

Educación cívica para la construcción de una cultura política democrática

Civic education for the construction of a democratic political culture

Recibido: 14-06-2022 | Aceptado: 23-06-2022

Rosaura Rojas Monedero*

*ORCID: 0000-0003-1008-5338
Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

La presente es una reflexión de la importancia de los procesos de enseñanza para la formación integral de los ciudadanos que requiere la sociedad actual. La educación para la ciudadanía debe generar condiciones y oportunidades para que los sujetos puedan ejercer sus derechos y deberes que establece la constitución de la nación, es brindar posibilidades de interacción en el escenario de las relaciones políticas y sociales.

En este sentido, la ciudadanía surge en las relaciones de las personas en comunidad, sobre las cuales se fundan los principios de pertenencia, participación y reconocimiento recíproco como ciudadanos. Por ello, el presente artículo aborda no solo la formación en la integridad del sujeto, sino también la relevancia de la educación en ciudadanía y la cultura política como mediación conceptual en esta formación integral del ciudadano es una revisión teórica que arroja como hallazgo que, a partir del reconocimiento de las realidades individuales se construye una visión compartida de futuro, por lo cual los cambios en la cotidianidad de la realidad que viven las personas conllevan también cambios en la construcción de ciudadanía. Por consiguiente, la formación de ciudadanos es importante porque depende de las posibilidades de interacción y de las formas como éstas se produzcan, pueden o no surgir las nuevas ciudadanía; también debe comprenderse como un proceso político, social dinámico y permanente basado en el ejercicio de los derechos y los deberes,

Cómo citar

Rojas Monedero, R. Educación cívica para la construcción de una cultura política democrática. *MSC Métodos De Solución De Conflictos*, 2(3). <https://doi.org/10.29105/msc2.3-31>

además de la promoción de los valores de la vida, la justicia social y el compromiso con las generaciones futuras.

Palabras clave: *Formación, ciudadanía, integridad, cultura política y democracia.*

Abstract

This is a reflection of the importance of teaching processes for the comprehensive education of citizens required by today's society. Education for citizenship must generate conditions and opportunities so that subjects can exercise their rights and duties established by the constitution of the nation, it is to provide possibilities for interaction in the scenario of political and social relations.

In this sense, citizenship arises in the relationships of people in community, on which the principles of belonging, participation and reciprocal recognition as citizens are based. For this reason, this article addresses not only the formation in the integrity of the subject, but also the relevance of education in citizenship and political culture as a conceptual mediation in this integral formation of the citizen is a theoretical review that throws as a finding that, Starting from the recognition of individual realities, a shared vision of the future is built, for which changes in the daily reality that people experience also entail changes in the construction of citizenship. Consequently, the formation of citizens is important because it depends on the possibilities of interaction and the ways in which these are produced, new citizenships may or may not arise; It must also be understood as a dynamic and permanent political, social process based on the exercise of rights and duties, in addition to the promotion of the values of life, social justice and commitment to future generations.

Key words: *Training, citizenship, integrity, political culture and democracy.*

1. INTRODUCCIÓN

Formar ciudadanos se debe basar en brindar las posibilidades de interacción en el escenario de las relaciones políticas y sociales. La ciudadanía surge en las relaciones de las personas en comunidad, relaciones sobre las cuales se fundan los principios de pertenencia, participación y reconocimiento recíproco como ciudadanos (Jelin, 1993).

De allí que el desconcierto actual de la sociedad presenciando la forma como el mo-

delo político y económico establecido de manera hegemónica en el planeta, arrastra a la especie humana en un proceso de deterioro de la dignidad y de la vida, representa la distopía de su concepción y su porfiada persistencia; representa para una nación, la negación absoluta de construcción de ciudadanía.

Con la misma inmediatez de seguirse justificando en la pretensión de ser la mejor forma de "progreso humano", sus negativos efectos se han manifestado de distinta manera

en todos los ámbitos de las relaciones políticas y sociales. El modelo corresponde a la imposibilidad de ejercer los derechos y los deberes que sí pueden ejercer los ciudadanos formados.

El nivel de inequidad en el que está “sobreviviendo” el país, evidente cuando las personas requieren acudir al servicio de salud, manifiestan el anhelo de la educación, necesitan disponer de las condiciones mínimas de vivienda, de ambientes saludables para el crecimiento y el desarrollo de sus niños y jóvenes, para el cuidado de sus ancianos, y trabajar en condiciones humanas; refleja también el fracaso en la construcción y el ejercicio de la ciudadanía en su nivel fundamental de atención de las necesidades básicas de las personas (DANE, 2020, pág. 2). No obstante, la inequidad y la pobreza multidimensional son algunas de las consecuencias de un modelo político y económico que no representa de ninguna forma la construcción de una ciudadanía. Una probable aproximación a la causa es procurar comprender por qué en este contexto la sociedad se ha habituado a tolerar la injuria, la corrupción y la violencia, entre otras formas de desconocimiento y dominación del otro.

