciudadanas, lo que ayudará a contrarrestar las causas de la violencia que van más allá de la violencia directa, y aportan a las

transformaciones de la violencia estructural y cultural (Galtung, 2003; Sinclair, 2002). Además, puede ayudar a crear una nueva visión de la democracia y la reconciliación, contribuyendo así a la construcción de paz y la reconfiguración de nuevas relaciones sociales (Buckland, 2009).

En este marco de referencia, uno de los retos principales para la construcción de ciudadanía y de cultura de paz consiste en que las personas no ejerzan la violencia para conseguir sus fines. Tal propósito guarda relación con el reconocimiento de los mecanismos de dominación, la transformación de conflictos de manera creativa y no violenta, y la necesidad de realizar transformaciones en los ámbitos personal, social y estructural (Fisas, 2001; Galtung, 2003).

Lo anterior exige que haya un diálogo permanente entre las diferentes maneras de ver el mundo, sin imponer una mediante coacción, preservando el espacio para el disenso (Nussbaum, 2014). En este marco de referencia, el desarrollo y el fortalecimiento de competencias ciudadanas es fundamental para lograr procesos de transformación social y cultural, donde las emociones, la no violencia, el diálogo, la comprensión mutua y la justicia son factores fundamentales (Fisas, 2001).

Así las cosas, se pueden identificar algunos retos a los cuales se enfrenta el país: construir relaciones de confianza y de legalidad, superar la polarización y la estigmatización, ofrecer vías alternas a la violencia como camino para la administración de los conflictos y diferencias, brindar vías alternas a la desesperanza y el escepticismo (FIP, 2015). Adicionalmente, el reconocimiento y restitución de los derechos de las víctimas, y la reconstrucción de la memoria histórica.

De esta manera, la construcción de paz requiere que la educación le ofrezca a la comunidad educativa herramientas para enfrentar estos retos. Sin embargo, se ha observado que persisten problemas sociales que tienen implicaciones sobre la educación ciudadana, como la pobreza, la desigualdad, la criminalidad, la violencia, las prácticas corruptas y la excesiva burocracia (Reimers, 2007). Todo esto se complementa con lo observado por Cox (2010) sobre la relación entre la desconfianza pública hacia las instituciones y los bajos niveles de participación ciudadana, convirtiéndose en factores de riesgo para una democracia sostenible.

Este tipo de factores sociales afecta la educación ciudadana en la medida en que dificulta la construcción de comprensiones prácticas sobre la democracia en la vida cotidiana del grupo de estudiantes. A manera de ejemplo: si en el aula se realizan actividades pedagógicas sobre la importancia de la igualdad y su relación con las prácticas anticorrupción, pero el grupo de estudiantes observa en su cotidianidad prácticas sociales que apoyan la desigualdad y la corrupción, evidenciarán incoherencias en el comportamiento que pueden afectar su proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario vincular el contexto histórico de un país a la formación para el ejercicio de la ciudadanía (Cox, Jaramillo & Reimers, 2005), porque las situaciones que acaecen en una sociedad exigen definir, desde las construcciones culturales, lo que resulta relevante, pertinente y requerido para enfrentarlas.

Es así como la educación ciudadana se define por las necesidades de un país y aquello que considere prioritario para el momento histórico que lo identifique; es decir, posee una determinada intencionalidad ideológica que se va transformando (Cortina, 1999). Por ejemplo, un país puede identificar como prioritario que la formación ciudadana se centre en establecer una cultura democrática, consolide procesos genuinos de participación, limite el conflicto violento, empodere a grupos excluidos históricamente y cree escenarios donde se valore la diferencia a partir de la construcción de identidades diversas.

Además, se requiere que los conflictos y los problemas que se han vivenciado se analicen en el currículo para que la experiencia de aprendizaje sea pertinente y auténtica, permitiendo el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Por ejemplo, en Colombia es necesario que en la formación ciudadana se incluya el análisis del conflicto armado que vive el país desde hace más de cinco décadas; un análisis que se debe hacer no solo desde la memorización de fechas y contenidos, sino que aporte a la reflexión sobre la manera como el conflicto ha afectado al grupo de estudiantes, al contexto donde viven, y en contraste con ello, se permita el desarrollo de competencias para la construcción de paz, reconciliación y no repetición.

Es así como se necesita que, considerando la coyuntura histórica, la sociedad colombiana y el sector educativo se formulen las preguntas como, por ejemplo: ¿qué ciudadanías queremos formar a la luz del imaginario compartido de sociedad?, ¿qué tipo de formación se requiere para lograrlo?, ¿qué formación

deben recibir los educadores para lograr este reto? Las respuestas a estos interrogantes pueden convertirse en una oportunidad para repensar la sociedad que se está construyendo y en una ocasión ideal para que, desde el sector educativo, se continúe aportando a la construcción de una cultura de paz y reconciliación.

La formación para el ejercicio de la ciudadanía que puede aportar para enfrentar los retos de la construcción de paz y la reconciliación en un escenario de posconflicto se ha denominado educación ciudadana máxima , y se caracteriza por:

•Desarrollar competencias, actitudes y comportamientos relacionados con una mayor participación en la democracia y la vida cívica en todos los niveles.

•Incluir e involucrar a todos los grupos y sus intereses en la sociedad.

•Conducir a una articulación de enfoques formales e informales de la educación para la ciudadanía. Incluye los componentes de contenido y conocimiento, al tiempo que fomenta activamente la investigación y el desarrollo de competencias.

•Informar y utilizar la información para ayudar al grupo de estudiantes a comprender y mejorar su capacidad para actuar en diferentes contextos.

•Crear oportunidades estructuradas para la interacción de los estudiantes a través de la discusión y el debate, y ofrecer estímulos para usar su iniciativa mediante proyectos de trabajo, otras formas de aprendizaje independiente y experiencias participativas. Como sus resultados son amplios al implicar la adquisición de conocimiento y la comprensión y el desarrollo de competencias, habilidades y actitudes, es mucho más complejo de evaluar (McLaughlin, 1992; Kerr, 2000).

Así las cosas, para lograr procesos de formación ciudadana pertinentes para Colombia hay que incluir elementos de educación para la paz, en los que se reflexione continuamente sobre el contexto histórico del país, los retos y las transformaciones culturales que se requieren. En este contexto, la formación de los educadores es fundamental, pues son ellos quienes construirán las estrategias pedagógicas y didácticas que permitirán a los estudiantes tener las oportunidades de aprendizaje para consolidar una cultura de paz.

1.

La Educación para la Paz está directamente asociada a la formación ciudadana, es decir, a la formación de ciudadanos que se relacionen pacíficamente entre sí, que participen activamente y por medios pacíficos y democráticos en iniciativas que buscan mejorar las condiciones de vida en sus contextos cercanos y en la sociedad en general, que contribuyan a fortalecer la Democracia y el Estado Social de Derecho, que respeten las leyes y los bienes públicos, que valoren y respeten las diferencias, que construyan una memoria histórica que les ayude a comprender el pasado para edificar un presente y un futuro más pacífico, incluyente y democrático, que se relacionen de manera cuidadosa y responsable con los animales y con el medio ambiente, todo en un marco de respeto por los Derechos Humanos.

Dado que abarca temas de relaciones pacíficas con los demás, esta perspectiva incluye el enfoque más específico de educación para la convivencia pacífica, pero va más allá abarcando otros aspectos cruciales de la ciudadanía. En particular, en este enfoque la Educación para la Paz busca también contribuir a la reducción de las inequidades, injusticias, discriminaciones y vulneraciones de derechos en la sociedad al promover la formación de ciudadanos activos, ciudadanos que se comprometan en iniciativas de acción colectiva que busquen generar, por medios pacíficos y democráticos, cambios en aquello que consideren injusto de sus contextos cercanos y en la sociedad en general.

Ministerio de Educación Nacional (2017). Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia (pp. 7-8).

1.5. Educación para la ciudadanía mundial

Otro gran reto que debe incluirse al hablar de formación para la ciudadanía en la actualidad es la educación para la ciudadanía mundial (ECM) . La globalización puede entenderse como el conjunto de procesos económicos, sociales, políticos y culturales que, mediante las interacciones, interconexiones e interdependencias existentes entre los países, y la intensificación, desarrollo y extensión de esas redes globales, produce que ciertos hechos, acciones y decisiones ocurridos en un lugar concreto del globo, y que antes solo repercutían localmente, ahora lo hagan de manera global (López Rupérez, 2001).

Tomando en cuenta lo anterior, es evidente el efecto que tiene la globalización en la construcción de las identidades, puesto que es un proceso que afecta la manera como una persona se percibe a sí misma, define su pertenencia a un grupo, dispone la forma como interactúa con otras personas y el modo como ejerce su ciudadanía. La existencia de identidades globales, entendidas como un concepto multidimensional, relacionado con la ciudadanía mundial en el sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y de humanidad común, promueve una mirada que articula lo local con lo mundial y lo nacional con lo internacional (Unesco, 2014).

En este marco de referencia, la educación ha sufrido un cambio en los ámbitos discursivo y práctico, en los que se reconoce la relevancia de los procesos de aprendizaje para comprender y resolver cuestiones globales en términos sociales, políticos, culturales, económicos y ambientales (Camargo, 2016; Unesco, 2014). De igual manera, se ha observado cómo la globalización ha influenciado los procesos educativos en materia de interconexión, el manejo de tecnologías de información y comunicación (TIC), el mercado laboral, la disponibilidad de información y las oportunidades de trabajo colaborativo (Brunner, 2000).

En este complejo marco, se exige un cambio de paradigma pedagógico que permita a los educadores y a los estudiantes resolver los retos globales relacionados con la sostenibilidad, la paz, la igualdad, la pobreza o el cambio

climático, temas que requieren competencias que les ayuden a ser flexibles, trabajar colaborativamente y ejercer una ciudadanía mundial genuina; no obstante, para esto se requiere contar con conocimientos, actitudes y habilidades que les permitan ser ciudadanos empáticos, informados y comprometidos.

Una de las propuestas para enfrentar los retos de la educación ciudadana en un mundo globalizado es la educación para la ECM (Unesco, 2014), la cual se describirá a continuación y que se sugiere esté presente en la reflexión sobre la formación de educadores.

La ECM se puede entender como un paradigma que enmarca la manera en que la educación puede desarrollar en los estudiantes los conocimientos, competencias y actitudes necesarios para asegurar un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sostenible (Unesco, 2014). Representa un cambio conceptual que acepta el papel de la educación para comprender y solucionar problemas globales en sus dimensiones sociales, políticas, culturales, económicas y ambientales. Reconoce el papel de la educación más allá de la obtención de conocimiento, hacia el desarrollo de competencias ciudadanas y actitudes de las personas que faciliten la cooperación internacional y promuevan la transformación social (Unesco, 2014).

La ECM aplica una aproximación multidimensional a partir de conceptos, metodologías y teorías implementadas por otros enfoques, como la educación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la paz, la educación ambiental y la educación para la comprensión internacional, todas relacionadas con la formación para la ciudadanía con un enfoque de derechos. En ella se pretende que los educadores y los estudiantes puedan desarrollar competencias que les permita enfrentar las realidades cambiantes y flexibles de la globalización, buscando que desarrollen los siguientes aspectos (Unesco, 2014):

La ECM se puede entender como un paradigma que enmarca la manera en que la educación puede desarrollar en los estudiantes los conocimientos, competencias y actitudes necesarios para asegurar un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sostenible (Unesco, 2014)

1.

Actitudes
apoyadas por la comprensión de los múltiples niveles de la identidad y la relevancia de la construcción de una identidad colectiva que trascienda las diferencias.

Conocimiento profundo
sobre temas globales y valores universales como justicia, igualdad, dignidad y respeto.

Competencias cognitivas
para pensar crítica, sistemática y creativamente, con el objeto de reconocer y solucionar problemas globales de manera multidimensional.

Competencias ciudadanas
como la empatía, resolución de conflictos y asertividad, con miras a favorecer la interacción con otras personas.

Capacidad para actuar
en forma colaborativa y responsable con el propósito de enfrentar desafíos globales.

Para alcanzar dichos objetivos, este enfoque implica aproximaciones educativas formales y no formales, con intervenciones curriculares y extracurriculares que cuenten con la participación de toda la comunidad educativa. Estos procesos educativos enfocados en la globalidad deberán dialogar con el debate sobre cómo promocionar la universalidad (por ejemplo, identidades colectivas), respetando al mismo tiempo las particularidades (derechos individuales, identidades nacionales).

Adicionalmente, será importante impulsar acciones transdisciplinares, en las que las personas puedan involucrarse y asumir roles activos tanto local como globalmente. De igual manera, existen acciones educativas que pueden apoyar la implementación de este enfoque, las cuales deben trabajarse articuladamente con el desarrollo de competencias ciudadanas y ser un foco para la formación de educadores (gráfico 4). Lo anterior porque las acciones educativas deben articularse entre sí, para lo cual se requiere que el grupo de educadores esté dispuesto a realizar ajustes pedagógicos, curriculares y de enfoque por competencias para alcanzar los objetivos planteados.

Es así como este enfoque propone los siguientes elementos pedagógicos para tener en cuenta cuando se diseñan e implementan estrategias (Unesco, 2014):

- Estar enfocadas en el aprendizaje, las necesidades e intereses de las personas
- Disponer actitudes holísticas y conscientes de los retos locales, intereses colectivos y responsabilidades.
- Estar centradas en el diálogo y la asertividad.
- Reconocer las normas culturales, así como las políticas nacionales e internacionales.
- Promover el pensamiento crítico y creativo, empoderando a las personas hacia la construcción de soluciones.
- Desarrollar resiliencia y competencias para actuar.
- Promover el uso del aprendizaje cooperativo y colaborativo.

Gráfico 4. Acciones educativas en el marco de la ECM.

• A partir de estos elementos, algunos ejemplos de estrategias pedagógicas que se pueden desarrollar en los procesos de formación de educadores son:

•Promoción de procesos de investigación en los que se examinen causas, consecuencias y posibles soluciones de problemas globales (pobreza, cambio climático, desigualdad, fronteras, entre otros) en forma creativa y desde el agenciamiento.

• Implementación de actividades en las que las personas identifiquen las relaciones y los discursos de poder, y su afectación en grupos marginados o poco representados.

• Generación de oportunidades a las personas para diseñar y desarrollar acciones individuales y colectivas que busquen cambios en el ámbito global.
•Involucramiento de la comunidad educativa y otras entidades en los procesos educativos.

• Apoyo a acciones que busquen la cohesión social y la construcción de nación desde una ciudadanía mundial, en escenarios de conflicto y posconflicto.

• Consolidación de espacios de diálogo y discusión sobre temas que pueden causar tensiones y que requieran la revisión de percepciones y creencias sobre el mundo, como, por ejemplo: a) Solidaridad global vs. competencia global; b) Reconciliar intereses e identidades locales y globales; c) El rol de la educación en retar el statu quo (Unesco, 2014).

1.

La Educación para la ciudadanía mundial (ECM) inspira la acción, las asociaciones, el diálogo y la cooperación mediante la educación formal y no formal. La ECM aplica un enfoque multifacético que emplea conceptos, metodologías y teorías de campos relacionados, que incluyen la educación en materia de derechos humanos, la educación para la paz, la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la comprensión internacional. Promueve un ethos de curiosidad, solidaridad y responsabilidad compartida. También hay objetivos, enfoques y resultados del aprendizaje que se superponen y refuerzan mutuamente en estos y otros programas de educación, como la educación intercultural y la educación para la salud.

UNESCO (2016). Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI, (p. 16).

1.5.1 Relación entre la educación para la ciudadanía mundial y la formación para la ciudadanía

En las secciones anteriores se evidencia la estrecha relación entre la formación para la ciudadanía y la ECM, así como la conjunción de sus propósitos de formación. A continuación, se plantean algunos de estos elementos de manera resumida, para comenzar a construir comprensiones sobre la relevancia de trabajar articuladamente estos dos enfoques.

Intereses y temas

Tanto la ECM como la formación para la ciudadanía comparten su interés por preparar a las personas para enfrentar los retos, los roles y las responsabilidades como ciudadanos. Las dos ofrecen un marco conceptual y de acción, y cuentan con herramientas para que las personas puedan enfrentarlos.

A partir de este interés se puede identificar cómo los temas que se trabajan generalmente como parte de procesos de formación para la ciudadanía, también se articulan a la propuesta de ECM. A renglón seguido se proponen los puntos en común entre la propuesta de competencias ciudadanas, los temas y los objetivos de la ECM (gráfico 5).

Gráfico 5. Puntos en común entre formación ciudadana y ECM. Fuente: Elaboración propia.

Como se puede ver, tanto la apuesta de formación para la ciudadanía como la ECM buscan preparar a las personas para enfrentar los grandes retos de la ciudadanía; esto es, quieren que las personas puedan convivir pacíficamente, participar de manera democrática, plural, incluyente, desde la valoración de las diferencias.

Para lograr lo anterior, se pueden utilizar articuladamente enfoques como la formación para la ciudadanía y la ECM, las cuales parten de la necesidad de abordar en los procesos pedagógicos temas como el desarrollo de los derechos humanos, el pensamiento crítico e informado, la responsabilidad ética y el compromiso, y la diversidad y la equidad. Estos son un reflejo conceptual de los retos de la ciudadanía y un modo de abordar aspectos tan diversos y relevantes para la ciudadanía como la educación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación ambiental y la educación para la sexualidad.

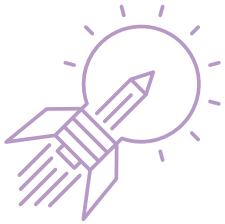
Ahora bien, para poder abordar estos asuntos, los dos enfoques proponen que, más allá de la memorización de contenidos, se requiere el desarrollo de competencias o habilidades de una manera práctica para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Para esto, los dos enfoques desarrollan en las personas tipos de competencias o dominios de aprendizaje, articulando las partes cognitiva, comportamental, comunicativa, emocional y socioemocional.

Teniendo en cuenta lo anterior, la articulación de los dos enfoques no significa cambiar uno por otro, sino partir de lo que ya está ocurriendo en los espacios educativos y ampliar las reflexiones, considerando las relaciones entre lo local y lo global. Por ejemplo, si se está trabajando el tema de los retos de la construcción de la paz en Colombia, puede ser fascinante para las personas revisar ejemplos como el de Irlanda del Norte o Sudáfrica para identificar las lecciones aprendidas de estos procesos.

Por otro lado, en un mundo cada vez más interconectado, trabajar la ECM invita a las personas a reflexionar sobre su poder como agentes de cambio para comprender y transformar problemas que pueden ser de su interés, pero que se consideran lejanos geográficamente, como, por ejemplo, ser parte de una campaña contra la caza ilegal de ballenas en Japón, o comprender cómo este tipo de actividades tienen similitudes con problemas de su entorno local o nacional.

Pedagogía, didáctica y metodologías

Los dos enfoques parten de la premisa de que, para formar para el ejercicio de la ciudadanía, es necesario que se ofrezcan oportunidades de aprendizaje para el desarrollo de competencias. En otras palabras, no es suficiente comprender contenidos sobre la ciudadanía, sino que es necesario desarrollar habilidades, actitudes y comportamientos para que las personas aporten a la construcción de un mundo más pacífico, participativo, sostenible e incluyente. En tal sentido, los principios pedagógicos, didácticas y metodologías, a través de la innovación y el ambiente escolar, pueden enfocarse en ofrecer ambientes de aprendizaje propicios para que las personas pongan en escena estas competencias.



No es suficiente comprender contenidos sobre la ciudadanía, sino que es necesario desarrollar habilidades, actitudes y comportamientos para que las personas aporten a la construcción de un mundo más pacífico, participativo, sostenible e incluyente.

El rol de los educadores

Los educadores son claves en la educación para la ciudadanía al encargarse de orientar y acompañar al grupo de estudiantes en el desarrollo de competencias ciudadanas. Para esto, la formación docente en temas de tal índole es primordial, no solo para docentes encargados de áreas o asignaturas relacionadas directamente con el tema, sino para todo el colectivo docente. En estos procesos es necesario plantear con claridad los objetivos de la política educativa, reflexionar sobre el estilo docente, suministrar herramientas para desarrollar los objetivos de aprendizaje en la práctica y construir materiales educativos contextualizados para su uso (Kerr, 2000).

Tanto para la ECM como para la formación para la ciudadanía es clave el rol del educador, motivo por el cual es necesario ofrecer oportunidades de formación a los educadores que les ayude a prepararse para abordar el desarrollo de competencias ciudadanas y para enseñar en un mundo cada vez más globalizado, con estrategias que les permitan construir ambientes de aprendizaje participativos y democráticos.

Según Nancy Flowers, “Como usted enseña es lo que usted enseña”. Por esto es fundamental que los educadores se caractericen por generar ambientes de aprendizaje democráticos, sin posiciones autoritarias, con manejo positivo de la disciplina, que desarrollen procesos de evaluación de carácter formativo, generen espacios en los que el diálogo, la participación y el pensamiento crítico sean los

protagonistas, además que el estilo docente responda a un enfoque de derechos humanos y la valoración de las diferencias esté presente en todos los espacios educativos.

Estos criterios se aplican de un modo muy particular a los formadores de formadores, quienes también tienen el reto de ejercer y generar estilos docentes democráticos, de manera que los ambientes de aprendizaje que generen sean una inspiración para ser reproducidos pedagógica y didácticamente cuando los educadores en formación se desempeñen en el aula y otros escenarios educativos. Por tal razón, se requiere que los formadores de educadores motiven y ejerzan prácticas pedagógicas centradas en el estudiante y en el desarrollo de sus habilidades, orientadas a la participación y la inclusión (Unesco, 2015).

Corresponsabilidad

Los dos enfoques proponen que la formación de ciudadanos es una responsabilidad compartida por todas las personas que integran la comunidad educativa. Esto significa que no solo es una responsabilidad del docente de áreas como Ciencias Sociales o Economía y Política, sino que debe trabajarse en todo el currículo, formar parte de la vida cotidiana de la escuela y reflejarse en los ambientes de aprendizaje.

En razón de lo anterior, los dos enfoques son complementarios en la medida en que parten desde los mismos intereses y metodologías, y requieren la corresponsabilidad de toda la comunidad educativa para alcanzar sus objetivos. Cabe aclarar que no se pretende instaurar un cambio de enfoque, pero sí se quiere retomar los desarrollos que ya se tienen en el sector educativo frente a la formación para la ciudadanía y que pueden complementarse con el enfoque de ECM.

Uno de los elementos que se han identificado en la formación para la ciudadanía que se ha desarrollado en Colombia es el énfasis sobre competencias para la convivencia, la participación y la construcción de identidad desde ámbitos locales, pero también con un énfasis particular en los sujetos individuales. Para complementar esta visión, la ECM recuerda la oportunidad que implica incluir las reflexiones sobre las conexiones e interdependencia entre lo local y lo global, potenciando lo colectivo como parte de la comprensión de la ciudadanía y de ser ciudadanos en una esfera más amplia y compleja.

En este orden de ideas, se puede afirmar que la inclusión de la ECM en los espacios educativos permite que los estudiantes desarrollen competencias, motiva reflexiones sobre la manera como las acciones de los ciudadanos inciden en los ámbitos local, nacional y global, propone a los estudiantes construir comprensiones sobre lo que ocurre en otros lugares, ayuda a conocer la forma como otros han enfrentado retos comunes y ofrece oportunidades para analizar y transformar problemas locales en una perspectiva mundial.

2.

Estado de la formación de educadores para la ciudadanía

2.1 Estado de la formación inicial de educadores para la ciudadanía

En esta sección se describe la presencia de los contenidos y asuntos propios de la formación para la ciudadanía, tomando como referencia las categorías propuestas por Cristian Cox (2010) en los planes de estudio de los programas de formación inicial de licenciaturas del país. De manera complementaria, se analizan los resultados del módulo de competencias ciudadanas de las pruebas Saber Pro y Saber TyT, aplicadas a los educadores en formación, estudiantes tanto de licenciaturas de IES como de los programas de formación complementaria de las ENS.

2.

La educación para la ciudadanía mundial necesita prácticas pedagógicas básicas que...

- Propicien un aula y un ethos escolar respetuosos, inclusivos e interactivos (por ejemplo, la igualdad de género, la inclusión, la comprensión común de las normas del aula, la voz del educando, la disposición de los asientos, el uso del espacio);
- Infunden enfoques pedagógicos centrados en el alumno y que tomen en cuenta su cultura, que sean independientes, interactivos y coherentes con los objetivos de aprendizaje (por ejemplo, el aprendizaje autónomo y colaborativo, el conocimiento básico de
- los medios de comunicación);
  Integren tareas auténticas (como la creación de material de exhibición sobre los derechos del niño, de programas de consolidación de la paz, de un periódico estudiantil que aborde los problemas mundiales);
- Utilicen los recursos pedagógicos de orientación mundial que ayuden a los educandos a entender cómo encajan en el mundo en relación con sus circunstancias locales (por ejemplo, usar una variedad de fuentes y medios de comunicación, opiniones comparadas y diversas);
- Apliquen estrategias de evaluación concordantes con los objetivos de aprendizaje y las formas de instrucción empleadas para apoyar el aprendizaje (por ejemplo, la reflexión y la autoevaluación, la retroalimentación entre pares, la evaluación docente, revistas, carpetas);
- Ofrezcan oportunidades para que los educandos experimenten el aprendizaje en contextos variados, entre ellos el aula y actividades de toda la escuela y comunidades, abarcando de lo local a lo mundial (por ejemplo, participación de la comunidad, intercambios internacionales por vía electrónica, comunidades virtuales);
- Destaquen al profesor o educador como modelo de rol (por ejemplo, información actualizada sobre los acontecimientos en curso, la participación de la comunidad, la práctica de las normas ambientales y de equidad);
- Utilicen a los alumnos y sus familias como un recurso pedagógico, especialmente en ambientes multiculturales.

Fuente: Evans, M. et al (2009). Mapping the "global dimension" of citizenship education in Canada: The complex interplay of theory, practice, and context. Citizenship, Teaching and Learning, 5(2), 16-34

UNESCO (2015). Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje. (pp. 54 - 55).

2.1.1 Análisis de planes de estudio de programas de formación inicial

En 2015 se realizó el informe regional denominado "Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina" . El trabajo, llevado a cabo por Magendzo y Arias, partió de la experiencia del Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC), en el cual se indicó que en varios países de la región se han impulsado nuevas propuestas curriculares en ciudadanía y se han hecho evaluaciones nacionales específicas en el área. Al mismo tiempo, advierte que la formación docente especializada en el área ha quedado rezagada.

En esta doble consideración, el informe pretende ser un aporte para la formación específica en ciudadanía de los maestros de América Latina, siendo su punto de partida el carácter histórico, dinámico y no neutral de la educación ciudadana, y por tanto, la importancia y pertinencia de ofrecer lineamientos que reconozcan esta complejidad en el caso de la sociedad colombiana y se fortalezca la formación de los docentes en ciudadanía política, ciudadanía social y ciudadanía activa (Magendzo & Arias, 2015, p. 25).

Ahora bien, frente a este propósito se invoca la formación de docentes en un contexto de políticas, estrategias y programas de formación permanente, al tiempo que se invierte en recursos y estrategias que evidencien mejores prácticas y actuaciones ciudadanas, con la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y con cambios en la gestión de las instituciones educativas.

Los autores reconocen el recorrido de la formación para la ciudadanía en Colombia en al menos dos fases de desarrollo curricular: la primera, en la cual surgieron los programas transversales (educación ambiental, educación para la sexualidad y educación en derechos humanos), por mandato de la Ley General de Educación (1994); y, una segunda fase, posterior a la expedición de los Estándares Básicos de Competencias (2004), cuya apuesta se centró en el desarrollo de competencias ciudadanas y en el fortalecimiento de la convivencia escolar.

A partir de estos desarrollos curriculares, la formación de la ciudadanía se asume desde un carácter transversal a las áreas de conocimiento, "sin que a la fecha existan orientaciones unificadas que le ayuden al docente a organizar el universo de objetivos de aprendizaje" en relación con la formación para la ciudadanía (Magendzo & Arias, 2015, p. 34). Por ello, los autores plantean como necesario abordar "la pregunta de cómo el respectivo sistema educativo asegura que los docentes cuenten con las herramientas necesarias para asumir ese reto" (Magendzo & Arias, 2015, p. 41).

La pregunta cobra pertinencia dado que, por un lado, no existen lineamientos específicos para la formación inicial o la formación continua en ciudadanía ni en otras áreas, lo que dificulta establecer una relación entre el currículo de formación de los educadores con los currículos escolares, y por otro lado, la construcción del Sistema Colombiano de Formación de Educadores y los Lineamientos de Política (MEN, 2013c), que busca organizar la formación docente desde una perspectiva sistémica pero no establece relaciones explícitas con la formación en ciudadanía (Magendzo & Arias, 2015, pp. 40-41). Por esto, los autores consideran lo siguiente:

Hay suficiente espacio para imaginar un mayor liderazgo pedagógico nacional a través de tres líneas de acción: la concertación y expedición de lineamientos concretos para la formación docente en ciudadanía, el acompañamiento para la cualificación de las licenciaturas a través de metodologías ya probadas por el MEN con escuelas normales —visitas, talleres y pasantías entre pares—, y el aprovechamiento de los resultados del esquema de evaluación docente para retroalimentar a las instituciones de formación inicial (Magendzo & Arias, 2015, p. 42).

Dos años después de la publicación de este documento, la Unesco presentó un estudio comparado sobre educación en ciudadanía en varios países de América Latina titulado La formación inicial de docentes en educación para la ciudadanía en América Latina (2017). Este trabajo ofrece una amplia información sobre seis países de la región: Argentina, Chile, Colombia, Guatemala, México y Perú .

Hay suficiente espacio para imaginar un mayor liderazgo pedagógico nacional a través de tres líneas de acción: la concertación y expedición de lineamientos concretos para la formación docente en ciudadanía, el acompañamiento para la cualificación de las licenciaturas (…), y el aprovechamiento de los resultados del esquema de evaluación docente para retroalimentar a las instituciones de formación inicial (Magendzo & Arias, 2015, p. 42).

2.

El ejercicio de la Unesco corresponde a un trabajo comparativo que le permite a la entidad señalar elementos constantes detectados, y a partir de ello, realizar una serie de orientaciones que invitan a ser consideradas en el proceso de reflexión de la formación de la ciudadanía dirigida a los educadores.

El documento es taxativo al afirmar que en América Latina existen propuestas programáticas que incorporan en amplia proporción las dimensiones constitutivas de lo que la corriente central de los estudios comparados sobre educación ciudadana (EC) reconoce como requisitos básicos de la formación ciudadana para la democracia (Unesco, 2017, p. 64). En síntesis, la EC tiene presencia constante en los países estudiados, pues existe un compromiso con la democracia y la justicia social que presentan los programas de formación inicial docente.

Una observación de mayor detalle permite expresar lo siguiente:

•**Las propuestas formativas son de gran heterogeneidad,** lo cual conduce a manifestar que hay poca claridad y ausencia de sistematicidad. Por lo demás, el hecho de que una institución formadora desarrolle determinadas oportunidades en uno de los países no significa que todos los docentes de esa especialidad tengan acceso a los mismos conocimientos, habilidades y actitudes.

•**Las diferencias formativas son más profundas en relación con determinados ámbitos y categorías.** Los énfasis de la formación ciudadana están más relacionados con dimensiones de convivencia (relación con "los otros cercanos" - ámbito civil) que con la dimensión política (relación con "los otros lejanos" - ámbito cívico) de una ciudadanía comprendida en términos integrales. Se hace necesario, entonces, evaluar cuáles podrían ser las formas más concretas para conseguir que la formación ciudadana se aborde, desde lo que requiere el futuro docente, de manera integral.

•**Hay programas que han incorporado numerosos temas ciudadanos** (México y Guatemala) y hay otros (Chile, Argentina, Colombia y Perú) que se centran solo en algunas categorías, consideradas claves para el desarrollo de ciudadanos activos y participativos, tales como democracia, derechos humanos, participación ciudadana, diversidad, multiculturalismo y desarrollo sostenible.

Ahora bien, la revisión de las mallas curriculares y de las descripciones de los cursos de formación ciudadana ofrecidos a los educadores, además de la información proporcionada por las entrevistas de los académicos y los grupos focales, permite identificar cinco grandes debilidades en todos los países sujetos de estudio, así:

Predomina un enfoque formativo teórico

Tal idea corresponde a que los procesos de formación inicial se han enfocado más en formar a los docentes como ciudadanos, que en brindarles las oportunidades de adquirir las competencias de formadores de futuros ciudadanos. Este aspecto se convierte en elemento central, pues la formación del ciudadano no basta para asegurar los conocimientos, habilidades y destrezas requeridos para ocasionar formación en ciudadanía.

Distancia de los programas de formación respecto al currículo escolar

Esto significa que cerca de la mitad de las categorías temáticas relativas a ciudadanía y participación que están presentes en el currículo escolar no aparecen en los programas formativos de docentes. Se trata de una brecha que debe acortarse cuando se propone una estrategia formativa coherente.

La posición marginal que ocupa la formación ciudadana en la formación inicial

Esta formación es requisito para la titulación, pero no constituye un área de aprendizaje. No contar con espacios, tiempos y definiciones curriculares concretas en los planes de formación de los docentes en ciudadanía da pie para efectuar cualquier tipo de ejercicio, tarea, ciclo corto, o un sinfín de estrategias, pero sin guardar correspondencia con la estructuración del proceso formativo.

Un enfoque formativo orientado hacia la participación civil, en desmedro de la participación cívica

Se trata del desequilibrio entre las dimensiones cívica (relación con el sistema político, con los “otros lejanos”) y civil (relación con los “otros cercanos”) de la educación ciudadana, en favor de la formación civil.

