

## CAPÍTULO 2

### Relatos de un viaje de experiencias hacia las competencias ciudadanas<sup>1</sup>

Jorge Luis Muñoz Montaña<sup>2</sup>,  
Lina Marcela Bedoya Parra<sup>3</sup>,  
Zulma Fassiola Quintero Zapata<sup>4</sup>,  
Nancy Palacios Osorio<sup>5</sup>

*La formación en competencias genéricas, y en particular en las ciudadanas, se desarrolla a lo largo de todo el ciclo educativo. Comienza en la etapa preescolar y se desenvuelve en todas las etapas subsiguientes, con una particularidad: se considera que se deben desarrollar en todas las áreas del conocimiento, debido a su carácter transversal.*

ICFES, 2020

#### Resumen

La Constitución Política de Colombia establece como elemento principal de la vida democrática la participación ciudadana en todos los ámbitos sociales y

---

1 Este capítulo corresponde a uno de los productos finales del proceso de investigación denominado *Competencias ciudadanas en la educación colombiana: más allá de los contenidos*. Estudio apoyado y realizado en el marco de la Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano, cohorte XV, de la Universidad Católica de Pereira.

2 Doctor en Humanidades por la Universidad Eafit; Magíster en Comunicación Educativa por la Universidad Tecnológica de Pereira; Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano por la Universidad Católica de Pereira; Licenciado y Diplomado en Filosofía por la Universidad Tecnológica de Pereira. Profesor Asociado II de la Universidad Católica de Pereira, adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación y actual director del Doctorado en Educación en Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Correo de contacto: jorge.munoz@ucp.edu.co / jorgel.munozm@gmail.com

3 Magíster en Comunicación Educativa por la Universidad Tecnológica de Pereira; Comunicadora Social - Periodista por la Universidad Católica de Pereira. Profesora de la Universidad Católica de Pereira, adscrita a la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación. Correo de contacto: marcela.bedoya@ucp.edu.co

4 Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano por la Universidad Católica de Pereira; Especialista en Edumática por la Universidad Católica de Pereira; Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje de la OEI; Profesional en Ciencias del Deporte y la Recreación por la Universidad Tecnológica de Pereira. Directiva Docente Coordinadora. Correo de contacto: zulma.quintero@ucp.edu.co

5 Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano por la Universidad Católica de Pereira; Especialista en Edumática por la Universidad Católica de Pereira; Licenciada en Pedagogía Infantil por la Universidad del Tolima. Docente básica primaria en la Institución Educativa Liceo Gabriela Mistral. Correo de contacto: nancy.palacio@ucp.edu.co / nanpaos35@gmail.com

culturales que posibiliten la construcción de país. Con este propósito, ha delegado en el Ministerio de Educación Nacional (MEN) la tarea de acompañar y generar los marcos de acción para la formación en ciudadanía de los estudiantes y demás miembros de las comunidades educativas; por su parte, los centros educativos tienen la responsabilidad de generar los escenarios y acciones que garanticen la implementación de los estándares de competencias que, se espera, alcancen los estudiantes durante su trayectoria escolar. A partir de un trabajo fenomenológico e interpretativo y, en relación con algunas posturas teóricas sobre el desarrollo moral y la formación ciudadana, este estudio tiene como propósito establecer el alcance de las competencias ciudadanas planteadas por el MEN desde un análisis de las experiencias de vida del ciclo escolar en los estudiantes de grado 11 de una Institución Educativa ubicada en el municipio de La Virginia, Risaralda.

Como conclusiones principales del estudio se tiene que, si bien las competencias están determinadas por edades y para cada uno de los niveles de formación, estas no necesariamente se hacen presentes en el momento en que son abordadas por los profesores desde las estrategias y contenidos, lo cual genera confusión respecto de los aprendizajes y la apropiación que de las mismas logran los estudiantes, sin embargo, a través de una narrativa de vida del ciclo escolar éstas logran adquirir una dimensión especial, en cuanto se reconocen e interpretan no solo como experiencia adquirida, sino como aprendizaje reflexivo desde el ser y el hacer. No obstante, es importante considerar la poca apropiación conceptual que los estudiantes tienen de los derechos y de los mecanismos de participación ciudadana para hacerlos efectivos, si bien, por las propias dinámicas de la vida escolar los estudiantes se encuentran inmersos en actividades que le exigen su participación y pueden llevarla a cabo incluso por fuera del entorno escolar, ésta es en relevancia poco comprendida conceptual y críticamente, generando un llamado de atención a la comunidad educativa como movilizadora y garante de estos aprendizajes para que los mismos no terminen como una simple repetición de la “participación ciudadana de los adultos” en los contextos social, cultural, económico y político. Asimismo, se encontró que las experiencias de vida durante el ciclo escolar están más motivadas por situaciones del llamado “currículo implícito”, que por los espacios o actividades pensadas de manera más institucionalizada.

## **Palabras clave**

Competencias ciudadanas, experiencias y narrativas de vida, formación ciudadana, ciclo escolar.

## **A modo de introducción**

Se convierte en punto de partida común el hecho de que en la vida de los seres humanos un sinnúmero de factores preestablecidos influye en el desarrollo integral y social de cada persona: la familia, la cultura, la religión, el idioma y el país donde se nace, son, sin duda, referentes esenciales desde donde la persona adquiere comportamientos básicos de socialización, lo que a su vez le permite destacarse dentro del grupo social. No obstante, para que las interacciones entre los seres humanos se desarrollen y se conserve lo que ellos decidan, deben establecerse normas, leyes y decretos que rijan dicha convivencia, y estén en equilibrio de ciertas libertades, derechos, preferencias y formas de vivir como miembros de una comunidad. El horizonte donde todos estos elementos confluyen se conoce como sociedad y su acción como ciudadanía.

Por tanto, interpretando a Enrique Chaux (2004), ser ciudadano en Colombia, o en otro país democrático, implica mucho más que portar un documento que identifica a una persona como naciente en ese país, la ciudadanía tiene que ver con los comportamientos y actitudes que contribuyen al desarrollo de la sociedad, la convivencia y la participación en la construcción de nación.

Vivir en sociedad y en especial en una sociedad que busca ser democrática, pacífica, equitativa e incluyente representa diversos retos. Por un lado, está el reto de convivir pacífica y constructivamente con otros que frecuentemente tienen intereses que riñen con los nuestros. En segundo lugar, está el reto de construir colectivamente acuerdos y consensos sobre normas y decisiones que nos rigen a todos y que deben favorecer el bien común. Y, en tercer lugar, el ejercicio de la ciudadanía implica el reto de construir sociedad a partir de la diferencia, es decir, del hecho de que a pesar de que compartimos la misma naturaleza humana, somos diferentes en muchas maneras. (Chaux, 2004, p. 18)

Estas diferencias han sido origen de conflictos políticos y sociales recurrentes en nuestro país, causando grandes transformaciones a nivel cultural, social, y familiar; de allí que ser ciudadano en Colombia implique retos agregados y formarse para serlo es una responsabilidad acentuada en el compromiso mancomunado entre Estado, escuela y familia. Justamente desde este marco y perspectiva, esta investigación comienza a cobrar dinamismo y horizonte, toda vez que la ciudadanía se contempla como una sinergia constante de conocimientos, actitudes y habilidades propias de las experiencias de vida, y los aprendizajes de esas interacciones en reflejo y contraposición con el contexto social, familiar y escolar.

En la Constitución Política colombiana se plantea, como parte de los principios fundamentales, la idea de promover la sana convivencia y la paz en los diversos entornos sociales, los cuales garanticen el desarrollo político, económico, social y cultural de sus habitantes en sus diferentes contextos

Artículo 2. Son fines esenciales del Estado: servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución; facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación; defender la independencia nacional, mantener la integridad territorial y asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo. (Congreso de Colombia, 1991, Art. 2)

Desde estas directrices consignadas en la Carta Magna, han sido muchas las propuestas gubernamentales trazadas para lograr estos fines: acuerdos de paz, reformas políticas, agrarias, educativas, leyes para la convivencia (incluida la convivencia escolar), son algunas de las rutas para alcanzar la ciudadanía. En esta dirección, el Estado ha delegado al Ministerio de Educación Nacional (MEN) la responsabilidad de diseñar, promover e implementar directrices encaminadas a garantizar la formación ciudadana de los colombianos, para ello se propone trabajar en el desarrollo de competencias ciudadanas desde el sistema educativo y así fomentar en las nuevas generaciones buenas prácticas de ciudadanía que contribuyan a la construcción de una sociedad más democrática, solidaria y participativa a través de la formación de personas comprometidas, respetuosas

de la diferencia y defensores del bien común, ciudadanos que desde sus casas, comunidades e instituciones educativas extiendan lazos de solidaridad, abran espacios de participación y promuevan el respeto a las normas para la sana convivencia. “El Ministerio concibe y promueve la formación ciudadana como un ejercicio que ocurre en la cotidianidad y que desborda los límites de la escuela” (MEN, 2011).

De esta forma, el viaje educativo a través de las competencias ciudadanas está direccionado por el MEN y son las instituciones educativas quienes las contextualizan desde las distintas realidades, es decir, la puesta en marcha de las estrategias está a cargo de las comunidades educativas, quienes tienen la responsabilidad de desarrollar los planes operativos para la formación de los estudiantes que hacen parte del sistema escolar colombiano, cumpliendo un ciclo completo que inicia en grado preescolar y finaliza en grado once, organizado de acuerdo a estándares básicos de competencias ciudadanas, teniendo en cuenta las edades y el nivel educativo en el que se encuentran los estudiantes (MEN, 2003, pp. 12-25).

Para orientar la ruta del viaje hacia las competencias ciudadanas, el MEN crea la Guía 6 y las Cartillas Brújula de estándares de competencias básicas (MEN, 2003), las cuales operan como instrumentos de orientación para navegar a través de la formación de ciudadanía con el objeto de brindar orientación para la institucionalización de las competencias ciudadanas, estas se encuentran organizadas en 3 grupos: 1. Convivencia y paz, 2. Participación y responsabilidad democrática, 3. Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Todas, transversalizadas por competencias de conocimientos, emocionales, comunicativas, cognitivas e integradoras, articuladas para que todos los estudiantes que se forman como ciudadanos sean garantes de derechos, ejerzan la ciudadanía de manera consciente, reflexiva, crítica y autónoma. Siguiendo al MEN:

Las competencias ciudadanas entonces, son una serie de conocimientos, actitudes y habilidades comunicativas, emocionales, cognitivas e integradoras que funcionan de manera articulada para que todas las personas seamos sujetos sociales activos de derechos, es decir, para que podamos ejercer plenamente la

ciudadanía respetando, difundiendo, defendiendo, garantizando y restaurando nuestros derechos. (MEN, 2011, p. 22)

Y recogiendo los lineamientos del MEN y de otros autores, entre los que destaca Chaux, Lleras y Velásquez (2004) y Ruiz, Silva y Chaux (2005), el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2018) entiende por competencias ciudadanas “aquellas habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas entre sí y relacionadas con conocimientos y actitudes, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad” (p. 6).

A partir del panorama planteado, se hace importante conocer ¿cómo las experiencias vividas por estudiantes de grado once (11) durante el ciclo escolar en la Institución Educativa Liceo Gabriela Mistral del municipio de La Virginia, Risaralda, han posibilitado la apropiación de competencias ciudadanas propuestas por el MEN?