La dominación del otro es sin duda un rasgo de la perdurabilidad de lo que define Castro (2000, pág. 153) como el proyecto de modernidad occidental del colonialismo. Y en ese mismo sentido también es el impedimento del ejercicio de los derechos y los deberes que establece la constitución de la nación, imposibilitando deliberadamente la formación de ciudadanos y los escenarios para la construcción de ciudadanía.

La institucionalización de sistemas educativos dio origen a un marco normativo que llevó a la escuela a asumir la concepción de que debía prepararse para la formación de un ciudadano y no sólo de un individuo. Además, que, en este proceso debían congregarse elementos teóricos, técnicos y sociales. La escuela asume las demandas de la sociedad que le asignan el trabajo de desarrollar en los individuos un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que favorecen su incorporación en la cultura de una comunidad y en un momento histórico determinado.

La tendencia conservadora lógica en toda comunidad social a reproducir los comportamientos, valores, ideas, instituciones y relaciones que se han manifestado vitales para la propia existencia del grupo humano, choca inevitablemente con la tendencia, también lógica, a modificar los caracteres de dicha formación social que se muestran especialmente desfavorables para algunos de los individuos o grupos que componen el complejo y conflictivo tejido social.

El delicado equilibrio de la convivencia en la sociedad que conocimos a lo largo de la historia requiere tanto la conservación como el cambio y lo mismo ocurre con el frágil equilibrio de la estructura social de la escuela como complejo grupo humano, así como las relaciones entre ésta y las demás instancias primarias de la sociedad (Pérez, 1992).

En un primer momento se explora la formación del sujeto desde la integridad, presentando una reflexión acerca de la importancia de la formación de ciudadanos desde

un enfoque integral. Un segundo momento, se aborda la educación para la ciudadanía desde un panorama crítico, asumiendo como lección los hechos que han afectado la formación de ciudadanos y la construcción de ciudadanía, se plantean desafíos para quienes ofrecen su servicio a la educación como derecho fundamental y por último, se puntualiza en la Cultura política como una mediación conceptual en la formación de ciudadanos, destacando el rol que cumple la educación al ser la responsable de brindar a los jóvenes las herramientas necesarias para que ejerzan su ciudadanía de una manera responsable y asertiva.

2. LA FORMACIÓN EN LA INTEGRIDAD DEL SUJETO

La formación integral se fundamenta en el desarrollo de las dimensiones humanas, se orienta al crecimiento de la persona como ciudadano y se considera componente esencial de la misión de la educación en el afianzamiento del compromiso de la persona consigo misma y con la sociedad.

Esta formación guía al individuo en el desarrollo de la capacidad de participar con autonomía y responsabilidad en los proyectos sociales, que, con base en las relaciones y el diálogo con los otros, crean y promueven visiones compartidas en la construcción de ciudadanía.

En la educación la formación integral exige la creación de experiencias formativas para los diferentes integrantes de la comunidad académica, en ambientes de relación permanente con personas que conforman y representan grupos y sectores de la sociedad,

brindando a todos en contexto la posibilidad colectiva de formación como ciudadano.

Por lo anterior toda acción educativa debe buscar el desarrollo del ser sin sobreponer su intelectualidad a su sensibilidad, permitiendo que la persona como ciudadano comprenda la implicación de sus acciones individuales para la sociedad. Para el ciudadano que se forma en la educación superior, la integridad de su formación conlleva la trascendencia del pensamiento crítico y la significatividad del conocimiento en la construcción de ciudadanía (Nova, 2017, pág. 190).

Es por ello que si bien la educación como concepto implica la integralidad del ser humano, acentuar en la educación el rasgo de la de formación integral debe entenderse como una forma de acusar la escisión del modelo educativo que, desde principios del siglo XX más allá de los propósitos de un repetido discurso, en la práctica se ha dirigido a una formación conductista-instruccionista que privilegia el saber disciplinar y fragmentado orientado a la cualificación de los desempeños laborales de las personas para la productividad de las empresas dejando de lado la formación de ciudadanos íntegros (Pineda & Loaiza, 2017, pág. 156).

En complemento, la ideología anti-intelectualista que se ha fortalecido con los últimos gobiernos y ha dado vigor corporativo y empresarial a la universidad (Díaz, 2020), estigmatiza el valor social de la educación reflexiva, el fundamento de las ciencias humanas, de las ciencias sociales y de las artes, en detrimento de la formación integral de los ciudadanos del siglo XXI.