Limitaciones de los formadores de profesores

Se evidencia que un número importante de formadores de profesores no poseen la formación ni la disposición requeridas para afrontar esta compleja y dinámica tarea.

En un aspecto relacionado con las habilidades de los educadores, se enuncia en el estudio lo siguiente:

En relación con los principios y valores, las habilidades ciudadanas que se desarrollan en la región apuntan fundamentalmente al análisis crítico de situaciones y problemáticas de la realidad local, social y nacional vinculadas a los desafíos de desarrollar sociedades democráticas, de promover el respeto y la defensa de los derechos humanos y de superar las desigualdades sociales y culturales que caracterizan a la sociedad actual. Las competencias pedagógicas, en tanto, se orientan hacia el desarrollo de habilidades para relacionar los contenidos de la formación ciudadana con las dimensiones propias de las ciencias sociales, y abordar interdisciplinariamente la enseñanza de los principios democráticos (Unesco, 2017, p. 51).

En el caso colombiano, un hecho particular es que, si bien la EC se imparte en IES y ENS, no hay instituciones de otro orden que ofrezcan esta formación y el desarrollo formativo es propio de las instituciones, en razón de la autonomía que las caracteriza. Un hecho notorio es que no se ofrece EC en todas las especialidades, a diferencia de los otros países del estudio; además, se detecta que la construcción de culturas de paz es una constante entre los programas analizados.

Las orientaciones estatales y los programas de formación en ciudadanía son muy generales o prácticamente inexistentes. No hay políticas, reglamentaciones o instrumentos precisos, dado que los programas formativos, sus mallas curriculares y los perfiles de egreso dependen de las decisiones autónomas de cada institución (Unesco, 2017, p. 27).

Al atender a las áreas de formación de los docentes en ciudadanía, se detectaron cuatro grandes componentes: teórico, didáctico, práctico e investigativo, con un especial énfasis en cursos teóricos. Frente a esta distribución desigual entre dichos componentes, la propuesta de los presentes lineamientos plantea la necesidad de abordar con mayor profundidad los tres aspectos diferentes del teórico, en el entendido de que todos cumplen un papel central en el proceso de formación de docentes en ciudadanía.

En relación con la metodología de enseñanza sobre ciudadanía, en el documento se muestra la implementación positiva de estrategias activas que permiten inferir el distanciamiento con metodologías tradicionales basadas en la clase magistral, tal como se señala a renglón seguido (tabla 5):

Tabla 5. Metodologías de enseñanza sobre ciudadanía

Enfoque metodológico	Estrategias metodológicas	Actividades
• Contextualizadas. • Equilibrio entre teoría y experiencia.	• Conceptual y énfasis en lo teórico. • Estudio y análisis de casos. • Desarrollo de proyectos pedagógicos para enfrentar problemas contextuales. • Investigación acción.	• Debates. • Análisis de testimonios. • Foros sobre dilemas éticos. • Diseño e implementación de proyectos de acción.

En lo que respecta a la cobertura temática de "cívica y ciudadanía" de los programas de formación inicial de docentes, en el documento de la Unesco se sigue el trabajo de Cox (2010), en el cual se analizaron los documentos curriculares de los seis países de la región participantes, y se agregaron nuevas categorías a los instrumentos generados por el mismo Estudio Internacional sobre Cívica y Ciudadanía (ICCS, 2009), dando lugar a una matriz de 50 categorías para comparar currículos escolares (Cox, 2010, con base en Schulz, Fraillon, Ainley, Losito & Kerr, 2008, International and Citizenship Education Study Assessment Framework; Grupo Experto proyecto SREDECC [2008], Prueba Regional Latinoamericana de Competencias Ciudadanas).

En la siguiente tabla se presenta una síntesis de la matriz de categorías de análisis de objetivos y contenidos de educación ciudadana en los currículos de formación inicial de docentes en Colombia (Unesco, 2017). En esta se muestra, según cada eje temático, las categorías que se abordan en los procesos formativos en ciudadanía, así como las categorías que se requiere abordar y que ofrecen oportunidades de aprendizaje, para ser incluidos en la formación de los docentes. De antemano se señala que, en el caso colombiano, los currículos abordan en promedio 52 % de las categorías sugeridas para ser parte de los procesos de formación en ciudadanía.

Tabla 6. Matriz de categorías para el análisis de objetivos y contenidos

Eje temático	Categorías abordadas	%	Categorías por abordar	%
Principios - valores cívicos	Derechos humanos. Justicia. Diversidad. Tolerancia. Pluralismo. Democracia.	41.60%	Libertad. Equidad. Cohesión social. Bien común. Solidaridad. Igualdad.	58.40%
Ciudadanos y participación democrática	Derechos del ciudadano. Obligaciones y responsabilidades del ciudadano. Participación y toma de decisiones. Participación en gobierno escolar o proyectos colectivos de acción social. Participación en acciones políticas.	45.50%	Voto (derecho, deber, responsabilidad). Representación - formas de representación. Deliberación. Negociación y logro de acuerdos. Competencias de reflexión crítica para una ciudadanía activa. Rendición de cuentas.	54.50%

Eje temático	Categorías abordadas	%	Categorías por abordar	%
Instituciones	Estado. Estado de derecho. Poderes del Estado. Democrático. Gobierno - administración pública. Gobierno nacional. Constitución, ley, norma, legalidad, cultura de la legalidad. Organizaciones gremiales o de la sociedad civil, movimientos sociales, sindicatos, ONG.	50%	Instituciones y servicios públicos en la comunidad. Gobierno nacional y regional. Sistema judicial, sistema penal. Fuerzas Armadas. Partidos políticos. Elecciones, sistema electoral, participación electoral. Riesgos para la democracia: autoritarismo, clientelismo, populismo, nepotismo, monopolio de medios, control de la justicia, crimen organizado.	50%
Identidad, pluralidad y diversidad	Identidad nacional. Identidades grupales (étnicas, regionales, ocupacionales, etc.); Multiculturalismo.	37.50%	Discriminación, exclusión. Patriotismo. Nacionalismo. Identidad latinoamericana. Cosmopolitismo.	62.50%
Convivencia y paz	Convivencia. Resolución pacífica y negociada de conflictos. Competencias de la convivencia.	75%	Ilegitimidad del uso de la fuerza; condiciones para el uso legítimo de la fuerza por el Estado.	25%
Contexto macro	Economía y trabajo.	33.30%	Desarrollo sostenible; medio ambiente. Globalización.	66.70%

La revisión de este análisis curricular indica que, a diferencia de los demás países que hacen parte del informe de la Unesco, Colombia es el único en el que los docentes no tienen la formación específica, ni pedagógica, en torno a la educación ciudadana, tomando en cuenta que este componente no aparece en los programas de estudio de los futuros licenciados, con excepción de las licenciaturas de Ciencias Sociales.

En relación con el tiempo de dedicación de estos espacios de formación, en el informe de la Unesco se encuentra que, en los países de la región, en general, este es bastante reducido y predominan los cursos semestrales.

Con respecto a la cantidad de tiempo dedicado a la formación ciudadana, los académicos que participaron en las entrevistas estiman que este factor constituye una de las principales debilidades de la formación ciudadana incluida en los programas de formación inicial. En primer lugar, porque consideran que el tiempo semanal asignado a las cátedras no es suficiente para lograr la integración entre la teoría y la práctica, desde perspectivas multidisciplinarias. Y, en segundo lugar, porque estiman que está claramente en desventaja respecto del tiempo destinado a las demás áreas formativas dentro de los programas (Unesco, 2017, p. 40).

Así mismo, en cuanto al marco curricular de los programas de formación inicial docente, tanto las ENS como las IES tienen autonomía para definir sus currículos y planes de estudio como se indicó anteriormente. Para el caso de la educación básica primaria, secundaria y media, se han formulado estándares básicos para el desarrollo de competencias ciudadanas:

En Colombia, el sistema de formación inicial docente está tan descentralizado como en Chile, ya que las instituciones formativas también cuentan con autonomía para definir sus programas de estudio, sin lineamientos u orientaciones centrales de carácter obligatorio. Además, a nivel del currículo escolar, la formación ciudadana ha sido incorporada al área de ciencias sociales y a los objetivos transversales, a través de los estándares de competencias que constituye un marco curricular que no define programas de estudio, sino solamente estándares mínimos que se deben cumplir a nivel curricular para el desarrollo de competencias, en este caso, ciudadanas. Es en esta combinación de transversalidad curricular y de autonomía universitaria, que se dan las brechas observadas entre ambas propuestas formativas (p. 75).

Es de señalar que los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas son, a su vez, parte del marco conceptual que orienta el diseño de las pruebas Saber Pro y Saber

TyT, mediante el cual se evalúan las competencias de los estudiantes de educación superior y futuros profesionales, licenciados y estudiantes de programas de formación complementaria del país, como se verá en la siguiente sección. Sin embargo, no es posible afirmar que los referentes que orientan los currículos escolares y la evaluación de los futuros educadores estén alineados con los currículos de las licenciaturas de las instituciones de educación superior.

2.1.2 Resultados de la evaluación en competencias ciudadanas

De manera complementaria al estado de la formación ciudadana en los currículos de los programas de formación inicial docente, se presenta un balance de los resultados del componente de competencias ciudadanas en las pruebas aplicadas a los estudiantes de pregrado, incluyendo a los estudiantes de licenciatura y de escuelas normales en el país.

En la guía de orientación del módulo de competencias ciudadanas para la prueba Saber Pro 2016-2 del Icfes se señala que, en esta prueba, se evalúan las competencias ciudadanas de tipo cognitivo, mientras que las competencias de tipo comunicativo se evalúan a través de las pruebas de competencias genéricas en lectura y escritura (Icfes, 2016, p. 4). Entre los conocimientos evaluados, la prueba incluye los fundamentos del modelo de Estado social de derecho; los derechos y deberes ciudadanos establecidos en la Constitución; la organización del Estado; las funciones y los alcances de las ramas del poder y de los organismos de control, y los fundamentos de la participación ciudadana.

Adicionalmente, la prueba considera los siguientes componentes:

Valoración de argumentos
Se refiere a la capacidad para analizar y evaluar la pertinencia y la solidez de enunciados o discursos, a propósito de un problema social.

Multiperspectivismo.
Se refiere a la capacidad para analizar un problema social desde diferentes perspectivas y evaluar la receptividad de una posible solución desde el punto de vista de cada uno de los actores.

Pensamiento sistémico.
Se refiere a la capacidad de reconstruir y comprender la realidad social desde una perspectiva sistémica, mediante la identificación y construcción de relaciones entre las dimensiones o los aspectos presentes en los problemas sociales y en sus posibles alternativas de solución (Icfes, 2016, p. 5).

Con respecto a lo anterior, la Fundación Compartir presentó en 2014 los resultados de un importante estudio sobre el estado de la formación docente y su relación con la calidad de la educación del país (García et al., 2014. Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos). En este estudio se hizo la comparación entre los Programas de Formación Docente (PFD) universitarios y los Programas No especializados en Docencia (PND) .

Uno de los elementos que más llamó la atención de la comunidad educativa fueron los resultados de los futuros profesionales y licenciados en las competencias en escritura, razonamiento cuantitativo y competencias ciudadanas, medidas en la prueba Saber Pro. En particular, en el estudio se señaló que, con excepción del área de lectura, los resultados de los futuros educadores del país son inferiores a los de los graduados de otras carreras (García et al., 2014, p. 17).

Acerca de los resultados de la prueba de competencias ciudadanas distribuidos para los Programas de Formación Docente (PFD) universitarios y los Programas No especializados en Docencia (PND), se puede concluir que la distribución de los puntajes promedio por programa “muestra una alta concentración de PFD en los percentiles bajos de la prueba, comparada con la distribución para los PND” (p. 148), hecho que refleja las dificultades o ausencias de formación para la ciudadanía en los currículos de los programas de formación de los profesionales, licenciados o no, del país.

Infortunadamente, esta tendencia persiste en los resultados de los años posteriores. En 2017, el Icfes presentó los resultados agregados de la prueba Saber Pro aplicada en el segundo semestre de 2016, en los que se encuentra que se mantienen las diferencias de los resultados entre los Programas de Formación Docente (PFD) universitarios y los Programas No especializados en Docencia (PND), siendo los primeros los que obtienen los resultados más bajos en los componentes de la prueba.

Uno de los elementos que más llamaron la atención de la comunidad educativa fueron los resultados de los futuros profesionales y licenciados en las competencias en escritura, razonamiento cuantitativo y competencias ciudadanas, medidas en la prueba Saber Pro.

En 2017, las ENS presentaron la prueba Saber TyT (tabla 12). Un criterio que predominó para este cambio tiene que ver con que el tiempo de formación que corresponde a los Programas de Formación Complementaria que desarrollan los estudiantes de las escuelas normales superiores podía ser equivalente al tiempo de formación de los estudiantes de programas técnicos y tecnológicos.

Los resultados de esta prueba reflejan que los estudiantes de formación complementaria obtuvieron mejores resultados a escala general y en la prueba específica de competencias ciudadanas, aunque sus resultados siguen estando por debajo del promedio de la prueba. Este asunto llama la atención, teniendo en cuenta que las ENS son instituciones educativas cuyo currículo está alineado con los referentes de calidad nacionales (lineamientos curriculares y Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas) y desarrollan programas transversales de formación para la ciudadanía, de manera explícita, conforme a lo establecido en el artículo 14 de la Ley General de Educación (anexo 2).

La comparación de los resultados de los cinco módulos de las pruebas Saber Pro y Saber TyT de los estudiantes de los PFD universitarios y de los estudiantes de las ENS indica la necesidad de formular políticas y estrategias que aporten a la formación Inicial de manera integral.

Los resultados aquí expuestos muestran de manera general las dificultades de formación ciudadana de los estudiantes de licenciaturas y de escuelas normales, pero vale la pena señalar que los resultados de las pruebas del componente de competencias ciudadanas también suelen ser bajos para los estudiantes de otras profesiones. Teniendo en cuenta que por la expedición del Decreto 1278 de 2002 profesionales no licenciados pueden ejercer la función docente, se hace necesario que el sistema de educación superior genere espacios de reflexión e impulse iniciativas para hacer explícita la formación ciudadana en los currículos de todos los programas de formación profesional.

2.2. Análisis de la formación en ciudadanía de docentes en servicio

De modo complementario a las recomendaciones del estudio presentado en el apartado anterior, aquí se indica el resultado del análisis de las necesidades de formación señaladas en los Planes Territoriales de Formación Docente (PTFD) de las Entidades Territoriales Certificadas (ETC) y de los aportes de los participantes en las entrevistas, las mesas técnicas y los grupos focales.

Como se ha indicado, la formación en servicio corresponde a los espacios de formación que los educadores desarrollan a lo largo de su ejercicio docente y cuya oferta proviene del análisis de las necesidades de formación que se realiza a escala local en las ETC, o en el ámbito nacional, desde los planes de desarrollo o planes sectoriales en educación.

En el primer caso, cada ETC convoca al Comité Territorial de Formación Docente (CTFD) para el diseño de su Plan Territorial de Formación Docente (PTFD), de manera coherente con las políticas educativas nacionales y locales, así como con las necesidades de formación de los educadores en servicio de los establecimientos educativos de la entidad.

A partir de la identificación de tales necesidades, la entidad territorial, por intermedio de la SE y el CTFD, plantea estrategias y acciones de formación de los educadores, de modo pertinente y coherente con el contexto educativo y cultural, garantizando su viabilidad administrativa, técnica y financiera. Los PTFD se diseñan al inicio de actividades de cada administración local y tienen vigencia durante esta.

La revisión de los planes de formación para el periodo 2016-2019, de 43 entidades territoriales certificadas , permite determinar que en la mayoría de los planes se recogen las orientaciones del Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (MEN, 2013c) en relación con el sentido de la formación en servicio, los ejes transversales y los principios que rigen el sistema.

Así mismo, los planes se organizan siguiendo las directrices de la Directiva 65 de 2015 y la guía “Construyendo el Plan Territorial de Formación Docente” (2011), para definir la caracterización de los educadores de la entidad y la identificación de las necesidades de formación de los educadores, a partir de la información que suministra cada Plan de

Mejoramiento Institucional (PMI) y los resultados de las evaluaciones externas (prueba Saber, Índice Sintético de Calidad y pruebas PISA).
Para el propósito de este trabajo se hizo un análisis inicial de los planes territoriales, estableciendo los asuntos de mayor demanda por parte de educadores, servidores de la secretaría de educación y comités territoriales de formación docente. Esta primera lectura de los 43 PTFD permitió reconocer y sistematizar las necesidades de formación alrededor de cuatro ámbitos: lo pedagógico y curricular, la formación para la ciudadanía, la gestión escolar y la investigación pedagógica, tal como se indica a continuación (tabla 7).

Tabla 7. Necesidades de formación de los educadores según los PTFD

Ámbito	Necesidad de formación (NF)	Número de PTFD que incluyen la NF	Porcentaje de PTFD que incluyen la NF
Pedagogía y currículo	Contenidos disciplinares (áreas) y didácticas específicas	40	93.02%
Formación específica	Uso pedagógico de TIC	39	90.70%
Pedagogía y currículo	Desarrollo de competencias	37	84.09%
Formación para la ciudadanía	Educación inclusiva	36	83.72%
Investigación	Investigación pedagógica	35	81.40%
Pedagogía y currículo	Competencias comunicativas en inglés – Bilingüismo	33	76.74%
Gestión escolar	Gestión institucional	31	72.09%
Formación para la ciudadanía	Construcción de paz (Cátedra de Paz)	30	69.77%
Formación para la ciudadanía	Formación en ciudadanía y prácticas democráticas	29	67.44%
Formación para la ciudadanía	Proyectos pedagógicos transversales (Educación para la sexualidad, educación para el ejercicio de los derechos humanos, educación ambiental)	29	67.44%

2.

Ámbito	Necesidad de formación (NF)	Número de PTFD que incluyen la NF	Porcentaje de PTFD que incluyen la NF
Pedagogía y currículo	Pedagogía y modelos pedagógicos	27	62.79%
Pedagogía y currículo	Evaluación de los aprendizajes	24	52.17%
Gestión escolar	Comunidad y territorio	22	51.16%
Pedagogía y currículo	Transversalidad	23	48.94 %
Formación para la ciudadanía	Interculturalidad (etnoeducación, multiculturalidad)	21	48.84%
Formación específica	Acceso a formación avanzada (posgrados)	20	46.51%
Investigación	Sistematización de experiencias significativas	20	46.51%
Formación para la ciudadanía	Convivencia escolar (Sistema Nacional de Convivencia Escolar)	18	41.86%
Formación para la ciudadanía	Valores y principios éticos	16	37.21%
Pedagogía y currículo	Modelo Educativo Flexible (MEF)	15	34.88%
Pedagogía y currículo	Metodologías de enseñanza	15	33.33%
Gestión escolar	Educación para los contextos rurales	13	30.23%
Pedagogía y currículo	Emprendimiento y proyectos pedagógicos productivos	13	30.23%
Formación para la ciudadanía	Liderazgo y participación democrática	7	16.28%
Gestión escolar	Gestión de aula	7	16.28%
Formación para la ciudadanía	Educación financiera	6	13.95%
Formación para la ciudadanía	Derechos de la infancia	5	11.63%
Formación para la ciudadanía	Constitución Política y Estado social de derecho	5	11.63%
Formación para la ciudadanía	Competencias Socioemocionales	5	11.63%

De acuerdo con esta sistematización, se encuentra que en la mayoría de los 43 planes analizados se priorizan las siguientes necesidades de formación de sus educadores:

- El componente disciplinar, pedagógico y didáctico en la formación de los educadores, con el fin de generar cambios en las prácticas de aula.
- El uso pedagógico de tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- El desarrollo de competencias.
- La educación inclusiva (aunque con una marcada asociación con las nociones de discapacidad y necesidades educativas especiales).
- La investigación pedagógica.

En relación con la ciudadanía, las entidades territoriales priorizan las siguientes necesidades de formación (celdas resaltadas en la tabla):

- Educación inclusiva.
- Construcción de culturas de paz (especialmente, en relación con la implementación de la Cátedra de Paz).
- Formación en ciudadanía y prácticas democráticas.
- Proyectos pedagógicos transversales (Educación para la sexualidad, Educación para el ejercicio de los derechos humanos, Educación ambiental).
- Interculturalidad (etnoeducación, multiculturalidad).
- Convivencia escolar (en particular, desde la implementación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar).

En los planes de formación analizados se refleja la recordación que existe en las instituciones educativas sobre los programas pedagógicos transversales que se desarrollaron en el marco del Programa de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional a partir de 2002, en los cuales se hace especial énfasis en la necesidad de generar espacios de formación en relación con el papel de los educadores en la construcción de ciudadanía.

Un aspecto que surge en los planes operativos de los PTFD, y merece especial atención, es el de la formación de educadores que se desempeñan en contextos rurales y urbano-marginales, que en el marco de la política de cobertura prestan atención educativa a poblaciones rurales, víctimas del conflicto armado, excombatientes y a personas jóvenes y adultas.

Quienes trabajan con estos grupos poblacionales implementan modelos educativos flexibles, que se conciben desde el Ministerio de Educación Nacional como “propuestas pedagógicas, metodológicas, logísticas y administrativas, diseñadas especialmente para la atención educativa de la población joven y adulta, con las cuales se hace énfasis en el reconocimiento de los aprendizajes previos, el diálogo y la participación activa, el trabajo individual y grupal, la integración curricular y el aprendizaje en contexto. Estos modelos cumplen con las competencias y los estándares de calidad establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, se implementan en instituciones educativas y sedes oficiales con docentes titulados (normalistas superiores y licenciados)" (MEN, 2016).

El análisis de las necesidades de formación de educadores, tanto inicial como en servicio, permite hacer unas recomendaciones generales y adelantar unas reflexiones sobre las oportunidades de formación que incidan en los currículos escolares y en las prácticas pedagógicas de los educadores, en clave de ciudadanía, inclusión y derechos humanos. Estos aspectos se presentan en las siguientes secciones.

La educación para la ciudadanía mundial necesita de educadores calificados que comprendan bien la enseñanza y el aprendizaje transformadores y participativos. El principal papel del educador es ser un guía y facilitador, que aliente a los educandos a participar en la indagación crítica y apoye el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que promuevan el cambio personal y social positivo. Sin embargo, en muchos contextos los educadores tienen poca experiencia en tales enfoques. La formación previa al servicio y las oportunidades continuas de aprendizaje y desarrollo profesional son esenciales para que los docentes estén en condiciones de ofrecer una educación para la ciudadanía mundial de calidad.

También es importante reconocer que los educadores sólo pueden impartir eficazmente la educación para la ciudadanía mundial, si cuentan con el apoyo y el compromiso de sus directores, las comunidades y los padres, si el sistema escolar permite aplicar el enfoque pedagógico necesario para una verdadera educación para la ciudadanía mundial (por ejemplo, en muchos contextos, los métodos de enseñanza tradicionales que promueven el aprendizaje de memoria constituyen la norma), y si tienen el tiempo y los recursos adecuados.

UNESCO (2015). Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje. (p. 52).

2.3. Oportunidades en la formación de educadores para la ciudadanía

El análisis anterior sobre el estado de la formación de educadores en relación con la ciudadanía permite ofrecer una serie de oportunidades con la perspectiva de brindar recomendaciones, tanto para los responsables de la formación inicial como en servicio de educadores, para fortalecer sus capacidades pedagógicas y profesionales desde los asuntos de la ciudadanía, la inclusión educativa y los derechos humanos.

Para la formulación de estas oportunidades se toman en cuenta los resultados y las recomendaciones de los estudios, informes y planes territoriales de formación docente señalados en los apartados anteriores, de la Estrategia Regional sobre Docentes, "Aprendizaje y docencia 2030" (Orealc-Unesco), el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, los análisis referidos en el capítulo de formación para la ciudadanía (Kerr, 2000) y los aportes de los participantes en las entrevistas, mesas de trabajo y grupos focales que intervinieron en la construcción del presente documento.

Estas oportunidades de formación inspiran el diseño de las trayectorias como escenarios de posibilidad para la formación de los educadores en ciudadanía, de acuerdo con sus contextos y necesidades particulares, y que aparecen en la segunda parte de estos lineamientos.

Cabe destacar que estas oportunidades, y las trayectorias que se derivan de ellas, se definen de manera general para todos los educadores, sin que dependa de su formación disciplinar o de su rol como docentes o directivos docentes, ya que se privilegia su condición de ciudadano como sujeto ético y político, así como de su carácter de integrante de un colectivo de educadores y un integrante más de la comunidad educativa.

Formación en lo conceptual

Pese a la presencia de cursos y ofertas de formación para educadores, en los que suele darse un enfoque formativo predominantemente teórico, las condiciones de acceso y oferta de la formación para la ciudadanía hacen necesario mantener esta oportunidad como una prioridad.

Una de las demandas más frecuentes de los educadores tiene que ver con la apropiación de las herramientas y referentes curriculares del Ministerio de Educación Nacional, en particular con la formación en competencias básicas y ciudadanas, la apropiación de los Estándares Básicos de Competencias, la formación para el desarrollo de programas pedagógicos transversales (derechos humanos, educación ambiental y educación para la sexualidad), al igual que las orientaciones para la Cátedra de la Paz y construcción de culturas de paz.

Algunos asuntos que los educadores y expertos recomiendan abordar desde el enfoque articulado de la formación para la ciudadanía y la educación para la ciudadanía mundial (ECM) son:

De manera amplia, conocimientos y comprensión sobre:

- Derechos humanos.
- Derechos de los niños, niñas y adolescentes.
- Equidad de género y su incidencia pedagógica, curricular y en los aprendizajes.
- Constitución Política y Estado social de derecho.
- Mecanismos constitucionales de protección de los derechos fundamentales.
- Competencias socioemocionales.
- Comprensión y valoración de las múltiples ciudadanías, de la interculturalidad y la diversidad de los estudiantes y contextos para la enseñanza y el aprendizaje.
- Enfoque de educación inclusiva, desde la perspectiva del derecho a la educación y diversidad con equidad.
- Formación en ciudadanía, democracia y participación, desde un enfoque crítico y menos institucionalista.
- Fortalecimiento de la autocomprensión de los educadores como sujetos éticos y políticos, desde su relación con lo público y con la democracia.

El análisis previo permite reconocer serie de oportunidades, con la perspectiva de brindar recomendaciones, tanto para los responsables de la formación inicial como en servicio de educadores, para fortalecer sus capacidades pedagógicas y profesionales desde los asuntos de la ciudadanía, la inclusión educativa y los derechos humanos.

2.

De manera específica, conocimientos y comprensión sobre:

•Sistemas, estructuras y procesos globales.

•Relaciones, interconexiones e interdependencia entre regiones y problemas locales y mundiales.

•Desarrollo sostenible.

•Violencia y conflictos locales y mundiales, asociados a la pobreza, la desigualdad, el genocidio, el terrorismo, las guerras y la situación de los refugiados.

•Enfermedades (ébola, VIH y sida) de gran afectación en países de mayor pobreza y desigualdad.

•Valoración y respeto de las identidades en lo local, nacional, regional (supranacional) y global (diversidad y multiculturalidad).

•Perspectiva crítica y participación para la resolución de problemas de alcance local y global.

Formación en lo pedagógico y curricular

De la mano de la formación teórica, surge la necesidad de lograr que los conocimientos de los educadores incidan en los diseños y desarrollos de sus propios currículos y en sus prácticas pedagógicas, por lo que la idea es formar a los mismos en el desarrollo de estrategias pedagógicas y didácticas para la educación en ciudadanía de sus estudiantes, en un proceso que involucre lo experiencial, la lúdica, las tecnologías y diversas expresiones artísticas.

La formación para la ciudadanía requiere enfoques de enseñanza y aprendizaje que la conciban como una actividad práctica, activa y reflexiva, en la que los estudiantes sean agentes activos de sus procesos de aprendizaje. Debe entenderse como una serie de experiencias comunitarias y curriculares, que se convierten en formas de pensar, sentir, hacer y vivir como ciudadano (Kerr, 2000); en otras palabras, debe enfocarse en el desarrollo de competencias que se puedan poner en práctica en la vida cotidiana de los ciudadanos.

Uno de los elementos que emergen con mayor frecuencia en los PTFD es la preocupación que genera en los educadores la inclusión en el aula y en las instituciones educativas de estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas especiales, denominación muy utilizada en los planes de formación, pero que refleja una comprensión limitada de la educación inclusiva. Las solicitudes de los educadores en tal sentido reflejan la dificultad para asumir la inclusión como derecho, además de que piden formación específica en estrategias concretas para el manejo de los estudiantes en el aula, por ejemplo, u orientación para hacer ajustes al currículo existente.

Desde el enfoque de la educación inclusiva, resulta muy interesante que los educadores diseñen sus propios currículos y que estos sean flexibles, dando respuesta a la diversidad de sus estudiantes y contextos, lo que se refiere no solo a estudiantes con discapacidad, sino a la inclusión de estudiantes con diversas características sociales, culturales o económicas. En tal sentido, se destacan estrategias como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) o currículos flexibles diseñados para que tengan cabida todos los estudiantes "a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados partiendo de sus capacidades y realidades" (Decreto 1421 de 2017, incorporado en el Decreto 1075 de 2015).

Desde el enfoque de la educación inclusiva, resulta muy interesante que los educadores diseñen sus propios currículos y que estos sean flexibles, dando respuesta a la diversidad de sus estudiantes y contextos.

Así mismo, es clave que a este proceso se vinculen otros integrantes del cuerpo docente y directivo, con el fin de asumir los currículos inclusivos como una apuesta de la institución educativa que beneficie a todos los estudiantes, no derive en esfuerzos aislados u ocasionales, y sea una respuesta pertinente frente a las necesidades y expectativas de las comunidades y los territorios. Adicionalmente, se hace indispensable que los educadores y las instituciones educativas sean sensibles frente al currículo, a los materiales educativos, a las prácticas pedagógicas y a la cotidianidad escolar para detectar y eliminar sesgos de género.

Formación en investigación educativa

Además de la investigación de tipo académico, los educadores pueden reforzar la investigación educativa y la sistematización pedagógica en relación con asuntos propios de la ciudadanía y los derechos humanos. En tal sentido, las entidades que forman a los educadores pueden fortalecer las habilidades investigativas de estos, favoreciendo proyectos de investigación y estudios específicos que den cuenta de las reflexiones, experiencias, interacciones, prácticas y discursos asociados al ejercicio de los derechos humanos, la construcción de ciudadanía, las desigualdades de género o la atención educativa a la diversidad, por ejemplo.

Tanto los educadores como sus formadores tienen una responsabilidad social y pedagógica: garantizar que haya diálogo entre los centros de formación y los espacios escolares mediante reflexiones pertinentes, innovaciones educativas, mejores materiales y recursos educativos. Las IES y las ENS pueden lograr que la formación en investigación incida en estos asuntos y transforme las prácticas pedagógicas, la gestión institucional y la relación con la comunidad.

Formación para la gestión del aula

En la formación para el ejercicio de la ciudadanía es fundamental que, junto a la enseñanza de contenidos, se promueva el desarrollo de ambientes democráticos de aprendizaje en los que se desarrollen competencias ciudadanas desde la cotidianidad de la escuela y la transformación de las relaciones tradicionales que surgen en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

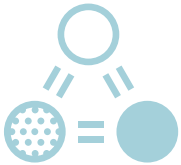
Los ambientes de aprendizaje, entendidos como espacios heterogéneos en los que se crean las condiciones para que las personas puedan construir sus aprendizajes, se convierten en un elemento primordial en lo referente a la educación para la ciudadanía. Para conseguir aprendizajes significativos es clave la construcción de relaciones en el entorno escolar, no solo por ser definitivas para los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino porque son un ejemplo claro para el desarrollo de competencias que aporten a la convivencia, participación e inclusión.

Si bien una de las preocupaciones más recurrentes en los educadores es cómo mejorar las condiciones de convivencia y de disciplina, varias experiencias demuestran cómo la gestión de aula basada en estrategias para la participación, la conciliación y la resolución de conflictos puede ser una buena opción.

El Foro Educativo Nacional de 2012, “Formar para la ciudadanía es educar para la paz”, y el Foro de 2017, “Educación para la paz” , han sido importantes escenarios en los que educadores de diversas regiones del país compartieron experiencias significativas que retratan transformaciones en la escuela a partir de la creación de ambientes democráticos de aprendizaje, ligados en gran parte al desarrollo de competencias ciudadanas a través de los proyectos pedagógicos transversales.

En el aula y en las instituciones educativas, los educadores han manifestado las tensiones y los obstáculos para dar una respuesta educativa a la diversidad; en particular, se quejan de las dificultades para implementar currículos de una manera flexible, de la presión ejercida frente a los resultados de las pruebas estandarizadas y de la resistencia a desarrollar metodologías diversas en contextos escolares, tradicionalmente de carácter homogeneizante.

La formación de los educadores, por tanto, debe partir del reconocimiento de las diferencias como una posibilidad pedagógica y para la convivencia, pero también de la convicción de que hay que hacer transformaciones pedagógicas



Los ambientes de aprendizaje, entendidos como espacios heterogéneos en los que se crean las condiciones para que las personas puedan construir sus aprendizajes, se convierten en un elemento primordial en lo referente a la educación para la ciudadanía.

y actitudinales para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes. Esta consideración pasa por revaluar el enfoque médico en las prácticas pedagógicas con los estudiantes que tienen alguna discapacidad, en pro de un modelo educativo y social incluyente desde el enfoque de derechos humanos.