### **Estableciendo un estado de la discusión para marcar las particularidades del estudio**

En un rastreo de otras investigaciones, se encuentra que un número importante de estudios se han preocupado por la adquisición de competencias en la escuela desde diferentes enfoques: la utilización de herramientas pedagógicas en el aula, secuencias didácticas implementadas por el docente, la solución de conflictos sociales, los acuerdos de convivencia escolar, la potenciación de estrategias lúdico-pedagógicas, las reflexiones que hacen los estudiantes del proceso formativo y la apropiación de competencias ciudadanas durante el año escolar, entre otras. En dichas investigaciones se ha evidenciado relevancia en las interacciones sociales de los estudiantes, los contextos, los comportamientos socio-afectivos que hacen parte de las experiencias de vida escolar que de una u otra forma pueden contribuir con la formación de competencias ciudadanas, pero pocas investigaciones han trabajado la temática desde las narrativas de experiencia de vida del propio ciclo escolar, convirtiéndose este elemento en un aspecto diferenciador de esta investigación y de posible réplica para otros contextos.

Como se ha planteado líneas arriba, la investigación propone establecer el alcance de competencias ciudadanas planteadas por el MEN desde un análisis de las experiencias de vida del ciclo escolar en los estudiantes de grado 11 de la Institución Educativa Liceo Gabriela Mistral, teniendo en cuenta el proceso educativo próximo a culminar de los estudiantes y ahondando en la apropiación del saber ser, el saber y el saber hacer desde sus narraciones de experiencia escolar, las cuales permiten encontrar la apropiación de competencias ciudadanas y su aplicabilidad en la cotidianidad, y analizar la concordancia de sus discursos con el planteamiento de los estándares de competencias definidos por edades y grados escolares según lo plantea el MEN. En este sentido, la investigación concilia interpretativamente los referentes principales de este trabajo —lineamientos MEN— con algunas posiciones del desarrollo humano, el desarrollo moral y la formación ciudadana que se presentan —por razones de espacio de escrito— de manera directa en el apartado dedicado a los hallazgos de la investigación (un análisis de los resultados y la discusión del estudio).

### **El método como eje transversal de la investigación: una metódica desde la experiencia**

Siguiendo a Muñoz y Arcia (2008), y sobre la base de las ideas expuestas, el estudio responde a un enfoque cualitativo, en cuanto tiene como propósito entender la realidad tal y como es experimentada y comprendida por las personas en contextos estudiados. El método se desliza entre lo fenomenológico y lo hermenéutico, orientado a la indagación de las realidades de los estudiantes en relación con el contexto, las experiencias vividas y su influencia en el desarrollo y apropiación de competencias ciudadanas, haciendo una comparación e interpretación con los planteamientos del MEN en relación con la aprehensión de dichas competencias (Mieles, Tonon y Alvarado, 2012).

Esta perspectiva fenomenológica es sustentada además desde la postura de Harry Reeder, en cuanto se indagan experiencias subjetivas, pero como ejercicio profundo en la experiencia personal, esto es, se busca superar la anécdota para ir tras la estructura, su significado. “... esta es la razón por la cual debemos dirigirnos a las estructuras de una experiencia, más que a la experiencia por sí misma” (2011. p. 24).

Los participantes principales corresponden a estudiantes de grado 11 del año 2019, hombres y mujeres que han cumplido todo su ciclo escolar en la institución educativa Liceo Gabriela Mistral. Además, un subgrupo focal de 10 estudiantes seleccionados aleatoriamente bajo el supuesto que los estudiantes han recibido formación ciudadana que les ha permitido construir conceptos y significados contextualizados para el desarrollo de competencias ciudadanas. Las técnicas principales para la recolección de la información empleadas son la entrevista y la narración de historias de vida guiadas como relato autobiográfico dirigido temáticamente; éstas ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013).

Según Mallimaci y Giménez (2006) “La story life, el relato de vida, es una reflexión de lo social a partir de un relato personal. Se sustenta en la subjetividad y la experiencia del individuo, no teniendo que ser este último una persona especial, ya que sólo basta con ser parte de la sociedad a la cual se estudia” (p. 2).

Es por lo anterior, que este componente metodológico adquiere centralidad, pues concede información relevante para el análisis de interpretación comparativa. Las historias permiten la evocación de acontecimientos escolares como ejercicio memorístico relacional, otorgándoles un nuevo sentido.

Ahora bien, en una relación más directa con las herramientas de las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC), se ha utilizado el video como elemento de recolección de la información sustentados en el planteamiento de (Orellana y Sánchez, 2006), quienes expresan que con la evolución de las TIC los investigadores deben incursionar e implementar nuevas formas de recolección y apoyo de datos. En la investigación cualitativa, especialmente, la observación adquiere un carácter novedoso, en cuanto se incrementan de manera significativa las oportunidades de análisis posterior de lo que un registro directo y primario arrojaría.

En términos relacionales, por las condiciones de la historia de vida autobiográfica, se ha privilegiado la autograbación, teniendo en cuenta dos aspectos: el primero, la libertad que da al estudiante de narrar las cosas como



él/ella las quiere decir; en segundo lugar, para los estudiantes es mucho más cómodo considerar las preguntas en su intimidad y contestar bajo una evocación más consciente frente a lo que se está indagando —una praxis fenomenológica en palabras de Reeder (2011)—. Si bien, ya se planteó que en el caso de los investigadores, la grabación en video ayuda al investigador a registrar elementos que en un primer momento no se tuvieron en la cuenta, también permite, de una forma valiosa, acercarse a los acontecimientos de la vida sin necesidad de la presencia, lo que permite enormemente ganar en la naturalidad del fenómeno registrado; finalmente, la grabación permite observar la misma situación en varias ocasiones, incluso se puede revisar en forma fragmentada, centrándose en las conductas de mayor interés ya que todo queda registrado digitalmente (Gibbs, 2002). Puntualizando, el uso del video en la actividad investigadora permite capturar/obtener la información espontánea y transitoria que se presenta en la situación de estudio permitiendo al investigador verificar datos cada vez que los necesite (Penn–Edwards, 2004).

Todo este ejercicio metodológico, se convierte así en una metódica compartida en la cual todos aprenden. Los investigadores conocen mejor el contexto de estudio, infieren e interpretan mejor el fenómeno porque no les es ajeno, las preguntas y los lenguajes se yuxtaponen y entremezclan de manera formativa. Las preguntas se reelaboran de manera más clara, esto es, hay un vínculo mayor entre los grupos de competencias y los temas relacionados con la propia vida escolar, la sociedad, la cultura, la política, buscando que emerjan desde las experiencias de vida escolar y, con la mayor naturalidad posible, las respuestas a las preguntas. Una relación directa entre competencias, evocación de recuerdos de situaciones específicas vividas por el estudiante en el ciclo escolar y reflexiones novedosas que aportan nuevas concienciaciones del fenómeno estudiado.

Finalmente, el componente metodológico como eje transversal de la investigación, permite sistematizar desde el análisis de la información las tres competencias centrales desde el MEN: Convivencia y paz, Participación y responsabilidad democrática, y Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias; con categorías relevantes de acuerdo con los objetivos trazados: experiencias de vida, competencias ciudadanas, ciclo escolar y formación de ciudadanos, las cuales al ser trianguladas con algunas posturas del desarrollo

humano, el desarrollo moral y la formación ciudadana, posibilitan los hallazgos centrales de la investigación. Por ser una población menor de edad, los nombres de los estudiantes han sido sustituidos por números estrictamente sistematizados para favorecer los análisis.

### **Hallazgos de la investigación (un análisis de los resultados y la discusión del estudio)**

En este apartado, se analizan los resultados desde las narraciones hechas por los estudiantes con el propósito de determinar la apropiación de competencias ciudadanas propuestas por el MEN en las experiencias de vida durante el ciclo escolar. Se considera con énfasis el hecho de que los estudiantes hayan cursado sus estudios en la institución educativa, esto es, primaria, secundaria y media. Vale la pena considerar, además, la intención en cuanto teleología y desarrollo hermenéutico, toda vez que sea útil como punto de partida para reflexionar sobre tres aspectos relevantes: la coherencia de los estándares de competencias ciudadanas definidos por el MEN en relación con las necesidades particulares de las instituciones educativas, la pertinencia de la valoración de estos estándares para los procesos de formación ciudadana y, la importancia de tener en cuenta los intereses de los jóvenes en relación a las prácticas sociales de cada contexto en particular.

El “viaje” con los estudiantes por los ciclos escolares mediante la evocación de recuerdos y, posteriormente, el análisis desde las narraciones muestra que la mayor parte de los recuerdos oscilan entre dos extremos: por un lado, el disfrute de la acción que se realizó y la relación con sus pares sin presencia del adulto y, por otro, la corrección de acciones de convivencia y el diálogo formativo o correctivo con maestros. Todas estas experiencias de vida aparecen como situaciones potencializadoras en el proceso de adquisición de competencias ciudadanas.

Según Piaget: “Si se quiere comprender algo de la moral del niño, hay que empezar, evidentemente, por el análisis de estos hechos. Toda moral consiste en un sistema de reglas [que van y vienen] y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas” (Piaget, 1984, p. 6).

La reflexión sobre aquellas acciones cotidianas que crean conexiones cognitivas y sociales dentro del ciclo escolar para la formación de ciudadanía mediante la práctica escolar, posibilitan el desarrollo de competencias que, en relación con el MEN, van dando lugar al desarrollo integro de la persona, la primera de estas competencias es Convivencia y paz, cuya finalidad es la consideración de los demás como persona humana, el respeto por sí mismo y el otro al actuar de manera pacífica en medio de la convivencia, por lo cual, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, el niño en los primeros años escolares debe alcanzar:

...la comprensión de los valores básicos de convivencia ciudadana como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por mí mismo y por los demás, y practicarlos en el contexto cercano (hogar, salón de clase, recreo, etc.), de igual manera debe asumir, de manera pacífica y constructiva, los conflictos cotidianos en la vida escolar y familiar y contribuir a la protección de los derechos de las niñas y los niños y, al finalizar el ciclo escolar, el estudiante debe construir relaciones pacíficas que contribuyan a la convivencia cotidiana en la comunidad y municipio donde viva, al tiempo que participa constructivamente en iniciativas o proyectos a favor de la no-violencia en el nivel local o global. (MEN, 2003)

En los discursos narrativos de los estudiantes, la competencia de Convivencia y paz se centra en la interacción de los estudiantes en el contexto escolar, la relación con sus pares y percepción y afinidad con los maestros, los estudiantes participantes dejan ver cómo en los primeros años escolares la norma no es claramente entendida y pasada por alto, la socialización depende de los roles adquiridos, el disfrute de la acción realizada y la aceptación de la misma por el grupo participante. Al respecto, uno de los participantes plantea:

Nosotros la pasábamos siempre bien en primaria y en 6 y 7 recochábamos, que vamos a correr, bueno; en séptimo siempre ¡aahh!...tirábamos papeles, que túmbanos y que encerrarlo en la camisa y pegarle así [gesto]... y bueno y hacerle cosas a los profesores, no sé, por ejemplo esconderles las cosas, por ejemplo, una vez un compañero mío cuando vio que el profesor pasaba por las 2 filas y se apoyaba en las mesas, me dijo que le pusiéramos pega, pues colbón, para que

cuando se apoyara se untara todo de pega y cosas así... eso era muy divertido para nosotros, en ese momento era divertido, ya pues no se hace. Estudiante 4.