Esta ideología ha conseguido retablo en el control del papel que debe asumir la universidad en la determinación curricular, alentando la universidad de manera prioritaria al cumplimiento de metas establecidas por sistemas internacionales de medición de la productividad académica y seduciendo al profesor con indicadores de éxito personal. Desde allí también los gobiernos con la aplicación a conveniencia del concepto de autonomía sitúan la responsabilidad de la educación en la universidad y los profesores. La universidad por su parte, en su perplejidad confronta su responsabilidad en la formación de ciudadanos íntegros con el degradado escenario ético en el cual la sociedad y los propios gobiernos han rebasado con codicia los límites de las lógicas económicas, dejando de lado los valores de la justicia social y de la vida.

3. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

La formación de ciudadanos y la construcción de ciudadanía se logra con el reconocimiento del otro, reconociendo con quien se interactúa. Es con base en el reconocimiento de las realidades individuales que se construye una visión compartida de futuro, por lo cual los cambios en la cotidianidad de la realidad que viven las personas conllevan también cambios en la construcción de ciudadanía. La ciudadanía entendida así, es un proceso político y social en construcción permanente.

Los cambios en las realidades de los individuos implican cambios en las formas como estos se relacionan. Por consiguiente, la formación de ciudadanos es importante porque

de las posibilidades de interacción y de las formas como éstas se produzcan, pueden o no surgir las nuevas ciudadanías; también debe comprenderse como un proceso político y social dinámico y permanente basado en el ejercicio de los derechos y los deberes. De allí que el desconcierto actual de la sociedad presenciando la forma como el modelo político y económico establecido de manera hegemónica en el planeta, arrastra a la especie humana en un proceso de deterioro de la dignidad y de la vida, representa la distopía de su concepción y su porfiada persistencia; representa para una nación, la negación absoluta de construcción de ciudadanía.

Con la misma inmediatez de seguirse justificando en la pretensión de ser la mejor forma de “progreso humano”, sus negativos efectos se han manifestado de distinta manera en todos los ámbitos de las relaciones políticas y sociales. El modelo corresponde a la imposibilidad de ejercer los derechos y los deberes que sí pueden ejercer los ciudadanos formados.

El nivel de inequidad en el que está “sobreviviendo” el país, evidente cuando las personas requieren acudir al servicio de salud, manifiestan el anhelo de la educación, necesitan disponer de las condiciones mínimas de vivienda, de ambientes saludables para el crecimiento y el desarrollo de sus niños y jóvenes, para el cuidado de sus ancianos, y trabajar en condiciones humanas; refleja también el fracaso en la construcción y el ejercicio de la ciudadanía en su nivel fundamental de atención de las necesidades básicas de las personas (DANE, 2020, pág. 2).

No obstante, la inequidad y la pobreza multidimensional son algunas de las consecuencias de un modelo político y económico que no representa de ninguna forma la construcción de una ciudadanía. Una probable aproximación a la causa es procurar comprender por qué en este contexto la sociedad se ha habituado a tolerar la injuria, la corrupción y la violencia, entre otras formas de desconocimiento y dominación del otro.

La dominación del otro es sin duda un rasgo de la perdurabilidad de lo que define Castro-Gómez (2000) como el proyecto de modernidad occidental del colonialismo. Y en ese mismo sentido también es el impedimento del ejercicio de los derechos y los deberes que establece la constitución de la nación, imposibilitando deliberadamente la formación de ciudadanos y los escenarios para la construcción de ciudadanía.

Lastimosamente se suele pensar en la educación para la ciudadanía solo como una tarea del maestro del área de Ciencias Sociales; sin embargo, esto no es real, es algo transversal que debe enseñarse en toda la escuela.

En el caso de la educación en Colombia se trabaja es la competitividad especialmente en los niveles de Básica primaria en adelante, esto, porque desde este nivel rigen los estándares de competencias y se aplican las pruebas para medir los progresos en el saber. Y se considera que esta situación limita la plena libertad para ejercer la autonomía institucional establecida en la Ley General de Educación; pues se percibe que en la cotidianidad de la comunidad educa-

tiva puede haber más urgencia de alcanzar altos resultados en las pruebas oficiales, que de desarrollar procesos culturales que contribuyan a la formación de ciudadanía. Algo distinto ocurre en la educación inicial y, particularmente en el grado Transición, que pese a estar bajo la propuesta de desarrollo de competencias, no hay estándares ni pruebas oficiales para medir los saberes; y se considera que de alguna manera esto amplía las posibilidades de autonomía en el trabajo.