En lo que respecta a la equidad de género, la formación de los educadores puede ofrecerles herramientas para que generen ambientes de aprendizaje, prácticas pedagógicas y materiales educativos libres de estereotipos de género, con el fin de brindar iguales oportunidades en el aprendizaje y la participación para niñas y niños. En varios estudios se habla de cómo los educadores tienden a promover más interacciones y atención sobre los estudiantes hombres que sobre las estudiantes mujeres, quienes suelen enfrentar lo que se conoce como un "clima distante" (chilly climate, según Hall & Sandler, 1982, citados por Orealc/Unesco, 2016, p. 22) en clase porque los docentes tienden a involucrar menos a las niñas en las actividades de aprendizaje, eludiendo sus preguntas o interrumpiendo sus intervenciones. Con el tiempo, las niñas suelen retraerse, mostrar indiferencia o incluso ubicarse en los lugares en el aula más alejados de los docentes o el tablero.

Por tales razones, la formación de educadores que explicite la equidad de género puede incidir en mejores desempeños de los estudiantes e incluso incidir en las oportunidades futuras y las expectativas de los niños y niñas.

Formación en liderazgo y gestión institucional

La formación para la ciudadanía contempla un esfuerzo conjunto entre educadores, procesos pedagógicos y el fortalecimiento de las instituciones educativas, por lo que se recomienda que en las oportunidades de formación de los educadores se tengan en cuenta los asuntos, normativas, políticas y contenidos relacionados con la gestión escolar para el fortalecimiento de las capacidades locales, con el objeto de mejorar las prácticas democráticas en la escuela y en el aula, de la mano del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar y el Código de Infancia y Adolescencia. (Ver Anexo 1)

Dado que el ejercicio de la ciudadanía ha estado más ligado al voto que a la participación o al liderazgo, se requiere fortalecer a los educadores en estrategias de gestión para transformar sus instituciones y generar relaciones y espacios más democráticos.

Dado que el ejercicio de la ciudadanía ha estado más ligado al voto que a la participación o al liderazgo, se requiere fortalecer a los educadores en estrategias de gestión para transformar sus instituciones y generar relaciones y espacios más democráticos.

En esa medida, los directivos docentes pueden motivar el desarrollo de prácticas colaborativas en la institución educativa que incidan en prácticas efectivas (y democráticas) de aprendizaje, analizando y acompañando lo que ocurre en las aulas, ofreciendo apoyo y confianza a los docentes, estudiantes y familias, promoviendo innovaciones educativas y fortaleciendo el proyecto educativo de la institución.

El análisis de los planes territoriales arroja una preocupación sobre los problemas asociados a la convivencia escolar y el manejo de conflictos. Si bien los educadores comprenden el carácter político de la escuela y su rol en la formación democrática y para la ciudadanía, una de las demandas más persistentes es la necesidad de conocer los procedimientos de orden administrativo y los procesos disciplinarios de acuerdo con las situaciones tipo i, ii, iii que inciden en la convivencia escolar .

Para evitar que la convivencia escolar se asuma como un asunto solamente administrativo, es importante que la formación de educadores también aborde estos temas desde una mirada pedagógica. Por esto se hace necesario fortalecer las competencias de gestión en torno al direccionamiento estratégico y el horizonte institucional para la construcción, la revisión y el uso del Manual de Convivencia, el mejoramiento del clima escolar, y la construcción, actualización o resignificación de los proyectos educativos institucionales (PEI) en clave de inclusión, diversidad

y respeto a los derechos humanos.
A su vez, estas competencias para la gestión deben complementarse con la formación de los educadores en estrategias para el trabajo con los padres y madres de familia y otros miembros de la comunidad educativa, con miras a lograr un trabajo armonioso entre la escuela, las familias y la comunidad.

En nuestra sociedad, y desde los ámbitos familiares, persiste la transmisión de roles diferenciados para hombres y mujeres, que se traduce en "la falta de reconocimiento de las aportaciones que las mujeres han realizado a la sociedad, el predominio casi absoluto de las figuras masculinas, la desigual distribución del tiempo de ocio y de las condiciones extraescolares de aprendizaje y las distintas expectativas sobre lo que la educación debe aportar a uno y otro género" (García Perales, 2012, p. 6).

Trabajar con las familias desde una perspectiva de ciudadanía y equidad de género implica desarrollar reflexiones y acciones que incidan en el fortalecimiento de la posición social, económica y política de las mujeres en igualdad frente a los hombres, por ejemplo, en el disfrute de actividades recreativas y culturales, su participación en los asuntos y decisiones familiares, su incorporación al mundo laboral, y la erradicación de barreras de acceso, permanencia y expectativas con respecto a la educación (García Perales, 2012, p. 6; Calvo, 2016, pp. 5-7).

En la cotidianidad escolar, los educadores pueden contar con herramientas y conocimientos para "educar en la afectividad y en las emociones, desarrollar planes de prevención y programas de atención específicos, organizar actividades de convivencia, reconocer y eliminar los estereotipos sexistas de los materiales educativos, discursos y prácticas pedagógicas" (Perales, 2012, p. 10).

Formación con perspectiva comunitaria y de territorio

Aunque la gestión con la comunidad forma parte de la gestión institucional, este componente emerge de manera significativa, dadas las diferencias y brechas entre los contextos sociales y culturales en los territorios. Un elemento particular es el reconocimiento de las ruralidades y la formación en contexto, acercando las políticas y la enunciación de los sujetos y la escuela a la diversidad y complejidad de los territorios.

Una de las dificultades que afrontan los educadores consiste en generar espacios de formación para la ciudadanía en ámbitos de democracia restringida, ya sea por la ausencia del Estado o por la presencia de actores armados. Frente a casos como estos, es interesante reconocer experiencias en que la escuela establece vínculos solidarios con la comunidad, fortaleciendo formas distintas de participación y organización social, como los consejos comunitarios, cabildos o mingas.

La educación para la ciudadanía ofrece posibilidades para el reconocimiento de las diversidades, la construcción de acuerdos, la superación de estigmas sociales asociados al conflicto, y la apuesta por la no violencia y por la participación como vías para alcanzar mejores condiciones de vida, justas y dignas.

En este orden de ideas, la formación de los educadores en contextos diversos ofrece la oportunidad de "fortalecer una cultura que promueva el respeto y construcción desde la diversidad y el empoderamiento de la ciudadanía, reconozca los territorios y sus culturas, y que permita solucionar los conflictos de manera armónica y dialogada" (Blanco, 2016).

En la segunda parte de los lineamientos, los actores responsables de la formación de docentes para la ciudadanía encontrarán una propuesta de trayectorias y recomendaciones de formación, así como una ruta metodológica para identificar tanto sus fortalezas como sus oportunidades para la formación inicial, en servicio y avanzada de los educadores del país.

2.

LA ECM promueve un aprendizaje que fomenta una mayor conciencia sobre y en torno a las cuestiones de la vida real. Es una manera de hacer cambios a nivel local que pueden influir en el ámbito mundial por medio de estrategias y métodos participativos. Todo esto es posible con una pedagogía transformadora, que contribuye a elevar la pertinencia de la educación en y fuera de las aulas involucrando a los interesados de la comunidad en general, los cuales también forman parte del entorno y del proceso de aprendizaje.

Introducir la pedagogía de aprendizaje transformador implica algunos cambios tanto a nivel individual como comunitario o institucional. Los cambios pueden ser un proceso de reorientación de las acciones habituales a nivel individual, y/o un proceso de cambio a nivel de la comunidad como sistema.

UNESCO (2016). Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI, (p. 22).

2.4. Reflexiones para la formación de los educadores para la ciudadanía

De manera complementaria a lo ya señalado, se plantea una serie de reflexiones sobre el quehacer docente que puede ser útil a la hora de tomar decisiones sobre las estrategias empleadas por las entidades que forman a los educadores y que pueden enriquecer el ejercicio de la ciudadanía de los espacios escolares, al igual que aportar al diseño o articulación de diferentes trayectorias en la formación de docentes para la ciudadanía.

Estas reflexiones surgieron durante las consultas hechas a actores del sector educativo que promueven la formación de educadores para la ciudadanía, tanto en la construcción del análisis situacional como en la de los presentes lineamientos

Formación en liderazgo y gestión institucional

Los educadores son sujetos éticos y políticos. Son ciudadanos de un mundo diverso, interconectado e interdependiente entre lo local y lo mundial. Reconocen sus derechos y ejercen su ciudadanía de modo permanente. Reconocen y respetan los derechos de los demás. Como educadores, son conscientes del papel de la escuela como espacio de socialización, de aprendizaje y de vivencia de la ciudadanía, de la democracia y de los derechos humanos.

Como ciudadanos y educadores, pueden enseñar ciudadanía de manera intencionada desde cualquier disciplina o campo del saber, promoviendo la democracia y los derechos humanos en las prácticas pedagógicas (enseñanza, aprendizaje y evaluación) y en las relaciones cotidianas en la escuela. Sin importar el área de enseñanza o el rol en la escuela, todos los educadores pueden aportar a la construcción de la democracia y de culturas de paz.

Yo cumplo, tú cumples, todos cumplimos

Los procesos de consolidación de culturas democráticas requieren el compromiso de todos los ciudadanos, incluso cuando otros no cumplen. En ocasiones, ante la falta de cumplimiento de las normas o los acuerdos de convivencia por parte de otros, justificamos el debilitamiento de nuestro compromiso, generando así un círculo vicioso. Un reto es mantener el cumplimiento de las normas y los acuerdos en todos los espacios en los que se ejerce la ciudadanía. Los docentes pueden generar mayor conciencia y lograr cambios en los imaginarios y en las actitudes cotidianas que afectan la convivencia y vulneran los derechos humanos.

Promover una convivencia que reconozca y respete la diversidad

Uno de los retos de la escuela consiste en promover prácticas inclusivas, democráticas, respetuosas de los derechos de todas las personas, a pesar de los discursos, creencias e imaginarios de toda índole que circulan en una comunidad educativa. Los educadores, sin desconocer sus propias creencias, pueden favorecer espacios democráticos que reconozcan la diferencia y la diversidad de los sujetos, así como sus experiencias de vida, de contextos y territorios.

En esta vía, es indispensable que la educación inclusiva se comprenda y se asuma como un derecho, lo que obliga a no aplazar la transformación de las prácticas, las culturas y las políticas, que son en gran medida determinadas en la formación de los educadores.

Esta diversidad implica un reto en las relaciones interpersonales, en el diseño del currículo y de actividades de enseñanza y aprendizaje pertinentes e inclusivas. Ante todo, se requiere una disposición a la reflexión de aquellas actitudes e imaginarios que afectan la convivencia escolar y van en contravía de los derechos de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y demás integrantes de la comunidad educativa.

2.

Construir sobre lo construido

Las escuelas tienen una larga tradición de iniciativas pedagógicas, proyectos y actividades que promueven la ciudadanía. Estas experiencias pueden ser identificadas, recuperadas y sistematizadas para enriquecer las prácticas de aula e institucionales que promuevan ambientes democráticos.

La lectura de contexto puede ser una estrategia para el reconocimiento de las experiencias existentes, dando continuidad a lo que funcione, haciendo seguimiento y ajustes donde sea necesario y generando transformaciones e innovaciones.

No estamos solos

Una de las observaciones más persistentes es la sensación de soledad de los educadores. Es frecuente la desmotivación en quienes tienen iniciativas pedagógicas de carácter innovador y no encuentran respaldo por parte de sus colegas o de los directivos. Estos docentes innovadores suelen solicitar cambio de institución o deciden retirarse del ejercicio profesional.

Por esto, en los procesos de formación de docentes para la ciudadanía, se hace un llamado urgente para fomentar el trabajo colaborativo entre docentes a través de redes o comunidades de aprendizaje, ya sean virtuales o presenciales. Es importante generar lazos de cooperación y recuperar la confianza en los otros y en sí mismos.

Calidad y pertinencia de los espacios de formación docente

Los educadores requieren programas de formación de calidad en las metodologías, recursos disponibles, formación de los formadores, y de duración e intensidad horaria acordes con sus expectativas de desarrollo profesional. Su tiempo, necesidades, intereses y perspectivas han de considerarse en el diseño de las propuestas de formación, garantizando los aprendizajes y las posibilidades de incidir en el ámbito de la escuela y transformarlo.

Se aprende ciudadanía ejerciendo ciudadanía, viviendo la ciudadanía

La ciudadanía puede formar parte del currículo que se desarrolla en la cotidianidad escolar. Las instituciones educativas pueden reconocer y modificar ambientes autoritarios por espacios de reconocimiento y respeto de las diferencias, considerando los desafíos que implican la introducción de prácticas democráticas en las escuelas, así como la perspectiva de derechos humanos en educación para la ciudadanía. En este proceso ayuda el hecho de reconocer la escuela como el espacio democrático en el que también se viven los principios y derechos que inspiran la Constitución Política del país, y que allí se ponen en juego, además, las normas y pactos sociales que valoran los derechos humanos, la democracia y la ciudadanía.

La ciudadanía reconoce a los sujetos, contextos y territorialidades, y dialoga con ellos

En el reconocimiento y la valoración de la diferencia se incluye reconocer la diversidad de los educadores, de los estudiantes y de los contextos en los que se producen el aprendizaje y la ciudadanía. Por ello, uno de los retos de la formación para la ciudadanía es el reconocimiento de las características de los territorios y de las comunidades que los habitan, en particular en los ámbitos rurales. Si bien suelen encontrarse tensiones que restringen la comprensión y el ejercicio de la ciudadanía al ámbito urbano, es importante ampliar esta concepción y reconocer que puede hablarse de ciudadanías (en plural y diversas).

Es un reto de la formación para la ciudadanía la preservación de las identidades locales y colectivas, de acuerdo con sus contextos y en diálogo con un contexto globalizado, reconociendo sus tradiciones, emocionalidades, culturas, normas de convivencia, y de las formas de autorreconocimiento como ciudadanos.

En tal perspectiva se pretende alentar la superación de la ciudadanía que da un excesivo valor al individualismo, promoviendo la idea de ciudadanía desde y para la convivencia, fortaleciendo lo colectivo y las identidades colectivas.

Hablar de derechos humanos

Se ha construido un imaginario sobre el carácter ideológico de los derechos humanos, desconociendo el aporte en el reconocimiento de la dignidad de las personas y comunidades en la historia reciente, así como los desarrollos históricos en los que participaron diversas organizaciones y movimientos sociales (trabajadores, mujeres, comunidades LGBTI, entre otros) en la conquista de los derechos humanos como contribución para la construcción de sociedades más democráticas, justas y pacíficas.

Si bien luego de décadas de conflicto y violencia es comprensible el temor de hablar de derechos humanos en la escuela, los educadores deben tener la certeza de que al promover las normas universales de derechos humanos no están adoctrinando a sus estudiantes; por el contrario, la enseñanza de los derechos humanos contribuye a la superación de estereotipos, creencias, imaginarios y actitudes que históricamente han servido de justificación para la vulneración de los derechos de individuos y comunidades, y a la persistencia de múltiples formas de violencia.

Por ello la enseñanza explícita de los derechos humanos tiene el reto de favorecer la construcción de ambientes democráticos que evidencien la práctica y el ejercicio de los derechos humanos en el aula y en la escuela.

Ciudadanía más allá de la democracia como procedimiento

Teniendo en cuenta la importancia de reducir la brecha entre el conocimiento y el respeto de la norma, se hace indispensable promover escenarios y transformaciones que hagan posible la vivencia de la democracia.

Una posibilidad es superar las prácticas mecánicas de la democracia, como la mecánica electoral o su restricción a la elección de cargos representativos, como ocurre en la elección de personero estudiantil o del gobierno escolar.

A un poco más de dos décadas de la implementación de normas que establecieron mecanismos de participación escolar, las instituciones educativas pueden hacer un balance de si estas instancias y procedimientos han sido suficientes para incentivar la participación y la construcción de actitudes, conocimientos, competencias y ambientes democráticos en la escuela.

De manera complementaria, Colombia ha sido pionero en el desarrollo de programas pedagógicos, en el marco del artículo 14 de la Ley General de Educación, en relación con

la educación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación ambiental, la educación para la paz y la democracia, y la educación sexual, proyectos que pueden fortalecerse en los currículos de las instituciones educativas con el acompañamiento de las entidades territoriales.

Reflexionar sobre la enseñanza de la historia

El contexto político reciente, junto a las posibilidades pedagógicas de las competencias ciudadanas y la ECM, invita a reflexionar sobre lo que han sido la enseñanza y las prácticas de la democracia en la escuela y en los programas de formación de los formadores.

Desde las regiones se hace un llamado a incorporar las memorias de las localidades en las narrativas, oficiales y escolares, dando cabida al reconocimiento y comprensión de múltiples relatos, haciendo explícita la historia del conflicto sin "mirar para otro lado".

Este ejercicio implica, además, reconsiderar (y reescribir) cómo se ha contado y enseñado la historia del país y del mundo, lo que puede entrañar reconsiderar contenidos, metodologías, didácticas, e incluso recursos y materiales educativos, como los libros de texto.

Arte, cultura y ciudadanía

La dimensión cultural reclama su presencia en los procesos de formación de educadores para la ciudadanía. Por esto se recomienda hacer explícito el reconocimiento de la riqueza de manifestaciones artísticas y culturales de las regiones, como una forma de valorar la diversidad de sujetos y contextos. El arte y la cultura pueden, además, ser una posibilidad de acercar, de valorar y de potenciar escenarios de diálogo para la ciudadanía.

Armonizar la formación en valores con la formación de sujetos de derechos

En la tradición de la formación de la ciudadanía ha imperado un enfoque psicológico y ético que hace marcado énfasis en la enseñanza y apropiación de valores. Sin desconocer la trascendencia de dicho factor, se hace importante conciliar esta mirada con iniciativas de participación que fortalezcan la comprensión de la ciudadanía más allá de la esfera individual e incidan en el reconocimiento de sujetos de derechos que desarrollen sus competencias ciudadanas y su pensamiento crítico.

2.

Prácticas de enseñanza y aprendizaje de la ECM

- Fomentan una filosofía respetuosa e inclusiva, con interacciones entre el aula y la escuela (p. ej. la comprensión compartida de las normas en el aula, la expresión de los estudiantes, el arreglo de los asientos, el uso del espacio mural/visual, las imágenes sobre ciudadanía mundial);
- Infunden enfoques de la enseñanza y del aprendizaje centrados en el alumno y culturalmente receptivos, independientes e interactivos, que se alinean con objetivos de aprendizaje (p. ej. estructuras independientes y colaborativas de aprendizaje, diálogo deliberativo, manejo de los lenguajes mediáticos);
- Incorporan auténticas tareas de ejecución (p. ej., creación de imagen sobre los derechos de los niños, creación de programas de construcción de la paz, creación de un periódico estudiantil que aborde los problemas mundiales);
- Aprovechan los recursos de aprendizaje sobre temas mundiales que ayudan a los estudiantes a entender el panorama general en que se encuentran ellos mismos en el mundo en relación a sus circunstancias locales (p. ej. una variedad de fuentes y medios, perspectivas comparativas y diversas);
- Hacen uso de estrategias de evaluación que se alinean con los objetivos de aprendizaje y las formas de enseñanza utilizadas para apoyar el aprendizaje (como la reflexión y la auto-evaluación, los comentarios de compañeros, la evaluación docente, diarios, expedientes);
- Ofrecen a los estudiantes oportunidades para tener una experiencia del aprendizaje en diferentes contextos, incluyendo el aula, las actividades de todo el colegio y en las comunidades de cada quien, de lo local a lo mundial (p. ej. participación comunitaria, intercambios internacionales, comunidades virtuales);
- Ponen en un primer plano al maestro como en un papel de modelo (entre otras cosas actualizado sobre los acontecimientos del momento, que practica las normas ambientales y de equidad.

UNESCO (2016). Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI, (p. 27).

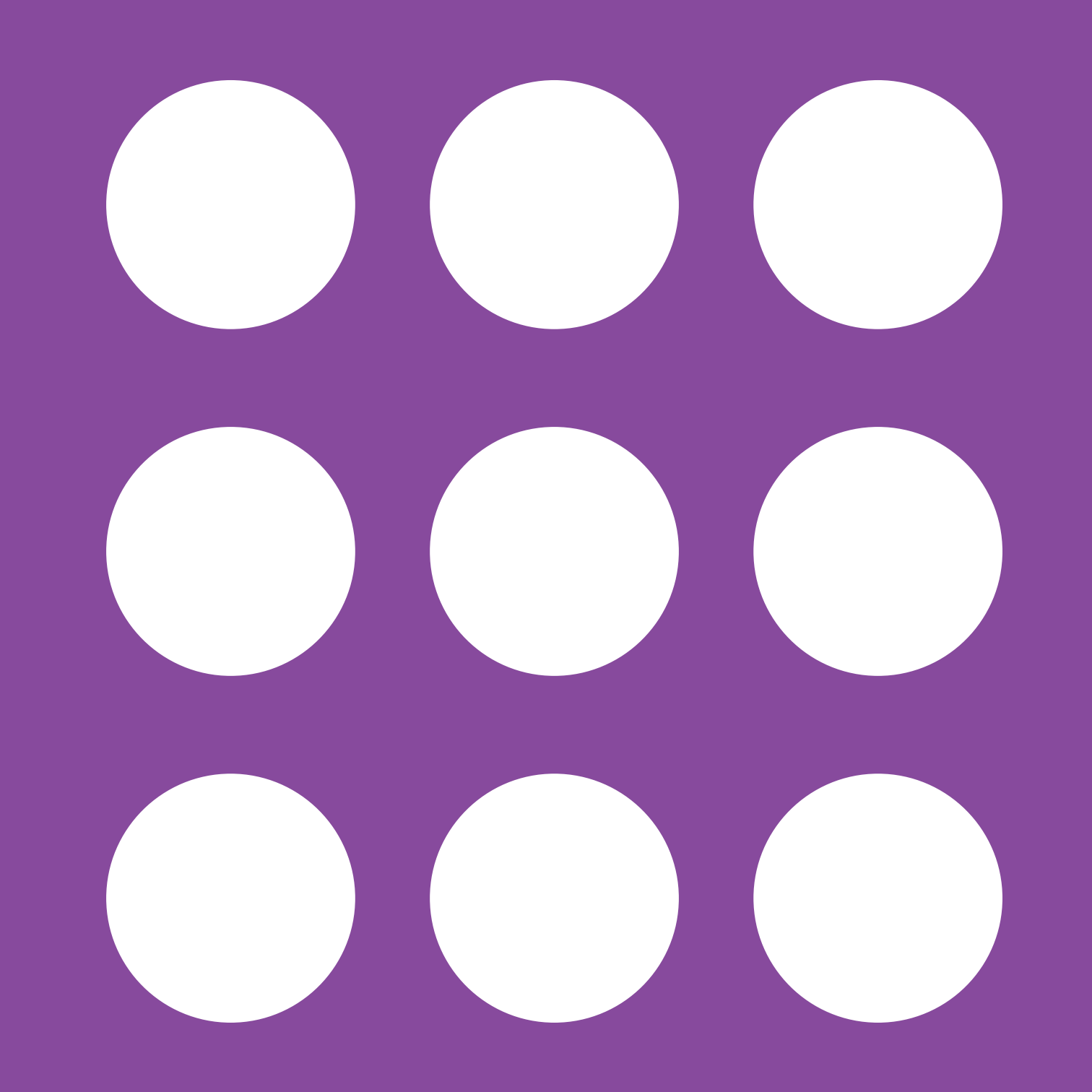

Mi Primer Reloj
Dandeja de 10 Piezas
para decir
la hora con Manecillas
60 segundos = 1 minuto
60 minutos = 1 hora
24 horas = un día
Grupo de
de cero a Siempre

El cómo

A partir de los elementos conceptuales y normativos planteados en la parte uno de este documento, se ofrece el siguiente apartado cuyo objetivo es proponer una serie de trayectorias a manera de oportunidades que tienen las IES, ENS y SE, en aras de aportar a la formación de los educadores en ciudadanía.

Vale la pena recalcar que las trayectorias parten del reconocimiento a los esfuerzos que las instituciones hacen actualmente para formar educadores; de hecho, son opciones que las comunidades educativas deberán analizar, según su contexto, para decidir cómo es pertinente recorrerlas.

Es así como se pretende que tales trayectorias sean un motor de inspiración para las entidades, pero serán estas las que tomarán las decisiones para revisar lo que están haciendo y lo que deben hacer para formar educadores en ciudadanía.



3.

Posibles trayectorias en la formación de educadores para la ciudadanía

Antes de empezar

Es importante enunciar que las entidades encargadas de la formación de educadores en ciudadanía, tanto inicial, en servicio, como avanzada, deben identificar las acciones que realizan, precisen sus fortalezas, evidencien lo que falta por hacer y presenten los retos a los que se enfrentan para cumplir con el objetivo de formar educadores que logren procesos educativos pertinentes.

Para realizar estas acciones se propone, en el presente capítulo, una ruta de trabajo conformada por tres grandes momentos, que puede orientar la apropiación de estos lineamientos por parte de las entidades que forman a los educadores.

Gráfico 6. Ruta para seleccionar las trayectorias de formación.

3.

3.1 Lectura de contexto

En primer lugar, se propone que las entidades realicen un proceso de lectura de contexto, entendida como una estrategia que les permitirá conocer, analizar e identificar la manera como están abordando la formación ciudadana en sus ofertas educativas (MEN, 2014a). Hay que tener en cuenta que esta lectura de contexto se hace en el marco de las funciones, los objetivos y los alcances de cada entidad, un ejercicio muy distinto del que realiza una SE, una IES o una ENS; además, se propone que el presente proceso sea en sí mismo un ejercicio en el cual se pongan en práctica las competencias ciudadanas, es decir, que sea pacífico, participativo, y en el cual se valoren los puntos de vista de la comunidad educativa.

La lectura de contexto puede ser una actividad de diálogo colectivo, en donde los actores involucrados expresen sus opiniones sobre el análisis que se está haciendo; adicionalmente, hay que identificar los retos que presenta la formación para la ciudadanía no solo en la entidad, sino en los ámbitos local, nacional y mundial, tal como se ha mostrado en la primera parte de estos lineamientos.

El proceso y resultado de la lectura de contexto será la materia prima para que las entidades tomen decisiones y valoren la pertinencia de las trayectorias que se proponen en la siguiente sección, a partir de sus necesidades y potencialidades. Aunque cada entidad podrá diseñar este proceso según su experiencia, se presentan a continuación, a manera de insumo inicial, algunas características de la lectura de contexto y algunos pasos básicos para efectuarla.

•Es un análisis cualitativo de las circunstancias que están presentes en un entorno.

•Es comprensivo, derivado de un caso y orientado por problemas, potencialidades o preguntas.

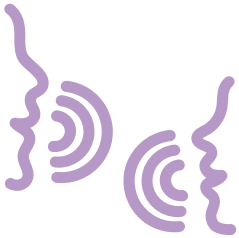
•Se describen, caracterizan, comprenden y explican situaciones, eventos o problemas.

•Determina la naturaleza y las causas de un fenómeno y las explica en relación con su entorno.

•Implica la observación y la caracterización de un asunto con el fin de entenderlo, para poder resolver lo que resulte problemático y para responder o plantear nuevas preguntas.

•Toma los datos y los contenidos solo como uno de los elementos que conforman el escenario y lo que allí sucede.

Si bien la lectura de contexto suele ser una estrategia conocida por las ENS y las SE, por ejemplo, en el marco del desarrollo de los proyectos pedagógicos transversales, es clave que se incluyan aspectos específicos sobre la formación docente en ciudadanía o que este componente se trabaje articuladamente con otras acciones que sean relevantes; todo ello para no desaprovechar esfuerzos y hacer que este proceso se convierta en una oportunidad pedagógica. A continuación, se presenta la adaptación de algunos pasos básicos para efectuar la lectura de contexto (MEN, 2014a), al igual que una serie de preguntas que pueden servir de referencia para realizar el ejercicio.



La lectura de contexto puede ser una actividad de diálogo colectivo, en donde los actores involucrados expresen sus opiniones sobre el análisis que se está haciendo; adicionalmente, hay que identificar los retos que presenta la formación para la ciudadanía no solo en la entidad, sino en los ámbitos local, nacional y mundial.

Paso 1. Conformar equipos de trabajo

Para lograr una responsabilidad compartida en el proceso de lectura de contexto, es fundamental conformar equipos de trabajo dentro de la entidad, identificar y delegar responsabilidades y definir un cronograma conjunto. Es clave que estos equipos estén integrados por diferentes actores de la comunidad educativa para recoger sus voces y garantizar distintas formas de participación.

Escriba el listado de los actores de la comunidad educativa que van a participar en la lectura del contexto

Paso 2.
Construir preguntas

Hay que definir una serie de preguntas que ayude a identificar los puntos centrales del tema de interés, en este caso: ¿cómo se está abordando la formación para el ejercicio de la ciudadanía de los educadores? Complementan esta pregunta otras como: ¿qué estamos enseñando?, ¿cómo lo estamos enseñando? y ¿para qué lo estamos enseñando? Estas se pueden formular sobre formación para el ejercicio de la ciudadanía puesto que son pertinentes tanto para las IES, como para el ámbito escolar. Finalmente, estas pueden ser desarrolladas, de manera contextualizada, en algunas de las trayectorias de formación que aquí se proponen.

De acuerdo con su conocimiento de la institución, plantee 3 o 4 preguntas generadoras que inviten a la comunidad educativa a desarrollar la lectura del contexto:

A continuación, se plantean algunas preguntas generadoras que pueden servir de ejemplo:

Tabla 8. Ejemplos de preguntas para desarrollar la lectura de contexto

	Preguntas
Qué	¿Qué clase de ciudadanos queremos formar? ¿Cuál es el tipo de formación que se requiere para lograr el ejercicio de la ciudadanía? ¿Qué ciudadano queremos que ayude a formar el educador que estamos formando? ¿Cuáles son las preguntas auténticas que nos estamos haciendo sobre la formación ciudadana, sus retos y su relación con el contexto? ¿Qué creemos que deben aprender los educadores en formación para el ejercicio de la ciudadanía? ¿Cuál es la apuesta conceptual de nuestra institución sobre formación para la ciudadanía? ¿Cuál es el papel de la formación para la ciudadanía en los propósitos de vida de los educadores en formación?
Cómo	¿De qué modo está incluida la formación para la ciudadanía en el currículo?
	¿De qué manera estamos incluyendo reflexiones de ciudadanía mundial dentro de nuestro currículo?
	¿Cómo se están articulando la educación formal y no formal para la ciudadanía en nuestra institución?
	¿Cómo aporta la apuesta que tenemos sobre formación para la ciudadanía a la construcción de paz y a preparar a los educadores en formación para los retos del contexto colombiano?
	¿De qué modo los ambientes de aprendizaje ofrecen oportunidades para que los educadores en formación pongan en práctica sus competencias ciudadanas?
	¿Cuáles son los enfoques de enseñanza y aprendizaje que se están implementando con miras a ofrecer oportunidades para que los educadores en formación puedan formarse en ciudadanía?
	¿De qué manera estamos ofreciendo oportunidades pedagógicas para que los educadores en formación construyan relaciones de confianza, autonomía, manejo de emociones y empatía?
	¿Qué tipo de oportunidades pedagógicas se ofrecen para que los educadores en formación puedan implementar actividades didácticas que favorezcan el desarrollo de competencias ciudadanas con sus estudiantes?
	¿De qué manera el equipo docente utiliza metodologías y didácticas que permitan a los educadores en formación fortalecer sus competencias ciudadanas y vivenciar ambientes democráticos de aprendizaje?
	¿Cómo estamos preparando pedagógica y didácticamente a nuestros educadores en formación para que puedan desarrollar competencias ciudadanas en su práctica profesional?
	¿Qué clase de oportunidades estamos brindando para que la innovación sea una oportunidad real?
	¿Cómo estamos educando a nuestros futuros educadores para que sean sujetos éticos, políticos y agentes de transformación?
	¿Cuáles son las características de los espacios que permiten compartir experiencias, metodologías y prácticas significativas?
	¿Cómo se evalúan los aprendizajes en la formación para la ciudadanía?
	¿De qué manera la gestión de nuestra institución se caracteriza por procesos genuinos de participación, convivencia y valoración de las diferencias?
	¿Qué estrategias tenemos para fortalecer la convivencia y para garantizar una participación genuina de la comunidad educativa en la toma de decisiones?
	¿Cuáles son nuestros aciertos y cuáles nuestras oportunidades de mejora en la formación para la ciudadanía?

Paso 3.
Definir estrategias para responder a las preguntas

Para lograr una responsabilidad compartida en el proceso de lectura de contexto, es fundamental conformar equipos de trabajo dentro de la entidad, identificar y delegar responsabilidades y definir un cronograma conjunto. Es clave que estos equipos estén integrados por diferentes actores de la comunidad educativa para recoger sus voces y garantizar distintas formas de participación.

Plantee una propuesta de ruta de trabajo (actividades, tiempos, recursos) para lograr la participación de los actores de la comunidad educativa en la resolución de las preguntas generadoras.

Paso 4.
Recoger la información y analizarla

Aplicadas las estrategias antes descritas, es necesario contar con un equipo de trabajo que se dedique a integrar la información y analizarla. De esta manera, se dará respuesta a las preguntas planteadas.

Elabore un listado de recursos o instrumentos para recoger la información y analizarla. Tenga en cuenta el número de participantes y la forma más efectiva de recoger y analizar la información.

Paso 5.
Construir un documento

Muchas veces se hacen ejercicios de lectura de contexto, pero en algunas ocasiones no se conservan herramientas o evidencias del proceso; por este motivo, se recomienda consolidar un documento en el que se presenten las principales conclusiones y los pasos que hay que seguir. En este paso, se sugiere definir una de las trayectorias específicas de formación (o la articulación de varias de ellas) que se plantearán en la siguiente sección.

Sugiera una estructura de lo que debería contener el documento que recoja la lectura de contexto, en coherencia con las preguntas generadoras.