En relación, para Kohlberg-Piaget los actos morales individuales tienen sus propios puntos de vista. La desobediencia civil del estudiante es un ejemplo de conducta estudiada por los psicólogos que puede estar mal según el modelo de la mayoría, pero puede estar bien según los modelos morales del propio agente moral.

La narración del estudiante deja ver que existe una búsqueda de la aceptación del grupo al que se pertenece socialmente mediante el juego [recocha] y se ignora la norma, al no aplicar elementos valorativos básicos como el respeto y la solidaridad en el entorno social en el que se encuentra. No obstante, la interpretación permite ir más allá, en cuanto lo hacen se conocen los riesgos que el contexto coloca, hay cierto temor al correctivo aplicado, pero se refugia colectivamente la acción en el grupo. Cuando los casos son más particularizados, la situación se transforma, tal cambio lo evidencia la siguiente participación de una de las estudiantes:

[¿Por qué pelearon?]: Porque estábamos ese día jugando pañuelo robado, es como se llama el jueguito, entonces ella estaba del otro lado, y yo estaba de este lado. Entonces dijeron el número como 3 o 2 y apostamos teníamos el mismo número las dos cuando nos fuimos a coger el pañuelo llegó y me estrujó y me hizo zancadilla y yo en ese momento usaba la falda de diario que había en ese tiempo, me raspe la rodilla “refeo” y me salió sangre también... cuando ya después yo le dije que cómo iba hacer eso que vea como me había dejado y todo eso. Entonces la profesora dijo que mucho cuidado con esos jueguitos... cuando ya después yo estaba al lado de un árbol allá en la escuelita donde estudiábamos, yo estaba ahí sentada cuando me dijo que cuál era el problema que tenía yo con ella, cuando era ella la que había empezado todo... ¡yo!, ¡yo!, cómo que problema, yo a usted no le he dicho nada, y cuando yo estaba sentada y ella se me tiró encima lo primero que yo hice fue mandarles los pies acá al pecho y empezó que ¡me duele!, ¡me duele!

Ya me paré entonces y ella intentó agarrarme del pelo y yo ya hice así [gesto], y antes yo la agarre a ella entonces yo la jale “refeo”... yo le dije que no volviera

hacer eso que a mí no me gustaba pelear y que mucho menos yo me iba a poner en esas... y ya después me agarré yo a chillar porque la había hecho doler a ella... me fui para el baño y yo era llorando y llorando allá que porque como había dejado a la otra chillando y eso de yo ponerle los pies en el pecho... más tarde se fue a rectoría, dialogamos, hablamos, yo le pedí disculpas, ella me pidió disculpas y ya... aprendí que debo controlarme más y no dejarme llevar por mis emociones. Estudiante 2.

Piaget ubica estos comportamientos en “el primer estadio, la regla no es coercitiva todavía, bien porque es puramente motriz, bien (principio del estadio del egocentrismo) porque en cierto modo se sigue inconscientemente, a título de ejemplo interesante y no de realidad obligatoria” (Piaget, 1984, p. 19). Este caso puede ejemplificarse a partir de las respuestas de uno de los participantes:

[¿Te has enojado mucho por algo en el colegio?] Pues profe si... pero yo ya analizo y... ignoro la situación, así lo manejo ya. Hace un tiempo estábamos en el poli y los niños cogen de jugar con el tarrito por toda la cancha y cuando pasa el tarrito por el lado de uno, pasan por encima de uno y lo estrujan y eso... y bueno, a mí era ya la tercera vez que me estrujaban; entonces yo de ira me agache a coger el tarrito y a votárselos, entonces el tarro no se perdió, sino que se devolvió del techo y me estrujaron todos esos niños y yo me paré y voltee durísimo y le pegue a uno en el cuello y el compañerito de él se vino donde mí a empujarme y a pegarme y a decime cosas, entonces yo calmándome... pero entonces llegó un momento en el que me dio ira y lo empuje y lo lance siempre lejos y entonces él se puso a llorar y a pegarme otra vez... y entonces yo ya no hice nada más.

[¿Cómo lo solucionó?] Pues se fue a rectoría, dialogamos y hablamos, concordamos, yo le pedí disculpas, era más pequeño y sin intención pues... y ya... aprendí que debo controlarme más y no dejarme llevar por mis emociones. Estudiante 1.

Se evidencia, de esta forma, que las emociones controlan los impulsos y reacciones frente a situaciones de convivencia a lo largo del ciclo escolar y, es a partir de estas experiencias, que se toman decisiones en relación con los vínculos de amistad, la convivencia y los conflictos con los otros, los cuales en ocasiones se prolongan por más tiempo e incluso trascienden a escenarios por fuera de la

institución, lo que impide la socialización pacífica y la formación de lazos de afectividad más prolongados.

... en sexto... no, sexto y séptimo... desde que empezaron esos problemas de peleas, porque ya todos me veían como el sapo y todo eso. Hablé con algunos profes y mis papás y, desde eso, me dijeron que contara todo lo que pasara y yo lo contaba. Entonces todos se fueron alejando de mí y quedé solo con un amigo que al final también me dejó... ya nadie me hablaba, y pues yo era solo en el salón y pues uno sin poder hablar con nadie y así me sentía mal no quería que me volviera a pasar. Estudiante 3.

En situaciones como esta, se remarca el dilema moral en el que el estudiante debe decidir entre hacer lo que es correcto frente a la norma o acogerse a las pretensiones del grupo social al que pertenece con el propósito de ser aceptado, se evidencia temor al rechazo y a sentirse solo, lo que provoca alteración de sus emociones y afecta las relaciones interpersonales. A partir de esta narrativa, se hace más difícil interpretar la reflexión pues, aunque hay una superación del dilema desde la actuación moral, no parece haber una garantía de superación de la emoción. Esta distancia entre el aprendizaje de valores y las emociones e incluso algunas acciones, existe porque usualmente los programas de transmisión de valores no proveen oportunidades para el desarrollo de las competencias que se necesitan para enfrentar situaciones de la vida real (Chaux, 2004, p. 15).

Así explícitos, y desde el análisis de la mayoría de los relatos, el desarrollo de las competencias de Convivencia y paz en los primeros años se da principalmente en el contexto de situaciones de conflicto que eran mediadas institucionalmente (rectoría, docente) para redireccionar y generar condiciones que logran transformar los comportamientos frente a situaciones en las que había desacuerdo con el otro, sin embargo, los estudiantes recuerdan pocas situaciones en las que se hizo formación de valores de manera conceptual y reflexiva, pues la gran mayoría se realizaban desde la norma, se encuentran pocos relatos en los que los maestros no se enteraron de las situaciones conflictivas y los estudiantes tuvieron la oportunidad de establecer resolución de la situación o evidenciar la práctica de competencias adquiridas en el contexto escolar y social.

No obstante lo anterior, al finalizar el ciclo escolar, el análisis respecto de esas experiencias muestra una adquisición de esta competencia en cuanto se hace visible en los relatos de los estudiantes una clara conciencia valorativa del hecho, esto es, frente a la necesidad del diálogo, de establecer acuerdos y respetarlos para favorecer la convivencia.

Profe, es que uno sí sabe que eso era de niños, uno ya no pelea con los compañeros por cualquier cosa, además uno ya no hace tanta recocha, porque uno ya pasó por ese tiempo y madura y sabe lo que está bien y lo que está mal y así... uno todavía recocha con los compañeros cuando eh... que estamos solos uno recocha y así, pero de otras cosas, y con los profesores no. Estudiante 1.

Este relato sobre la actuación, el manejo de las reacciones y las emociones en una situación de conflicto se torna ahora más controlado, lo cual evidencia madurez mental y valorativa que también muestra un progreso en la adquisición de competencias emocionales, no obstante, como es de esperarse en el análisis de colectivos humanos, en algunos casos todavía hay debilidades para alcanzarlas y la aceptación por parte del grupo sigue siendo el eje central de las decisiones, lo que pone en duda, en esos casos, la autorregulación de las emociones, la cual incide en la toma de decisiones y en la disposición para relacionarse con otros compañeros y participar de forma activa de las situaciones escolares.

Apropiarse de las competencias no es nada sencillo, es un proceso de la misma vida que pone en cuestión la valoración de las mismas en determinados momentos, al adquirir la competencia de Convivencia y paz los estudiantes son menos impulsivos, se regulan a sí mismos y enfrentan situaciones de conflicto de manera más analítica, facilitando la convivencia pacífica y fortaleciendo el diálogo entre pares.

Cuando en el salón de clase me molestan o se presenta un conflicto, es bueno uno hablar, pero digamos que si yo sé que con la persona que me voy a comunicar no nos vamos a entender como bien, que va a estar agresiva, es mejor dejar las cosas ahí quietas por el momento y, sí esa persona me busca para hablar, pues yo ya hablo, pero es diferente si yo sé que la persona es calmada y quiere hablar, yo voy

y hablo, esto y esto pasó y pues si estuvo mal me disculpo, o le doy mi versión, o lo otro, y ya, es que entendemos mejor las cosas. Estudiante 5 (autograbación TIC).

[¿Cuándo tienes rabia o impotencia como lo expresas?] Cómo lo expresé, depende, porque yo puedo tener aquí rabia de algo que me pasó en el exterior, o puedo tener rabia con algo que me haya pasado de acá, si me entiende... entonces por ejemplo si me pasó con algo de acá pues entonces lo trató de hablar acá mismo para solucionarlo, por ejemplo, si yo me enojo con un profesor, o algo, yo lo hablo lo diálogo y ya miramos. Estudiante 6.

Ahora bien, el análisis de esta competencia con respecto a las narraciones de experiencia de vida permite la interpretación de categorías emergentes, entre estas el altruismo con su comunidad cercana, plantean los estudiantes que al terminar su proceso desean ayudar a las personas o a los animales desde su rol profesional.

...quiero ser auxiliar en enfermería o quiero ser psicólogo, pero me tiraría más por la parte de ser psicólogo, siempre me ha gustado. [¿Por qué?] Porque me gusta escuchar a la gente, aunque a veces no me gusta mucho de lo que me hablan, pero me gusta ayudar... o sea sí, siempre me he destacado en eso. [¿Te has destacado en eso?, ¿Cómo sabes que te has destacado en eso?] Pues por como yo me siento al escuchar a alguien, no es porque los demás me lo digan, es como soy yo, o sea, como yo me siento haciéndolo, la alegría que siento al ayudar a las personas, al escucharlas. Estudiante 8.

Empero, también se nota poca articulación con otras competencias, en especial, se hace evidente la debilidad a nivel conceptual en cuanto a derechos, entidades que protegen al ciudadano, las formas de reclamación ante entidades públicas y privadas en caso de vulneración social —[¿Qué derechos conoces?] “Pues, eeh muchos, por ejemplo, la salud, la educación, eeh...” Estudiante 7—; sin embargo, esto es importante reinterpretarlo, pues aunque conceptual y procedimentalmente hay vacíos que podrían dificultar el actuar frente a la vulneración de los mismos, en un marco de narración más cotidiano, reconocen cuando el derecho es vulnerado y se solidarizan con sus pares cuando están en situaciones difíciles aconsejando hablar con alguien que pueda dar orientación al



respecto, lo cual genera una cierta empatía con el otro y moviliza la apropiación [aprehensión] de competencias en situación.