Un verdadero problema sería, en todo caso, que los mismos profesores de algunas escuelas desconozcan, no le den valor o descuiden en el trabajo con los estudiantes, lo relacionado con su identidad, valores, costumbres, tradiciones, creencias e historias, entre otros intereses que configuran su contexto cultural y representan sus saberes; priorizando únicamente los contenidos que les sirvan como preparación para la primaria. Esto puede ocurrir, pues también los profesores tienen la huella de un sistema educativo que creó el currículo de preescolar como una etapa de preparación para la primaria; pero también puede suceder con los padres de familia que, hijos del mismo sistema, han creado sus propias expectativas sobre lo que se debe enseñar y lo que deberían saber los niños para considerar que tienen un conocimiento válido.

Por lo tanto, se requiere que, desde el dominio de su saber pedagógico, los profesores orienten a todos los miembros de la comunidad educativa sobre los fines, principios, propósitos y alcances de la educación inicial, ojalá con un énfasis profundo en el

compromiso con la cultura; se dice “a todos” porque puede ocurrir que otros profesores o directivos también puedan tener expectativas diferentes. La escuela, como mecanismo de gestión cultural, implica al sujeto, producto y productor de cultura, al currículo, “texto cultural que objetiva la cultura” (Gimeno, 1998) y al docente, ejecutor del currículo en la escuela (Mallarino, 2007).

De acuerdo con lo anterior, se considera que, en la educación inicial, se observan mayores oportunidades de integración del conocimiento que en los otros niveles de la educación formal. Esto debido a las orientaciones para el trabajo pedagógico, en las que se destaca, que, frente al riesgo de convertir las dimensiones del desarrollo en áreas de trabajo pedagógico, se optó por invitar a que este trabajo, sin desconocer las dimensiones, se orientará fundamentalmente a través de unos “pilares” conceptualizados como las actividades rectoras de la infancia. Posteriormente, otras publicaciones confirmaron: el desarrollo como organizador de los procesos en la educación inicial, el trabajo pedagógico desde las cuatro actividades rectoras, la vigencia de las dimensiones del desarrollo y estrategias integradoras tales como: el proyecto lúdico pedagógico, los centros de interés, la secuencia didáctica.

De esta manera, en el Documento 20 se propuso que las actividades rectoras: juego, expresiones artísticas, literatura y exploración del medio, se consideraran “contenidos” para que los educandos puedan desarrollarse por medio del conocimiento propio, el establecimiento de relaciones y la exploración de su mundo. En este sentido se

precisó que: “No se trata de que las actividades rectoras de la primera infancia se constituyan en el cómo del quehacer pedagógico, sino en el sentido mismo del qué es lo que se privilegia en el trabajo cotidiano con niñas y niños” (MEN, 2014). En este marco, el profesor debe favorecer experiencias pedagógicas y proponer ambientes en los que estén presentes las actividades rectoras, ofreciendo escenarios en los que “las niñas y los niños jueguen, creen, inventen, imaginen, se relacionen, comuniquen, construyan conocimientos, planteen hipótesis, tomen decisiones, expresen sus emociones e ideas, es decir, se desarrollen de forma integral” (MEN, 2014).

Un aspecto que conviene señalar es que los profesores de la educación inicial – y preescolar – actualmente se encuentran en proceso de exploración y apropiación de todas las orientaciones pedagógicas entregadas, que demandan tiempo para reflexionar profundamente en torno al currículo y adelantar acciones que apunten paulatinamente a la transformación de su práctica. Se propone como ejemplo pensar en las implicaciones que tendrá interiorizar el desarrollo como organizador de los procesos de formación, en un país en el que por tradición la organización ha sido por contenidos y donde el currículo lleva más de 36 años en función del desarrollo y, sin embargo, sólo hasta ahora se logra precisar como organizador. Este es sólo un ejemplo que indica cuánto tiempo pueden tomar las reflexiones, ahora, ¿qué se dirá entonces del tiempo requerido para la apropiación de dichos discursos y para la deseable transformación de las prácticas en el nivel de reproducción del currículo?

La situación anterior puede explicar de alguna manera el hecho de que en las aulas de la educación inicial persistan las prácticas tradicionales que, entre otras cosas, también pueden obedecer al afán por preparar para el grado primero; pues otra situación no superada es el origen del Preescolar como preparación para la educación primaria. Respecto a la primera cuestión, De Zubiría (2017), planteó que, para enfrentar los desafíos de transformar la educación, es necesario un profundo replanteamiento pedagógico y de los currículos y, entre otras acciones, recomendó dejar de enseñar lo mismo, pues considera que:

Los modelos que enfatizan la transmisión de informaciones, hoy vigente en la mayoría de las instituciones educativas, han demostrado que no logran promover el desarrollo humano e integral de los estudiantes. Los niños y jóvenes presentan graves limitaciones para pensar, comunicarse y convivir debido, en parte, a la supremacía de los modelos pedagógicos tradicionales en la mayoría de los colegios.