3.2. Análisis de los componentes de las trayectorias

Con base en la lectura de contexto que haga cada una de las entidades responsables de la formación (inicial, en servicio y avanzada) de educadores, se podrá tomar decisiones sobre el camino que quieren recorrer según sus necesidades y oportunidades, a partir de su apuesta pedagógica institucional.

Como se planteó en la primera parte de este documento, la formación para la ciudadanía es un constructo complejo y dinámico, por lo que se requiere que esta lectura se realice de manera continua y sistemática. Por tal motivo, se propone que el camino que las entidades recorran para formar educadores en ciudadanía sea una trayectoria y no una ruta estática.

Una trayectoria puede describirse como el recorrido que hace un cuerpo en movimiento; para este caso, sería el recorrido que realiza la comunidad educativa de una ENS, una IES o una SE para formar educadores que puedan desarrollar sus competencias ciudadanas desde un enfoque de derechos humanos, que construyan oportunidades de aprendizaje para que sus estudiantes generen relaciones pacíficas, participen democráticamente y valoren las diferencias, desde una perspectiva local y mundial.

Lo interesante de la trayectoria es que, a diferencia de una ruta, esta puede ser flexible, dinámica, no tiene un punto único de partida y está conformada por diversas intersecciones de caminos que varían según el contexto, por lo que la elección del recorrido depende de la comunidad educativa y los resultados que arroje la lectura de contexto.

Con este concepto, se presenta una serie de trayectorias posibles para formar educadores en ciudadanía, las cuales deberán ser valoradas por las instituciones o entidades en aras de tomar decisiones frente a sus procesos educativos. La primera parte se enfoca en una propuesta de los componentes de una trayectoria, que la convierte en una posibilidad para la formación de educadores. La segunda, presenta una serie de trayectorias específicas que sirven de complemento a las acciones que ya se están realizando en la formación inicial, en servicio y avanzada. Estas trayectorias pueden tomarse en conjunto o de manera individual, según lo considere pertinente cada entidad.

3.2.1. Sentido de las trayectorias

En el siguiente gráfico se plantea serie de asuntos relacionados con la ciudadanía que se reflejan en las trayectorias de formación de los educadores. Como se ha mencionado anteriormente, esta propuesta pretende indicar algunos elementos generales que debe tenerse en cuenta en el diseño e implementación de procesos de formación docente para la ciudadanía en las fases inicial, en servicio y avanzada.

Gráfico 7. Elementos que dan sentido a la trayectoria general

3.

La propuesta se centra en comprender la importancia que tiene para los educadores reflexionar constantemente sobre su papel como sujetos éticos y políticos, y su potencial como agentes de cambio, al igual que en la necesidad de ofrecer oportunidades pedagógicas en los procesos de formación inicial y continua de educadores para lograr estos procesos de reflexión desde lo local y lo mundial.

Sobre el carácter ético-político de los seres humanos, han reflexionado pensadores como Adela Cortina y Guillermo Hoyos Vásquez; no obstante, antes de entender su significado, vale la pena definir brevemente los conceptos de ética y política.

La ética, en su acepción más general, hace referencia a la disciplina académica o la parte de la filosofía práctica cuyo objeto de estudio es la moral, que puede considerarse a su vez como el conjunto de normas, valores y creencias a partir de los cuales los seres humanos manifiestan su conducta en sociedad. La política, a su turno, es un concepto que ha sido objeto de debate por parte de innumerables autores, pero para fines prácticos se comprende como la distribución de poder en función del bienestar y la satisfacción de las necesidades de un grupo social.

De acuerdo con estas concepciones, un sujeto ético y político puede entenderse como aquel que tiene una relación vinculante y comprometida con el bienestar de su comunidad, y dota de sentido sus acciones y decisiones para contribuir a la convivencia social. Para Hoyos Vásquez, los seres humanos construyen y se construyen a sí mismos, y viven en un estado de aprendizaje permanente en el que configuran su moralidad con otros. Entonces, si los educadores desarrollan cierta sensibilidad ética, pueden generar criterios de acción para una educación democrática y pueden asumir "su papel de 'ciudadano(s) como protagonista(s)' en una concepción de la ética y la cultura, como elementos centrales en el proceso de refundación y transformación de la sociedad y de lo público" (2003).

En esta misma dirección, las teorías de capacidades y de desarrollo humano exploradas por Martha Nussbaum y Amartya Sen ponen de manifiesto el deber de formar para la ciudadanía democrática, promoviendo un conjunto de oportunidades en las que confluyan tanto las habilidades o capacidades internas de cada ciudadano, como las posibilidades que le brinda su entorno, de elegir libremente ser los protagonistas de las transformaciones que consideren significativas (Nussbaum, 2012).

Según esta teoría, formar educadores para que sean agentes de cambio tendría entonces dos implicaciones: en primer lugar, el educador debe estar en capacidad

de identificar lo que es valioso para él y para su sociedad, así como visualizar las transformaciones necesarias para mejorar las condiciones de vida de su entorno. En segundo término, el educador requiere un contexto en el que eso que él considera valioso sea posible, es decir, que no tenga limitaciones materiales, intelectuales, simbólicas, físicas o culturales que le impidan, si se empeña, propiciar las transformaciones requeridas.

Dadas estas condiciones, los educadores podrán verse a sí mismos como sujetos activos con un compromiso real para generar transformaciones relevantes en su entorno y en el de sus estudiantes. Lo anterior se asocia profundamente con la necesidad de reflexionar sobre la vocación de ser educador, sus implicaciones y sus responsabilidades. Para esta reflexión, es necesario identificar la importancia de construir relaciones con la comunidad educativa, siendo el educador una parte fundamental para la construcción de relaciones pacíficas, participativas e incluyentes.

Así mismo, es necesario que, además de reflexionar sobre estos temas, se ofrezcan oportunidades constantes para que los docentes fortalezcan sus propias competencias ciudadanas, con el propósito de que ocurran procesos de transformación en el aula y en la escuela en general (Mejía & Daza, 2008).

Este desarrollo de competencias se debe basar en un enfoque de derechos, es decir, que los educadores puedan explicitar, en sus prácticas educativas y principios pedagógicos, que los derechos humanos y la dignidad son el eje rector de las relaciones sociales entre los miembros de la comunidad educativa (MEN, 2014a). Se trata de potenciar prácticas y formas de vivir con base en los referentes éticos de los DD.HH., desde los cuales se desplazan y cuestionan significados y formas de actuar contrarias a la dignidad de las personas y al respeto por sus derechos.

Parte fundamental de este enfoque es la dignidad humana, la cual se concreta en la posibilidad de construir un proyecto de vida (vivir como se quiera) y tener condiciones materiales para hacerlo posible (vivir bien), así como disponer de plataformas sociales y culturales donde desplegarlo (vivir sin humillaciones). En consecuencia, todo el sistema de derechos se ha creado para aportar a la concreción de la dignidad humana (Corte Constitucional de Colombia, 2002). Una vez que se conozca que el ejercicio de la ciudadanía es posible y real, en cuanto el Estado y la sociedad garanticen la dignidad y los derechos a las personas que conforman los grupos sociales, se hace necesario aportar a la formación de sujetos activos de derechos (MEN, 2014a).

Para lograr lo anterior se deben ofrecer oportunidades pedagógicas que permitan a los educadores en formación reflexionar sobre su propio ejercicio de la ciudadanía, como un ejercicio constante, en el que la investigación pedagógica y del propio quehacer sean actividades de carácter cotidiano, continuo y sistemático.

Es necesario, entonces, que en los procesos educativos se ofrezcan oportunidades para que los educadores en formación aprendan y pongan en práctica el diseño de didácticas y metodologías propicias para desarrollar competencias ciudadanas con enfoque de derechos en sus estudiantes. Igualmente, es importante que en este diseño se incluyan reflexiones sobre la ECM, es decir, acerca de las responsabilidades y las oportunidades que tal perspectiva ofrece al proceso pedagógico, de enseñanza y aprendizaje.

Para esto, es primordial que se trabaje en el diseño de ambientes democráticos de aprendizaje, es decir, ambientes que se caracterizan por la posibilidad de interacción de todas las personas del grupo, la construcción colectiva del conocimiento, la innovación pedagógica, la valoración de las identidades del grupo de estudiantes, el uso de espacios diferentes del aula para aprender, la reflexión continua y la construcción de relaciones significativas (Duarte, 2003; Cano & Llane, 1995).

Por lo anterior, es fundamental que se realice un énfasis en oportunidades de aprendizaje para los educadores en su planeación, construcción de ambientes de aprendizaje, quehacer cotidiano y práctica docente, elementos que están ligados a la reflexión central por la vocación, lo ético, lo político, y de agencia de transformación de los educadores. En otras palabras, se deben ofrecer oportunidades de aprendizaje, contenidos y herramientas específicas que respondan a necesidades concretas del contexto, y que los educadores puedan incluir en el currículo, la planeación de aula, el manejo de la disciplina positiva y su práctica docente, dando cuenta de elementos conceptuales, actitudes y competencias relevantes para la ciudadanía local y mundial.
Como se ha mencionado, se requiere la implementación de esta clase de procesos para los educadores, docentes de aula de todas las áreas del conocimiento, además de los docentes orientadores y directivos docentes. Lo anterior porque la formación para la ciudadanía es una responsabilidad que deben compartir todas las personas que integran la comunidad educativa, donde el grupo de educadores cumple un papel central para su fortalecimiento.

Así mismo, es necesario que, además de reflexionar sobre estos temas, se ofrezcan oportunidades constantes para que los docentes fortalezcan sus propias competencias ciudadanas, con el propósito de que ocurran procesos de transformación en el aula y en la escuela en general (Mejía & Daza, 2008).

Paralelamente, es necesario que los espacios formativos ofrecidos para los educadores sean un ejemplo de formación para la ciudadanía. Es decir, si se quiere que los educadores pongan en práctica sus competencias ciudadanas cuando estén en el aula o en la escuela, resuelvan los conflictos de manera pacífica, construyan espacios de participación genuinos, valoren las diferencias de sus estudiantes y reflexionen desde la ECM, es esencial que los escenarios ofrecidos por las ENS, las IES y las SE para su formación ciudadana se caractericen por los mismos principios pedagógicos que se pretende que ocurran, y que sus docentes (formadores de formadores) sean un ejemplo de práctica pedagógica para la ciudadanía.

3.2.2 Componentes de las trayectorias

En este punto es válido preguntarse por los elementos comunes y necesarios para lograr procesos de formación de educadores en ciudadanía. Lo que aquí se propone es que, independientemente del nivel en el que se desarrolle el proceso formativo, sea a nivel inicial o continuo, se consideren al menos seis componentes fundamentales para diseñar, implementar y evaluar la formación de los educadores, y, por tanto, deberían estar presentes en cualquiera de las trayectorias específicas.

En paralelo con los elementos que dan sentido a las trayectorias, se presentan a continuación algunos componentes comunes a todas las trayectorias que orientan su selección y las características para su implementación. En los componentes aquí propuestos se recogen las oportunidades de formación de los educadores y se proyectan en las trayectorias específicas que se desarrollan en el siguiente capítulo.

Gráfico 8. Componentes de las trayectorias

1. Fortalecimiento de las competencias ciudadanas de los educadores

Una parte central en el proceso formativo radica en que, en las oportunidades de aprendizaje de los educadores, se fortalezcan sus competencias ciudadanas. Lo anterior, porque es fundamental tener experiencia en un tema para poder enseñarlo, pero también porque la democracia debe entenderse como una forma de vida asociativa, de experiencia comunicativa conjunta (Jaramillo, 2008; Dewey, 1916), en la que para crear relaciones de confianza, permitir diálogos de saberes con base en la valoración de las diferencias, garantizar la participación genuina y lograr reflexiones del impacto mundial de la toma de decisiones, las personas deben contar con habilidades, conocimientos y actitudes que les permitan ser parte de este estilo de vida.

Así las cosas, es fundamental que los educadores puedan fortalecer continuamente sus competencias ciudadanas para que se conviertan en un ejemplo, pero también para que puedan comprender el sentido y la relevancia que tiene para sus estudiantes contar con este tipo de habilidades para su vida.

En forma paralela, es necesario desarrollar en los educadores competencias para que diseñen e implementen acciones pedagógicas que les permitan generar oportunidades de aprendizaje en sus estudiantes y fortalecer sus competencias ciudadanas (Mejía & Daza, 2008).

2. Desarrollo de competencias ciudadanas con enfoque de derechos, inclusión y equidad

Para conseguir que los educadores se formen en ciudadanía y generen procesos de enseñanza y aprendizaje adecuados para sus estudiantes se requiere que conozcan sobre el tema, tanto como que puedan ser y saber hacer para el ejercicio de la ciudadanía. Lo anterior porque gracias a ese saber hacer las personas pueden aplicar lo aprendido para llevar a cabo acciones y construir comprensiones sobre lo aprendido (MEN, 2003; Jaramillo, 2008).

Para el caso del desarrollo de competencias ciudadanas se busca que las personas utilicen sus habilidades y sus conocimientos en la toma de decisiones frente a los otros de manera reflexiva, tomando en cuenta el bienestar común y desarrollando la autonomía. Es así como las personas aprenden a actuar, no porque alguien más les diga qué hacer, sino porque han construido comprensiones sobre la relevancia de la acción justa, empática; es decir, han considerado las consecuencias y manejado sus emociones (Jaramillo, 2008).

Teniendo presente lo anterior, enseñar por competencias significa dejar a un lado la idea de transmitir conocimiento a los estudiantes por medio de la memorización de conceptos preestablecidos, y dar importancia al análisis del propio contexto, la creatividad, la valoración de múltiples saberes y narrativas de los actores de la comunidad, la construcción colectiva del conocimiento, el desarrollo de competencias para utilizarlas en diversos ámbitos de la vida cotidiana, a partir de saber lo que se debe saber y saber qué hacer con lo que se aprende.

Es así como para formar educadores autónomos, preocupados por el bien general y por ejercer una ciudadanía activa, es necesario no limitarlo a una cátedra cívica que imparta conocimiento sobre una serie de temas específicos, y que por el contrario se logre impactar las formas de relación en las instituciones y las formas de comprensión de lo que sucede por medio del desarrollo de competencias ciudadanas (Jaramillo, 2008).

En el contexto colombiano, la articulación de la formación para la ciudadanía,

con el enfoque de educación inclusiva, es una oportunidad para identificar las potencialidades de aprendizaje de los educadores en su proceso de formación; además, puede ser una oportunidad para reflexionar y cuestionar prejuicios y estereotipos asociados con las diferencias que, en las políticas y en las prácticas cotidianas, se convierten en situaciones de desigualdad que vulneran el disfrute de los derechos humanos.

En esta perspectiva, se promueve la importancia de incorporar el enfoque de educación inclusiva en las políticas y espacios cotidianos, como el educativo, de forma intencionada.

Para el gobierno colombiano, la educación inclusiva es considerada como un "proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo" (artículo 2.3.3.5.2.1.3. Principios. Decreto reglamentario único de educación, Decreto 1075 de 2015).

Lograr que este enfoque tenga una presencia clara y definida en las políticas educativas, en los componentes y actores del sistema educativo, y por supuesto, en los currículos de formación de formadores y en los currículos escolares, se considera un paso a "formas de trabajo más inclusivas y equitativas" que "requieren cambios en la cultura de todo el sistema educativo" (Unesco, 2017). Estos cambios transitan desde las maneras de pensar de los encargados de formular las políticas, lo que luego les permite ofrecer una nueva visión para formar una cultura de inclusión y equidad, hasta cambios significativos dentro de las escuelas.

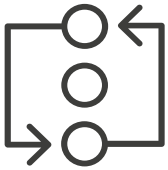
Para que una cultura de inclusión y equidad en la educación prospere, es indispensable que exista un conjunto compartido de supuestos y creencias entre los altos funcionarios en los ámbitos distrital, nacional y escolar. Lo fundamental de esto es la valoración de las diferencias, la creencia en la colaboración y el compromiso de ofrecer oportunidades educativas a todos los estudiantes (Unesco, 2017).

3. Principios pedagógicos para la formación ciudadana

Para conseguir el desarrollo o fortalecimiento de las competencias ciudadanas, se ha identificado una serie de principios pedagógicos. Se entienden como tales, aquellas condiciones esenciales para la implementación de las acciones de formación, el currículo, el fortalecimiento de competencias y el logro de los aprendizajes. Son disposiciones básicas para el desarrollo de procesos de formación, convirtiéndose en una guía para el diseño de los objetivos de aprendizaje, los postulados didácticos, la selección de metodologías y la evaluación. Dos ejemplos de estos principios son los siguientes (MEN, 2014a):

Aprender haciendo

Hace referencia a que las personas no desarrollarán competencias específicas con discursos sobre la importancia de estas, sino con oportunidades para ponerlas en práctica. Para cumplir con este principio es clave contar con el rol del educador o facilitador, quien deberá generar oportunidades para la práctica de competencias y aprovechar las oportunidades para la práctica que se produzcan espontáneamente (Chaux, 2012).



Aprendizaje significativo

Para el desarrollo de competencias es fundamental que las personas experimenten un aprendizaje significativo, que las situaciones que se utilicen en el "aprender haciendo" de alguna manera sean similares a situaciones que ocurren en su realidad (Chaux, 2012; Ausubel, 1983). Cuando la situación es significativa para la gente esta se motiva más y, por ende, puede relacionar lo que están aprendiendo con situaciones que hayan vivido o que están viviendo en sus relaciones cotidianas.

3.

A partir de estos principios pedagógicos se pueden desarrollar didácticas en las cuales la práctica de las competencias, el trabajo colaborativo, el desarrollo de proyectos, el aprendizaje experiencial, la lúdica, el uso de tecnologías, de medios de comunicación y de las artes, al igual que la innovación, deben tenerse en cuenta para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4. Prácticas pedagógicas y el currículo oculto

El aprendizaje en la escuela se construye a través de medios previstos y no previstos, formales e informales. Los primeros hacen referencia al currículo oficial o planeado, que se produce con más frecuencia en las aulas y otros entornos controlados. Los segundos, a aprendizaje no previstos, que ocurren mediante el currículo oculto y puede suceder en cualquier espacio escolar. Puede surgir, por ejemplo, de la cultura escolar, las relaciones sociales, las estructuras de poder social, las normas y la manera como las personas, en especial los estudiantes, perciben cómo funciona el mundo (Unesco, 2015).

El currículo oculto se define por las características de lo que es “normal”, lo que es valioso en una escuela, las maneras de socializar, la forma como el conocimiento es transmitido y refleja la distribución del poder en los procesos de enseñanza-aprendizaje; es decir, la manera cómo produce diferentes visiones del mundo y cómo consigue que las niñas y los niños aprendan a ser estudiantes (Sacristán, 1991). Lo anterior, define ciertas realidades implícitas, que necesitan ser identificadas para poder contrarrestarse –de ser necesario.

En concordancia con lo anterior, varios autores han identificado cómo, aparte del discurso curricular oficial sobre la ciudadanía, existe un currículo no oficial que se observa en las relaciones escolares, en la práctica docente y que puede ser incoherente con los aprendizajes deseados, referentes a la formación para el ejercicio de la ciudadanía. Por ejemplo, si una IES plantea en su horizonte institucional la relevancia de la equidad de género, pero todas las posiciones de poder son asumidas por hombres, este escenario puede enviar un mensaje contradictorio a la comunidad educativa.

Tanto la escuela como las entidades encargadas de la formación de educadores son a su vez un reflejo de la distribución del poder en la sociedad, de los mecanismos que lo legitiman y dan lugar a determinadas formas de

comprender el mundo, construyendo relatos por medio del uso del lenguaje que evidencian una visión social y una serie de acuerdos sobre qué se puede hacer y qué se está legitimando (Sacristán, s.f.). En otras palabras, provocan comportamientos, actitudes y habilidades, pero existe un contraste en lo que se pretende que las personas aprendan y lo que, de hecho, aprenden.

El currículo oculto se refiere entonces a la transmisión ideológica que no ocurre por medio de la vía planificada, sino que se observa mediante significados, prácticas y expectativas que ocurren en la vida diaria de la escuela, y evidencian modos de percibir y entender el mundo (Sacristán, s.f.). Se concreta en diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, y está presente, por ejemplo, en maneras específicas de conocimiento curricular y de la formación docente. Por ejemplo, si al grupo de educadores no se le ofrece tiempo para la formación en ciudadanía, pero sí para la de matemáticas, se evidenciará una mayor valoración por un tema que por otro.

Es así como los aprendizajes en formación para la ciudadanía se ven afectados por la cultura, el clima escolar y los ambientes de aprendizaje, las relaciones que se establecen entre la comunidad educativa, la manera como se evalúa, los mensajes, los símbolos y las reglas institucionales, elementos que pueden ser oficiales o no oficiales, pero que afectan la construcción de comprensiones sobre ciudadanía.

Por este motivo, es necesario que en cualquiera de las trayectorias que las entidades decidan transitar se reconozcan explícitamente los mensajes que pueden darse a partir del currículo oculto: la identificación servirá para ofrecer recomendaciones metodológicas, orientadas a apoyar las transformaciones necesarias para lograr los aprendizajes esperados (Magendzo & Arias, 2015). Algunos de los temas que se pueden identificar dentro de este currículo no oficial son los estilos de convivencia, las relaciones de poder, los procesos de construcción de normas y las prácticas docentes.

5. Diversidad de los contextos y la educación rural

todas las oportunidades de formación de los educadores se puedan hacer reflexiones específicas sobre cómo los contextos urbanos y rurales constituyen retos permanentes para la formación y el ejercicio de la ciudadanía, la convivencia democrática y la garantía para el ejercicio y disfrute de los derechos humanos.

Lo anterior debe tomarse en cuenta sobre todo con el actual contexto, en el que Colombia se enfrenta a un sinnúmero de retos en el marco del posconflicto; en esta fase, el desarrollo rural es uno de los principales ejes para aprovechar dicha oportunidad, al permitir cerrar las brechas entre el campo y la ciudad.

Para el caso de la educación rural, Blanco (2016) propone involucrar pedagogías y didácticas relacionadas con la ciudadanía en la formación de los educadores, las cuales permitan, entre otras cosas, tomar las siguientes acciones y tener en cuenta estas consideraciones:

•La escuela debe ser un lugar por excelencia para el ejercicio del aprendizaje de la ciudadanía y la convivencia, para aprender desde el goce y el disfrute, a partir de los saberes territoriales, culturales, locales y universales, en ambientes dignos para el aprendizaje. Un sitio donde se permita gestar y recoger experiencias de reconstrucción de memoria, paz y reconciliación.

•Recuperar la escuela como centro para la reconstrucción del tejido social significa volver a valorar ese entramado entre actores y grupos institucionales, sociales y comunitarios que cobra tanto sentido en la ruralidad para fortalecer la organización social y el ejercicio y la exigibilidad de los derechos.

- **Garantizar la participación activa de los actores institucionales, sociales y comunitarios** para incluir sus aportes sobre las realidades y percepciones del conflicto y posconflicto a través de discusiones e intercambios.

- **Revisar experiencias desarrolladas desde los territorios, las comunidades educativas y las organizaciones de la sociedad civil** que apuntan a la construcción de ciudadanía, convivencia y paz.

Por tal motivo, las entidades de formación de educadores pueden incluir en sus reflexiones la educación rural como un tema central objeto de trabajo, por lo que se sugiere abordar asuntos tales como igualdad de oportunidades educativas para hombres y mujeres rurales, saberes locales en diálogo con los saberes universales, estrategias para la participación política y la vida democrática, continuidad de las políticas públicas, condiciones necesarias para garantizar la permanencia de los educadores rurales, identificación de alianzas público-privadas, desarrollo de modelos educativos flexibles contextualizados, construcción de una visión más integral de la educación rural, involucramiento de las comunidades —especialmente de la familia— en los procesos educativos del grupo de estudiantes y establecimiento de mecanismos de seguimiento comunitario al cumplimiento de las obligaciones educativas.

6.

Diálogos entre lo local y lo mundial

Es relevante que se logre una reflexión crítica frente a los contextos local y mundial en el proceso de desarrollo de competencias ciudadanas de los educadores. Esto se debe a que tales competencias han de desarrollarse en escenarios de aplicación, lo que hace fundamental la capacidad de las personas para leer, comprender y transformar su contexto.

Es así como el contexto debe leerse desde sus especificidades locales, pero con mirada hacia lo global; es decir, que por las características actuales es innegable la necesidad que tienen las personas de comprender sus potencialidades y responsabilidades como ciudadanos mundiales (Unesco, 2015), reconociendo que pertenecen a una comunidad más amplia y una humanidad común, donde existe una interdependencia e interconexión entre lo político, social, económico y cultural en los ámbitos local, nacional y mundial.

Para realizar este tipo de reflexiones es fundamental que los educadores puedan desarrollar competencias cognitivas, socioemocionales y comportamentales, que permitan generar procesos de transformación, construcción de conocimiento y acciones prácticas que contribuyan a un mundo más inclusivo, justo y pacífico (Unesco, 2015).

3.3 Selección de las trayectorias específicas

A renglón seguido se plantean varios trayectos que pueden seguir las IES, las ENS y las SE para formar en ciudadanía a los educadores en los niveles inicial, en servicio y avanzado. En cada trayectoria se planteará una propuesta descriptiva, recomendaciones de cómo recorrerla y un ejemplo de experiencias que se desarrollan en relación con la formación de educadores para la ciudadanía .

Vale la pena anotar que los elementos generales propuestos en la sección anterior no se mencionan nuevamente, pero son la base para cada uno de los trayectos que se proponen a continuación.

Formación inicial	Formación en servicio	Formación avanzada

1. Ciudadanía como eje transversal a la formación
2. Conjunto de clases
3. Acompañamiento a las prácticas
4. Redes para la formación e intercambio de información
5. Investigación para la reflexión y la acción
6. Desarrollo de proyectos pedagógicos
7. Proyectos de gestión escolar
8. Diseño y desarrollo de currículos y planes de estudio
9. Diseño de materiales y recursos educativos
10. Educación informal

Gráfico 9. Trayectorias específicas para la formación de educadores.

1. Trayectoria
Ciudadanía como eje transversal a la formación

Esta trayectoria de formación para la ciudadanía se expresa en las prioridades y apuestas institucionales, razón por la cual dicha aproximación se convierte en una oportunidad para enriquecer el contenido curricular, los ambientes de aprendizaje, al igual que los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Unesco, 2015). Es así como transversalizar la formación para el ejercicio de la ciudadanía significa cruzar, tejer o enhebrar sus temas centrales y el desarrollo de competencias ciudadanas, en la estructura y en la cotidianidad de las instituciones que forman educadores.

Una de las formas de hacer la transversalización de la formación ciudadana consiste en incluirla explícitamente y con intencionalidad pedagógica en la gestión institucional, por ejemplo, en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la ENS o de la IES, en el currículo, en los ambientes de enseñanza y aprendizaje, en la construcción de relaciones entre las personas que conforman la comunidad educativa, en los espacios de participación y en la definición de didácticas y metodologías de aprendizaje.

Una manera de lograr la transversalización es hacerlo dentro del currículo de formación. Para esto, se requiere articular el desarrollo de competencias ciudadanas y los temas de la formación ciudadana en el diseño o reestructuración del programa formativo. Es decir, que las entidades que forman educadores, los formadores de formadores pueden iniciar con una reflexión amplia sobre la importancia de la formación ciudadana y el desarrollo de competencias ciudadanas en su apuesta pedagógica, con el fin de tener un horizonte común, claro y definido de manera participativa con la comunidad educativa.

Luego de esta reflexión, lo ideal es incluir la formación ciudadana de manera explícita en todos los elementos que se contemplan en el programa de formación, tales como: objetivos, perfil del grupo de estudiantes, plan de estudios, contenidos y actividades de evaluación. Por ejemplo: la institución puede definir que sus estudiantes tendrán habilidades socioemocionales

tales como la empatía, el pensamiento crítico y la resolución de conflictos como ejes prioritarios. A partir de esta definición inicia el (re)diseño curricular y define cómo los contenidos y las didácticas van cruzando los diferentes componentes del currículo: las asignaturas, los proyectos, las prácticas, entre otros.

Las instituciones que decidan la transversalización de la formación para la ciudadanía tienen el reto de generar espacios colectivos de reflexión y construcción en los que se promueva la participación de los actores en la revisión y ajuste (o formulación) del respectivo proyecto educativo, garantizando la efectividad de la implementación de tal trayectoria en los planes de estudio, los espacios de formación y la cotidianidad de la institución educativa.

En este orden de ideas, una posibilidad adicional para lograr esta trayectoria consiste en implementar de manera articulada e integral otras trayectorias que se plantearán a continuación; por eso son claves los procesos de evaluación continua, para identificar si se están cumpliendo los objetivos del proceso o si se deben hacer ajustes.

Para lograr lo anterior, es importante tener en cuenta tres elementos:

Desde la disciplinariedad, es decir, haciendo explícita la inclusión de contenidos propios de la ciudadanía en las distintas áreas del conocimiento de los programas de formación de los educadores. Esta acción suele constituirse en un reto para los formadores de formadores que desarrollan asignaturas no relacionadas con las ciencias sociales; pero en la literatura educativa existen diversas acciones y experiencias, que han logrado hacer explícita la formación para la ciudadanía en las metodologías y didácticas de diversas asignaturas.

Una posibilidad en este sentido, puede consistir en establecer relaciones entre los conceptos disciplinares y un asunto determinado, utilizando información estadística y diversas variables que permitan la comprensión de problemas como la pobreza en un grupo poblacional, la desigualdad económica entre países o las barreras de acceso a la educación.

Un segundo elemento, requiere trascender de la disciplinariedad a la interdisciplinariedad, es decir, al diálogo entre disciplinas y saberes, a partir de la generación de puentes entre diferentes asignaturas para la comprensión y resolución de problemáticas atendiendo a su complejidad y a la diversidad de los contextos. Este diálogo "hace posible la búsqueda de explicaciones, la construcción de argumentaciones y el trabajo de síntesis, que permiten lograr la significación de los conocimientos y su proyección en la formación ética de los ciudadanos y las ciudadanas" (MEN, 2014a, p. 14)

Por ejemplo, una entidad formadora de educadores puede generar espacios para que los grupos de estudiantes de diferentes licenciaturas desarrollen trabajos colaborativos alrededor de la indagación de una problemática social o ambiental, ya sea local o institucional.

Por último, se propone trascender de la interdisciplinariedad a la transdisciplinariedad, es decir, al diálogo de diversas disciplinas, asignaturas y proyectos, con las culturas y los contextos. En este caso, el currículo se ve permeado por dimensiones comunitarias, sociales y culturales para abordar problemas del contexto, fortaleciendo los aprendizajes de los educadores y en general, potenciando las capacidades de los diversos actores involucrados.

Teniendo en cuenta lo anterior, para lograr esta trayectoria, una posibilidad adicional consiste en la implementación articulada e integral con otras trayectorias que se plantearán a continuación, siendo fundamental los procesos de evaluación continua para identificar si se están cumpliendo los objetivos del proceso o si se debe hacer ajustes.

La ventaja de esta trayectoria es que puede ser entendida como una política curricular, donde se pueden aprovechar diferentes escenarios educativos formales y no formales, en el aula y fuera de ella, y convertirse en oportunidad pedagógica para la formación ciudadana y el ejercicio de la ciudadanía.

Uno de los retos de este abordaje es que, al transversalizar un tema se requiere implementar acciones conjuntas y permanentes por parte de actores definidos y específicos, de manera que se logre un impacto positivo y pertinente en espacios escolares, familiares y comunitarios.

Algunas recomendaciones para desarrollar esta trayectoria son:

•Contar con el compromiso de actores claves de la comunidad educativa, por lo que es necesario identificar los intereses y la pertinencia que tendría esto para cada actor.
•Diseñar e implementar un proceso participativo genuino, en el que todos los actores sean relevantes en el proceso de toma de decisiones para transversalizar la formación para la ciudadanía.

•Realizar paulatinamente el proceso, ya que esta es la trayectoria que implica más tiempo. Es importante que, como comunidad educativa, se diseñe un plan de trabajo que tenga hitos de progreso que se conviertan en indicadores para que las personas puedan identificar que las transformaciones necesarias están sucediendo.

Ejemplo: Proyecto "El currículo en la construcción de una cultura de paz"

Escuela Normal Superior Montes de María.

A partir de 2008, la ENS Montes de María formula y opera el proyecto "El currículo en la construcción de una cultura de paz", en el marco del III Laboratorio de Paz direccionado por la Fundación Red Programa de Desarrollo y Paz de los Montes de María, con asesoría del Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP).

Para la ENS, el currículo es

"concebido como el instrumento que contextualiza la cultura de una comunidad determinada para agenciar el proceso de socialización. Se estructura con base en los hechos de la vida cotidiana de las comunidades y la región, entre los que hacen parte el conjunto de elementos que caracterizan la cultura" (…)
La propuesta (…) de formación del docente en la Normal Montes de María se orienta hacia un currículo que favorezca a los estudiantes – educadores en el proceso de humanización de la vida y de sí mismos. (…)
Para fortalecer el proceso de formación de los estudiantes – educadores, los diferentes núcleos problémicos enfatizan en una formación para la educación rural y para la construcción de una cultura de paz. (…)
Desde el núcleo de formación socio-humanística se proyecta la formación del ser humano (del docente y del estudiante – educador) como persona activa de derecho, capaz de dialogar y darse sus propias normas, producto del consenso y la deliberación entre iguales.
Es el núcleo que por excelencia educa para la civilidad y la cultura de paz, que aporta a la formación de ciudadanos capaces de vivir en contextos rurales y urbanos, con sus derechos y deberes, siguiendo los principios de la democracia. Se forman sujetos sociales capaces de comprender la realidad nacional, regional y local, y sus articulaciones, sujetos críticos y autocríticos, generadores de alternativas de convivencia y paz en escenarios sociales y políticos".