Para Piaget, estas conductas de altruismo y solidaridad ubican a la persona en el “... tercer estadio, finalmente, la regla está considerada como una ley debida al consentimiento mutuo, que es obligatorio respetar si se quiere ser leal, pero que se puede transformar [ir más allá] a voluntad, a condición de que participe la opinión general” (Piaget, 1984, p. 19). La interpretación relacional permite considerar que los estudiantes terminan el ciclo escolar con una apropiación de competencias de Convivencia y paz más cercana, y en algunos casos superior, al planteamiento del MEN, aunque en muchos casos, no concordando con los tiempos establecidos para su adquisición.

Lo anterior se refuerza, además, en las narraciones de la gran mayoría de estudiantes, quienes manifiestan un deseo profundo por hacer parte de la sociedad y contribuir para el desarrollo de una sana convivencia.

[¿Qué te llevas?] ...mucho cambio profe, por ejemplo, cuando yo estaba en sexto había mucha pelea, peleábamos mucho, yo le decía a mi mamá, ¡más es que allá pelean mucho!... que por esto y lo otro, y de ahí para llá', pero se fueron controlando las situaciones, después salía con mis amigos, o salíamos temprano y ya no salíamos a pelear, íbamos a jugar balón; tengo muchos recuerdos buenos... también de los profesores...y así... Aprendí a afrontar problemas y no quedarse uno atrás, sino, uno no va a salir adelante, ni a ser una buena persona, yo he aprendido que sea lo que sea que me digan, no rendirme y seguir adelante para ser alguien en la sociedad y ayudar a los demás si es posible, me gustaría estudiar para ayudar a los otros, a la gente del barrio, luchar por lo que yo quiero y también ayudar a los demás, seguir y seguir sin importar lo que los otros digan. Estudiante 4.

Piaget (1964) llama a esto análisis de «equilibrio», ya que el niño pasa por etapas de maduración con la edad y llega a una «óptima correspondencia» pasando por estadios de desarrollo cuyas etapas pueden definirse de la manera siguiente: 1. Simples regularidades individuales; 2. Imitación de los mayores con

egocentrismo; 3. Cooperación; 4. Interés por la regla en sí misma (Piaget, 1984, p. 37).

Ahora bien, tal como se ha planteado, el análisis en referencia a la propuesta del MEN (2003) lleva a considerar un segundo grupo de competencias relacionadas con la Participación y responsabilidad democrática, concebidas para que el estudiante aprenda cómo tomar decisiones teniendo en cuenta su comunidad, las necesidades que en esta se presentan y la diversidad de contextos en el cual se desenvuelve, teniendo en cuenta que al ser cada persona parte activa de la construcción social, y como ciudadano, participa y participará en la toma de decisiones, propuestas para dar solución a una necesidad colectiva o particular, hacer seguimiento a los líderes que los representan, teniendo en la cuenta, además, que estas decisiones deben ser acordes con las normas y leyes que le rigen, los derechos individuales y colectivos, la identidad, diversidad y la valoración de las diferencias.

Para esto, el estudiante debe, entonces, saber cómo participar ahora y en el futuro, y liderar iniciativas democráticas en el medio escolar o en la comunidad con criterios de justicia, solidaridad y equidad en defensa de los derechos civiles y políticos, al tiempo que pueda identificar y rechazar las situaciones en las que se vulneran los derechos fundamentales y utilizar formas y mecanismos de participación democrática en el ámbito educativo para que, al cumplir el ciclo escolar, el estudiante use los mecanismos constitucionales de participación que le permitan expresar opiniones y participar en la toma de decisiones políticas tanto a nivel local como nacional (MEN, 2003, pp. 17-25).

En los discursos de los estudiantes, se evidencia que participar en procesos de elección de representantes en el medio escolar es posible en la institución educativa desde los primeros años escolares, y la toma de decisiones se va perfeccionando desde ciertos criterios a medida que avanza el proceso escolar, esto es, en los primeros años, los estudiantes son muy influenciados para la decisión por sus compañeros, en los años finales se realiza teniendo en cuenta criterios dentro y fuera del aula.

[¿Cómo se toman las decisiones en el aula de clase?] Son democráticas en el salón mío profe, por ejemplo, se dice ¿quién quiere esto? Entonces ya cada uno levanta la mano o sino da otra opción [¿Quién hace estos procesos de liderar esas votaciones?] Pues cuando son de cosas del colegio, más que todo el director de grupo y los profesores, por colocar un ejemplo profe para una celebración del colegio lo que vaya a hacer el grupo, o el profesor de inglés dice que vamos a hacer un examen ¿qué día seleccionamos? y pone 4 o 5 días diferentes y dice este día y levantan, por decir 10 personas la mano, y los anota, y así con el siguiente los anota y luego dice, bueno muchachos ya miramos opciones y ganó este día, y ese día va a ser, todos reconocemos esa mayoría y no se puede cambiar ni nada. Estudiante 9.

La habilidad para celebrar acuerdos y cumplirlos, y en caso necesario repararlos, la desaprobación moral y cultural de acciones contrarias a la ley y la aprobación moral y cultural de acciones obligatorias según la ley, serán reconocidas como las claves de la convivencia (Mockus, 2002).

Como se planteó líneas arriba, y en interpretación relacional, el estudio muestra vacíos de conocimientos importantes, conexiones entre la falta de conceptos y la argumentación para defender posturas y sentar posiciones críticas frente a los argumentos de otros o los representantes elegidos. Esto es, no se evidencia análisis crítico de propuestas y resultados, en su lugar, si bien las decisiones son influenciadas cada vez y progresivamente por factores más reflexivos en relación con lo “bueno”, esto no es del todo general y para decisiones menos “trascendentales” las determinaciones parecen volver a estadios más incipientes: el estudiante que hizo el mejor baile, o el estudiante que físicamente les parece más bonito(a), o el que tiene mejor publicidad. Incluso en un grupo menor de estudiantes se observa —aunque la narrativa no guarda coherencia completa—, que en el momento de votar por elecciones más significativas como las del personero, las propuestas de los candidatos pasan a un segundo nivel, lo que evidencia el poco análisis crítico y bajo desarrollo de esta competencia en esos estudiantes. El análisis relacional posibilita así comprender cómo el desarrollo de la competencia expuesto en la selección va también relacionado con el desconocimiento de los conceptos y los mecanismos de participación evidenciados líneas arriba, lo cual no potencia el desarrollo del pensamiento

crítico, pero también, estos comportamientos reflejan la realidad de su contexto social, la forma como el ciudadano adulto cercano asume los procesos de participación democrática y, con su ejemplo, incide en los niños y jóvenes sobre la manera como se toman las decisiones.

Bedoya y Muñoz (2007) plantean respecto al desarrollo del pensamiento crítico:

...propone convertirse en una primera aproximación al papel fundamental que la enseñanza de la lógica formal implica en la educación (...) de hoy. Parte de la idea (premisa) que en las instituciones (...) se han realizado en el último tiempo muchos debates acerca de la enseñanza de las ciencias fácticas (en sus categorías de naturales y sociales) pero se ha descuidado la enseñanza de la ciencia formal (más de la lógica que de la matemática); de allí, que la evaluación de este aspecto nos lleva a concluir que en la educación (...) los actores del proceso educativo (estudiantes y profesores) estamos muy distantes de alcanzar un verdadero proceso [formativo] de calidad que posibilite la consolidación de una comunidad académica crítica, pues es la lógica uno de los elementos centrales e imprescindibles de tal resultado y, al estar ausente, no solo de las aulas sino de la mayoría de procesos académicos, es imposible esperar resultados distintos a los que tenemos hoy: una educación vacía de excelencia (p. 105)

[¿El colegio elige representantes?] [Qué tipo de representantes recuerdas que eligieron en el tiempo que has estado en el colegio?] Me acuerdo que eligieron a una amiga, que ella hizo una buena campaña. [¿Exactamente qué recuerdas de la campaña para que la hayan elegido?] Yo me acuerdo que ella prometió que las fiestas Liceitas iban a ser unas fiestas excelentes. No me acuerdo en sí que juegos y cosas eran, pero todo fue en orden y todo fue excelente. [¿Y cómo la eligieron?] Por una votación. Para los representantes del salón, casi siempre escogían a los más serios porque el director del grupo los promovía, casi siempre escogían al más callado y al que sacaba las mejores notas. [¿Quién escogía?] Todo el salón. Ya ahora en 10 y en 11 es el que más habla por el salón, el más líder, pero no porque sea el que más conoce de nuestros derechos, se escoge al que saca la cara por el salón [¿Tú consideras que esas personas que se eligieron tenían características de líderes con conocimiento?] De líderes sí, con conocimiento no tanto, ni tampoco todas las características [¿Y cuáles

son esas características?] Primero que todo, el respeto que se debe tener con todos y los conocimientos... Pero eso también viene desde la persona, como uno no conoce bien, ni tiene las ganas de liderar pues escoge, siente que tienen opiniones para decir y hasta buenas cosas. Estudiante 10.

Este tipo de relatos evidencia que los estudiantes son conscientes de las propias dinámicas que trae el proceso participativo, reconocen que hay vacíos de conocimiento y terminan eligiendo líderes colectivos con los cuales sienten voz de representación aunque no tengan clara si la misma no pasa más allá de las opiniones. Además, si bien participan activamente y respetan los elegidos, se refleja un mínimo seguimiento al representante y al cumplimiento de sus propuestas. Nuevamente, este es un aspecto que debe ser revisado, pues es un claro reflejo de la vida política nacional. Torres (2005) escribe: “La educación ciudadana, por su parte, propicia la reflexión intencional sobre las finalidades y límites de la esfera política, implica el desarrollo de la capacidad deliberativa y la preparación para la participación responsable en procesos sociales y políticos” (p. 19).

Sin embargo, lo anterior exige otras lecturas desde la praxis fenomenológica, pues la apropiación de esta competencia busca que los estudiantes se interesen por lo que pasa en su entorno, emprendan diálogos y acciones a favor del bien colectivo, y propicien diálogos para concertar, reclamar, escuchar y expresar puntos de vista cuando consideran que algo vulnera sus derechos civiles... este aspecto si está apropiado en muchos de los estudiantes.

Profe yo recuerdo que al principio del año antepasado se presentó una situación en el colegio porque no había agua, yo me acuerdo que mantenía con un amigo y me fui con él para La Santander a hablar lo del personero que esto y lo otro... cuando volvimos nos dimos cuenta que había este problema y que estaba la coordinadora hablando con los compañeros afuera del salón... ¡es que no hay agua me dijo una compañera! y yo no entendía porque yo estaba en La Santander, pero ya después de eso mis compañeros me contaron que todos íbamos a hacer un plantón e íbamos a salir todos los del colegio...y yo pensé ¡ah bueno!, entonces cuando salieron todos, más que todo los de sexto, séptimo y octavo haciendo mucha bulla, descontrolados, esto y lo otro, por allá casi se ponen a pelear, entonces pues

6 o 7 estudiantes de 11 pensamos que esto no era así, sino de hablar con el rector, y ya hablamos y concretamos, nos dio pruebas de lo que pasaba, y nosotros le dimos la opinión sobre el tema y ya hubo un arreglo... Estudiante 7.