Con base en la idea de abordar las limitaciones de convivir, comunicarse y pensar planteadas por De Zubiría (2017), Oyola y Quintero (2019) establecieron una relación entre estas tres competencias transversales y los tres propósitos del desarrollo y el aprendizaje aportados para la organización curricular y pedagógica en la educación inicial y el preescolar, a saber: “1. Los niños y las niñas construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos, y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo. 2. Los niños y las niñas son

comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad. 3. Los niños y las niñas disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo” (MEN, 2017). Partiendo de la relación entre dichas competencias transversales y propósitos, Oyola y Quintero (2019) consolidaron una propuesta editorial que integra las dimensiones del desarrollo y ofrece posibilidades de trabajo pedagógico en el aula a través de las actividades rectoras. Con la mención de este trabajo, se quiere sustentar la idea de que los trabajos de organización curricular realizados por los profesores a cargo de la educación inicial – y el preescolar – con base en las diversas orientaciones pedagógicas dadas por el MEN y que contemplan la integración de componentes tales como los fines, principios y propósitos para la educación inicial, las dimensiones del desarrollo, la actividades rectoras, entre otros; pueden representar ideas de cómo avanzar en la transformación de las prácticas tradicionales presentes en las aulas de esta primera etapa de la educación, que como ya se dijo, pueden estar asociadas a la intención de preparar para la primaria y en este caso estar representadas por contenidos fragmentados que buscan correspondencia con las áreas de primer grado, de tal manera que los niños que pasen de Transición a Primero se acoplen más rápido por sus avances en los contenidos temáticos.

Estos adelantos a los procesos de primaria son interpretados como situaciones que van en detrimento de los propios de la educación inicial, por esta razón, se recomienda “tener

cuidado de no convertirse el grado de Transición en un Primero de Primaria. La intención es que el grado de Transición, como primera experiencia escolar, sea lo más placentera y significativa posible; de ello depende en gran medida que los niños quieran ingresar y continuar su proceso de formación a largo plazo” (MEN, 2014). Sin embargo, la brecha existente entre la organización curricular de la educación inicial y la básica primaria revela que los niños que viven la integración de las dimensiones se ven enfrentados a diez o más áreas cuando ingresan al grado primero y esto genera tensiones y contradicciones por más armónica que se haya adelantado la transición. Al respecto, De Zubiría (2017), afirma que: “En lugar de quince asignaturas desligadas, toda la educación básica debe estar concentrada en desarrollar tres esenciales competencias transversales: pensar, comunicarse y convivir”.

Tal parece que distanciarse de la educación que prepara para la básica primaria tomará mucho tiempo, especialmente si el mismo Ministerio afirma que: “Mientras la educación preescolar, básica y media organiza su propuesta a través de la enseñanza de áreas específicas o del desarrollo de competencias en matemáticas, ciencias naturales y sociales, entre otros, la educación inicial centra su propuesta en el desarrollo y atención de la primera infancia” (Documento 20, MEN, 2014). Esta afirmación puede representar dos confusiones, una respecto a la organización del trabajo en el preescolar – que claramente no es por áreas o competencias en matemáticas, ciencias naturales y sociales – y otra con relación a dónde se ubica el preescolar.

Se cuestiona entonces, cómo es que el MEN hace una afirmación como la anterior al tiempo que declara que la primera infancia va de los cero a los seis años, que la educación inicial hace referencia a esa misma edad y que los niños que pertenecen al nivel preescolar se encuentran en esta misma franja poblacional. En definitiva, esta situación denota cierta desarticulación entre los tres conceptos, y tal vez se ha tratado de subsanar haciendo referencia a “la educación inicial y el Preescolar” quizá para marcar cierta distinción o para asegurar la inclusión del preescolar; lo que no sería necesario porque la población preescolar está contenida en la educación inicial por su edad. No obstante, se aclara que en este trabajo se adoptó la expresión “educación inicial” para hacer referencia a los niños de cero a seis años que están vinculados a la educación incluyendo, desde luego, a los que están en Preescolar. Es claro en todo caso que el uso del término “Preescolar” es correcto para referirse a este nivel educativo.