Adaptado de: González Lara, Mireya. (2012). Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia. Organización de Estados Iberoamericanos; CINEP; Universidad Pedagógica Nacional (pp. 94-112). Bogotá, D.C.

Ejemplo: Orientaciones curriculares para la ECG
En Inglaterra, el Departamento de Educación y Habilidades (*Department for Education and Skills*) redactó el documento “Desarrollo de la dimensión global en el plan de estudios", una publicación para directores, docentes y los responsables del desarrollo curricular, con la que se pretende mostrar cómo la dimensión global puede integrarse en el currículo y en la escuela. Proporciona ejemplos de cómo integrar la dimensión global de los 3 a 16 años, a partir de ocho conceptos básicos: ciudadanía global, resolución de conflictos, diversidad, derechos humanos, interdependencia, desarrollo sostenible, valores y percepciones y justicia social. Por ejemplo, en el texto se dan orientaciones para promover el desarrollo personal, social y emocional de los estudiantes más pequeños a través de la discusión de las fotografías de niños de todo el mundo, y se cuentan historias y actividades de varios de estos niños (Unesco, 2015).

2. Trayectoria
Conjunto de clases

Con esta trayectoria se busca consolidar oportunidades de aprendizaje para los educadores en formación inicial, en servicio y avanzada, a partir de un conjunto de clases o cursos que conforman un proceso articulado a su carrera o proceso de actualización. Generalmente, la ciudadanía se trabaja en un solo curso, en algunas ocasiones en cursos con doble foco temático y otros con focos temáticos diversos (Unesco, 2017), pero se ha identificado la importancia de estructurar su trabajo a lo largo del proceso formativo.

En otras palabras, lo que se propone con esta trayectoria es pensar en la forma de fortalecer un curso específico —si ya se cuenta con él—, complementándolo con otros cursos; si no se dispone de un curso específico sobre formación para la ciudadanía, habría que incorporarlo al currículo. Una última opción sería incluir, en los cursos ya establecidos, temas o reflexiones intencionadas sobre formación para la ciudadanía.

Debe tenerse en cuenta que esta trayectoria comprende espacios de formación presencial, semipresencial y a distancia. En cualquier caso, es ideal que se incluyan herramientas y plataformas virtuales para la interacción con colegas y formadores, para la consulta de recursos, y como repositorio de experiencias significativas y buenas prácticas.

La propuesta hace acento en que se trabaje en las formaciones inicial y avanzada para el ejercicio de la ciudadanía en varios cursos del currículo. Para el caso de la formación inicial, tanto de la formación de normalistas como de los licenciados en todas las áreas, se recomienda que los cursos estén divididos a lo largo de la carrera, y sobre todo en los acompañamientos de las prácticas profesionales como herramienta para la reflexión sobre el quehacer docente. Adicionalmente, se sugiere que los futuros docentes, de diferentes disciplinas, tomen estos cursos para hacer una labor transdisciplinaria que refleje una corresponsabilidad con el tema en la escuela y permita la creación de equipos de trabajo.

En lo relativo a la oferta de formación para los docentes en servicio, que suele presentarse mediante cursos o diplomados de baja intensidad horaria (120 horas) y enfocados sobre asuntos específicos, se recomienda que estos escenarios de formación apunten a problemas cercanos a la práctica de los educadores o a la cotidianidad de las instituciones educativas, y que se incluyan actividades basadas en el análisis de problemas y casos relevantes de historias exitosas sustentadas en evidencias, actividades de aprendizaje experimentales y experiencias significativas.

Varios autores han demostrado cómo el uso de lenguajes artísticos y nuevas tecnologías puede aportar al desarrollo de competencias ciudadanas (Chaux, Lleras & Velásquez, 2004). Por tal razón, es posible aprovechar esta clase de lenguajes como herramientas didácticas en propuestas de aula innovadoras y motivantes para el grupo de educadores en formación.

La ventaja de este tipo de trayectoria es que la formación para la ciudadanía tiene un lugar específico en el currículo y una intencionalidad pedagógica clara. Uno de los retos de esta trayectoria consiste en preservar la potencia de la transversalidad, aprovechando espacios no formales y de la gestión institucional para generar escenarios de formación ciudadana. Además, sería positivo articular la trayectoria con el acompañamiento a las prácticas profesionales, para fortalecer estos dos elementos fundamentales del quehacer del educador.

A continuación, se presentan algunas recomendaciones o sugerencias de los contenidos que podrían tener estos cursos a manera de caminos para ejemplificar dicha trayectoria.

Tabla 9. Ejemplos de cursos para formación de educadores

Tema del curso	Descripción
Gestión de aula	Este tipo de cursos puede convertirse en una oportunidad para hacer reflexiones sobre la planeación de aula, el estilo docente, la construcción de ambientes democráticos de aprendizaje, el clima y manejo de aula, el desarrollo de relaciones de cuidado, la disciplina positiva y el proceso de evaluación de aprendizajes en el marco del diseño curricular.
	En estos cursos se puede partir de la respuesta a preguntas como ¿qué significa ser educador?, ¿para qué se enseña?, ¿qué sentido tiene enseñar?, ¿cuáles son los problemas y dilemas cotidianos a los que se enfrentan los educadores? Las respuestas a estas preguntas tienen un componente desde el rol ético y político del ser maestro, que permiten dar sentido a la enseñanza desde la construcción de ciudadanía.
	A partir de lo anterior se puede brindar herramientas prácticas para que los estudiantes puedan construir un clima de aula incluyente, consolidar normas que garanticen la genuina participación para la toma de decisiones, manejar la disciplina de manera positiva y reflexionar sobre su estilo docente. Este último elemento es fundamental, porque pueden identificar la diferencia entre estilos como el autoritario, negligente y permisivo, para empezar a consolidar su propio estilo democrático de ser maestro (Chaux, 2012).
Diseño curricular y didáctico de las disciplinas	Incluir la formación para la ciudadanía dentro de este tipo de cursos para que los educadores puedan diseñar e implementar desde la didáctica de sus disciplinas el desarrollo de competencias ciudadanas y la reflexión sobre temas que afectan el orden nacional y mundial. Es decir, que además de que se pregunten por el logro de los objetivos disciplinares, los educadores se pregunten por objetivos más transversales en relación con la ciudadanía.
	Una posibilidad concreta es que los docentes en formación pongan en juego sus saberes disciplinares y didácticos para comprender y resolver problemas del contexto colombiano. Un ejemplo que involucra a estudiantes de licenciatura en matemáticas consiste en aplicar sus conocimientos de geometría en la medición de áreas de predios, en un proceso de formalización o restitución de una propiedad. Otro ejemplo puede ser que estudiantes de licenciatura en ciencias naturales analicen desde la perspectiva del desarrollo sostenible los problemas sociales, económicos y ambientales asociados a la explotación minera.
	Estos cursos, basados en metodologías participativas y de análisis de problemas y casos, permitirán el trabajo colaborativo entre estudiantes de diferentes disciplinas, buscando la integración curricular, aparte de que pueden ser una oportunidad para conocer didácticas que aporten al desarrollo de competencias ciudadanas. Adicionalmente, en este tipo de cursos se puede trabajar procesos de diseño de recursos didácticos.

Tema del curso	Descripción
Temas específicos en formación para la ciudadanía	Sería relevante poder definir, desde las necesidades y las potencialidades de contexto, qué temas se deben abordar para formar educadores en ciudadanía, sobre todo si se consideran los posibles retos a los que se enfrentan los educadores en Colombia, donde temas como la historia del conflicto armado, la reconciliación y la reconstrucción de la memoria histórica serán esenciales para la construcción de paz.
	Así, una opción consiste en basarse en problemas sociales relevantes para identificar temas de interés para el ejercicio de la ciudadanía. Es importante identificar que existe una gran desventaja al abordar la formación ciudadana de educadores desde un conjunto de cursos temáticos, ya que sería imposible abarcar un gran número en poco tiempo debido a su amplitud y diversidad.
Política educativa	Hay que incluir contenidos relacionados con la existencia de los referentes curriculares, la política y la normativa educativa, en particular de estos elementos en su relación con la ciudadanía. Por esto es recomendable que los educadores en formación accedan a este tipo de información y puedan vincularla a los campos de acción de su desempeño profesional, tales como diseño curricular, planeación de clases, elaboración de materiales, dirección de grupo y participación en proyectos pedagógicos transversales.
Gestión escolar	Se entiende gestión escolar como un "proceso sistemático que está orientado al fortalecimiento de las entidades educativas y sus proyectos, con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos, conservando la autonomía institucional, para así responder de una manera más acorde a las necesidades educativas locales, regionales y mundiales" (MEN, 2013d).
	Teniendo en cuenta esta definición, es importante que los educadores conozcan el funcionamiento de las instituciones educativas, los tipos de gestión y su relación con los actores que forman parte de la comunidad educativa, además de la comprensión de la riqueza de los espacios democráticos que le son propios, tales como el gobierno escolar o la personería estudiantil. Todo lo anterior debe hacerse desde un enfoque de formación para la ciudadanía como oportunidad para construir ambientes de aprendizaje más democráticos en todos los ámbitos de la escuela.

Ejemplo: Curso sobre gestión de aula.

Como parte de su tesis doctoral, Andrea Bustamante (2017), Ph.D. de la Universidad de Missouri, diseñó e implementó un curso en una ENS y una IES, en el marco de la formación para el ejercicio de la ciudadanía que trabajaba tres componentes: desarrollo de competencias ciudadanas, estrategias de manejo de aula y atención plena (*mindfulness)* .

En el curso se ofreció a los estudiantes oportunidades para desarrollar sus propias competencias ciudadanas, habilidades para el manejo de aula, reflexiones sobre estilo docente y la construcción de ambientes democráticos de aprendizaje. Además de estos contenidos se realizaron ejercicios de *mindfulness* , herramienta de cuidado de los educadores que apoya y potencia el desarrollo de competencias ciudadanas propias, como el manejo de emociones.

Un elemento fundamental de este curso fue que tanto su diseño como su implementación se hicieron con principios pedagógicos, postulados didácticos y metodologías que eran ejemplo de un ambiente democrático de aprendizaje, en el que se fortalecieron competencias ciudadanas como la escucha activa, asertividad, empatía, manejo de emociones y resolución pacífica de conflictos.

El curso lo evaluaron de manera muy positiva los estudiantes, quienes lo reconocieron como una oportunidad pertinente para aprender y poner en práctica competencias que en ninguna otra asignatura les estaban ofreciendo, ya que se articulaban ejercicios de reflexión con metodologías prácticas y sobre construcción de relaciones de confianza. No se dice en qué consiste el curso, debería entonces ser explícita la invitación a leer el curso.

3. Trayectoria Acompañamiento a las prácticas profesionales

Los procesos de acompañamiento a las prácticas pedagógicas son parte fundamental en la formación de educadores, tanto inicial como en servicio, en las que se puede incluir la formación para la ciudadanía Ellas se convierten en una oportunidad para reconocer, por ejemplo, que el quehacer docente se caracteriza por ambientes democráticos de aprendizaje, en los cuales el estilo docente puede aportar a generar oportunidades de participación reales para los estudiantes; la práctica del educador logra integrar en una disciplina temas de ECM o se hace la retroalimentación del quehacer docente durante las prácticas.

Los programas de formación inicial docente cuentan con un tiempo en el cual los estudiantes realizan prácticas que les permiten poner a prueba sus capacidades y competencias en un escenario real. Esta trayectoria propone que la formación para la ciudadanía esté presente en el proceso de acompañamiento pedagógico, en el que el trabajo práctico que hacen los estudiantes en los escenarios o campos de práctica les permite conocer más de cerca las realidades a las que se van a enfrentar, por lo que resulta indispensable generar espacios de diálogo y reflexión que sirvan para fortalecer las competencias ciudadanas de los educadores.

Existe además un proceso relevante en esta trayectoria: el acompañamiento a los docentes noveles . Una de las particularidades de este proceso es facilitar la transición entre el espacio de formación inicial y los espacios de desarrollo profesional, que favorece su adaptación a las prácticas propias de la cultura institucional y la identificación de las condiciones de los entornos familiar y comunitario. Esta trayectoria puede, por intermedio de mentores, ayudar al reconocimiento de la diversidad escolar y local, acercando problemas locales al currículo escolar y desplegando las potencialidades del docente novel como

pautas centrales para el desarrollo de prácticas inclusivas, democráticas y pertinentes.

Para la formación de educadores en servicio suele darse un componente de acompañamiento a las prácticas de aula y a las prácticas institucionales, con el fin de dar sostenibilidad a los procesos o involucrar e impactar los procesos de gestión escolar. Esta trayectoria brinda la oportunidad no solo de formar en ciudadanía desde un asunto o problema en particular, sino también de propiciar ambientes democráticos de aprendizajes, reales y concretos, en los cuales la ciudadanía y los derechos se ponen en juego en situaciones cotidianas.

Igualmente, brinda la oportunidad para recibir retroalimentación sobre el desempeño y las prácticas en el aula y en la institución, lo que se convierte en un aporte invaluable para la formación de los educadores.

Así mismo, se requiere que entre las actividades que realicen los educadores se puedan incluir explícitamente elementos de la formación para la ciudadanía a partir del desarrollo de competencias ciudadanas, con enfoque de derechos humanos, en los objetivos de aprendizaje, didácticas y evaluación. De igual manera, es relevante que los educadores en formación puedan analizar su estilo docente y poner en práctica herramientas para el manejo de aula desde un enfoque democrático (por ejemplo, manejo del clima escolar y de emociones, participación genuina, inclusión, entre otros).

Teniendo en cuenta lo anterior, el rol pedagógico del grupo de acompañantes de práctica o tutores es fundamental, y dentro de este rol la retroalimentación positiva y constructiva es esencial para construir aprendizajes significativos.

Entre las recomendaciones y las posibilidades de poner en práctica esta trayectoria, se plantea que el acompañamiento:

•Favorezca que los educadores en formación incorporen conocimientos, desarrollen habilidades, comportamientos y actitudes, asumiendo un rol mediador y reflexivo frente a las situaciones que se generan en el aula.

•Incida de manera explícita en el desarrollo de procesos de formación para la ciudadanía, en diálogo con las estrategias didácticas y escenarios en los que se desenvuelve la práctica de los educadores en formación.

•Dirija a los educadores en formación a la reflexión específica sobre el ejercicio de la ciudadanía y de los derechos humanos.

•Genere espacios de reflexión, que puedan trabajarse a través de un seminario permanente dirigido a asesores de prácticas pedagógicas y docentes en servicio, con el propósito de que medien efectivamente en la apropiación de los enfoques de la formación para la ciudadanía y la ECM.

•Promueva la vinculación mediante alianzas o convenios a las instituciones formadoras con los centros escolares para la implementación de esta trayectoria, en articulación con otras, de modo que las dos entidades generen transformaciones en las prácticas pedagógicas.

La ventaja de esta clase de trayectoria es que posibilita la vivencia del ejercicio de la ciudadanía en el quehacer del educador desde los escenarios o campos de práctica.

Uno de sus retos es que se necesita que, antes de hacer el acompañamiento, los educadores formados adquieran conocimientos básicos sobre ciudadanía y cuenten con competencias ciudadanas fortalecidas, para que las puedan poner en práctica en los escenarios apropiados. Además, se requiere contar con esta base para identificar contradicciones que afecten el ejercicio democrático de la ciudadanía, por ejemplo, en su estilo docente o en la construcción de ambientes de aprendizaje.

Ejemplo: Estrategia de acompañamiento a docentes noveles.

El Ministerio de Educación Nacional diseñó la estrategia de acompañamiento a docentes noveles (2013), con la cual se busca generar en los docentes con menos de tres años de nombramiento en propiedad en el sistema educativo un acompañamiento contextualizado en el ingreso a la institución educativa. Su objetivo es promover en el docente novel la reflexión sobre su gestión en el aula, la articulación teoría-práctica y el replanteamiento o fortalecimiento de los saberes al compartir las experiencias exitosas mediante un acompañamiento contextualizado por parte de un docente con más tiempo en la institución educativa, el directivo de la institución y, opcionalmente, una universidad de la región. Se promueve, además, la idea de compartir experiencias entre pares, ya que esto incrementa su seguridad, autoestima y solidaridad en la labor desempeñada desde su práctica docente.

Mediante la estrategia de acompañamiento se busca que el novel conozca la esencia de las particularidades de la IE en aspectos como las relaciones interpersonales, la cultura y el clima escolar, las jerarquías y las dinámicas laborales, el manejo de la autoridad, el PEI, su relación con la comunidad, el proceso de autoevaluación, los últimos resultados en los aprendizajes de los estudiantes, los enfoques y estrategias pedagógicas que desarrolla la institución, la articulación de las áreas del conocimiento, y, desde ahí, sea capaz de leer este contexto institucional para decidir de qué modo incluye sus experiencias, intereses y conocimientos a la dinámica institucional, para inyectarle innovación y cambio.

El acompañamiento incluye momentos de integración e intercambio con pares, encuentros del docente novel con su acompañante-tutor y participación en foros y actividades virtuales que apoyen el proceso de acompañamiento.

Adaptado de: Página web del Ministerio de Educación Nacional, www.mineducacion.gov.co

Ejemplo: Programa de acompañamiento y cualificación para los maestros noveles de los colegios oficiales de Bogotá, D.C.

Esta es una de las estrategias del proyecto "Bogotá reconoce a sus maestros y directivos docentes como líderes de la transformación educativa", con el cual se busca fortalecer la identidad docente, las prácticas pedagógicas y el reconocimiento de los contextos institucional y socioeconómico del entorno de la escuela.

La estrategia, liderada por la Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas de la Secretaría de Educación, se desarrolla mediante el apadrinamiento o las mentorías en sus primeros meses de desempeño, a través de jornadas presenciales y de tutoría virtual, y un encuentro de socialización.

El acompañamiento por parte de los pares académicos pretende que el docente novel lea el contexto en el que está la escuela, reconozca las dinámicas sociales, culturales y económicas de los estudiantes, de sus familias y del entorno, con el propósito de orientar sus estrategias didácticas de manera pertinente. Se espera además que, con esta iniciativa, se conforme la red de maestros noveles e intercambio de saberes.

Adaptado de Entrevista con David Montealegre, director de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas de la Secretaría de Educación de Bogotá, D.C. (2017). Incluye información de la página web www.educacionbogota.edu.co.

Ejemplo: "Modelo de formación para la ciudadanía: estrategias que contribuyen a educar para la paz" (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

El "Modelo de formación para la ciudadanía: estrategias que contribuyen a educar para la paz" es parte de las acciones que el MEN define en el marco del "Plan de formación para la ciudadanía", con el objeto de contribuir a la transformación de la escuela como espacio para desarrollar y practicar las competencias ciudadanas para el ejercicio de los derechos humanos. El objetivo del modelo es construir y consolidar, en compañía de los educadores, estrategias orientadas a desarrollar competencias ciudadanas para el ejercicio de los derechos humanos en los estudiantes.

El modelo consta de tres fases de implementación, cada una de ocho meses, durante un año académico; a lo largo de ese tiempo, los educadores podrán fortalecer las prácticas pedagógicas (escenario aula), y los procesos de gestión institucional (escenario escuela) y de movilización social (escenario territorio), a partir del enfoque de formación para la ciudadanía y paz positiva.

Para cumplir con su objetivo, la implementación del modelo cuenta con tres estrategias operativas centrales:

· Formación de docentes y directivos docentes.
· Acompañamiento situado a docentes y directivos docentes de los establecimientos educativos focalizados.
· Fortalecimiento a los equipos de las secretarías de educación que acompañan a los colegios en temas relacionados con educación para la paz y formación para la ciudadanía.

La fase 1 (2018) se llevó a cabo en 140 establecimientos educativos de 86 municipios, en 20 secretarías de educación del país, lo cual ha permitido probar las metodologías en diferentes contextos educativos, urbanos y rurales, para compartirlas y transferirlas a las Secretarías de Educación, a los aliados locales y a las organizaciones de cooperación que estén interesados en implementar este modelo para acompañar a los establecimientos educativos del país en la consolidación de estrategias propias de formación para la ciudadanía.

Fuente: Equipo de Formación para la Ciudadanía. Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, D.C.

4. Trayectoria
Redes para la formación e intercambio de información

Entre las dificultades que deben afrontar los educadores se encuentra la distribución desigual de centros de formación en el ámbito local. Una opción consiste en fomentar la conformación de colectivos y redes de educadores que, de modo virtual o presencial, se configuren como espacios de reflexión, participación o socialización en torno de ambientes democráticos de aprendizaje, y la investigación y transformación de prácticas pedagógicas relacionadas con el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de culturas de paz.

Estos espacios fortalecen el trabajo colaborativo y enriquecen las prácticas de los educadores, aportan a procesos de sistematización e innovación pedagógica, al tiempo que facilitan la apropiación e integración de las competencias ciudadanas y la ECM en espacios académicos e institucionales. Cabe señalar que, gracias a las TIC, los intercambios pueden ser hoy virtuales, a partir de la consolidación de comunidades de aprendizaje que permitan a los educadores compartir sus experiencias y reflexiones.

Entre las recomendaciones y las posibilidades para la implementación de esta trayectoria se plantea la creación de redes virtuales de acompañamiento y asesoría, con la participación de estudiantes y docentes en proyectos de intervención y acompañamiento a gestiones de cultura ciudadana, e incluso la creación de redes municipales y regionales de educadores para el fortalecimiento e intercambio de experiencias, proyectos y acciones para la formación en ciudadanía.

Los intercambios de docentes con otras instituciones educativas (pasantías) también son una posibilidad para conocer y desenvolverse en contextos diversos, enriqueciendo la mirada sobre los actores y las características del sistema educativo. Es posible que un intercambio se haga alrededor de un proyecto de intervención social que integre diversas disciplinas de estudio, en procura de que el estudiante forme sus propias comprensiones sobre ciudadanía en contexto. En esta trayectoria, la ECM puede incluirse de manera pertinente, pues sus objetivos buscan identificar prácticas significativas en contextos que permitan enfrentar los retos comunes de la ciudadanía, mientras se valoran otros contextos y saberes.

Ejemplo: Redes de intercambios de información.

Red de docentes de Iberoamérica. Es un espacio para el intercambio de información, conocimiento y experiencia entre los docentes de los países de Iberoamérica, que cuenta con procesos de formación, información actualizada, eventos, foros y acceso a la biblioteca virtual de la OEI.

Entidad responsable: OEI.

Adaptado de http://redesoei.ning.com/.

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (Siteal). Es un espacio en el que se ofrece información estadística y documentos de análisis para el seguimiento de la situación educativa de niños, adolescentes, jóvenes y adultos en la región latinoamericana.

El Siteal está destinado a todas aquellas personas involucradas en garantizar el derecho a la educación. Su propósito central es proveer información y un marco conceptual para enriquecer el debate en torno a la relación entre las dinámicas sociales y educativas en América Latina.

La información es un requisito indispensable para traducir la voluntad de promover el derecho a la educación en acciones con capacidad para transformar la realidad. La observación sistemática y comparada de la diversidad educativa y social que atraviesa la región es una forma privilegiada para inspirar y mejorar nuestras acciones.

Entidades responsables: Unesco e IIPE Argentina.

Adaptado de http://www.siteal.iipe.unesco.org/que_es_el_siteal.

Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC). Con el objetivo de dar a conocer las acciones del SREDECC y ofrecer un espacio en el cual la comunidad educativa, en especial los maestros, encuentren noticias, columnas de opinión, experiencias significativas, herramientas pedagógicas e insumos didácticos, que les ayuden a reflexionar sobre el desarrollo de competencias ciudadanas y la formación para la ciudadanía, se creó desde el año 2014 la nueva versión de la página web de SREDECC.

Ejemplo: Redes de intercambios de información.

De manera articulada a la página se consolidaron las redes sociales de SREDECC, con el propósito de difundir y construir colectivamente conocimiento sobre el desarrollo y la evaluación de competencias ciudadanas desde la escuela, logrando seguidores en las cuentas SREDECC de Twitter, Facebook y YouTube.

Adaptado de www.sredecc.com.

Proyecto "Contribuciones del ciberactivismo a la educación para la ciudadanía mundial"

Como parte de su investigación posdoctoral de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes, Nicolás Aguilar (2017-2018) se encuentra desarrollando un trabajo de intercambio y colaboración entre tres instituciones educativas de dos países latinoamericanos: por Colombia participan el Colegio Venecia y la Escuela Mediática (proyecto de educación media del Centro Educativo Libertad), ubicados en la ciudad de Bogotá. Por Chile participa el Colegio Alfredo Nazar Feres, situado en Valparaíso.

El objetivo de este trabajo es generar una experiencia de aprendizaje mutuo y colaboración que permita promover la educación para la ciudadanía mundial a través del uso de las TIC. Para ello se han desarrollado varias actividades, entre las que se incluyen la creación de piezas audiovisuales, el diseño de espacios virtuales, la implementación de talleres sobre ciudadanía mundial y la búsqueda de soluciones, mediante la investigación y el desarrollo de proyectos, a distintos problemas que conciernen a la humanidad.

En este marco de referencia, el rol del grupo de educadores de estudiantes es clave para alcanzar los objetivos del proceso educativo, donde se seleccionan temas de interés común y maneras innovadoras para abordarlos a partir del uso de las TIC.

Adaptado de https://www.facebook.com/Ciudadanos-Del-Mundo-349680155456625/.

5. Trayectoria
Investigación para la reflexión y la acción

El Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política reconoce tres ejes transversales como articuladores centrales del sistema: la pedagogía, la investigación y la evaluación.

Diversos trabajos académicos y organizaciones como el Movimiento Pedagógico han destacado la importancia de la investigación en la formación docente, que en el Sistema de Formación reconoce al menos tres ámbitos: a) la disposición para la indagación y la actitud reflexiva del educador; b) la formación del educador como intelectual y productor de conocimiento académico, y c) la investigación como una alternativa didáctica para el desarrollo de la práctica pedagógica (MEN, 2013c, p. 66).

La investigación educativa, desde la formación para la ciudadanía, promueve la formación de un sujeto social y cultural que se pregunta por su contexto y por el territorio mismo, mientras se plantea la construcción de alternativas pedagógicas para incidir en prácticas y espacios más democráticos y respetuosos de los derechos humanos. De esta manera, la investigación debe tener un carácter formativo, esto es, que ofrezca herramientas teóricas, metodológicas y didácticas a los docentes para dialogar con diversos contextos, construir conocimiento, interactuar con las comunidades (locales y globales), produciendo transformaciones en su práctica de aula y en las condiciones de su entorno.

Esta trayectoria de formación promueve un rol docente activo y centrado en la investigación e innovación en el aula, la institución y la comunidad, dispuesto a ser parte de colectivos académicos y educativos. La base de esta trayectoria requiere disposición para la reflexión individual y colectiva sobre las prácticas, las actitudes y los imaginarios acerca de la ciudadanía, para hacerlos conscientes y confrontarlos de manera crítica, generando su reconceptualización y nuevas comprensiones que se traduzcan en transformaciones de los ambientes escolares

Si bien existen diferentes maneras de potenciar la investigación en los niveles de formación docente, aquí se destacan dos posibilidades que tienen fuerte reconocimiento en los colectivos docentes:

Semilleros de investigación

La vinculación a colectivos, grupos de estudio o semilleros de participación en torno de problemas o asuntos relacionados con la formación para la ciudadanía no solo enriquece los conocimientos particulares, sino que permite ahondar en su comprensión desde un enfoque sistémico y complejo. Adicionalmente, la incursión en procesos de investigación se traduce en el desarrollo de habilidades para el trabajo cooperativo y de capacidades para conocer y transformar los contextos.

Algunas posibilidades para la investigación son las siguientes: a) participación en procesos de sistematización pedagógica de experiencias relacionadas con la formación y el ejercicio de la ciudadanía; b) aplicación de metodologías participativas, que desde los escenarios de práctica pedagógica apuntan al reconocimiento de su rol y el de la comunidad como sujetos reflexivos, críticos y creadores de conocimiento, y c) elaboración de trabajos o tesis de grado que involucren temas relacionados con los derechos humanos y la ciudadanía en espacios escolares y pedagógicos.

Sistematización pedagógica

La sistematización se concibe como una modalidad de investigación social, con especial arraigo en la investigación educativa, en la que se promueve la reflexión sobre la práctica pedagógica, empleando diferentes estrategias e instrumentos de registro, con el propósito de hacer visibles las experiencias de carácter significativo y el lugar de los actores involucrados.

Por la oportunidad que brinda a los actores para ser partícipes en los procesos de comprensión de su contexto, de reflexionar sobre él (y sobre sí mismos) y de encontrar maneras de transformarlo, la sistematización pedagógica se configura como oportunidad para el aprendizaje, para la construcción de saber y el empoderamiento de los sujetos (docentes, estudiantes, familias, comunidad), elementos implícitos en los procesos de formación para la ciudadanía.

La sistematización pedagógica para la ciudadanía requiere la identificación de una experiencia y de sujetos que le dan sentido. Estos sujetos, desde su dimensión política y en ejercicios de participación, son quienes deciden el para qué sistematizar y por qué, definen la pregunta de investigación o el eje problémico e inician la reconstrucción histórico-narrativa de la experiencia.

La experiencia se reconstruye a partir de diversidad de fuentes, propiciando el registro de los relatos, testimonios e información documental para pasar a la interpretación y al análisis de las categorías emergentes. La posibilidad de volver sobre la experiencia y realizar ejercicios de categorización o tematización permite nuevas lecturas del contexto y de los sujetos.

Por último, se preparan la síntesis y los resultados de los hallazgos, revisados de manera colectiva. Estos resultados suelen potenciar la reflexión sobre las prácticas y propiciar transformaciones de actitudes, estereotipos e imaginarios relacionados con el ejercicio de la ciudadanía.

Para la divulgación de estas experiencias es recomendable utilizar formatos digitales y participar en espacios de socialización, como redes y colectivos de docentes.

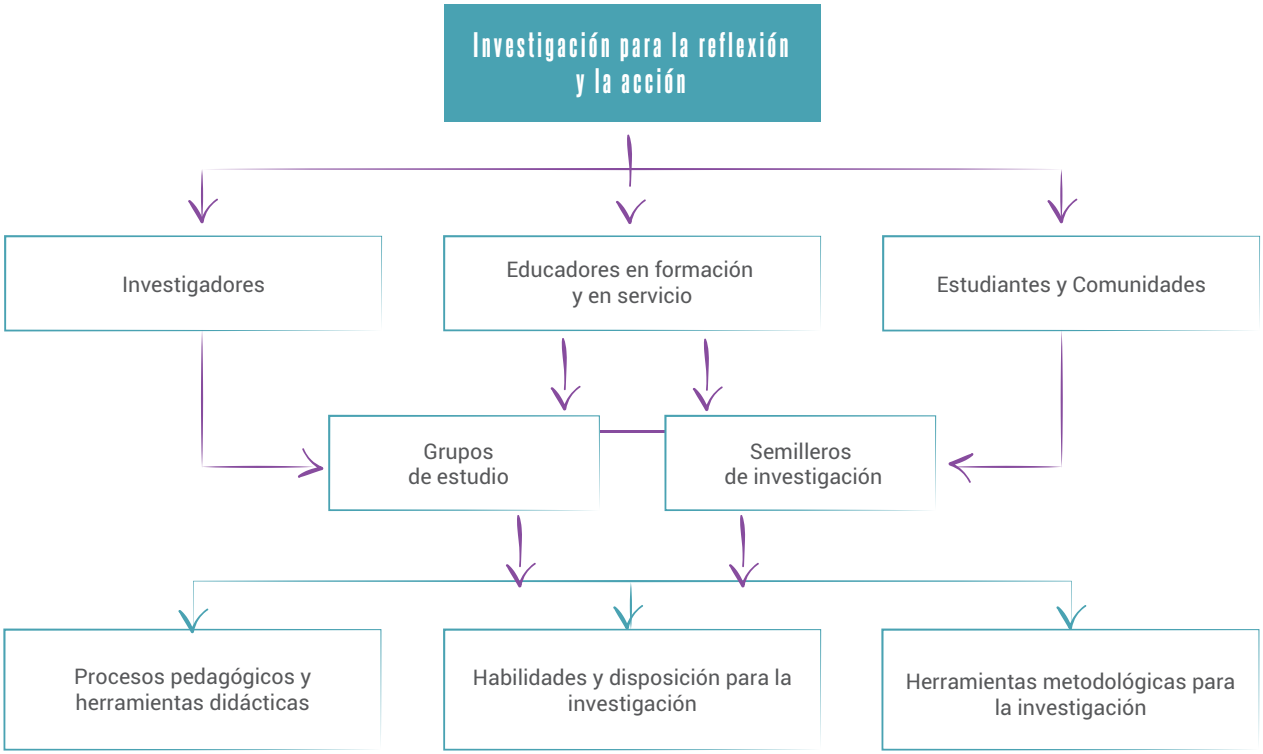


Gráfico 10. Investigación como trayectoria de formación de educadores.

Fuente: Gráfico adaptado a partir de la elaboración original de participantes en el taller de socialización con instituciones de educación superior. Bogotá, abril 12 de 2018.

3.

Esta trayectoria puede ser transversal a los procesos de formación de los educadores, a las prácticas y al quehacer docente en el ámbito escolar, a través de estrategias tales como:

•La realización de lectura de contexto sobre ciudadanía mediante diferentes estrategias de indagación.

•La valoración del estado actual de la apropiación y el desarrollo de las competencias ciudadanas e identificación de las necesidades de formación en materia de ciudadanía.

•La inclusión del componente investigativo en el proyecto educativo a partir del diseño de una ruta que oriente su implementación y su evaluación.

Ejemplo: Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente (Universidad Pedagógica Nacional).