Según la interpretación de Enrique Barra, respecto de los planteamientos de Kohlberg, los estudiantes se ubican en “el nivel convencional donde se enfocan los problemas morales desde la perspectiva de un miembro de la sociedad, tomando en consideración lo que el grupo o la sociedad espera del individuo como miembro u ocupante de un rol. El sujeto se identifica con la sociedad y el punto de partida del juicio moral son las reglas del grupo. Este nivel normalmente surge en la adolescencia y permanece dominante en el razonamiento de la mayoría de los adultos en diversas sociedades” (Barra, 1987, p. 11).

Es importante también colocar en el horizonte de la comprensión, que al poner en práctica esta competencia en la cotidianidad, una parte de los estudiantes evidencia principios comunicativos vinculados al propio acuerdo ciudadano, esto es, participación y diálogo para el acuerdo, habilidades comunicativas de proximidad y confrontación, seguridad en sí mismos y empatía con su entorno social, lo que les permite expresar sus opiniones, organizarse y liderar iniciativas a favor de la comunidad, es decir, sin duda hay elementos de desarrollo social adquirido, en otros casos, la presencia se convierte en elemento de convicción relevante, en cuanto aunque no ejercen el liderazgo, apoyan iniciativas que consideran justas con su comunidad y participan acompañando los procesos sin asumir responsabilidades. [¿Sueles expresar lo que piensas en el salón de clase?] “Sí, todas las veces, cada vez que no me parece justo lo digo y cuando me parece justo, lo digo” Estudiante 1. [Y en otros espacios] “...si profe, como le comentaba, esa fue una experiencia muy buena donde pude socializar mis pensamientos con otras personas y con gente más grande de la alcaldía y eso” Estudiante 1.

Analizadas las narraciones en todos los formatos (diálogos, escritos, autograbaciones) es claro que al terminar el ciclo escolar y, después de participar en actividades que desarrollan dichas competencias, si bien los estudiantes en la gran mayoría de situaciones suelen involucrarse, la mayoría con presencia pasiva, falta conceptualización sobre los derechos en sí mismos y los procedimientos para usar los mecanismos constitucionales de participación útiles para reclamar

frente a una situación de vulneración de derechos, algunos estudiantes tienen pocos criterios para participar en elección de representantes, reclamar frente a un derecho vulnerado y desconocen los mecanismos de control que ofrece la Constitución y la ley.

[¿Qué organizaciones conoces o has escuchado que protegen tus derechos como ciudadano?] Pues empezamos con la salud, voy al hospital cuando yo lo necesito, sino hay que ir a la EPS... profe y si así no atienden a uno, toma uno más grande y hablar con, cómo es que se llama... eeh recursos humanos y así ya entonces ellos toman el tema y ya ven y le dan a usted unos viáticos y digamos que yo no tengo lo suficiente para pagar por mi enfermedad ellos me dan los viáticos y me dan un poco para esa enfermedad y ya ¿y si no le dan nada? Pues tengo que insistir, pues y si no profe, están las demandas, eeh, es que no sé cómo se dice... pues no me ha pasado. Estudiante 7.

Es importante advertir cómo la narrativa de experiencia escolar deja fuera [poca recordación] las propias actividades académicas, la referencia a los momentos en los cuales los mecanismos se trabajan en clases están ausentes y generaría con importancia un llamado a las didácticas, incluso esta puede ser una razón por la cual se presentan debilidades en la conceptualización de temáticas relacionadas con esta competencia y, por consiguiente, la apropiación de conceptos básicos sobre ciudadanía es aún muy débil, así como la adquisición de información sobre procedimientos, derechos, deberes y normas. Todo esto arroja como resultado interpretativo que muchos de ellos no saben cómo responder adecuadamente frente a situaciones en las que se requiere proceder conforme a parámetros legales o culturales y, en algunos casos, no saben qué hacer frente a situaciones de vulneración de derechos propios o ajenos.

[Conoces tus derechos en el colegio?] Pues... ¿A qué tiene derecho uno por ser un estudiante del Liceo? No, no conozco creo que no los conozco pues no, no sé nada de eso. Estudiante 5.

[Qué es ser un ciudadano?] Simplemente el hecho de estar en el país ya es un ciudadano, es una persona que trabaja que hace algo, no sabría cómo definirlo bien, es que me enredo mucho con esos conceptos. Un buen ciudadano es alguien que se

educa que se mantiene instruido, no es el que se divide de un lado a otro, sino que analiza y define qué es lo mejor. Estudiante 4.

En síntesis de esta competencia, si bien los estudiantes por los propios mecanismos y dinámica de la vida escolar se encuentran inmersos en actividades que exigen su participación y pueden llevarla a cabo incluso por fuera del entorno escolar, esta es en relevancia pasiva, la mayoría de sus relatos están limitados a lo que pasa en su comunidad cercana, no están informados sobre situaciones de problemática social a nivel departamental y nacional, debido a esto, sus argumentos están basados en suposiciones y se les dificulta tomar una postura crítica, son muy influenciados por la información a la que acceden de manera informal por redes sociales o rumores que se adoptan como verdad en la comunidad donde se encuentran.

El tercer grupo de competencias ciudadanas propuesto por el MEN corresponde a Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, las cuales parten del reconocimiento y el disfrute de la enorme diversidad humana y, tienen a su vez, como límite, los derechos de los demás. Mediante estándares de competencias orientados en diferentes niveles, en los primeros años escolares el estudiante debe “Identificar y respetar las diferencias y semejanzas entre los demás y él, rechazar situaciones de exclusión o discriminación en la familia, con las amigas y amigos, en el medio escolar y en su comunidad” (MEN, 2003) y, al finalizar el ciclo, el estudiante debe estar en capacidad de rechazar las situaciones de discriminación y exclusión social en el país; comprender las posibles causas y consecuencias negativas para la sociedad, analizar críticamente las razones que pueden favorecer estas discriminaciones y hacer uso de los mecanismos democráticos para la superación de la discriminación y el respeto a la diversidad (MEN, 2003).

En este sentido, los estudiantes reconocen que hay diferencias en la comunidad educativa a la que pertenecen y caracterizan estas diferencias por género, raza, creencias, gustos, costumbres, cultura, lugar de origen, posición social, grupo familiar, discapacidad y orientación sexual, entre otras; a lo cual manifiestan haberlas comprendido gracias al entorno escolar y no tener



comportamientos excluyentes y de discriminación, por el contrario, expresan tratar a todos con igualdad y respeto, reconociendo sus derechos.

Sin embargo, al hacer una interpretación profunda de los relatos, se evidencian actitudes de discriminación influenciadas por el entorno, las cuales no son asumidas de la misma forma por los géneros, los hombres son un poco más serenos con la situación, mientras las mujeres son más detalladas, aunque en ambos casos, muchas veces no son realizadas necesariamente con el ánimo de ofensa, sino más bien con cercanía de diversión o haciendo bromas que para ellos no tienen trascendencia negativa en el otro, esto separa el margen de exclusión, pero emocionalmente las burlas y apodosos ofensivos logran generar cierta inestabilidad en la convivencia, especialmente de las estudiantes.

[¿Te has sentido discriminado en el colegio?] Antes, ya no. [¿Cuándo?] Cuando me dicen ‘tenía que ser negro’, como que los negros siempre los molestan. [¿Discriminadores?] Sí, son cosas así, [¿Y tú qué has hecho cuando escuchas eso?] Pues como le decía, al principio me molestaba, pero siempre se lo tiran como a la parte de la recocha, entonces ya no hago nada porque al que le dicen se ríe él mismo, y entonces yo no le pongo cuidado a eso. Estudiante 5.

[¿Y tú has puesto apodosos?] No, ni en recocha, porque yo sé que a esa persona no le gusta como a mí tampoco, o sea es que a nadie le gusta que le digan cosas, yo me baso por mí misma porque yo sé que si a mí me dan un apodo pues entonces ¿qué harías? Yo no hago lo que no quiero que me hagan. Estudiante 10.

Así pues, en los relatos de su cotidianidad, los estudiantes identifican situaciones relacionadas con problemas de exclusión, pero se les dificulta analizarlos críticamente para proponer alternativas de solución en las que se involucren de manera directa, pues muchos se mueven entre las chanzas y la discriminación haciendo esto parte de relaciones comunes. En otros casos, suelen visualizar el problema, pero evitan ser relacionados con la situación porque no hay un pensamiento crítico de base que les permita opinar al respecto. Muchos, incluso, prefieren abandonar el grupo de manera temporal hasta que la situación se supere.

[“¿Y dentro de ese grupo o dentro de los grupos que has pertenecido, has visto que se excluya a alguien o sentido que te han excluido en algún momento o no te toman en cuenta para hacer algo por lo que dices o por lo que piensas?”] Pues no que me excluyan, nunca me ha pasado, pero sí he visto que hay personas que las alejan. [¿Y por qué crees que sucede?] Primero porque no se entiende que uno no está todos los días para chanzas, y también depende de la actitud de la persona, hay personas muy malucas para trabajar, unas critican todo el día, hay niñas así, también si la persona tiene una actitud maluca, pues obviamente la persona se dejaría quietecita y ya, no se voltea a mirar y, porque la persona tampoco dialoga, la persona tampoco propone entonces siempre digo la actitud y ya. Estudiante 5.

Siguiendo a Vielma y Salas (2000), estos procesos de reconocimiento, aceptación y exclusión son propios de las dinámicas de desarrollo humano que se fortalecen, y solamente se entienden, por la acción del aprendizaje dentro de contextos sociales a través de modelos en situaciones reales y simbólicas. Se hace énfasis, por esto, en el papel que juegan los procesos cognitivos, autorreguladores y autorreflexivos como fundamento determinante del funcionamiento psicosocial, resaltando que el pensamiento humano constituye un poderoso instrumento para la comprensión del entorno.

Ahora bien, desde una lectura más cercana a Bandura, el autorreconocimiento de la identidad es otro aspecto central que se encuentra en las narraciones, los estudiantes reconocen hacer parte de la comunidad escolar a la que pertenecen, sienten arraigo y orgullo por su familia, colegio, barrio y personas de la comunidad. Reconocen diferencias y aceptan relacionarse con personas que también se reconocen diferentes a ellos, mostrando respeto, tolerancia y aceptación, valorando a su vez, virtudes y aspectos positivos en otras comunidades que facilitan la interacción social (Vielma y Salas, 2000, p. 34).

[¿Puedes entablar una relación de amistad con cualquier tipo de persona, sin discriminarlo por sus características?] Sí, yo tengo una mente muy abierta y, por ejemplo, yo estudié con un niño gay, el niño morenito que está en el otro curso, y pues no sé, yo lo trato como a los demás, le reconozco sus orientaciones sexuales, también supe de una amiga en mi salón que es lesbiana, también la trato igual que a las demás. [¿Y si alguien entra a hacer un proceso o una acción

discriminatoria qué harías? No, mira que esa comunidad tiene mucho carácter, mucha personalidad, y yo sé que se les han dicho sus cosas, pero yo no he visto ni escuchado directamente... pero yo sé que si les dicen algo maluco, ellos no les afecta [¿Pero nuevamente te pregunto, ¿tú qué harías? ¿harías algo por defenderlos, te ha tocado defender a alguien que veas vulnerable?] Sí, claro que los defendería, hasta ahora no me ha tocado, no, nadie que yo recuerde, pero lo defendería igual que a cualquiera de mis amigos si lo tuviese que hacer. Estudiante 10.