A modo de idea que permita pensar posibilidades de integración curricular tanto en la educación inicial como en la básica primaria, se propone para el análisis el estudio de Mallarino (2007), quien plantea la renovación del currículo, con fundamento en “experiencias de aprendizaje mediado en la primera infancia y con los adultos mayores”, y genera interesantes reflexiones sobre la contextualización del currículo y la necesidad de conectar el pensamiento con el sentimiento en la formación de ciudadanos. Según esta autora, privilegiar la educación para el desarrollo del proyecto de hombre y sociedad actual, requiere:

Tomas de decisión diferentes a las tradicionales para los diseños curriculares, que dan lugar a criterios que rompen con la separación rígida entre las disciplinas, la simple transmisión del conocimiento y la memorización de datos, conducentes a dar una explicación integral y compleja de los saberes, a la interpretación de los problemas culturales como sistemas que enmarcan el pensamiento creativo y a la acción y transformación de una racionalidad instrumental por una formación para la construcción del saber y el desarrollo de la imaginación (Mallarino y otros, 2000) (Mallarino, 2007).

A punto de finalizar, se propone sumar las directrices oficiales más recientes hechas al currículo de la educación inicial y el preescolar (Orientaciones pedagógicas, referentes, bases curriculares, etc.) con los avances que las mismas comunidades educativas de estos niveles han logrado en torno a la integración curricular (experiencias propias de los diversos contextos colombianos a través de proyectos, secuencias didácticas, centros de interés, etc.), que en conjunto conforman esa mixtura curricular que orienta el trabajo pedagógico en las aulas; para constituir así, insumos que permitan fortalecer la integralidad en la educación inicial y pensar un currículo de básica primaria más centrado en la formación integral y más cercano a la educación inicial. De tal manera que se contribuya desde la misma comunidad educativa al cierre de esa brecha tan marcada entre los grados Transición y Primero de Primaria.

Tal vez se note que las soluciones propuestas están dirigidas a la escuela y a sus pro-

fesores como si sólo ellos llevaran a cuenta la responsabilidad de transformar la realidad de las aulas y, desde luego se reconoce que no es así, que en esta misión la responsabilidad es compartida por todos: Estado, sociedad, familia, escuela, entre otros actores; sin embargo, se han querido plantear algunas reflexiones e ideas que puedan animar la transformación del currículo desde el quehacer docente, enfocada a fomentar la ciudadanía desde edades tempranas del sistema educativo, considerando que desde la raíz es en donde se debe promover estos principios y valores del ciudadano que se desea formar.

Es claro que el gobierno nacional debe de trabajar para superar las brechas de inequidad social, cultural y económica del país, de modo que se pueda garantizar el derecho a la educación de la infancia con las condiciones de igualdad, bienestar y oportunidad prometidas en las normas, políticas, planes y programas; pero mientras esto ocurre, los profesores deberán asumir una postura propositiva para aportar sentido a su quehacer y contribuir con la anhelada transformación de la educación en la ciudadanía.

4. CULTURA POLÍTICA COMO MEDIACIÓN CONCEPTUAL EN LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS

Al considerar la formación ciudadana como una meta de la enseñanza, los profesores se enfrentan a una categoría compleja, incorporada por magnitudes de índole diversa que conforman el perfil del ciudadano maduro; entre éstas: el razonamiento de las leyes; la comprensión del sistema político; el

ejercicio electoral; la colaboración y la cultura de la legalidad.

En este sentido, esta aproximación dificulta que los profesores puedan diseñar y llevar a cabo prácticas educativas pertinentes que hagan posible formar en los ciudadanos jóvenes los prerequisites para una ciudadanía madura. Por ello, surge la idea de una cultura política como intervención conceptual que permita concretar un campo para la acción educativa objetiva, a partir del cual los profesores logren propiciar procesos formativos eficaces, al brindar a sus estudiantes las herramientas suficientes no solo en materia de ciudadanía, sino también en resolución de conflictos para de esta manera sean ciudadanos competentes para la sociedad.

La cultura política es el resultado de la construcción que las personas hacen al internalizar el sistema político en creencias, sentimientos, concepciones y valoraciones. Ésta se traduce en un imaginario colectivo elaborado por un grupo sobre relaciones de poder y autoridad, mandato y obediencia y su contraparte, la sujeción, la resistencia y la rebelión (Peschard, 2008).

La noción de cultura política ha sido abordada desde diferentes perspectivas teóricas, en particular, para este contexto, se tomará el enfoque histórico cultural que parte de la idea de que la cultura política es “una configuración de representaciones y prácticas que existe como algo estructural” (Somers, citado en Mateos, 2009, p. 6), en la que las ideas y prácticas de las personas deben ser vistas como el resultado de su historia.

De esta forma, se considera la cultura política como un sistema de percepciones colectivas respecto al poder y la autoridad; en otros términos, las valoraciones, concepciones y reacciones que los individuos poseen respecto de cómo se distribuye el poder, cómo funciona y cómo se toman elecciones. Por ello, la cultura política es el resultado de la obra que los individuos realizan al internalizar el sistema político en creencias, sentimientos, concepciones y valoraciones.