La línea de proyecto pedagógico Formación política y construcción de memoria social (FPMS), del programa de licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales (Lebecs), de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), es un espacio académico que articula la investigación y la práctica pedagógica en la formación profesional de docentes y es parte del ciclo de profundización de la licenciatura.

Este proyecto, desarrollado por los profesores Sandra Patricia Rodríguez, John Alexander Vargas y María Carolina Alfonso, se inscribe en el grupo de investigación Sujetos y Nuevas Narrativas en la Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales, del Departamento de Ciencias Sociales de la UPN.

Este espacio académico:

"Busca que el estudiante identifique una situación problema en un contexto institucional y/o comunitario específico, en el cual pueda desarrollar un trabajo que integre la práctica y la investigación pedagógica. Concebir al docente en formación (o al docente en ejercicio) como gestor de proyectos pedagógicos significa atribuirle una nueva valoración a su quehacer, a su capacidad intelectual para animar procesos de creación y recreación cultural, y a su capacidad para realizar acciones educativas que transformen los contextos en que actúa (…), significa concebir la formación del docente como un proceso permanente de análisis, revisión, reflexión y transformación de sus prácticas pedagógicas" (Lebecs, 2007, p. 3).

En los siete años de existencia de la línea FPMS se han orientado 58 trabajos, de los cuales 25 han desarrollado problemas relacionados con el conflicto armado colombiano; 17 se han ocupado del análisis acerca de organizaciones, movimientos sociales y acciones colectivas, a partir de la reelaboración de las memorias de sus luchas; 9 han abordado prácticas de conmemoración y olvido de procesos históricos con fuerte incidencia en el presente, y 7 han analizado las relaciones entre subjetividad y escuela mediante la documentación de procesos de memoria, desde los cuales se han naturalizado formas de subordinación o prácticas de exclusión.

Adaptado de: Sandra Patricia Rodríguez Ávila. *Revista Colombiana de Educación*, N.º 62. Primer semestre de 2012. Bogotá, Colombia.
Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a10.pdf.

Ejemplo: Programa Ondas. Colciencias.

Desde hace quince años, el programa Ondas ha creado interés por la ciencia y la investigación, convirtiéndose en la principal estrategia de Colciencias para el desarrollo de una cultura ciudadana de ciencia, tecnología e innovación en niños y jóvenes en Colombia (Camargo, 2016). El programa existe con el propósito de acercar la ciencia a niños y jóvenes en edad escolar y fomentar el pensamiento crítico, generar en ellos habilidades y destrezas en ciencia, tecnología e innovación, y contribuir a la creación de una cultura que valore y gestione un conocimiento adecuado.

Si bien los esfuerzos del programa se han concentrado en reconocer la voz y cultura de los niños, niñas y adolescentes como centro de la construcción de conocimiento, el programa Ondas ha encontrado en el educador un mediador y un protagonista de estos procesos, que ocupa un lugar relevante en el desarrollo de procesos de investigación como coinvestigador y agente de transformación de sus prácticas pedagógicas, en su relación con los estudiantes, en clave de participación, y como par en las investigaciones, y por supuesto, movilizando creencias y prácticas institucionales caracterizadas por relaciones verticales en el aprendizaje.

Para estimular la formación en investigación que fomente la cultura ciudadana de ciencia, tecnología e investigación (CT+I) de los maestros acompañantes/coinvestigadores e investigadores, el programa Ondas fortalece los procesos de formación del maestro en relación consigo mismo, con los otros y con el mundo, contando con el apoyo de asesores pedagógicos expertos en investigación y con vínculos con centros académicos.

Esta formación a los educadores se da en el ejercicio mismo de la investigación y de la sistematización, como acompañante coinvestigador de un grupo infantil y juvenil. El educador recibe formación desde la asesoría de línea temática por medio de talleres, encuentros de profundización pedagógica o de investigación, acceso a los procesos virtuales de formación alojados en el portal de Colciencias y participación en ellos, donde se encuentran los instrumentos para el registro y reflexión de la experiencia investigativa de los actores del programa y los espacios de discusión temática presenciales o virtuales convocados por el asesor o el conjunto de maestros de la línea temática.

Adaptado de: Página web Colciencias, www.colciencias.gov.co

6. Trayectoria
Desarrollo de proyectos pedagógicos

Ya sea como parte de un curso de formación o un programa educativo desde la entidad territorial o el Ministerio de Educación Nacional, es conveniente desarrollar procesos que impacten directamente en el ambiente de aprendizaje en el aula y en las condiciones en las que se ejerce la ciudadanía. Es frecuente el interés de los educadores por el desarrollo de proyectos pedagógicos transversales, o por proyectos de área o de aula que requieran algún nivel de articulación interdisciplinaria o que promuevan el uso de herramientas pedagógicas.

Los proyectos pedagógicos transversales para el desarrollo de competencias ciudadanas del MEN contemplan herramientas como la lectura de contexto, la cartografía social y otras metodologías participativas, con las cuales el docente y los estudiantes pueden vincularse efectivamente con la comprensión y la transformación de los contextos, en procura de lograr ambientes más democráticos o respetuosos con el medio ambiente.

Estos proyectos suelen tener recursos y estrategias orientados a desarrollar actitudes, comportamientos y comprensiones de los asuntos de lo público, de una manera vivencial y participativa, generando espacios de reflexión y respeto hacia la diversidad y la pluralidad, con el enfoque de derechos. En algunas ocasiones, están relacionados con proyectos de intervención que favorecen la construcción de ciudadanía local y el liderazgo infantil, juvenil y comunitario.

Por lo regular, se recomienda articular el desarrollo de proyectos pedagógicos alrededor de los espacios de formación y acompañamiento que brinda el “Modelo de formación para la ciudadanía: estrategias que contribuyen a educar para la paz” (2018), del MEN. En dichos espacios se contempla:

•La promoción del diálogo entre saberes disciplinares y pedagógicos de los educadores y personas de las SE, con base en su experiencia y lectura del entorno.

•La generación de espacios de debate y problematización, con miras a fortalecer sus prácticas pedagógicas.

•El análisis de diferentes herramientas para integrar las competencias ciudadanas a las áreas académicas.

•El reconocimiento y la planeación de acciones institucionales de formación para la ciudadanía que transformen a todos los actores de la escuela.

En general, los proyectos pedagógicos permiten hacer explícitos los saberes y las prácticas de estudiantes, docentes y comunidades, además de ser un escenario en el que distintos saberes y experiencias entran en juego y dialogan, de modo que enriquecen los aprendizajes y las formas de aprender.

Desde la formación para la ciudadanía, los proyectos pedagógicos son un espacio que favorece la reflexión, la planeación, la investigación, la valoración de diversas fuentes de información, la sistematización, la construcción de nuevos conocimientos y la participación en dicha construcción y en la socialización de los hallazgos y los aprendizajes.

Se espera que la formación inicial y en servicio permita fortalecer las capacidades de los educadores para crear proyectos que promuevan la reconciliación y la convivencia, pertinentes y contextualizados (MEN, 2017), de manera que involucren a las familias y a la comunidad educativa.

Para ello, los educadores deben tener conocimientos de gestión educativa y de gestión de proyectos, pero también deben contar con herramientas didácticas y pedagógicas que les permitan favorecer un adecuado clima de aula que posibilite el trabajo cooperativo, la resolución de problemas, el respeto por la creación y la construcción intelectual de otros, la valoración de los roles y diferentes capacidades y saberes de los actores involucrados en los proyectos pedagógicos.

Ejemplo: Proyecto pedagógico.

Un proyecto pedagógico para la cualificación de la práctica

En el marco de procesos de evaluación de educadores las IES vienen dictando cursos de actualización, en cuya estructura se establece como requisito la formulación de un proyecto pedagógico. Este se concibe como un escenario de formación que tiene bastante acogida por parte de los educadores y de las instituciones educativas, dadas sus posibilidades de generar situaciones de indagación que se originan en la comprensión de los contextos escolares, el diálogo y la participación de diversos actores de la comunidad educativa y la incidencia a través de acciones transformadoras.

Mediante el diseño y el desarrollo de los proyectos pedagógicos se busca articular el análisis de las prácticas pedagógicas con los contextos escolares y comunitarios, la formulación de una pregunta problematizadora y un recorrido para responderla, que implica la reflexión sobre su quehacer, procesos de indagación, intercambios con la comunidad académica, y finaliza con la proyección a partir de la reorientación de la acción (MEN, 2015a, p. 30).

Esta trayectoria contribuye a la resignificación de las relaciones pedagógicas y a la cualificación de la práctica misma. Durante el recorrido del proyecto pedagógico, las instituciones formadoras pueden orientar el ejercicio desde una perspectiva académica, tanto como acompañar a los educadores, que "cumple dos funciones simultáneas con el propósito de ayudar a construir el proyecto de los educadores: por una parte, propone interlocución entre prácticas y textos especializados (de la comunidad académica y de experiencias demostrativas), y por otra, organiza esta construcción desde el aprendizaje colaborativo para estimular la conformación de comunidades pedagógicas" (MEN, 2015a, p. 31).

Adaptado de: Orientaciones para el diseño de cursos de formación para educadores participantes de la evaluación diagnóstica formativa. Convenio Interadministrativo 1253 de 2015 MEN-UPN. Volumen III. En https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-360275.html?_noredirect=1

7. Trayectoria
Proyectos de gestión escolar

Ya sea a través de espacios de formación externos o dentro de la institución educativa, esta trayectoria se centra en desarrollar los componentes de los tipos de gestión en su relación con la formación para el ejercicio de la ciudadanía como un eje central.

Es fundamental que el desarrollo de competencias ciudadanas se haga presente en todas las áreas de la gestión escolar (directiva, pedagógica y académica, comunitaria y administrativa, y financiera). Para que esto ocurra, se requiere que se potencien los liderazgos pedagógicos que deben ejercer los actores que forman parte de la comunidad educativa, además de lograr procesos reales de participación, fortalecimiento de la convivencia y valoración de las diferencias. Su reto es armonizar los tipos de gestión con los escenarios y propósitos planteados en el PEI.

La normativa existente plantea espacios de participación de los actores de la comunidad en la toma de decisiones de la institución educativa mediante la conformación del gobierno escolar, en cuyo ejercicio "serán consideradas las iniciativas de los estudiantes, de los educadores, de los administradores y de los padres de familia en aspectos tales como la adopción y verificación del reglamento escolar, la organización de las actividades sociales, deportivas, culturales, artísticas y comunitarias, la conformación de organizaciones juveniles y demás acciones que redunden en la práctica de la participación democrática en la vida escolar" (Ley 115 de 1994, artículo 142).

Alrededor de esta norma, los espacios escolares tienen el reto de lograr espacios reales de democracia participativa, más allá de hacer un simulacro de las actividades electorales, más cercanas a la democracia representativa.

Junto con las instancias del gobierno escolar, los actores de la comunidad educativa también participan en el diseño, ejecución y evaluación del PEI, que "debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país" (Ley 115 de 1994, artículo 77).

En relación con la gestión escolar, el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) es una de las herramientas de mayor reconocimiento por parte de los educadores y las SE, que cada año invita a la reflexión y autoevaluación del establecimiento educativo en relación con lo administrativo, directivo, comunitario y académico. Es también el espacio por excelencia para definir las acciones de mejora en torno a las dificultades de la comunidad educativa, y en su planteamiento el reto es hallar soluciones acordes con los enfoques de la formación para la ciudadanía y el ejercicio de los derechos.

A la luz de la normativa y de la política en mención, se establece una notable ventaja de esta trayectoria al incluir la formación para la ciudadanía en diferentes componentes de la gestión escolar; sin embargo, uno de sus retos es que esta intención vaya más allá de la formulación de documentos escritos y trascienda a la práctica.

Por esto se recomienda volcar los esfuerzos de la comunidad educativa hacia los instrumentos vigentes, tales como el PEI, la conformación del gobierno escolar y, particularmente, el PMI, de modo que, durante su construcción, revisión, ajuste e implementación, se tengan en cuenta los enfoques y posibilidades pedagógicas que se promueven desde la formación para la ciudadanía y la educación para la ciudadanía mundial.

Ejemplo: Orientaciones básicas para la incorporación del enfoque de educación inclusiva en la gestión escolar (Secretaría de Educación de Medellín, 2015).

La Secretaría de Educación de Medellín, en el marco de su política de educación inclusiva con calidad, les ha dado a los docentes de su entidad territorial orientaciones para desarrollar "alternativas que apoyan la formulación de propuestas educativas articuladas a los contextos y sus realidades, que reconozcan la diversidad poblacional y puedan valorarla desde las capacidades de los sujetos en relación con los aprendizajes básicos y para la vida, independiente de su situación o condición, de acuerdo a su potencial y a través de la participación en todas las actividades de la dinámica escolar".

Para la Secretaría de Educación de Medellín, la "educación inclusiva va más allá de la presencia de los niños y jóvenes en los entornos escolares", exigiendo la puesta en marcha de procesos y procedimientos que posibiliten su aprendizaje y participación, y que, en palabras de Booth y Ainscow (2002, p. 2), implique "aprender con otros y colaborar con ellos en el transcurso de las clases y las lecciones" (Secretaría de Educación de Medellín, 2015, p. 4).

Las orientaciones, preparadas por Dora Lucía Mejía Tobón (docente de apoyo en comisión) y Gloria Cecilia Agudelo Alzate (coordinadora general de la Unidad de Atención Integral, UAI), "facilitan el avance en el proceso de atención educativa a la diversidad de la población, conservando la misma estructura de la herramienta integrada en lo que respecta a las tres gestiones (directiva-administrativa, académico-pedagógica y de la comunidad) con sus componentes y aspectos, de manera que para cada uno de los 34 aspectos se plantean orientaciones específicas que facilitarán su transformación hacia el enfoque de educación inclusiva".

Adaptado de http://medellin.edu.co/doc/herramienta-integrada/437-orientaciones-incorporacion-del-enfoque-de-educacion-inclusiva-en-la-gestion-escolar/file.

8. Trayectoria
Diseño y desarrollo de currículos y planes de estudio

La autonomía de las instituciones educativas obliga a pensar en las mejores decisiones de tipo curricular en la lógica de la corresponsabilidad y en clave de pertinencia. Dado que los currículos reflejan no solo las políticas educativas sino el sentido de lo que se considera importante enseñar, aprender y evaluar, es clave que en las decisiones que se tomen al diseñar un currículo se materialicen los enfoques de derechos y los principios de la formación para la ciudadanía, junto con los enfoques pedagógicos. Es también una oportunidad para hacer visibles, y viables, las prácticas y los procedimientos para la educación inclusiva.

En relación con los currículos, se espera que estos:

•Sean pertinentes y consideren las necesidades e intereses de aprendizaje de todos sus estudiantes.

•Contemplen diseños universales abiertos y flexibles que respondan a las necesidades y características de los estudiantes, en la perspectiva de una educación para todos y para cada uno/a.

•Desarrollen competencias para la ciudadanía local y mundial.

•Desarrollen todas las capacidades y las inteligencias, atendiendo a la diversidad de sus estudiantes.

•Incluyan acciones que favorezcan la equidad de género, con el propósito de que refleje un trato equitativo a hombres y mujeres en las actividades de aprendizaje.

•Contemplen la valoración y el respeto de la diversidad cultural y aboguen por una educación intercultural.

•Promuevan valores de justicia social, de solidaridad y de respeto a las diferencias.

•Se consideren en continuo movimiento, susceptibles de ser revisados y actualizados

de acuerdo con los cambios del contexto y con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

•Sean incluyentes y, a la vez, se conviertan en una respuesta de calidad para responder a las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad como para cualquier otra condición, a lo largo de su vida escolar.

•Reconozcan la importancia del contexto en sus objetivos, su organización y su estructura, teniendo en cuenta especialmente las tradiciones históricas, identitarias, culturales y sociales en su diseño (Torney-Putra et al., 1999).

•Traten temas relevantes a escala global, como nuevas formas de comunidad, construcción de paz, ciudadanía mundial, revolución de las tecnologías de la información, pluralismo, multiculturalismo, patrimonio étnico y cultural, diversidad, tolerancia, cohesión social, derechos colectivos e individuales, responsabilidades, justicia social, identidad nacional y conciencia y libertad (Janoski, 1998).

•Consideren prácticas democráticas y formativas en la evaluación. Es necesario identificar los objetivos, los mecanismos y los momentos de evaluación para cumplir con el propósito de toma de decisiones que hay que buscar. El reto de evaluar la formación para el ejercicio de la ciudadanía es que debe ir más allá de las evaluaciones escritas y de corte cuantitativo, y aproximarse a formas cualitativas y formativas de la evaluación (Kerr, 2000).

Si bien los procesos de diseño curricular suelen ir de la mano de procesos de formación externos, también pueden ser una oportunidad para la autoformación de los colectivos docentes que surja de la reflexión interna sobre el lugar de la ciudadanía en el PEI y en el currículo de la institución educativa, en el que se dé cuenta de las dimensiones y competencias de la ciudadanía, en diálogo con los estilos y ambientes de aprendizaje, y las prácticas pedagógicas.

Ejemplo: Orientaciones para el área de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (Secretaría de Educación del Distrito. Bogotá, D.C., 2014).

En este documento se ofrecen "orientaciones pedagógicas desde la apuesta de educación para la ciudadanía y la convivencia. Por ende, se propone desde la perspectiva de las capacidades esenciales de la ciudadanía y, en clave del ser y del saber, al proceso de integración curricular, con miras a la creación, implementación, desarrollo y evaluación de los centros de interés que se proponen (…) como complemento a la jornada que se realiza actualmente en los colegios. Dicho de manera sintética, este proceso busca ampliar las oportunidades de los niños, niñas y jóvenes del Distrito Capital mediante la transformación curricular y el trabajo por la excelencia académica, promoviendo la dedicación de más tiempo para aprender, así como el desarrollo de capacidades ciudadanas, no solo en los niños, niñas y jóvenes, sino en la comunidad educativa en general".

Según se define en esta propuesta, la formación para la ciudadanía es parte constitutiva de los procesos formativos en todas las disciplinas y de la vida escolar, con la idea de una educación para la vida (Nussbaum, 2010), y se describe como una "propuesta de integración curricular que se hace en estas orientaciones y que abarca varios espacios, niveles y principios diferentes. La formación en el área de Ciudadanía y Convivencia se realiza en escenarios diferentes que se articulan entre sí, a la vez que se integra con las demás áreas y con los ejes transversales, de modo que integralmente se configure una educación para el buen vivir. Esto es esencial debido a que la formación en el área de Ciudadanía y Convivencia solo puede ser considerada formación cuando contribuye al desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes" (SED, 2014, pp. 10-17).

Adaptado de:

http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/pecc/centro_documentacion/caja_de_herramientas/serie_1_orientaciones/orientaciones_para_el_area_de_educacion_para_la_ciudadania_y_convivencia_curriculo_para_la_excelencia.pdf.

3.

9. Trayectoria
Diseño de materiales y recursos educativos

La mayoría de los educadores utiliza libros de texto para el proceso de enseñanza de la ciudadanía, pero al ser un tema complejo y cambiante, resultan indispensables la identificación, el diseño y la valoración de materiales y recursos educativos que motiven a los docentes y estudiantes a involucrarse en las actividades pedagógicas (Kerr, 2000).

El diseño de materiales y recursos educativos puede ser parte de una trayectoria de formación externa o que surja del interés y del trabajo cooperativo de los educadores. En cualquier caso, esta trayectoria ofrece diversas posibilidades para enriquecer las didácticas y los procesos de aprendizaje, mientras se dé una respuesta intencionada y pertinente a las necesidades y expectativas de formación de los estudiantes, teniendo en cuenta sus particularidades y los contextos.

Una de las dificultades más sentidas en el ámbito escolar es la dificultad para acceder a recursos y materiales educativos —en relación con la formación para la ciudadanía— que dinamicen las actividades de enseñanza y aprendizaje de manera contextualizada. Es común que se encuentren materiales muy potentes para la enseñanza y el aprendizaje, pero sin relación con las particularidades de los currículos propios, las comunidades y los territorios.

Por esto el diseño y el desarrollo de materiales propios como estrategia de formación de educadores puede enriquecer las experiencias de aprendizaje de los educadores, mientras fortalece los conocimientos y competencias en relación con la ciudadanía cuando se toman en cuenta las características de los contextos institucional y comunitario, dando respuesta pertinente a las necesidades educativas y características culturales y sociales de los estudiantes.

Si se considera que el acceso al material educativo en sí mismo no garantiza el aprendizaje ni el desarrollo de competencias en los estudiantes, es importante tener presente que su diseño responda a una intención pedagógica, ofrezca posibilidades para su uso en los espacios de aprendizaje y esté ligado a la implementación de estrategias que faciliten su apropiación a través de las prácticas de los educadores.

En este sentido, se presentan algunos criterios generales para la elaboración o selección de material:

•Tener en cuenta las particularidades propias de cada rango de edad, los grados y niveles educativos, o las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, de acuerdo con sus capacidades y condiciones.

•ncluir guías de uso pedagógico dirigidas a estudiantes, educadores y padres de familia.

•Contar con referentes conceptuales que apoyen la formación disciplinar y pedagógica de los educadores, en clave de inclusión, equidad y diversidad.

•Contemplar la diversidad de formatos y posibilidades para el acceso (recursos digitales, multimedia, aplicaciones), o vínculos a material virtual complementario.

•Contener propuestas estéticas atractivas, con posibilidades de uso real y contenidos contextualizados para el público al que está dirigido.

•Definir características de diseño, usabilidad y conservación del modelo que permitan su utilización y almacenamiento en establecimientos educativos localizados en diferentes zonas del país (rural y urbano) y distintas condiciones climáticas.

•Contemplar una mirada inclusiva con enfoque de derechos humanos y de equidad de género, para evitar prejuicios, estereotipos, xenofobia y racismo, entre otras tendencias.

•Validar y evaluar previamente el material en diferentes contextos, en los que se evidencie tanto su pertinencia como su calidad, al ser un apoyo pedagógico para el docente y un aporte a los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Hay una invitación adicional, que consiste en involucrar a los estudiantes en la preparación de recursos y en el diseño de espacios de aprendizaje que conduzcan a la reflexión de problemas relacionados con la ciudadanía y la construcción de paz, tales como archivos históricos, archivos sonoros de fuentes orales, centros de memoria histórica, museos de la memoria y centros de debate y conversación.

3.

Ejemplo: Pedagogía de la memoria histórica
(Centro Nacional de Memoria Histórica, CNMH. Bogotá, D.C.).

El Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), atendiendo a las obligaciones consignadas en la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448 de 2011), tiene como mandato promover las condiciones y garantías para que diferentes sectores sociales e institucionales avancen de manera autónoma en ejercicios de reconstrucción de memoria histórica. Además de lo anterior, el CNMH tiene la responsabilidad de contribuir a la generación de garantías para la no repetición de lo sucedido en el marco del conflicto armado, aportando específicamente a esta tarea en tres aspectos particulares:

1. La creación de una pedagogía social que tenga en cuenta los hechos acaecidos en el marco del conflicto armado y que, a partir de ese reconocimiento histórico, promueva los valores y la carta de derechos contenidos en la Constitución Nacional.
2. El diseño de una estrategia única de capacitación y pedagogía en materia de respeto de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario, que incluya un enfoque diferencial, dirigido a los funcionarios públicos encargados de hacer cumplir la ley, así como a los miembros de la fuerza pública. La estrategia incluirá una política de tolerancia cero a la violencia sexual en las entidades del Estado.
3. La promoción de mecanismos destinados a prevenir y resolver los conflictos sociales por vías democráticas.

En este marco, el área desarrolla tres líneas de trabajo orientadas a públicos diferenciados:

1. El diseño y rediseño constante de una ruta pedagógica construida en un proceso colaborativo con maestros de varias regiones del país para deliberar sobre nuestro pasado conflictivo en el aula escolar con distintas generaciones y contribuir desde ese escenario a la construcción de la paz (Caja de herramientas para maestros y maestras: un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra).
2. La elaboración de módulos ofrecidos a distintos públicos que buscan emprender sus propios caminos de construcción de memoria histórica y que se pueden desarrollar en ambientes tanto de educación formal como no formal.
3. Una ruta de acompañamiento a grupos regionales y semilleros de memoria histórica en varias universidades del país.

Caja de herramientas para maestros y maestras: un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra

Ejemplo: Pedagogía de la memoria histórica
(Centro Nacional de Memoria Histórica, CNMH. Bogotá, D.C.).

Desde el 2012, el CNMH empezó a pensar cómo las escuelas del país podrían propiciar procesos de enseñanza de memoria histórica en el aula, con el objetivo de responder a la pregunta sobre cómo dar a conocer y debatir el pasado conflictivo del país. El desafío implicaba pensar, por un lado, cómo abordar este tema en regiones aún inmersas en la guerra, y por otro, en territorios no afectados en forma directa por la violencia en la que esta parecía ser un asunto irrelevante.

Las respuestas a estas preguntas requerían la construcción conjunta con profesores que, desde el conocimiento de sus contextos, pudieran dar pistas sobre las oportunidades y limitaciones para emprender este ejercicio en las aulas. En el 2013 se trabajó con profesores de Arauca, La Guajira y Chocó, a quienes se convocó a imaginar una primera serie de materiales que posteriormente presentaron, validaron y enriquecieron profesores de otros territorios (Antioquia, Bolívar, Nariño, Putumayo y Bogotá). En el 2015 se imprimió la primera edición de la Caja de herramientas.

Adaptado de http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/areas-trabajo/pedagogia-de-la-memoria.
Los materiales del área de Pedagogía de la Memoria pueden consultarse en http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/pedagogia-memoria/practica-pedagogicas-cnmh.pdf.

10. Trayectoria Educación informal

En la actualidad, existen varias organizaciones que ofrecen procesos de formación para educadores enfocados en educación ciudadana. Estos procesos se desarrollan de manera virtual y presencial, logrando en algunas ocasiones articulaciones interesantes con organizaciones de la sociedad civil, lo que permite la inclusión de temas sociales que pueden aportar a la reflexión sobre aspectos como la ECM.

Es clave que las organizaciones que realicen este tipo de procesos de formación de educadores incluyan dentro del diseño, la implementación y la evaluación de sus contenidos y metodologías, las recomendaciones planteadas en estos lineamientos. Esto con el ánimo de complementar el trabajo que se lleva a cabo desde la educación formal y lograr procesos más eficientes de formación para el ejercicio de la ciudadanía.

Ejemplo: Ciudadanía desde el aula

(Provincia de Guanentá, Santander, Colombia, 2015-2018).

Este es un programa que tiene por objetivo general desarrollar estrategias y orientaciones didácticas para educar en competencias ciudadanas en establecimientos educativos de la provincia de Guanentá. Se compone de cuatro proyectos que se llevarán a cabo durante 36 meses, entre marzo de 2015 y marzo de 2018.

El enfoque metodológico del programa y cada uno de los proyectos es la investigación acción, con participación protagónica de 96 docentes en todas las actividades, lo cual garantiza que se tomarán en cuenta las realidades de los contextos propios de la provincia.

Los aportes del programa al campo de estudio (didáctica de las competencias ciudadanas) son estrategias y orientaciones didácticas. Las primeras entendidas como conjuntos de actividades de aula enfocadas en un fin pedagógico, en tanto que las segundas se refieren a criterios que guían el quehacer de los docentes. Tales aportes se verán concretados en artículos, ponencias, videos, eventos y otras publicaciones.

El programa lo ejecuta el Grupo de Investigación Tarepe, de Unisangil, con apoyo de Colciencias, en una alianza estratégica que conforma una red de entidades interesadas en el desarrollo de la pedagogía de las competencias ciudadanas.

Durante tres años (2015-2018) el equipo de trabajo, de la mano de los educadores, ha estado construyendo un conjunto de estrategias y orientaciones didácticas para educar en competencias ciudadanas, entre los que se cuenta una publicación que incluye dos cartillas y dos DVD.

Este proyecto ha impactado positivamente las prácticas de aula de los maestros participantes, y muestra de ello son los reconocimientos que obtuvieron por ellos en foros educativos, el Premio Compartir Regional Santander y la Noche de la Excelencia 2017. En este último evento se le hizo un reconocimiento a la maestra Angélica Luque por su implementación de dilemas morales con integración de TIC, una estrategia diseñada y validada por Ciudadanía desde el aula.

Adaptado de http://www.ciudadaniadesdeelaula.com.

Ejemplo: Red de jóvenes en Sudáfrica.
Activate es una red de jóvenes líderes de Sudáfrica, cuyo objetivo es lograr cambiar con soluciones creativas problemas en la sociedad. Jóvenes de todos los orígenes y provincias del país participan en un programa de dos años. En el primer año, hay tres procesos de formación presencial, en los cuales se trabaja en una tarea en particular. En el segundo año, los participantes forman grupos de acción en tareas específicas, pero su labor es del dominio público. Por ejemplo, un participante describe cómo trabaja en su comunidad para desalentar a los jóvenes a unirse a pandillas y consumir sustancias psicoactivas (SPA). En una entrevista, afirma: "Mi visión para Sudáfrica es ver jóvenes levantarse y convertirse en modelos dignos de imitar... Ser uno mismo, ser real y perseguir tus sueños" (Unesco, 2015). Adaptado de: http://www.activateleadership.co.za/blog/5-mins-with-fernando#sthash.dRCXMqPx.dpuf.

4.

Ruta sugerida para la apropiación de los lineamientos

En el marco de la autonomía de las instituciones educativas y de las entidades territoriales certificadas, se propone realizar una lectura crítica del presente documento para que formulen su propia ruta para la apropiación de estos lineamientos, con el fin de que se comprendan como una oportunidad para enriquecer los espacios y los currículos de formación de los educadores para la ciudadanía.

En este orden de ideas, se propone una ruta básica que recoge los aportes de los participantes de la mesa de validación (Ver página de agradecimientos):

Espacios de reflexión con actores locales

Dado el sentido de la propuesta de formación para la ciudadanía, en articulación con el enfoque de educación para la ciudadanía mundial, se considera importante que las entidades sometan los postulados de este documento a una lectura crítica y a un debate, teniendo en cuenta, además, las acciones de formación que las entidades vienen llevando a cabo para la formación de los educadores

Definición de la hoja de ruta para la apropiación de la formación para la ciudadanía y la ECM en los currículos y espacios de formación de los educadores.

En esta hoja de ruta se incluye la definición de estrategias para la implementación de las estrategias en la formación inicial, en servicio y avanzada de los educadores. Luego de las reflexiones iniciales, se propone que la entidad comience con la lectura de contexto, el análisis de los componentes de la trayectoria general y defina la trayectoria o trayectorias que han de seguir, de acuerdo con las particularidades de los sujetos y de los territorios.

Creación de comunidades de práctica docente en el ámbito local

Se espera que la formación para la ciudadanía y la ECM se asuman como una acción colectiva que involucre a todos los actores responsables de la formación de los educadores (SE, IES, ENS y ONG). Estas comunidades de práctica tendrán como objetivo intercambiar información y apoyar la formación de los educadores que les permitan desarrollar experiencias para la incorporación de la ciudadanía en las prácticas escolares. Las IES pueden apoyar la ejecución de proyectos de investigación, de la mano con educadores en formación inicial y en servicio.

Creación de redes y alianzas locales que articulen esfuerzos para la sostenibilidad de la formación de educadores

Se recomienda la conformación de redes locales y la gestión de alianzas y recursos para la sostenibilidad del proceso que se articulen a los esfuerzos existentes en las entidades territoriales, tales como comités pedagógicos, redes académicas, el CTFD y otros espacios en los que confluyan los actores responsables de la formación de los educadores (SE, IES, ENS y ONG).

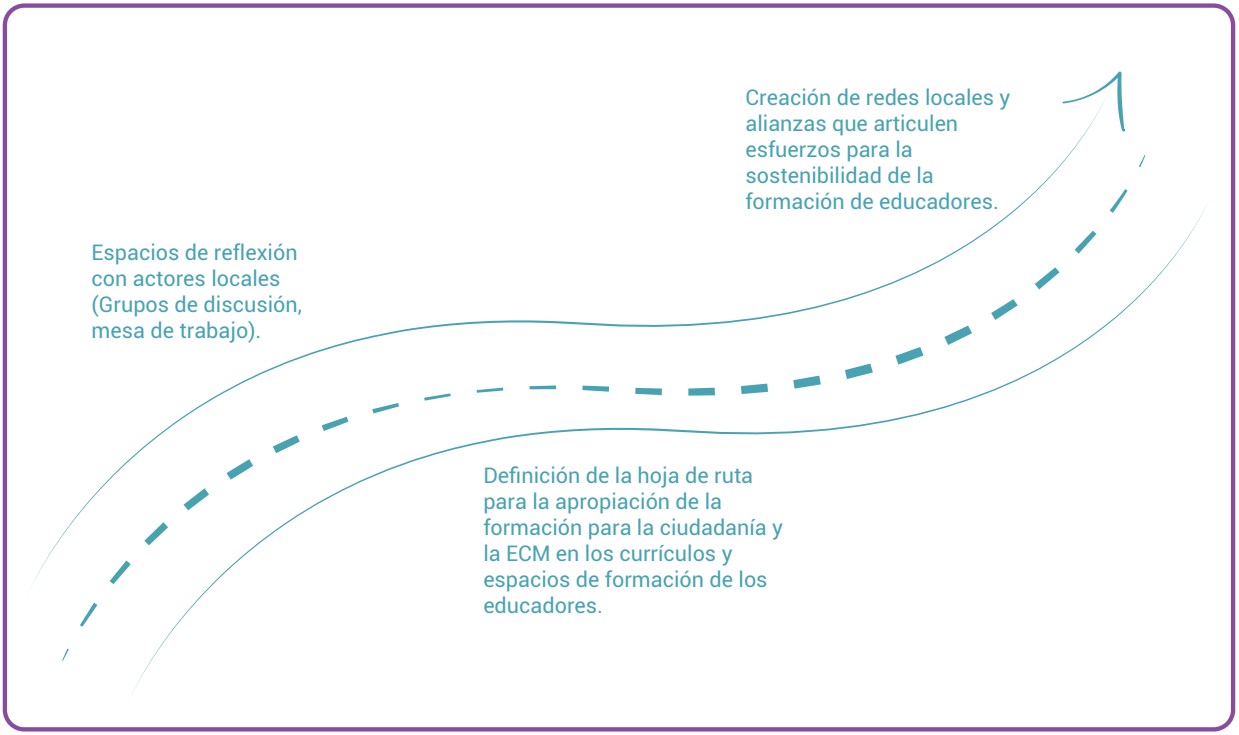


Gráfico 11. Ruta sugerida para la apropiación de los lineamientos.