En la formación de la civilidad, el debido respeto por el otro y el reconocimiento y aprecio de la diversidad, permiten contrarrestar la idea de que en la escuela y en la sociedad todos tienen que expresarse de manera homogénea, lo cual tiene poco o nada que ver con la idea de la igualdad (Torres, 2005, p. 18).

### **Análisis e interpretaciones que permiten ampliar el círculo de la comprensión**

Las experiencias de vida narradas por los estudiantes permiten identificar la relevancia de diferentes factores que contribuyen al proceso de apropiación de competencias ciudadanas; si bien los aspectos conceptuales y procedimentales muestran un vacío de conocimiento común, cada uno de los estudiantes participantes de la investigación ha sido transformado de forma diferente por el contexto escolar, y si bien en algunos casos las experiencias colectivas inciden en las apropiaciones de ciertas competencias, incluso esas experiencias similares son afrontadas y experimentadas de formas distintas, pues los demás contextos —familia, amigos del barrio— generan lecturas de la realidad que al ser llevadas al contexto escolar, conviven con las que el propio ámbito educativo produce, haciendo que las narraciones evidencien que el nivel de apropiación varía de un estudiante a otro.

Es en la práctica donde se evidencia todo el desarrollo de competencias y: “las competencias ciudadanas son los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Como toda competencia, las competencias ciudadanas se evidencian en la práctica, en lo que las personas hacen” (Chaux, 2004, p. 8).

Al realizar el análisis de las conversaciones, se encuentra que los factores que más inciden y afectan la apropiación de competencias fueron: en primera instancia, la institución educativa como un todo, dado que esta ofrece una diversidad de oportunidades de afianzar en la práctica los procesos de formación para la ciudadanía, partiendo de los propios contenidos que acercan la conceptualización, la reflexión y actuación en diferentes circunstancias.

En algunos casos, las situaciones que aportaron al aprendizaje de dichas competencias fueron actividades pensadas intencionalmente dentro del currículo, como por ejemplo, actos culturales, procesos de elección de personero, actividades en clase, actividades deportivas, entre otras; sin embargo, los recuerdos que más se encontraban en los relatos no estaban relacionados con este tipo de actividades curriculares, en su lugar se mencionan de manera constante experiencias que no hacen parte de la programación institucional, sino que tienen relación con actividades fuera de las aulas o las concentraciones normadas, por ejemplo, durante el descanso, en la relación con los compañeros y profesores, en tiempos libres dentro de la institución, durante encuentros externos con sus compañeros de clase y otras actividades extracurriculares, son estas las que están presentes a lo largo de las narraciones y las que generan mayor movilización hacia el autocuestionamiento, la regulación de emociones y la transformación en la manera como se asumen, conciben y comportan las distintas situaciones del mundo escolar, lo cual es, sin duda, clave en los procesos de apropiación y análisis de competencias ciudadanas. Así, “La transición entre el conocimiento sobre una competencia y su uso en la vida real es uno de los retos más difíciles en la formación ciudadana. Brindar muchas oportunidades para practicar las competencias en situaciones poco a poco más complejas es una de las formas para enfrentar ese reto” (Chaux, 2004, p. 16).

Otro aspecto relevante con respecto a la apropiación de competencias ciudadanas, y en relación con el anterior, es la relación con diferentes maestros durante el ciclo escolar y cómo ellos influyen en la toma de decisiones de sus estudiantes, en la corrección de conductas, en el fortalecimiento de habilidades y talentos y en la solución de conflictos en diferentes situaciones, reconociendo en ellos un agente activo que puede contribuir de manera muy significativa en el proceso formativo. De allí que se plantea como “las estrategias de disciplina

positiva son una alternativa a los métodos tradicionales de imposición de normas y castigos. Estas herramientas facilitan el desarrollo del respeto mutuo, la cooperación y la responsabilidad” (Chaux, 2004, p. 33). Uno de los estudiantes plantea en este sentido:

Fue una buena profesora y yo soy uno de los que siempre soy muy desatento y me distraigo y, ella siempre me ayudaba y me aconsejaba y me ponía en la raya, y si y así, esa forma de llegarme me sirvió mucho [¿Qué acciones cotidianas consideras que promueven el respeto?] Pues, por ejemplo, usted está con sus compañeros y ellos son groseros con una profesora y la profesora es grosera con ellos, entonces todos se enojan, pero obviamente hay un poder que se maneja casi siempre mal... y entonces yo digo...ustedes por qué se enojan si ustedes también fueron groseros con ella, pero el mayor problema es cuando por ejemplo la profesora o el profesor es grosero con ellos y los estudiantes no, entonces yo digo... no sea grosero con ellos, sea diferente a ellos. Estudiante 1.

[¿Y cuál es el maestro que más recuerda de esa etapa de su vida?] Pues profé a todos los recuerdo porque cada uno de ellos tenía algo en particular que a mí me llamaba la atención [Pero ¿qué persona crees que aportó para ti en este trayecto del ciclo escolar?] Podría escoger algunos profesores, por ejemplo, al profesor de inglés, él fue muy buen profesor, él es muy estricto, pero es muy bueno enseñando, él sabe enseñar muy bien, me gusta el nivel de exigencia alto pero que sea justo y respetuoso, la exigencia debe ser alta pero acorde a los estudiantes y siempre respetándolos. Estudiantes 2.

Ahora bien, precisando este análisis más general de la institución como un todo, e incluso más recurrente que la referencia a los profesores tratada en líneas anteriores, el aspecto central en los relatos del ciclo escolar estudiados en relación con las competencias ciudadanas, lo constituye la interacción con los compañeros. En especial, los casos en que hay una estrecha amistad. Estas relaciones brindan numerosas oportunidades para la toma de decisiones y el actuar que pone en evidencia las competencias o forma marcos de actuación para apropiarse de estas. Se seleccionó una de las narraciones en las que estos elementos de toma de decisiones, actuación y marcos de acción posterior se evidencian con transparencia:

Profe yo recuerdo mucho cuando estaba con mi grupo de amigos en los intercolegiados, entonces ese día no nos tocó jugar a nosotros y nos fuimos a ver jugar a otros del colegio, luego con los que yo estaba dijeron que fuéramos a dar una vuelta por ese colegio y, en esas, subimos al segundo piso, entonces ellos vieron un salón abierto, en ese momento yo bajé, pero luego cuando ellos bajaron, resulta que se habían entrado a ese salón y se robaron un celular y salieron corriendo, ellos me mostraron el celular y yo no les dije nada en ese momento. Luego, resultó que vieron en las cámaras quien había sido y pues como yo estaba con ellos también me echaron la culpa a mí [¿Y luego qué pasó?] pues que nos iban a echar del colegio, yo me puse muy triste, lloré mucho, no solo porque no lo había cogido, sino por lo que habíamos hecho, pero en el colegio decían que yo era cómplice por no haberlos tirado al agua, pues, por no haberlos denunciado cuando me preguntaron, porque yo me quedé callado. [¿Y qué pasó?] no, pues a mi mamá y a mí nos tocó hacer un poco de vueltas en la alcaldía y todo para que me dejaran terminar [¿Aprendiste algo de esa experiencia?] ufffff sí, mucho profe, que uno debe cuidar las amistades pero también hacer conciencia de lo que se hace y si algo está mal, decirlo y enfrentarlos, porque por culpa de ellos yo resulté metido en un problema muy tenaz, pero lo que más me dolió no fue el problema en sí, sino lo que habíamos hecho como amigos, no haber hecho lo correcto. Estudiante 5.

Como se infiere, el contacto socio–afectivo es un factor clave para el desarrollo de competencias y los docentes, las instituciones y las comunidades académicas deben tenerlo siempre presente, las experiencias en las que se cuenta con el apoyo de un compañero de clase, sea para una situación escolar, personal o familiar es insistente en los relatos, provoca en los estudiantes pensamientos solidarios —en algunos casos altruistas y, en otros, inconsecuentes con marcos de acción preestablecidos—, y un compromiso de actuar conforme a cómo su amistad les ha tratado. No obstante, si bien en muchas de las narraciones este aspecto es favorable, incluso motiva la consideración de “buenas conductas y comportamientos” en relación con otras personas, en otros casos, la amistad conlleva situaciones en las que deben actuar con y por otros estudiantes que no son directamente sus amigos o incluso desconocidos, pero que son cercanos a su amigo o amiga.

Profesora, yo una vez estaba en el patio y le estaban pegando a un niño más chiquito con el que yo había conversado otras veces, éramos amigos ocasionales, cuando yo pasé le dije al man, ¡ey suelte al pelao!, entonces él me miró y me dijo que no fuera metido, entonces yo le dije, no sea aprovechado que él está más chiquito, entonces el man me dijo: ¡entonces venga usted, aaah! Yo le dije, no quiero problemas, pero tampoco le tengo miedo y usted se aprovecha del pelao porque lo ve pequeño, por lo menos yo si soy de su tamaño, entonces se me vino y yo de una lo empujé, y ya se iba a armar una pelea diferente, de nosotros los grandes, entonces se vinieron otros pelaos que estaban ahí y nos cogieron y luego nos llevaron a la coordinación, pero yo no iba a permitir que le pegaran al pelaito profe, ese niño es buena gente. Estudiante 7.

[¿Si tuvieras la oportunidad de volver en el tiempo a qué grado volverías?] volvería a uno de esa época de chiquitos profe, para volver a estar con mis compañeros, a esa época en la que uno era niño y no se preocupaba tanto, solo por tener amigos, un tercero, un segundo quizá, era muy divertido... ahí hice casi todos mis amigos hasta hoy. Estudiante 6.

[¿Qué vas a extrañar del colegio?] Profes, sobre todo mis compañeros, el estar aquí, los amigos profes, los amigos y las experiencias que uno vive todos los días, uno todos los días aprende algo de ellos y de ustedes. Estudiante 4.

Por otra parte, es interesante observar cómo se presentan de manera reiterada en las narraciones experiencias que describen situaciones extremadamente placenteras, agradables, felices, o extremadamente dolorosas y difíciles, las cuales evocan recuerdos fuertes de los hechos que al avanzar en el ciclo escolar se hacen valiosos como referentes para facilitar la reflexión. De esta forma, en el propio análisis del relato se logra observar cómo el criterio moral se pone en juego en una especie de autoanálisis de las experiencias generando aprendizajes que les permiten comprender mejor las situaciones para adaptarlas y, en espera, de transformaciones novedosas. “Para el enfoque cognitivo–evolutivo, el desarrollo en general es un proceso de adaptación siempre mayor y mejor orientado hacia el equilibrio. El desequilibrio o el conflicto en la interacción entre organismo y ambiente es el motor o condición para reorganizaciones estructurales hacia estadios superiores” (Barra, 1987, p. 8).