Es oportuno recalcar que el comienzo de siglo representó para los profesores el reto de pasar de los logros y sus indicadores – que se encontraban en proceso de apropiación – a los estándares de competencias; y que en el marco del desarrollo de competencias, estando en el proceso de comprensión para la apropiación, recibieron recientemente los DBA y sus evidencias de aprendizaje; que llegaron a hacer parte del gran paquete de “apoyo” que deben tener en cuenta los docentes a la hora de planificar la formación. Esta situación, además de congestionar y fragmentar el currículo por la cantidad áreas y variables que lo componen, hace más compleja la función de los profesores, que deben hacerle frente a los cuatro componentes del PEI: conceptual, pedagógico y curricular, administrativo y comunitario; y que en aras de responder cabalmente a las exigencias de la calidad educativa terminan disminuyendo el tiempo destinado a la formación.

En relación con lo anterior Gimeno Sacristán (1999), expuso que en el curso de la historia “la educación institucionalizada ha acaparado e ido añadiendo finalidades al

proyecto ilustrado, que han transformado las funciones de las instituciones y las de los profesores, que han matizado, corregido y ampliado aquel primer proyecto para el que, empapar a los jóvenes en la cultura, era la esencia de la educación”. Además, presentó algunas circunstancias muy evidentes en la sociedad actual, que él identificó hace ya dos décadas y que señaló como algunas razones de esas situaciones que han hecho de la educación institucionalizada un proyecto multifuncional, a saber:

Los cambios sociales que llevan consigo la acumulación de la población en las grandes urbes, las transformaciones de la familia, la incorporación de la mujer al mundo del trabajo, la pérdida de relevancia de otras instituciones sociales, la ligazón estrecha del sistema educativo a las actividades laborales y la evolución del pensamiento acerca de la educación y sobre el desarrollo del alumno (Gimeno Sacristán, 1999).

La cita anterior remite a pensar que no hay que perder de vista, en todo caso, que el currículo surgió centrado en la economía y que sigue estando orientado por los intereses del sistema económico internacional, que como tal refleja la hegemonía de poder existente. No se cumple el principio en el que superar las brechas de inequidad social, cultural y económica del país, pasa por garantizar una educación para la infancia, que se comprometa con la eliminación de la desigualdad, permitiendo a todos los niños el ingreso temprano a la escuela y el acceso a las herramientas de la cultura, indispensables para superar el atraso generado en los primeros años de vida (Rincón y Triviño, 2017).

Ahora, frente al hecho de reconocer que el proyecto educativo se va desvaneciendo aunque guarda su función ilustradora, se comprende que la escuela deba cumplir con su papel en la capacidad de reflexionar y producir el conocimiento teórico; lo que preocupa es que la balanza se incline tanto hacia ese lado que, en el otro, los profesores desconozcan o pierdan el interés y la obligación que tienen con otro tipo de saberes provenientes de la cultura; pues la pedagogía es precisamente “la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura”, según lo afirman Zuluaga, O., Echeverry, A. Martínez, A. Restrepo, S., Quiceno, H., (1988). Con el interés de puntualizar esa relación de los profesores con la cultura, se amplía sobre el campo práctico de la pedagogía, del que estos autores precisan que:

No es solamente el acto de enseñanza, sino también la enseñanza en la escuela, que implica una relación entre educación y sociedad; la enseñanza en una cultura particular que implica una relación entre el conocimiento y la tradición; la enseñanza que tiene una historia, y por ello es capaz de reactualizar su memoria de saber; la enseñanza como estrategia de Estado, que materializa políticas normativas y de adecuación social de los conocimientos” (Zuluaga y otros, 1988, p8).

El papel de la escuela frente a la cultura es evidente en los documentos que componen

el currículo, pero más que eso debe mantener en las mentes de los profesores como garantía de acción consciente en las aulas, pese a la hegemonía de poder reinante. Sin embargo, la historia cuenta que no siempre ha sido así a través del Movimiento Pedagógico, originado por un colectivo de maestros intelectuales en 1982, para movilizar a todos los maestros del país alrededor de la pedagogía, reconociéndola como su saber propio y desde el que podían recuperar la identidad y la autonomía profesional como trabajadores de la cultura (Tamayo (2006, p5). Casi cuarenta años después y bajo la competitividad que motiva el currículo especialmente de Básica Primaria en adelante, no hay garantía de que esa intención pedagógica y esa autonomía profesional se conserve sin tropiezos. Lo importante en todo caso, “es que la escuela provoque su impronta ilustradora, como proyecto dirigido que es, y que no permanezca impasible a las influencias de otros agentes o abrace sin más los contenidos que aportan éstos” (Gimeno Sacristán, 1999).