4.

4.1. Políticas docentes en el ámbito local y formación de educadores para la ciudadanía

En consonancia con lo desarrollado en estos lineamientos, uno de los retos para cada SE y cada CTFD es hacer explícita la presencia de los temas de ciudadanía en los lineamientos, las estrategias y las ofertas de formación para los docentes en servicio.

Es esencial que los responsables de la política educativa, en los ámbitos local y nacional, comprendan los principios de la formación para la ciudadanía y apoyen a las instituciones educativas para que fortalezcan y enriquezcan la experiencia de formación de los educadores y los estudiantes para la vivencia de la ciudadanía, promoviendo una cultura escolar respetuosa, pacífica e inclusiva

Las SE pueden proporcionar apoyo profesional y herramientas de gestión para las entidades que forman a los educadores y a las instituciones educativas, para fortalecer las capacidades y acciones educativas existentes.

Se recomienda generar una cultura de aprendizaje profesional que se inspire en los principios de la ECM, por ejemplo, que involucre la colaboración entre pares, observación y tutoría y aprendizaje activo, y que promueva la responsabilidad social, el sentido de comunidad y la participación activa de los estudiantes (Riquelme, 2006). Una posibilidad adicional en este sentido tiene que ver con la promoción de experiencias de inmersión local en diversas comunidades o intercambios entre instituciones educativas.

Así las cosas, se invita a estas entidades y a quienes lideran procesos de formación en los territorios a reconocer las oportunidades de mejoramiento y la lectura de contexto, señaladas en estos lineamientos para formular propuestas de formación para la ciudadanía de manera contextualizada y pertinente, que incluyan:

•Procesos de formación dirigidos a directivos docentes para el fortalecimiento de la escuela como espacio político y democrático, respetuosos de los derechos humanos y comprometidos con la construcción de culturas de paz.

•Gestión de aula y generación de ambientes democráticos de aprendizaje.

•Sistematización e intercambio de experiencias pedagógicas en ciudadanía.

•Fortalecimiento de colectivos docentes (redes y comunidades de aprendizaje).

•Estrategias para el desarrollo de competencias ciudadanas y ECM desde una mirada interdisciplinaria y desde currículos incluyentes.

Igualmente, las trayectorias aquí expuestas pueden enriquecer los planes territoriales de formación docente, trascendiendo la oferta de cursos que suelen tener bajo impacto en las prácticas de aula, en los currículos y en la cotidianidad de las instituciones educativas.

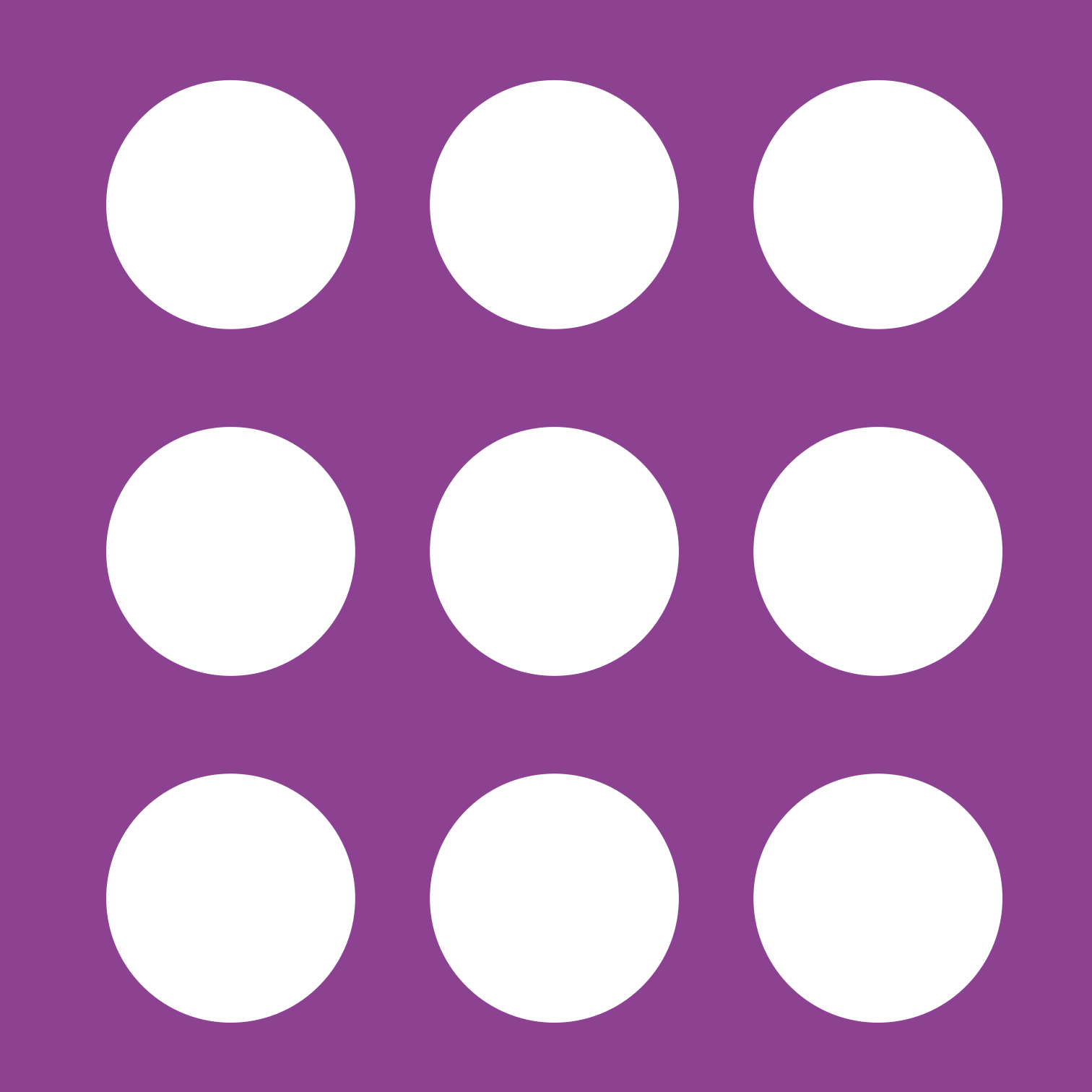
Por su parte, la formación posgradual recoge varias de las trayectorias aquí señaladas, incluyendo la investigación como centro de los espacios de formación, haciendo hincapié en cómo articular el conocimiento pedagógico con la reflexión y las transformaciones de los espacios escolares.

Desde la formación para la ciudadanía, la formación posgradual tiene la capacidad de generar reflexiones sobre las prácticas democráticas, de motivar la presencia de la ciudadanía en los currículos y en las prácticas pedagógicas. Para ello, independientemente del campo de saber o del énfasis de los programas de posgrado, un reto para las IES radica en hacer explícitos los temas de la ciudadanía en sus propios currículos.

5

Anexos

A continuación, presentamos dos secciones complementarias que enriquecen la descripción de los antecedentes y la mirada normativa alrededor de la política de faormación para la ciudadanía y de la formación de educadores en relación con la ciudadanía y la educación inclusiva.



Anexo 1.

Contexto de la formación para la ciudadanía en Colombia

En el país se han presentado avances relevantes en materia educativa desde la política pública, la normativa y las estrategias pedagógicas que buscan aportar a la formación para el ejercicio de la ciudadanía. En este apartado se hace una síntesis de los principales avances logrados para identificar los antecedentes de esta propuesta y reconocer elementos relevantes para su construcción.

La Constitución Política de 1991 reconoce a Colombia como "un Estado social de derecho, organizado en forma de república unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general" (artículo 1o).

En este marco de referencia, la educación debe propender por formar ciudadanos capaces de aportar a la construcción de esta Colombia como Estado social de derecho. Para esto se debe tener en cuenta la importancia de educar para la paz siendo un derecho y un deber (artículo 22), formar para la comprensión de la Constitución y la instrucción cívica, en aras de fomentar prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana (artículo 41), y valorar el carácter pluriétnico y multicultural del país (artículos 7 y 13).

A partir de lo anterior, en la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, se reconoce como parte de la definición y de los fines de la educación la formación para el ejercicio de la ciudadanía, en la que se contempla no solo el desarrollo personal integral, sino también el ejercicio de los derechos humanos, la relevancia de la convivencia pacífica, la participación y la valoración de las diferencias. Teniendo en cuenta esto, en dicha ley se contemplan instancias de participación escolar y se establece la obligatoriedad de la educación sexual, la educación ambiental, la educación para la democracia, la paz y los derechos humanos como procesos transversales.
Vale la pena destacar que en la citada ley se reconoce la autonomía escolar, según la cual las instituciones de educación formal "gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y

características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional" (artículo 77). Esta autonomía permite que las instituciones de educación formal puedan tomar decisiones sobre el PEI, el currículo, el plan de estudios y los métodos de enseñanza-aprendizaje.

Con el fin de cumplir con los objetivos de la educación y teniendo en cuenta la autonomía escolar, el sector educativo colombiano hizo un esfuerzo importante al enfocarse en alcanzar una educación de calidad para todos, como condición para el desarrollo de las personas y del país (MEN, 2006). El mejoramiento de la calidad de la educación se convierte entonces en el centro de la política educativa colombiana desde finales de los años noventa, como respuesta a las reflexiones hechas en los ámbitos nacional e internacional, donde se comienzan a poner en cuestión los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, al constatar que con ellos el grupo de estudiantes no logra acceder de manera comprensiva a los conocimientos, ni pueden desempeñarse con ellos en el mundo de la vida y del trabajo, así como del ejercicio ciudadano.

La reflexión sobre la calidad emerge como respuesta a la crítica hecha a la concentración de esfuerzos y recursos del Estado en la eficiencia interna del sistema educativo (acceso, retención, promoción, repitencia y deserción). Los resultados del modelo educativo comenzaron a señalar, desde las décadas de los sesenta y setenta, cómo la educación no estaba aportando efectivamente al desarrollo social y a satisfacer las necesidades de grandes sectores de la sociedad (MEN, 2006).

Fue así como el sector educativo se vio llamado a crear transformaciones para responder a las nuevas expectativas sociales, ofreciendo a todos los estudiantes oportunidades para desarrollar las capacidades y habilidades para vivir, convivir, ser productivo y aprender a lo largo de la existencia (MEN, 2006).

Se plantearon importantes factores en las políticas públicas asociados con la calidad: el currículo y la evaluación, los recursos y las prácticas pedagógicas, la organización de las escuelas y la cualificación docente (MEN, 2006). Para poder alcanzar la calidad de la educación, se plantearon los Estándares Básicos de Competencias (2003) como los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su progresión por el sistema educativo y su evaluación (MEN, 2006). Se entiende que los estándares

son referentes que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los estudiantes en su vida escolar. El MEN construyó los estándares básicos en competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas.

Específicamente en el año 2003, de manera participativa con el sector educativo se idearon los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas, los cuales plantean pautas para la construcción de ambientes democráticos, de convivencia, participación y valoración de las diferencias. Dichos estándares son la guía para que las SE y los establecimientos educativos puedan incluir entre sus planes de estudio aquello que los estudiantes deben saber y saber hacer en temas relacionados con la formación para el ejercicio de la ciudadanía.

En el ámbito regional, teniendo en cuenta el proceso de descentralización que ha vivido el país, es de anotar el esfuerzo realizado por la gran mayoría de las SE por plantear programas, proyectos y estrategias para aportar al desarrollo de competencias ciudadanas en sus planes sectoriales de educación. Adicionalmente, se evidencian esfuerzos por parte de los EE para proponer acercamientos pedagógicos que aportan a la formación ciudadana y al desarrollo de competencias ciudadanas de sus comunidades educativas, tal como se ha hecho evidente en la socialización de experiencias significativas e iniciativas en los foros educativos a escalas local y nacional.

Con respecto a la evaluación de competencias ciudadanas, el Icfes ha desarrollado y aplicado regularmente la prueba Saber con este componente desde el año 2003. Este esfuerzo ha trascendido en el ámbito latinoamericano con el SREDECC, el cual ha promovido la evaluación de competencias ciudadanas en América Latina como parte de la prueba mundial de educación cívica (Icfes, 2016; Schulz, Ainley & Lietz, 2011), el análisis de currículos de formación (Cox, 2010; Magendzo & Arias, 2015) y la formación docente.

Con el propósito de aportar al desarrollo de las competencias ciudadanas en los espacios escolares, en el año 2006 se formularon los lineamientos y las orientaciones para la implementación de proyectos pedagógicos de educación sexual, en los cuales se plantean escenarios relacionados con el tema de derechos humanos, sexuales y reproductivos. En 2010 se formularon los lineamientos y las orientaciones para la aplicación de proyectos pedagógicos: educación para el ejercicio de derechos humanos. En ese mismo año se publicaron las Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas, las cuales fueron concebidas como herramientas para que las SE y los EE puedan hacer procesos de revisión y fortalecimiento de diferentes

escenarios escolares en el marco de competencias ciudadanas, tales como el Manual de Convivencia y las instancias del gobierno escolar.

En el año 2011, el MEN proyectó una directiva ministerial desde la cual invita a las ETC a seguir las Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas, a desarrollar acciones en el marco de competencias ciudadanas y solicitar a los establecimientos educativos que involucren a la comunidad educativa en la construcción y actualización del PEI y del manual de convivencia, por medio de procesos participativos y democráticos.

En el año 2013, el Congreso de la República expidió la Ley 1620, mediante la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Con esta iniciativa se busca fortalecer la convivencia escolar por medio de la creación de mecanismos de prevención, promoción, atención y seguimiento para mejorar el clima escolar y disminuir las acciones que atenten contra la convivencia y el ejercicio de los derechos humanos (DD.HH.), sexuales y reproductivos de los estudiantes dentro y fuera de la escuela.

Desde estos objetivos, el MEN lideró un proceso de reglamentación participativa de la ley para cumplir con los compromisos y las responsabilidades que se establecen en la norma. La información recogida en estos espacios permitió hacer recomendaciones para construir el Decreto Reglamentario 1965 de 2013, desde las percepciones, realidades y opiniones de los participantes.

Adicionalmente, este proceso reafirmó la necesidad planteada en el artículo 15 de la Ley 1620 de 2013 (Ley de Convivencia Escolar), que permitió al MEN construir la Guía 49. Serie de Guías Pedagógicas para la Convivencia Escolar, entendida como un conjunto de materiales educativos para apoyar a los EE en el significativo reto de revisar, en el ámbito del ejercicio de los derechos humanos y las competencias ciudadanas, estrategias y herramientas pedagógicas que contribuyan al mejoramiento de la convivencia escolar y el ejercicio de los DD.HH. y DHSR.

En septiembre de 2014 el Congreso de Colombia promulgó la Ley 1732, “por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país”. Con esta iniciativa se busca fortalecer una cultura de paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media, y las instituciones de educación superior, en el marco de la autonomía escolar y universitaria. El objetivo de esta cátedra es “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y

el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible, que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población... Será un espacio de reflexión y formación en torno a la convivencia con respeto" (Ley 1732 de 2014).

La Ley 1732 fue reglamentada por el Decreto Reglamentario 1038 de 2015, y en ella profundiza sobre los objetivos, los temas y los alcances de la cátedra de la paz, de manera que sea un aporte a la apropiación de conocimientos y el desarrollo de competencias relacionadas con el territorio, la cultura, el contexto socioeconómico y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución.

Aparte de esta reglamentación, el MEN construyó en el año 2015 una serie de documentos de apoyo pedagógico para que las instituciones de educación pudieran incluir en su propuesta educativa la cátedra de la paz: Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz, Secuencias didácticas de educación para la paz, Propuesta de desempeños de educación para la paz (MEN, 2016).

En esta serie de documentos se inscribe y define la educación para la paz, articulándola con la formación para el ejercicio de la ciudadanía como una apuesta que permite al sector educativo de Colombia recoger los avances que ha logrado en el desarrollo de competencias ciudadanas para potenciar la educación para la paz, desde el fortalecimiento a la convivencia, la participación y la valoración de las diferencias. Es así como la propuesta radica en enfocar la cátedra de la paz, desde sus contenidos y metodologías, en el desarrollo de competencias ciudadanas como una apuesta para alcanzar sus objetivos.

Por último, como se indicó en la parte inicial de este documento, el MEN viene trabajando desde 2017 en la puesta en marcha del "Plan de formación para la ciudadanía: estrategias que contribuyen a educar en paz", el cual promueve el desarrollo de estrategias que contribuyan a la construcción de paz desde la formación para la ciudadanía y la transformación de los contextos en los que los niños y las niñas ponen en escena el desarrollo y ejercicio de las competencias ciudadanas, tales como los escolares, familiares, comunitarios y territoriales (MEN, 2017).

Con el fin de aportar a la transformación de estos contextos, en particular el escolar, en el marco del plan se ha diseñado el "Modelo de formación para la ciudadanía: estrategias que contribuyen a educar para la paz", que incluye acciones de transferencia y acompañamiento a las secretarías de Educación y a los establecimientos educativos del país, cuyo objetivo es construir y consolidar con los educadores estrategias para desarrollar competencias ciudadanas para el ejercicio de los derechos humanos en los estudiantes.

En este modelo de formación y acompañamiento a educadores se recogen los principales referentes y lineamientos de formación para la ciudadanía construidos por el MEN, a partir del inicio de la implementación de los programas transversales y el programa de competencias ciudadanas, y se articula con los presentes lineamientos, especialmente con las trayectorias de formación para docentes en servicio, a través de tres estrategias operativas centrales:

•Formación de docentes y directivos docentes.

•Acompañamiento situado a docentes y directivos docentes de los establecimientos educativos focalizados.

•Fortalecimiento a los equipos de las SE que acompañan a los colegios en temas relacionados con educación para la paz y formación para la ciudadanía.

A modo de síntesis, en el siguiente gráfico se recogen los principales hitos de la normativa y los lineamientos pedagógicos relacionados con la formación para la ciudadanía en Colombia:

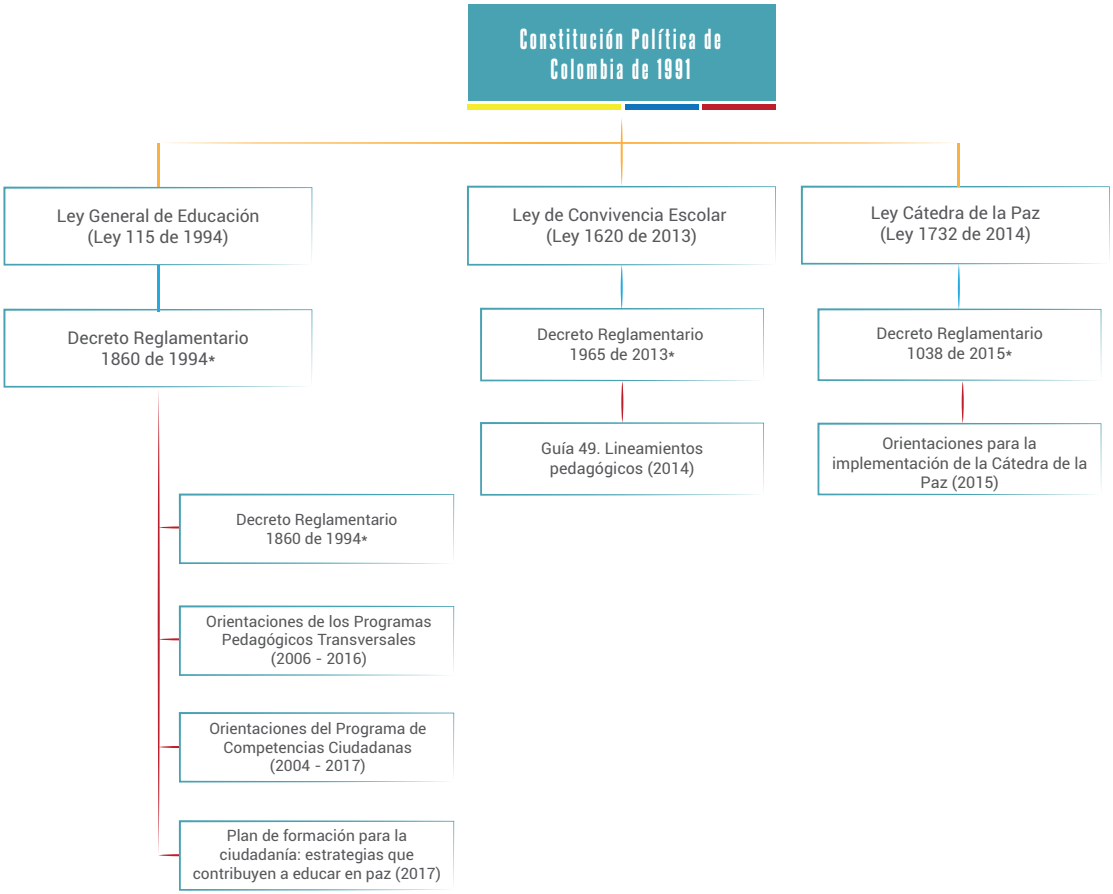


Gráfico 12. Marco normativo de la formación para la ciudadanía en Colombia.
* Estas normas se han incorporado en el Decreto 1075 de 2015, Decreto Único Reglamentario del Sector de la Educación.

Anexo 2.

Contexto de la formación docente para la ciudadanía en Colombia

En la construcción del Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política se recoge el proceso de diálogo llevado a cabo en el periodo 2007-2013 entre diversos actores y se configura como un referente para la formulación de políticas en torno a la formación de docentes del país. El sistema reconoce el lugar central que han ocupado las ENS y las facultades de educación en este campo, y contextualiza las necesidades de formación más apremiantes, al igual que los cambios de carácter nacional y global que hay que implementar.

En el ámbito global se reconoce la ausencia de un enfoque sistémico en la formación de los docentes, el desmejoramiento de su situación socioeconómica y las dificultades para incorporar transformaciones propias de lo educativo. En lo local se reconocen cambios entre el tránsito de una educación por contenidos hacia una educación por competencias, la necesaria relación entre la formación y la investigación, el acercamiento entre los propósitos de la educación con el desempeño y la formación del educador, aunque se mantienen las tensiones generadas por el desequilibrio entre las políticas de cobertura y de calidad, ya que la formación docente no tiene aún un lugar claramente definido.

La formulación del sistema hace un especial énfasis en el carácter del sujeto educador y su formación como lugar indefectible, reconociendo el saber del maestro, su lugar como intelectual de la educación y su papel como agente social, pues se tiene en mente la idea de "formar un ser humano cualificado para una tarea social muy significativa, cuyo horizonte debe impactar en el desarrollo económico del país, pero también en su desarrollo social y moral, en general, calidad de vida y bienestar humano" (MEN, 2013c, p. 20).

La estructura del Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política está conformada por tres subsistemas (formación inicial, formación en servicio y formación avanzada) y tres ejes transversales (formación, investigación y evaluación), a partir de los cuales se organizan los actores que forman parte del sistema y tienen la responsabilidad de garantizar la calidad de la formación de los docentes y su aplicación en los niveles, ámbitos y poblaciones del sistema educativo.

A renglón seguido se muestra la interrelación de los elementos que componen el Sistema Colombiano de Formación de Educadores:

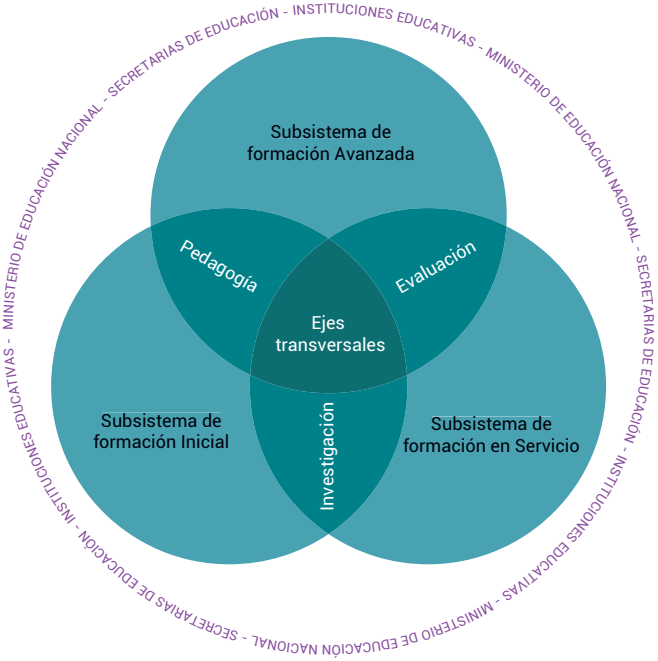


Gráfico 13. Sistema Colombiano de Formación de Educadores.
Fuente: Sitio web Adelante Maestro. MEN.

Estos tres subsistemas, con características e interacciones particulares, varían en el alcance de la formación de los docentes y la oferta de programas y estrategias de formación, aunque estos son ofrecidos, en su mayoría, por las facultades de educación de IES.

De acuerdo con la normativa existente, tanto las ENS como las IES tienen autonomía en el diseño de sus propuestas curriculares, aunque están reguladas por un sistema de aseguramiento de la calidad de los programas de formación.

En este sistema, los programas de formación complementaria surten un proceso de verificación de condiciones de calidad, en tanto que los programas de licenciatura deben realizar procesos conducentes a obtener el registro calificado y la acreditación de alta calidad.

Tabla 10. Programas o estrategias de formación en cada subsistema

Subsistema	Descripción	Programas o estrategias de formación	Instituciones y sujetos formadores
Formación inicial	Corresponde a los procesos y momentos de la formación de educadores en el componente pedagógico y disciplinar, el lugar de la profesión y el rol docente.	Programas de formación complementaria	Escuelas normales superiores (ENS)
	Implica la formación conducente a titulación en distintos niveles y áreas del conocimiento.	Programas de licenciatura	Instituciones de educación superior (IES)
	La formación inicial avala al educador para ejercer la docencia en el sistema educativo, en correspondencia con el título y el nivel de formación de educación obtenido como normalista superior o como licenciado en educación.	Programas de pedagogía para profesionales no licenciados	Instituciones de educación superior (IES)

Subsistema	Descripción	Programas o estrategias de formación	Instituciones y sujetos formadores
Formación en servicio	Corresponde a las acciones formativas realizadas por el educador desde que comienza su ejercicio profesional y constituyen la base de su desarrollo profesional.	Programa de Formación Permanente de Docentes (PFPD).	Instituciones de educación superior.
	Comprende las experiencias de cualificación, diversificación e innovación que ocurren formal e informalmente durante la vida profesional del docente o del directivo, orientadas al perfeccionamiento de su labor educativa.	Estos programas son concebidos como espacios y eventos académicos que se configuran como alternativas permanentes u ocasionales de formación.	Escuelas normales superiores con convenio con IES que incluya este propósito en dichos convenios.
	Los programas y las acciones son definidos en el Plan Sectorial y Decenal de Educación, los PTFD de las SE de las ETC; el Plan de Apoyo al Mejoramiento (PAM) de las SE y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) de los EE.		Entidades como fundaciones, ONG, Cajas de compensación y otras entidades.
Formación avanzada	Corresponde a los programas académicos formalmente estructurados en los niveles de especialización, maestría, doctorado y posdoctorado, ofrecidos por las facultades de educación; eleva al más alto nivel educativo a los educadores que culminan la formación inicial o aquellos en servicio que aspiran a profundizar y	Especialización Maestría Doctorado Posdoctorado	Instituciones de educación superior (IES)

Entre los principios que rigen el sistema y que se espera se reflejen en las acciones que lleven a cabo los actores de los tres subsistemas (formación inicial, en servicio y avanzada) se encuentran, entre otros:

Transparencia de las acciones y decisiones concebidas como resultado del consenso y siempre de conocimiento público, procurando el interés colectivo por sobre los intereses particulares.

Autonomía o capacidad de los sujetos e instituciones del sistema para autorregularse, lo que da "lugar a la consolidación de diversos trayectos y rutas para la creación de currículos y el desarrollo de procesos formativos consecuentes con los fines de la educación" (MEN, 2013c, p. 54).

Participación de los sectores y actores del sistema, los que asumen que la formación de educadores es "resultado de la reflexión contextualizada, participativa y concertada (…) desde las ciudadanías o diferentes formas de ser y estar en el mundo como sujetos histórico-culturales en permanente construcción. La participación comporta un deber de la ciudadanía y las organizaciones sociales para ejercer acciones constructivas y deliberativas, asociadas al interés común y público" (MEN, 2013c, p. 55).

Identidad e integralidad profesional del docente, que se constituye desde un proceso de formación que se expresa en cuatro ámbitos formativos centrales: ser, saber, hacer y comprender, configurándose como un sujeto intelectual, social, cultural y político (MEN, 2013c, p. 55)

Formación en función de derechos que destaca la labor educativa como una "acción social comprometida con la formación de seres humanos" y una "acción pedagógica desde del afecto y el cuidado del otro, que forma sensibilidades y mentalidades, sujetos y subjetividades, con valores de interés colectivo" (MEN, 2013c, p. 56).

Diversidad e interculturalidad. Principio acorde con las características de una nación pluriétnica y pluricultural, y que rige las acciones del sistema que promuevan "procesos de enseñanza y de aprendizaje que admitan la diversidad ambiental, humana, social, cultural y comunicacional propia del contexto nacional" (MEN, 2013c, p. 56).

Favorabilidad como acción que beneficia desarrollos más equilibrados entre las regiones y zonas (urbanas y rurales), en los tres niveles de formación (inicial, en servicio y avanzada) de docentes.

Estos principios, en particular los ámbitos y escenarios que se derivan de la participación, la integralidad profesional, la formación en función de derechos y la diversidad e interculturalidad, expresan de un modo intencionado su relación con la formación para la construcción de ambientes educativos democráticos y para el ejercicio de la ciudadanía. Dichos aspectos se retoman en la segunda parte de este documento, en la cual se presenta la propuesta de trayectorias de formación docente para la ciudadanía.

El análisis de las políticas y de las normas sobre formación docente arroja que, si bien hay indicaciones sobre formación en ciudadanía de manera explícita, estas no son suficientes ni se presentan articulada o sistémicamente. Se citan a continuación algunas de estas normas, que en mayor medida hacen alusión a los posibles escenarios de formación en relación con los temas de ciudadanía y democracia.

Los aspectos normativos sobre formación docente se encuentran en las leyes 30 de 1992, 115 de 1994 y 1075 de 2015, o decreto único reglamentario del sector de la educación. Esta última se concibe como el decreto compilatorio de normas reglamentarias preexistentes sobre el sector educativo.

La Ley 30 de 1992, que organiza el servicio público de la educación superior, plantea su sentido en el artículo 1º en relación con la formación académica o profesional de los estudiantes que cursan estudios luego de la educación media y que posibilita el "desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral".

Para esto la educación superior, "sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la educación superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra" (artículo 4º).

Esta norma hace amplia referencia a las características de los campos de acción y programas académicos que desarrollan las IES, y alude a las funciones sustantivas centradas en docencia, investigación y extensión. Particularmente, en relación con la formación ciudadana de este nivel educativo, la norma señala que "en todas las instituciones de educación superior, estatales u oficiales, privadas y de economía solidaria, serán obligatorios el estudio de la Constitución Política y la instrucción cívica en un curso de por lo menos un semestre. Así mismo, se promoverán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana" (artículo 128).

Por su parte, la Ley 115 de 1994, señala que la educación es "un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes" (artículo 1º.). Se trata de principios que regulan el servicio público de la educación y que guardan correspondencia con los principios de la Constitución Política de 1991 en relación con el derecho a la educación de todas las personas y en todos los niveles educativos.

Si bien esta norma refiere las condiciones para la formación, el mejoramiento y la profesionalización de los educadores, así como las finalidades de su formación, estas se presentan en relación con sus calidades pedagógicas y frente a un saber específico, dejando en evidencia la ausencia de referencias explícitas a la formación para la ciudadanía:

Artículo 109. Finalidades de la formación de educadores. La formación de educadores tendrá como fines generales:

a.Formar un educador de la más alta calidad científica y ética.
b.Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador.
c.Fortalecer la investigación en el campo y en el saber específico.
d.Preparar educadores en el ámbito de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

Sin embargo, hay que señalar que el contexto político y social reciente del país, al cual se hizo referencia en páginas anteriores, al igual que los desarrollos pedagógicos y normativos posteriores a la Constitución Política de 1991, incidieron en la formulación de proyectos y programas en relación con la educación para la ciudadanía y el desarrollo de competencias ciudadanas, dando respuesta a lo señalado en el artículo 14 de la Ley General de Educación. Un punto de inflexión corresponde a la construcción y la publicación de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2003), en los que se propusieron pautas para el desarrollo de acciones pedagógicas y curriculares para la línea de la garantía de los derechos humanos y el ejercicio de la ciudadanía.

Esta línea se evidencia en la normativa asociada con el desarrollo de proyectos pedagógicos transversales, tales como educación ambiental, educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, y educación para el ejercicio de los derechos humanos. Además de presentar bases conceptuales y desarrollos pedagógicos y didácticos, estos programas coincidieron en la urgencia de formular estrategias de formación para los docentes en ejercicio, de modo que las apuestas de los programas y el ejercicio de la ciudadanía y de los derechos humanos tuvieran un impacto positivo y transformaciones reales en el aula.