Profe, pues no sé, yo me acuerdo mucho que de primero a quinto tuve solo un problema, pero fue pues un problema como extraño, sí, estaba en quinto o cuarto, había un niño más pequeño con el brazo como quebrado, pues tenía el yeso, y él estaba con otros, como uno sale al descanso a correr y a jugar a la lleva y todo eso, nosotras estábamos jugando ahí unas amigas y yo, y él estaba por ahí, y yo salí corriendo a pegarle la lleva a otra amiga, cuando me lo lleve por delante y le quebré el otro brazo profe... y entonces claro ahí mismo yo me asuste porque era el primer problema de mi vida en el colegio y era sin intención, yo no lo quería lastimar, entonces qué iría a decir el colegio y mi mamá... y ahí mismo la citaron, la llamaron para decirle y yo sentí que el colegio realmente no entendió cómo pasó... me sentí mal porque esa situación, ese niño no paraba de llorar y, fuera de eso, yo no sabía qué hacer, ni qué decir, creo que me traumaticé por eso. Estudiante 2.

Profe yo siento que he cambiado en estos últimos años mucho... Yo perdí séptimo por vaga y por grosera, porque yo no hacía nada y les pegaba a los compañeros y a las niñas, era muy grosera con los profesores, a mí me decían algo y yo les gritaba peor, yo no hacía nada, yo era horrible y claro, perdí el año. [¿En qué momento eso cambió?] Profe, pues no se bien, pero a mí me ayudó que repetí el año con otras compañeras, y ese año para mí fue muy diferente, fue bonito porque yo a ellas las quería mucho y ellas a mí, sí cambié mucho porque venía de un ambiente muy maluco donde me hacían bullying por gordita, a otro muy diferente, ese cambio fue como de un mundo al otro, fue muy bueno. Estudiante 9.

Estas situaciones que los estudiantes narran pueden ser leídas desde Kohlberg en cuanto "... en el nivel convencional se enfocan los problemas morales desde la perspectiva de un miembro de la sociedad, tomando en consideración lo que el grupo o la sociedad espera del individuo como miembro u ocupante de un rol. El sujeto se identifica con la sociedad y el punto de partida del juicio moral son las reglas del grupo. Este nivel normalmente surge en la adolescencia y permanece dominante en el razonamiento de la mayoría de los adultos en diversas sociedades" (Kohlberg, 1992, p. 25). La maduración del desarrollo moral permite al estudiante hacer reflexiones continuas en relación con el otro, con situaciones particulares de la vida escolar y de la vida en comunidad.



... sí, todo eso nos hizo cambiar porque ya uno reflexiona más y ve a los demás y se da cuenta que si me porto juicioso voy a tener más oportunidades acá y todo eso, en cambio si me porto mal, no me va a ir muy bien, entonces uno como que trata de cambiar, es más yo en grado 10 traté como de hacerles saber a todos que teníamos que ser un poquito más serios, menos indisciplinados. Estudiante 3.

Ahora bien, en el análisis llama la atención la forma como en las distintas narraciones se opina frente a situaciones de la cotidianidad escolar. Esto retrotrae a la reflexión los elementos ya planteados líneas atrás, de la fuerte influencia que proviene del exterior educativo formal y la necesidad que haya una relación directa entre la institución y las familias, pues, si bien desde la escuela se promueven competencias encaminadas a la convivencia pacífica, la resolución de conflictos y la tolerancia, en algunos casos, desde el hogar hay experiencias —o incluso instrucciones distintas— que invalidan lo que la institución quiere formar.

profe, pero es que uno también qué hace, un niño me la tenía montada en la escuela y mi mamá venía a hablar con la profesora y ella no hacía nada, entonces mi mamá me dijo que no me dejara de ese niño, que si me volvía a insultar, o pegar, me defendiera, entonces eso hice profe, yo me defendí porque él me insultó primero... y por eso nos pusimos a pelear. Estudiante 9.

No obstante, es muy importante observar cómo el desarrollo moral de los estudiantes les va possibilitando también comprender que esas situaciones de conflicto no son apropiadas y, en la mayoría de ellos, son aprovechadas para la transformación y la autorregulación. Por esto, las experiencias de vida son importantes, el viaje por las competencias ciudadanas refleja que al finalizar el ciclo escolar los estudiantes pueden hacer reflexiones sobre las transformaciones que se dieron en relación a la manera como respondían ante un conflicto, las narraciones mostraron cómo estos estudiantes llevan a su cotidianidad actitudes relacionadas con la construcción de ciudadanía. Por todo lo anterior, es importante que los eventos reales del aula o de la institución educativa se tomen como oportunidades para la práctica, donde el desarrollo de competencias ciudadanas se haga integrando las áreas del conocimiento y a los estudiantes de distintos grupos y géneros.

Aunque en la observación realizada y el análisis documental se concluye que la institución educativa debe trabajar en la conceptualización y transversalización intencionada de los estándares de competencia establecidos por el MEN, las actividades y espacios que se vivencian como “complementos” de la dinámica académica, se convierten en los más significativos, lo cual es fundamental para una lectura e intervención directa en la institución. Esto, aunado a lo planteado sobre la articulación con el trabajo familiar, promovería y facilitaría la adquisición de competencias ciudadanas. “Profes, es que yo siempre fui como regular para las materias, pero me gustaba participar en todo lo que el colegio proponía, y también en lo que organizábamos aquí, una de las profes fue la que más me ayudó, y ayudo a mi mamá también digo yo, porque nos aconsejaba y nos decía: ¡hágale, participe en eso sí es lo que a usted le gusta!, ¡Hágale que usted es capaz! Y a mi mamá para que me apoyara... Me aconsejaba para salir adelante y no solo para poder ganar las materias". Estudiante 1.

Actualmente también se espera que la labor formativa de la escuela ofrezca a nuestros niños, niñas y jóvenes la posibilidad de adquirir y ejercitar aquellas habilidades personales y relacionales que les permitirán triunfar como personas y como ciudadanos miembros de una sociedad (Chaux, 2004, p. 30). En este, sentido los lineamientos ministeriales se llevan al plano de la conceptualización y marcan la ruta de apropiación y valoración de las competencias en los entornos educativos. En el documento sobre competencias genéricas el ICFES escribe:

El ejercicio de la ciudadanía se entiende no solo como el ejercicio de derechos y deberes, sino también como la participación en la comunidad a la cual se pertenece. En esta medida, un ciudadano competente es aquel que conoce su entorno social y político, tiene presentes sus derechos y obligaciones; posee la capacidad de reflexionar sobre problemáticas sociales, se interesa por los asuntos propios de su colectividad, participa en la búsqueda de soluciones a problemas sociales y busca el bienestar de su comunidad. (ICFES, 2020, p. 35)

Ahora bien, es fundamental considerar que las competencias ciudadanas, al ser transversales, obligan toda una disposición de componentes pedagógicos y educativos sobre los aspectos intervinientes. Al respecto de este tratamiento integrado e integral de lo ciudadano, Aldana (2020) afirma:

El interés por evaluar el desarrollo de las competencias ciudadanas a través de pruebas escritas y de aplicarlas a estudiantes de grado tercero, quinto, noveno y undécimo, requiere de acciones pedagógicas articuladas con los Proyectos Educativos Institucionales. La prueba contempla los estándares nacionales de competencias ciudadanas, los cuales incluyen las competencias: cognitivas, relacionadas con el desarrollo de pensamiento crítico; emocionales, generadas en el proceso de discusión dentro de los grupos de trabajo y en la interacción con el profesor; y comunicativas, que abarcan asuntos como la escucha activa, el parafraseo y la asertividad. (p. 1)

Pero, propiamente en relación con los propósitos del MEN, ¿qué se puede plantear en el marco de la investigación? Inicialmente, que los grupos de competencias ciudadanas son impulsados por la institución educativa, no obstante, al no darse una apropiación conceptual, ni promoverse el desarrollo del pensamiento lógico y crítico en las relaciones con el conocimiento, los contenidos y algunas estrategias pierden validez. Al finalizar el ciclo escolar los estudiantes tienen un concepto muy vago de lo que significa ser ciudadano, pero no tanto de las responsabilidades en medio de la sociedad, haciendo énfasis en sus narraciones sobre las necesidades individuales y colectivas que identifican y tienen empatía con su comunidad.

[¿Qué significa ser ciudadano? ¿Qué es un ciudadano?] Yo ahí me confundo profes, porque ¿un ciudadano no es a partir de los 18?, o sea, haya o no haya terminado bachillerato, ¿no? Yo entiendo que un ciudadano no necesariamente tiene que haber terminado el bachillerato... por ejemplo yo soy consciente de los problemas que tiene la juventud, de la drogadicción, de la violencia intrafamiliar que se vive a veces en las casas, hablamos de eso muchas veces en la cafetería, o sea son muchas cosas, por ejemplo, yo estoy pagando el servicio en la fiscalía y allá usted escucha y ve de todo. Usted allá ve los casos más raros de intolerancia de la gente, cosas de las que también hablábamos en el colegio, y era más fácil hablar sobre ellas, cosas como que los padres no quieren responder por los hijos, o sea son muchas cosas, entonces ya uno se da cuenta de cómo le ha cambiado el pensamiento a uno [¿En qué te ha cambiado eso? ¿En qué cambia? ¿Cómo era antes y cómo es ahora?] Pues antes a uno le hablaban de eso y lo veía muy lejano, yo pienso que uno no le da la importancia porque en el colegio las cosas

siempre se hablan, hay más respeto y todo se orienta más a como debe ser ¿sí me entiende?, pero también allá usted no está tan consciente, o sea usted vive en su mundo, pero entonces usted no se da cuenta de las cosas que le pueden llegar a pasar a los demás y, ahora, que veo esto, yo soy más consciente y quiero ayudar, y lo que se deba hacer, pero sé que no lo puedo hacer porque debo respetar las normas, aunque mucha gente va a mirar cómo va su caso y no se ha hecho nada. Usted puede ver una persona muy tranquila y con una sonrisa de oreja a oreja, pero usted no sabe si ahora esa persona va a llegar a la casa y va a estar bien, qué problemas tiene, y así... [¿Y cómo aprendiste eso?] Pues lo que le digo profe, las cosas que uno aprendió las compara con lo que escucha, con las cosas que uno ve, las vivencias más que todo profe, y uno quiere ayudar y hacer más, pero a nosotros no nos permiten intervenir. Estudiante 6.

Enrique Chaux explica cómo a través de la identificación de dilemas morales los niños, niñas y jóvenes, pueden desarrollar competencias ciudadanas como la argumentación, la valoración del punto de vista de los otros, la coordinación de perspectivas y la toma de decisiones, las cuales son fundamentales para el desarrollo de ciudadanía. Como se infiere, las experiencias de vida se relacionan acá directamente, colocan en situación a la persona, le obligan a la reflexión y a la actuación, una puesta en escena de las competencias (Chaux, 2004, p. 41).

La armonía entre ley, moral y cultura es la situación en la cual cada persona selecciona moral y culturalmente comportamientos, pero los selecciona dentro de los comportamientos legales, pudiendo esa opción ser distinta de persona a persona, de comunidad a comunidad (Mockus, 2002).