5. CONCLUSIONES

La formación integral exige la creación de experiencias formativas para los diferentes integrantes de la comunidad académica, en ambientes de relación permanente con personas que conforman y representan grupos y sectores de la sociedad, brindando a todos en contexto las herramientas necesarias que posibilitan de manera colectiva la formación como ciudadano responsable y asertivo.

La escuela debe garantizar la educación para la ciudadanía desde la etapa inicial de

la formación. Se debe fomentar en los y las niñas del preescolar los principios y valores que aporten a la construcción del ciudadano integral que requiere la sociedad actual. Con base en el reconocimiento de las realidades individuales se construye una visión compartida de futuro, por lo cual los cambios en la cotidianidad de la realidad que viven las personas conllevan también cambios en la construcción de ciudadanía. La ciudadanía entendida así, es un proceso político y social en construcción permanente.

La cultura política como un sistema de percepciones colectivas respecto al poder y la autoridad; en otros términos, las valoraciones, concepciones y reacciones que los individuos poseen respecto de cómo se distribuye el poder, cómo funciona y cómo se toman elecciones. Por ello, la cultura política es el resultado de la obra que los individuos realizan al internalizar el sistema político en creencias, sentimientos, concepciones y valoraciones.

TRABAJOS CITADOS

- Castro, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. CLACSO, 145-161.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE. (15 de Abril de 2020). Medida de pobreza multidimensional municipal. Bogotá. Recuperado el 6 de Mayo de 2020, de Geoportal DANE: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2018/informacion-censal/bt-censal-pobreza-municipal-2018.pdf
- Díaz, W. (29 de Febrero de 2020). Propuesta sobre el pequeño glosario de anti-intelectualismo académico. El Espectador. Recuperado el 10 de Marzo de 2020, de <https://www.elespectador.com/noticias/noticias-de-cul>

tura/propuesta-sobre-el-pequeno-glosario-de-antiintellectualismo-academico-articulo-906787

Jelin, E. (diciembre de 1993). ¿Cómo construir ciudadanía? Una visión desde abajo. *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, 21-37. Obtenido de www.jstor.org/stable/25675593

Mallarino, C. (2007). La contextualización del currículo: Cognición y no verbalidad. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 5 (1), 73-84. ISSN: 1794-192X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1053/105316864006>

Ministerio de Educación Nacional, MEN (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad.

Ministerio de Educación Nacional, MEN (2014) Aportes para la Construcción de Currículos Pertinentes. Articulación de la Educación con el Mundo Productivo: Competencias Laborales Generales. Serie guías nº 21.

Nova, A. (2017). Formación integral en la Educación Superior: Análisis de contenido de discursos políticos. *Praxis y Saber*, 181-200. doi:10.19053/22160159.v8.n17.2018.7206

Pérez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. (Traducida al portugués como *Comprender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998).

Peschard, J. (2008) *La cultura política democrática*. México: ife (versión electrónica).

Pineda Rodríguez, Y. y Loaiza Zuluaga, Y. (2017). Un análisis del trayecto histórico del currículo en Colombia. Segunda mitad del siglo XX. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(29), 150-167.

cenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, de la Universidad del Valle.

Es escritora y Catedrática de Metodología de la Investigación Cuantitativa en el Doctorado en Métodos Alternos de Solución de Conflictos de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Conferencista internacional en Universidades e instituciones de Educación superior en Colombia, México y Estados Unidos.

Autora del libro *Expedición por la Paz*, Latinpaz 2021. Coautora del libro *Los principios de mediación y conciliación en América Latina y el Caribe*, 2021. Coautora del libro *Experiencias Prácticas de la Mediación como Profesión*, 2021. Autora Artículo *Construyendo Cultura de Paz desde las emociones*, 2020. Coordinadora científica y coautora de los libros *repensar el campo curricular para la transformación educativa*, 2020 y *Tejiendo Paz en las Aulas*, 2020. Coautora del libro *Construcciones, aportes y elaboraciones en Educación Infantil*, 2020. Coautora del libro *Diálogo entre las Humanidades*, 2020. También, coautora del libro *Conflictos Escolares, Transformación y Mediación*, 2019 y autora del Libro *La Escuela un Escenario de Paz*, 2018.

Rosaura Rojas Monedero

De nacionalidad colombiana, Doctora en Métodos Alternos de Solución de conflictos de la universidad Autónoma de Nuevo León, México. Magíster en Gestión Pública de la Universidad Santiago de Cali. Li-