Por lo anterior, de la mano de estas iniciativas se planteó la necesidad de generar condiciones específicas para la formación de docentes en ciudadanía, como se evidencia particularmente en el desarrollo normativo de los proyectos ambientales escolares (Decreto 1743 de 1994), la cátedra de estudios afrocolombianos (Decreto 1122 de 1998), los derechos humanos de las niñas, adolescentes y mujeres en el ámbito educativo (Ley 1257 de 2008), la atención a población con discapacidad (Decreto 1421 de 2017) o la cátedra de la paz (Decreto 1038 de 2015). Dichas normas se han incorporado en la Ley 1075 de 2015, Decreto Único Reglamentario del Sector de la Educación:

Tabla 11. Normativa en relación con la formación de educadores

Asunto	Normativa sobre formación de educadores
En relación con el Proyecto Ambiental Escolar	**Artículo 2.3.3.4.1.2.2. Formación de docentes**. Los ministerios de Educación Nacional y de Ambiente y Desarrollo Sostenible, junto con las secretarías de Educación de las entidades territoriales, asesorarán el diseño y la ejecución de planes y programas de formación continuada de docentes en servicio y demás agentes formadores para el adecuado desarrollo de los proyectos ambientales escolares. Igualmente, las facultades de educación, atendiendo a los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y posgrado, incorporarán contenidos y prácticas pedagógicas referentes a la dimensión ambiental, para capacitar a los educadores en la orientación de los proyectos ambientales escolares y la educación ambiental, sin menoscabo de su autonomía. (Decreto 1743 de 1994, artículo 5.º, incorporado en la Ley 1075 de 2015)
En relación con la cátedra de estudios afrocolombianos	**Artículo 2.3.3.4.2.5. Coordinación**. Corresponde a los comités de capacitación de docentes departamentales y distritales, reglamentados mediante el Decreto 709 de 1996, en la manera en que queda compilado en el presente decreto, en coordinación con las comisiones pedagógicas departamentales, distritales y regionales de comunidades negras, la identificación y análisis de las necesidades de actualización, especialización, investigación y perfeccionamiento de los educadores en su respectiva jurisdicción, para que las instituciones educativas estatales puedan realizar efectivamente el desarrollo de los temas, problemas y actividades pedagógicas relacionados con los estudios afrocolombianos. Dichos comités deberán tener en cuenta lo dispuesto en la presente sección al momento de definir los requerimientos de forma, contenido y calidad para el registro y aceptación de los programas de formación permanente o en servicio que ofrezcan las instituciones de educación superior o los organismos autorizados para ello. **Artículo 2.3.3.4.2.9. Formación docente**. Las escuelas normales superiores y las instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación tendrán en cuenta experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas referentes a los estudios afrocolombianos en el momento de elaborar los correspondientes currículos y planes de estudio, atendiendo los requisitos de creación y funcionamiento de sus respectivos programas académicos de formación de docentes. (Decreto 1122 de 1998, artículo 9.º, incorporado en la Ley 1075 de 2015)

Asunto	Normativa sobre formación de educadores
En relación con los derechos humanos de las niñas, adolescentes y mujeres en el ámbito educativo	**Artículo 2.3.3.4.3.5. Competencias de las instituciones educativas de preescolar, básica y media**. "3. Desarrollar procesos de formación docente que les permita a los educadores generar reflexiones sobre la escuela como escenario de reproducción de estereotipos y prejuicios basados en género, para transformarlos en sus prácticas educativas". (Ley 1257 de 2008, artículo 6.º, incorporado en la Ley 1075 de 2015)
En relación con atención a población con discapacidad	**Artículo 2.3.3.5.1.1.4. Responsabilidades de las entidades territoriales certificadas**. Cada entidad territorial certificada, por intermedio de la Secretaría de Educación, organizará la oferta para la población con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales, para lo cual debe: 4. Desarrollar programas de formación de docentes y de otros agentes educadores, con el fin de promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales en la educación formal y en el contexto social. 9. b) Desarrollar en (los) establecimientos, programas de sensibilización de la comunidad escolar y de formación de docentes en el manejo de metodologías y didácticas flexibles para la inclusión de estas poblaciones, articulados a los planes de mejoramiento institucional y al Plan Territorial de Capacitación. **Artículo 2.3.3.5.1.4.3. Formación de docentes**. Las entidades territoriales certificadas, en el marco de los planes territoriales de capacitación, orientarán y apoyarán los programas de formación permanente o en servicio de los docentes de los establecimientos educativos que atienden estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales, teniendo en cuenta los requerimientos pedagógicos de estas poblaciones, la regulación sobre educación inclusiva contenida en la sección 2, capítulo 5, título 3, parte 3, libro 2 del presente decreto, y los referentes curriculares que para estas poblaciones expida el Ministerio de Educación Nacional (modificado por el Decreto 1421 de 2017, reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva).

Asunto	Normativa sobre formación de educadores
En relación con la cátedra de paz	**Artículo 2.3.3.4.5.5. Evaluación**. A partir del año 2016, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) incorporará dentro de las pruebas Saber 11, en su componente de competencias ciudadanas, la evaluación de los logros correspondientes a la cátedra de la paz. Además, el Icfes deberá incorporar gradualmente el componente de competencias ciudadanas dentro de alguna de las pruebas de evaluación de calidad de la educación básica primaria y de la básica secundaria, según un criterio técnico. (Decreto 1038 de 2015, artículo 5º) **Artículo 2.3.3.4.5.7. Capacitación y formación docente para la cátedra de la paz**. Las entidades territoriales certificadas en educación, en trabajo articulado con los comités territoriales de capacitación a docentes y directivos docentes, deberán: a) Identificar cada dos años las necesidades de formación de los docentes y directivos docentes en servicio adscritos a la entidad territorial en materia de derechos humanos, cultura de paz, y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la diversidad y la pluralidad. b) Financiar o diseñar en sus respectivos planes de formación a docentes y directivos docentes, programas y proyectos de alta calidad que ofrezcan las instituciones de educación superior u otros organismos, para responder a los objetivos de la cátedra de la paz, así como promover su incorporación a estos. c) Valorar y evaluar cada dos años, mediante mecanismos adecuados y contextualizados, el impacto de los programas y proyectos de formación a docentes y directivos docentes. **Parágrafo**. El Ministerio de Educación Nacional promoverá el desarrollo de estrategias para la formación específica de los docentes y directivos docentes, orientados a educar en una cultura de paz y desarrollo sostenible, conforme con los lineamientos de la cátedra de la paz. (Decreto 1038 de 2015, artículo 7.º, incorporado en la Ley 1075 de 2015)

Adicionalmente, aunque sin desarrollar de manera específica la necesidad de generar estrategias de formación docente, se encuentra que el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia (Decreto 1965 de 2013, incorporado en la Ley 1075 de 2015) recoge los principios y propósitos de los proyectos pedagógicos transversales e indica una serie de responsabilidades para los actores, entre ellos docentes y directivos docentes, e instancias del sistema que requieren estrategias de formación para la ciudadanía:

Artículo 2.3.5.2.1.9. Acciones o decisiones. El Comité Nacional de Convivencia Escolar armonizará y articulará las políticas, estrategias y programas, y emitirá los lineamientos relacionados con la promoción y fortalecimiento de la formación para la ciudadanía, el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, y la prevención y mitigación de la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia de los estudiantes de los niveles educativos de preescolar, básica y media. Lo anterior a partir de las estadísticas e indicadores que arroje el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar, de los resultados de la evaluación de competencias ciudadanas que realizan las pruebas Saber, y otras fuentes de información que se consideren pertinentes.
(Decreto 1965 de 2013, artículo 11, incorporado en la Ley 1075 de 2015)

Artículo 2.3.5.2.3.5. Acciones o decisiones. El Comité Escolar de Convivencia, en el ámbito de sus competencias, desarrollará acciones para la promoción y fortalecimiento de la formación para la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos; para la prevención y mitigación de la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia, y para la atención de las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos a partir de la implementación, desarrollo y aplicación de las estrategias y programas trazados por el Comité Nacional de Convivencia Escolar y por el respectivo comité municipal, distrital o departamental de convivencia escolar, dentro del respeto absoluto de la Constitución y la ley.
(Decreto 1965 de 2013, artículo 26, incorporado en la Ley 1075 de 2015)

La mirada sobre la normativa existente evidencia que la formación de los educadores cuenta con enunciados generales sobre formación para la ciudadanía. Sin embargo, este componente no se desarrolla explícitamente en ninguno de los subsistemas ni en las políticas de formación y, solo de manera excepcional,

se encuentra un componente específico de competencias ciudadanas en la Resolución 18583 de 2016, expedida por el MEN, por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado.

La necesidad de superar esta relativa ausencia de la formación para la ciudadanía dirigida a los educadores se hace manifiesta en las apuestas consignadas en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. Junto con el desafío estratégico de construir una política pública para la formación de educadores, se consideran como elementos transversales la formación para la ciudadanía y la educación inclusiva. Algunas de las recomendaciones más destacadas en este documento, relacionadas con la formación de educadores para la ciudadanía y cómo esta formación tiene incidencias precisas en los ámbitos escolares, son las siguientes:

Formación para la ciudadanía y construcción de culturas de paz

En el Séptimo Desafío Estratégico se plantea como propósito la construcción de una sociedad en paz, sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género. Su lineamiento estratégico es el fortalecimiento de la formación ciudadana para asegurar una convivencia sana y respetuosa, de modo que todas las escuelas en Colombia se conviertan en territorios de paz.

1. Fomentar el conocimiento del Acuerdo de Paz y de los procesos derivados de este en las aulas de clase, en todos los niveles del sistema educativo.

2. Concebir las instituciones educativas como territorios de paz, reconociendo los contextos sociales, económicos, culturales y ambientales de cada región, y fomentar que la comunidad educativa contribuya a la solución de los problemas en cada territorio. […]

5.Implementar una formación integral permanente para la ciudadanía mediante el desarrollo de competencias ciudadanas y comunicativas, así como habilidades socioemocionales para la convivencia pacífica y cultura de

paz en la comunidad educativa y en todos los niveles del sistema educativo, de manera transversal en todo el currículo.

6. Fortalecer los mecanismos internos y externos de fomento, gestión y evaluación institucional, curricular y del aprendizaje en el sistema educativo, relacionados con los procesos y procedimientos para el desarrollo de las habilidades socioemocionales y las competencias ciudadanas.

7. Fomentar y fortalecer los centros de memoria histórica como referentes y ambientes de aprendizaje para la construcción de capacidades y competencias ciudadanas para la convivencia y la paz, impulsando jornadas de reconciliación nacional en las que se trabaje de manera conjunta entre la IE y su entorno. […]

22. Construir escenarios de paz con nuevos currículos y metodologías en el marco del posconflicto. […]

33. Crear los observatorios de paz en el ámbito institucional que permitan identificar los conflictos y lograr su superación en forma temprana para la construcción de la convivencia escolar.
[…]

5. Fortalecer las capacidades de los docentes para crear proyectos de reconciliación y convivencia contextualizados que involucren a las familias y a la comunidad educativa.
[…]

1. Desarrollar estrategias que dinamicen la organización democrática de las instituciones educativas, su autonomía y la pertinencia del currículo.
[…]

7. Promover el desarrollo de competencias del siglo XXI (convivencia, creatividad e innovación, pensamiento crítico, solución de problemas, comunicación y manejo de información, colaboración, competencias ciudadanas y profesionales, y capacidades de liderazgo, entre otras).

9. Orientar y fortalecer procesos formativos y proyectos educativos acordes con el contexto, hacia la construcción de la paz.

Educación inclusiva

7. Ampliar la oferta de educación formal de personal de apoyo al educador para la inclusión.
[...]

4. Establecer mecanismos para que, de manera progresiva, las instituciones educativas realicen los cambios didácticos, los ajustes razonables y las adecuaciones de infraestructura (física y tecnológica) requeridos para atender a la población diversa.

2. Promover la inclusión de personas con discapacidad, el desarrollo de modalidades propias y pertinentes para grupos étnicos, el reconocimiento de la diversidad y la restitución de derechos para niños, jóvenes y adultos en condición de vulneración, evitando cualquier forma de marginación y exclusión.
[...]

8. Abordar el tema desde el enfoque diferencial, dado que la normativa en todos estos casos es muy particular a cada grupo poblacional (étnicos- indígenas-étnicos-afrodescendientes; discapacidad).

21. Implementar procesos pedagógicos con enfoque de inclusión hacia lo rural con planes y programas pertinentes, haciendo uso de concepciones pedagógicas que atiendan la realidad del campo y con el empleo de nuevas tecnologías aplicadas a su desarrollo.
[...]

4. Promover la implementación y la evaluación de prácticas pedagógicas diversas, contextualizadas, innovadoras y motivantes.
[...]

4. Asegurar que las instituciones educativas apropien un paradigma educativo participativo e incluyente, que desarrolle e implemente distintas metodologías y estrategias educativas, coherentes con los contextos y con la diversidad cultural y social, pertinente y orientada al desarrollo humano integral y a la formación del ciudadano global.

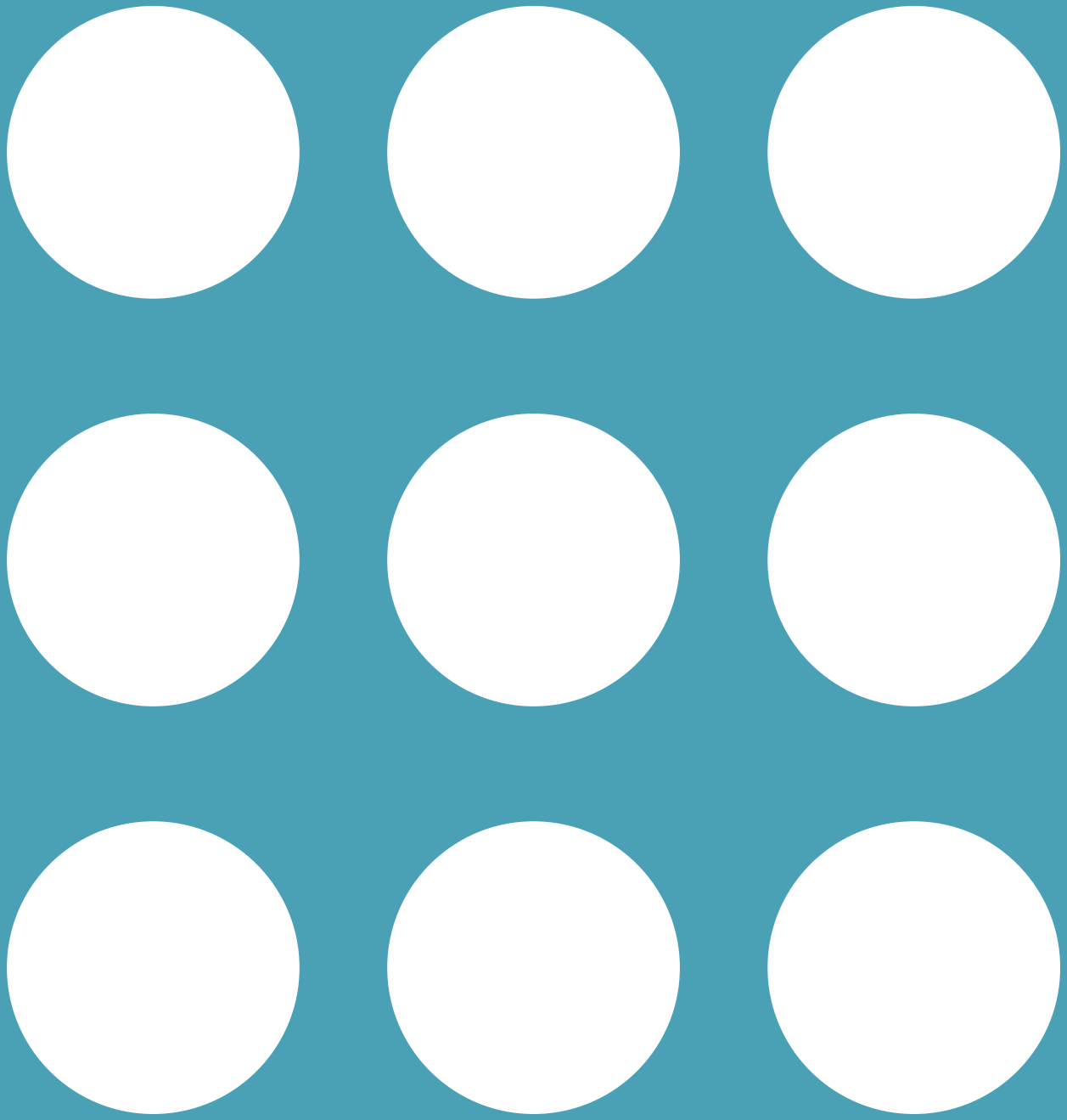
7. Consolidar una cultura que promueva el respeto por lo que piensa y es el "otro".
[...]

5. Promover la construcción e implementación de pedagogías enfocadas en la integralidad en la formación.

El Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 se configura como un referente importante para los procesos de formación de educadores y plantea retos a las entidades responsables de la formación inicial, en servicio y avanzada de los educadores del país. La respuesta a estos desafíos implica un trabajo conjunto entre las entidades, al igual que un fuerte componente de articulación y esfuerzo sostenido, para lograr la implementación de las políticas educativas locales y nacionales que incidan en la formación para la ciudadanía y la transformación de los escenarios escolares y comunitarios.

6.

Bibliografía



Bibliografía

Abowitz, K.K. & Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of citizenship. Review of Educational Research; winter 2006; 76 (4): ProQuest, 653.

Alviar, T., Randall, J. D., Usher, E. L. & Engelhard, G. (2008). Teaching civic topics in four societies: Examining national context and teacher confidence. Journal of Educational Research, 101(3), 177-187.

Ausubel, D. (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México, D.F.: Editorial Trillas.

Blanco, J. (2016). Ciudadanía y educación rural: reto de posacuerdos de paz. En elmundo.com, 23 diciembre de 2016. Recuperado de http://www.elmundo.com/noticia/Ciudadania-y-educacion-rural-reto-de-post-acuerdos-de-paz/43851.

Blanco, R. (2013). "Inclusión educativa. Un asunto de derechos y de justicia social". Conferencia para el Ministerio de Educación Nacional. Unesco/Orealc.

Bonilla, G., Rodríguez, D.A. & Cardona, R.A. (2016). Ciudadanías emergentes: a propósito del posconflicto y la urgencia de una pedagogía para la paz desde la polifacética condición humana. Espiral, Revista de Docencia e Investigación, 6(2), 37-52.

Brunner, J.J. (2000). "Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias". Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe. Unesco. Recuperado de http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/brunner.pdf.

Buckland, P. (2005). Reshaping the future: Education and post-conflict reconstruction. Washington: Banco Mundial.

Bustamante, A. (2017). Design and evaluation of a course on social and emotional learning and classroom management for future teachers in Colombia (tesis doctoral inédita). St. Louis, E.E.U.U.: University of Missouri.

Calvo, G. (2016). La importancia de la equidad de género en los logros de aprendizaje. Panel "Género y logros de aprendizaje". Santiago: Unesco. Abril 5 de 2016. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Gloria-Calvo-UNA-Colombia.pdf.

Camargo, N. (2016). APCEIU-Situational Analysis Report. Research for Colombia. Documento sin publicar.

Cano, M.I. & Lledo, A. (1995). Espacio, comunicación y aprendizaje. Serie Práctica N.º 4. Sevilla: Díada Editorial S.L.

Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá: Ediciones Uniandes, Taurus, Santillana.

Chaux, E., Lleras, J. & Velásquez, A. M. (2004). De los estándares al aula. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75077_archivo.pdf.

Cohen, A. (2013). Conceptions of citizenship and civic education: Lessons from three Israeli civics classrooms. Tesis doctoral, Columbia University, E.E.U.U. http://academiccommons.columbia.edu/download/fedora_content/ download/ac:161740/CONTENT/Cohen_columbia_0054D_11428.pdf.

Coleman, S. (2014). Citizenship ant the speaking subjetc. Citizenship Studies, 18 (3-4), 408-422.

Corte Constitucional de Colombia (2002). Sentencia T-881. Principio de dignidad humana. Recuperado de http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2002/t-881-02.htm.

Cortina, A. (1999). Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza.

Cox, C. (2010). Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados. Bogotá: SREDECC.

Cox, C., Jaramillo, R. & Reimers, F. (2005). Education for citizenship and democracy in the Americas: An agenda for action. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.

Dewey, J. (1916). Democracy and education. Madrid: Ediciones Morata.

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. Estudios Pedagógicos, 29, 97-113.

Echavarría Grajales, C. (2015). Formación inicial de maestros colombianos en temas relacionados con la educación cívica y la educación ciudadana. Orealc/Unesco. Estrategia Regional sobre Docentes. Secretaría Técnica CPCE. En http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Informe-Colombia-educacion-ciudadana-formacion-inicial-d.pdf.

Enslin, P. (2000). Education and democratic citizenship: In defense of cosmopolitanism. In M. Licester, C. Modgil & S. Modgil (Eds.). Politics, education and citizenship (pp. 149-150). Nueva York: Falmer Press.

Filipov, F. (2006). Post-conflict peacebuilding: Strategies and lessons from Bosnia and Herzegovina, El Salvador and Sierra Leona. Some thoughts from the rights to education and health. Santiago: Organización de las Naciones Unidas.
FIP (2015). Hacia una cultura de paz: aportes desde la educación y el arte. Documento del Área de Posconflicto y Construcción de Paz. Documento borrador. Bogotá: Fundación de Ideas para la Paz.

Fisas, V. (2001). Cultura de paz y gestión de conflictos. Barcelona: Icaria Editorial S.A.
Fundación Compartir (2014). Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. En https://www.fundacioncompartir.org/pdf/Traslaexcelenciadocente18.02.2014.pdf.

Galtung, J. (1981). Hacia una definición de la investigación sobre la paz. En Unesco, investigación sobre la paz. Tendencias recientes y repertorio mundial. París: Unesco.
Galtung, J. (2003). Violencia cultural. Documentos de trabajo. Gernika Gorgoratuz, 14.
García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C. & Saavedra, J. E. (2014). Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. Bogotá: Fundación Compartir.

García Perales, R. La educación desde la perspectiva de género, en Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 27, 2012. Recuperado de http://revistas.uclm.es/index.php/ensayos.

Gobernación de Antioquia (2015). Plan Territorial de Formación y Capacitación Docente. Secretaría de Educación Departamental de Antioquia (Seduca). En http://mp.antioquiatic.edu.co/__media__/easyco4/antioquiadigital.edu.co/lms/contenidos/comiteformacion/documentos/PLAN-TERRITORIAL-DE-FORMACION-docente.pdf.

Hoyos-Vásquez, G. (2003). Ética y educación para una ciudadanía democrática. En Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito (ed.). Camino hacia nuevas ciudadanías. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Formacion-Inicial-Docente-en-Educacion-para-la-Ciudadani.pdf.

Icfes (2016). Guía de orientación. Módulo de Competencias ciudadanas. Saber Pro 2016-2. Recuperado de http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-pro/guias-de-orientacion.

Icfes (2017a). Informe nacional de Saber Pro 2017. Recuperado de http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-pro/documentos.
Icfes (2017b). Resultados agregados Saber Pro 2016. Recuperado de http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-pro/resultados-agregados/resultados-agregados-2016.

Ichilov, O. (ed.) (1998). Citizenship and Citizenship Education in a Changing World. Londres: Woburn Press.
Infante, A. (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. Hallazgos, 11 (21), 223-245.
Isaac, M. M., Maslowski, R. & Van der Werf, G. (2011). Effective civic education: an educational effectiveness model for explaining students' civic knowledge. School Effectiveness and School Improvement, 22 (3), 313-333.
Janoski, T. (1998). Citizenship and civil society: A framework of rights and obligations in liberal, traditional and social democratic regimes. Cambridge: Cambridge University Press.
Jaramillo, R. (2008). Educación cívica y ciudadana como respuesta a la violencia en Colombia. En G. Rodríguez (comp.). Formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía. Bogotá: OEI.

Jelin, E. (1994). ¿Ciudadanía emergente o exclusión? Movimientos sociales y ONG en los años noventa. En Revista Mexicana de Sociología, 56 (4), 91-108. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/270204868_Ciudadania_emergente_o_exclusion_Movimientos_sociales_y_ONGs_en_los_anos_noventa.
Kerr, D. (2000). Citizenship education in the curriculum: an international review. The School Field, X (3-4).

López Rupérez, F. (2001). Preparar el futuro: la educación ante los desafíos de la globalización. Madrid: Muralla.

Louzano, P. & Moriconi, G. (2014). Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente En Orealc/Unesco. Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. Santiago de Chile: Estrategia Regional sobre Docentes. Orealc/Unesco.

Magendzo, A. & Arias, R. (2015). Informe regional 2015: educación ciudadana y formación docente en países de América Latina. SREDECC.
Magendzo, A. (coord.) (2002). Manual de tolerancia y no discriminación. Santiago de Chile: LOM.

Mardones, R., Cox, C., Farías, A. & García, C. (2014). Currículos comparados, percepciones docentes y formación de profesores para formación ciudadana: tendencias y proposiciones de mejoramiento. En Propuestas para Chile. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Concurso de Políticas Públicas.

McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, diversity and education: a philosophical perspective. Journal of Moral Education, 21 (3), 235-46.

Moreno, M. & Mejía, A. (2016). ¿Cómo se siente ser un ciudadano? Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, 3 (5), 105-137.

Mejía, J. F. & Daza, B. C. (2008). Mejor profesor, mejor ciudadano: abordajes complementarios. En G. I. Rodríguez (comp.). Formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía. Bogotá: OEI.

MEN & Empresarios por la Educación (2004). Quince experiencias para aprender ciudadanía y una más. Bogotá, D.C. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-85451_archivo_pdf.pdf.

MEN & UNFPA (2008). Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. Módulo 1. La dimensión de la sexualidad en la educación de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Guía para los derechos sexuales. Bogotá.

MEN & Universidad de los Andes (2014). Evaluación del Programa de Educación

para la Sexualidad. Documento borrador.
MEN & Universidad de los Andes (2015). Desarrollo de habilidades sociales y emocionales para el contexto educativo colombiano: una propuesta inicial para la educación media. Documento borrador de lineamientos.

MEN (2003). Cartilla 6: Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible! Bogotá: MEN.

MEN (2006). Documento 3: Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-116042.html.

MEN (2010a). Programa de educación para el ejercicio de los derechos humanos. EduDerechos. Ministerio de Educación Nacional-UNFPA.

MEN (2010b). Módulo 1. Programa de educación para el ejercicio de los derechos humanos. Bogotá: MEN.

MEN (2010c). Módulo 2. Programa de educación para el ejercicio de los derechos humanos.

MEN (s.f.). Política de Formación de Educadores. Ficha explicativa. Sitio web Adelante Maestro. Formación Docente para la Calidad Educativa. En https://www.mineducacion.gov.co/portal/adelante-maestros/Formacion/Formacion-Docente-para-la-Calidad-Educativa/.

MEN (2011a). Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 2 MAPA. Programa de Competencias Ciudadanas. Bogotá: MEN.
MEN (2011b). Construyendo el Plan Territorial de Formación Docente. En https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-190313_archivo_pdf_guia_ptfd.pdf.

MEN (s.f.). Acompañamiento a las secretarías de Educación para la formulación, seguimiento y evaluación de los planes territoriales de formación docente. Ficha explicativa. Sitio web Adelante Maestro. Formación Docente para la Calidad Educativa. En https://www.mineducacion.gov.co/portal/adelante-maestros/Formacion/Formacion-Docente-para-la-Calidad-Educativa/.

MEN (2013a). Módulo 1. Transversalidad y escuela. Aproximaciones pedagógicas y didácticas. Ser con Derechos. Programa de formación sobre desarrollo y articulación de proyectos pedagógicos transversales. Bogotá: Convenio Universidad de Antioquia-MEN.

MEN (2013b). Guía 49. Guías Pedagógicas para la Convivencia Escolar. Ley 1620 de 2013-Decreto 1965 de 2013. Bogotá: MEN

MEN (2013c). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. En https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf.

MEN (2013d). Gestión escolar. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48473.html.

MEN (2014a). Sentidos y retos de la transversalidad. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, D.C.

MEN (2014b). Sistema nacional de indicadores educativos para educación preescolar, básica y media en Colombia. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-329021_archivo_pdf_indicadores_educativos_enero_2014.pdf.

MEN (2015a). Orientaciones para el diseño de cursos de formación para educadores participantes de la evaluación diagnóstica formativa. Convenio Interadministrativo 1253 de 2015 MEN-UPN. Volumen III. En https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-360275.html?_noredirect=1
MEN (2015b). Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz. Bogotá: MEN.

MEN (2015c). Directiva ministerial N.º 65 de noviembre de 2015. Orientaciones para el funcionamiento de los comités territoriales de capacitación de docentes y la organización de los programas de formación continua de educadores en servicio. En https://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/articles-355090_archivo_pdf_directiva_39_2014.pdf.

MEN (2016). Modelos Educativos flexibles. Página web del Ministerio de Educación Nacional. En https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-354537.html.

MEN (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. En http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/PLAN %20NACIONAL %20DECENAL %20DE %20EDUCACION %202DA %20EDICION_271117.pdf.

MEN (2018). Modelo de formación para la ciudadanía: estrategias que contribuyen a educar para la paz. Documento sin publicar. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Mosquera, T. & Nieto, J. (2016). Documento de ampliación de orientaciones pedagógicas que integre un marco conceptual unificado; dé claridad sobre los enfoques de derechos humanos, sexuales y reproductivos, género, la participación democrática, la cultura de paz y reconciliación, y describa estrategias pedagógicas para integrar de forma articulada estos elementos en los currículos escolares.

Convenio de Asociación N.º 0753 de 2016 Ministerio de Educación Nacional (MEN) - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) - Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) - Coitito Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli (CISP) - Proyecto Colombia Diversa. Documento sin publicar.

Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano. Barcelona: Editorial Paidós.

Nussbaum, M. (2014). Political emotions: Why love matters for justice. Cambridge: The Belknap of Harvard University Press.

OCDE (2005). Política de educación y formación: los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes. En https://www.oecd-ilibrary.org/education/politica-de-educacion-y-formacion-los-docentes-son-importantes_9789264046276-es.

ONU (s.f.). Peace and security. Recuperado de http://www.un.org/en/peacekeeping/operations/peace.shtml.

Opertti, R. & Guillinta, Y. (2008). La educación inclusiva: 48ª Conferencia Internacional de Educación. Unesco-OIE.
Orealc/Unesco (2016). Inequidad de género en los logros de aprendizaje en educación primaria. ¿Qué nos puede decir Terce? Oficina Regional de Educación

para América Latina y el Caribe (Orealc/Unesco Santiago). En http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002443/244349s.pdf.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (coords.) (2005). La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. Fondo de Cultura Económica.

Reimers, F. (2007). Civic education when democracy is in flux: The impact of empirical research on policy and practice in Latin America. Citizenship and Teacher Education, 3(2), 5-21.

Reimers, F. (2008). La educación ciudadana en América Latina en 2007. Bogotá: SREDECC.

Rendón, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. Estudios Pedagógicos, XXXVI (2), 213-239.

República de Colombia (2015). Decreto único reglamentario del sector de la educación. Decreto 1075 de 2015. Nivel nacional. En http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=62510.

Riquelme, S. (2016). Global citizenship concepts in the curriculum of Colombia: Analysis and initial recommendations. APCEIU-IBE UNESCO.

Rönstrom, N. (2012). From globalist to cosmopolitan learning: on the reflexive modernization of teacher education. Ethics & Global Politics, 5(4), 193-216.

Sacristán, A. (1991). El currículo oculto en los textos. Una perspectiva semiótica. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre296/re29610.pdf?documentId=0901e72b81357c64.

Sacristán, A. (s.f.). En torno al currículo oculto. Recuperado de https://es.scribd.com/document/318570211/En-torno al-curriculum-oculto.

Santa Cruz, E. (2004). Reflexiones críticas en torno a la formación ciudadana en la institución escolar. Revista Docencia, 23, 36-47. Recuperado de http://www.revistadocencia.cl/ pdf/20100731195030.pdf.

Schweisfurth, M. (2006). Education for global citizenship: teacher agency and curricular

structure in Ontario schools. Educational Review, 58 (1), 41-50.
Sinclair, M. (2002). Planning education in and after emergencies. Fundamentals of Educational Planning, 73. París: IIEP-Unesco.

Torney-Purta, J., Schwille, J. & Amadeo, J.-A. (Eds.) (1999). Civic education across countries: 24 case studies from the IEA Civic Education Project. Amsterdam: Eburon Publishers for the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

UNESCO (2005). Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all. París: Unesco.

Unesco (2010). Compendio mundial de la educación 2010. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo. Montreal: Unesco.

Unesco (2013). Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Estrategia Regional sobre Docentes. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc/Unesco Santiago de Chile). En http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223249S.pdf.

UNESCO (2014). Global Citizenship Education. París: UNESCO.

UNESCO (2015). Global Citizenship Education. Topics and learning objectives. París: UNESCO.

Unesco (2015). Qué hace a un currículo de calidad. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975s.pdf.

UNESCO (2016). Unesco's approach. Global Citizenship Education. Recuperado de http://en.unesco.org/gced/approach.

Unesco (2017). La formación inicial de docentes en educación para la ciudadanía en América Latina. Recuperado de http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Formacion-Inicial-Docente-en-Educacion-para-la-Ciudadani.pdf.

Unisangil (2017). Memorias del Congreso Nacional de Didáctica. Ciudadanía desde el aula. Colombia: San Gil.