[¿Qué podemos decir sobre las libertades de un ciudadano?] [¿Cuáles son esas responsabilidades?] Aquí en el colegio tienes unas normas del manual de convivencia que te rigen, tú vas a salir a la calle y estas normas no van a ser tan visibles y eso no nos lo enseñan con claridad, ya no va a estar el profesor detrás de ti, ni el coordinador, ni el rector, sales a una sociedad y allí todo es muy diferente [¿Diferente, por qué, en esa sociedad qué libertades tienes?] Claro, una tiene el derecho al libre desarrollo de la personalidad y a la libre expresión, aquí en el colegio eso no es tan claro, más que todo eso, yo digo que después de que usted no le haga daño a nadie todo está bien, pero a veces siento que el colegio es distinto

al mundo. [¿Y cuáles serán tus deberes?] Deberes, por ejemplo, yo digo que uno de los que más impacta es, por ejemplo, ahora sé ve mucho de la contaminación, por ejemplo, deberes así, es como no quisiéramos vivir y ayudar para que eso no pase, por ejemplo, se ve mucho que la gente va comiendo y tira la basurita, o la gente no se pone los cascos en las motocicletas, uno de los deberes sería guardar la basurita y esperar a llegar a la casa para tirarla en la caneca, o usar los cascos porque está en riesgo la misma vida, por eso las libertades y los deberes deben estar siempre en una misma. Estudiante 10.

### **Algunas conclusiones y recomendaciones que surgen del estudio y que podrían ser tomadas en la cuenta por otras instituciones en condición similar**

De acuerdo con las observaciones, los análisis de las narraciones en todos sus formatos y, atendiendo a las competencias ciudadanas propuestas por el MEN, se consideran, a manera de compilación de este estudio, algunas afirmaciones como conclusiones de la investigación, las cuales bien podrían ser tomadas en la cuenta por otras instituciones de educación que estén desarrollando —o consideren desarrollar— estudios similares. La primera, que los tiempos para el desarrollo de competencias ciudadanas que el MEN plantea debe ser tomado sólo como un referente, esto es, no puede darse garantía que dichas competencias se desarrollen bajo los marcos de acción y temporalidad que el Ministerio propone, toda vez que éstas están directamente influenciadas por el contexto socio cultural de cada estudiante, la maduración fisiológica, mental y la propia interacción en la institución, sin embargo, al finalizar el ciclo escolar y, a través de un ejercicio como las narrativas de vida, los estudiantes en diferentes niveles demuestran y hacen mucho más consciente la apropiación de competencias ciudadanas.

En segundo lugar, que si bien la corrección y el cumplimiento de la norma ganan un espacio importante para la reflexión de algunas experiencias a mediados del ciclo escolar, al revisar las narraciones de los estudiantes, se encuentra que lo que más incide en su concepción de competencias es el diálogo, el acercamiento y las situaciones de vida que generan una toma de conciencia, transformación de conductas y generan criterio para la toma de decisiones en los grados superiores próximos a finalizar el ciclo escolar.

Por otra parte, un importante aspecto que deja el análisis del ejercicio investigativo tiene que ver con la “adquisición de conocimientos” para el ejercicio de la ciudadanía en el ciclo escolar, la cual es altamente deficiente, en cuanto falta apropiación [aprehensión] de conceptos, mecanismos y procedimientos fundamentales que posibiliten el ejercicio pleno de su rol como ciudadanos y les permita exigir, defender y cumplir sus derechos y deberes en garantía del bienestar personal, social y la sana convivencia.

Esto lleva a considerar que el currículo explícito no está generando el impacto esperado en la adquisición de competencias ciudadanas —al menos en el Liceo Gabriela Mistral, y en réplica a muchas instituciones educativas—. Las actividades planeadas no logran una significancia relevante en la vida del estudiante, generan poca recordación y es posiblemente uno de los factores que influyen en el poco desarrollo de competencias de conocimiento que les permitan analizar, reflexionar y tomar acción en diferentes circunstancias de la vida escolar y cotidiana. En este sentido, es importante considerar para el tratamiento de estas temáticas, la importancia que el desarrollo del pensamiento crítico y la enseñanza de la lógica entendida como la disciplina de los razonamientos correctos y sólidos genera en los estudiantes (Bedoya y Muñoz, 2007).

En clara coherencia con lo expresado, el currículo implícito se hizo visible en las narraciones de los estudiantes, allí se identifican acciones que potencializan las competencias ciudadanas, ponen en práctica de manera directa competencias de convivencia y paz al resolver conflictos cotidianos: pluralidad identidad y valoración de las diferencias al transformar relaciones interpersonales, avanzar en el dominio de sus emociones y aproximarse en la empatía por el otro y su comunidad; y, finalmente, con la participación y responsabilidad a través de la toma de decisiones e intervención en situaciones habituales que le exigen su presencia.

En compendio de lo expresado, en el desarrollo de competencias durante el ciclo escolar se encuentran vinculados —y en algunos casos perfectamente integrados— diversos componentes como la familia, la comunidad a la que se pertenece, la relación con los pares, que al entrecruzarse con la dinámica escolar generan una incidencia importante en la apropiación de competencias por parte

de los estudiantes. Estos factores tienen un impacto importante que debe ser siempre tenido en la cuenta por la institución educativa al momento de diseñar las estrategias para la implementación de los estándares de competencia, además, desde la firme convicción que todas estas competencias redundan en los procesos de desarrollo humano en cuanto contribuyen en grado principal a una formación integral, brindando a cada estudiante la posibilidad de ser protagonista de la construcción de identidad en relación con su contexto, la cual redunde en la construcción de una sociedad pacífica a través de una ciudadanía responsable.

Finalmente, y a manera de un anejo compendiado de la investigación, se dejan algunas proposiciones para el análisis de la Institución Educativa Liceo Gabriela Mistral y que podrían ser tenidas en la cuenta de forma proyectante por otros centros educativos.

La institución educativa debe diseñar estrategias didácticas creativas, llamativas para los estudiantes, que les motive a la participación consciente y activa para facilitar la apropiación de competencias y conocimientos, así como facilitar situaciones intencionadas para la reflexión y el análisis, preparándonos para el ejercicio de la ciudadanía en la institución y en otros entornos.

Lo anterior implica, necesariamente, repensar y resignificar el currículo para el fortalecimiento de competencias de conocimiento y cognitivas, y dar mayor relevancia al denominado “currículo implícito”, el cual tiene un papel fundamental en la socialización y en el cual se ponen más en práctica las competencias ciudadanas.

Es fundamental fortalecer las acciones encaminadas a promover el pensamiento crítico y la argumentación, incluyendo, además, la capacidad de clasificar y sistematizar la información para tomar postura de manera más adecuada y objetiva frente a las situaciones que se presentan.

Se hace relevante generar espacios de escucha para los estudiantes —las narraciones de experiencia de vida utilizadas en esta investigación son solo un modelo— para conocer sus necesidades, gustos, orientaciones, dificultades y expectativas frente a la formación en competencias ciudadanas, esto permitirá

no sólo valorar las actividades en sí mismas, sino generar acciones pertinentes y contextualizadas.

En relación con el trabajo curricular más explícito, se resalta la necesidad de fortalecer la apropiación [aprehensión] de competencias ciudadanas desde todas las áreas mediante la transversalización de contenidos articulados a través de diferentes estrategias didácticas que fortalezcan el saber, el saber hacer y el saber ser, elementos principales en una propuesta de desarrollo humano.

Es importante que los docentes y directivos de la Institución se acerquen a una formación cercana con el desarrollo moral en los niños y adolescentes, y en especial, implementen los resultados de esta formación diseñando y realizando ejercicios de dilema moral en sus clases, los cuales logren vincular contenidos, situaciones del mundo académico y experiencias extraescolares.

Para próximas investigaciones se recomienda a la Institución entrar en análisis más profundos sobre algunos grupos de competencias, los factores que afectan la apropiación de conocimiento y, en especial, sí estos tienen que ver con el desarrollo del pensamiento crítico; finalmente, estudios sobre implementaciones curriculares trasversales aportarían a comprensiones más integradas de la formación de competencias ciudadanas en la Institución.



## Referencias

- Aldana, W. (2020). La evaluación de competencias ciudadanas desde las pruebas SABER. *Magisterio*, Tomado de: Saber-Saber Ciudadanía. Autor: Wilson Aldana León. pp. 52-53. Consultado el 16 de noviembre, 2020. Disponible en: <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-evaluacion-de-competencias-ciudadanas-desde-las-pruebas-saber>
- Barra, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 19 (1), 7–18.
- Bedoya, L. & Muñoz, J. (2007). Aproximaciones para una defensa de la lógica formal como elemento relevante en la educación de hoy en nuestras universidades. *Revista Páginas* Nro. 79. Pereira: UCP [UCPR].
- Congreso de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Chaux, E. (2004). *Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula*. Ediciones Uniandes.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*. pp. 162–167.
- Gibbs, G. (2002). *The Use of New Technology in Qualitative Research*. Introduction to Issue. *FQS*.
- Instituto colombiano para la Evaluación de la Educación. (2018). *Marco de Referencia. Módulo de competencias ciudadanas Saber 5.º y 9.º, Saber 11.º, Saber TyT, Saber Pro*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES).
- Instituto colombiano para la Evaluación de la Educación. (2019). *Módulo de competencias genéricas. Guía de orientación Saber TyT 2019–1*. ICFES, consultado el 16 de noviembre, 2020. Disponible en: <https://www.icfes>.

gov.co/documents/20143/1362479/Guia%20de%20orientacion%20modulos%20de%20competencias%20genericas%20saber%20tyt%202019-1.pdf

Instituto colombiano para la Evaluación de la Educación. (2020). *Guía de orientación Saber PRO 2020. Módulo de competencias genéricas*. ICFES, consultado el 16 de noviembre, 2020. Disponible en: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1891934/Guia+de+orientacion+de+Modulos+genericos+Saber+Pro-2020.pdf/a0f24d6f-d82e-cf94-0c1b-2c6fb3acddb0?t=1597776761084>

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del Desarrollo Moral*. Desclée de Brouwer.

Mallimaci, F & Giménez, V. (2006). Historias de vida y método biográfico. *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Instituti Di Tella. Disponible también en versión en línea en: <http://jbposgrado.org/icuali/M%E9todo%20biogr%E1fico.pdf>

Mieles, M., Tonon, G. & Alvarado S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información. *Universitas Humanísticas*, 74, pp. 195-225.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2003). *Guía 6 Estándares Básicos para la Formación de Competencias Ciudadanas*. IPSA.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2011). *Cartilla 1. Brújula Programa de Competencias Ciudadanas*. Amado Impresores SAS.

Mockus, A. (2002). La educación para aprender a vivir juntos. Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectiva*. Vol. 32, No, 1, pp. 19-37.

Muñoz, J. & Arcia, J. (2008). La imaginación y su papel en la Investigación y el conocimiento: la metáfora en el nuevo espíritu científico. *Revista Páginas* Nro. 82. UCP [UCPR], pp. 73-90.

Orellana, D. & Sánchez, M. (2006). Técnicas de Recolección de Datos más usadas en la Investigación Cualitativa. *Revista de Investigación Educativa [RIE]* Nro. 24 (1), pp. 205-222.

Penn-Edwards, S. (2004). *Visual Evidence in Qualitative Research: The Role of Videorecording*. TQR.

Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Ediciones Martínez Roca, S.A.

Reeder, H. (2011). *La praxis fenomenológica de Edmund Husserl*. Editorial San Pablo.

Torres, A. (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas*. Ascofade.

Vielma E. & Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, Vol. 3 (9), pp. 30-37.4.