



Documento Marco

# Educación para la Ciudadanía y la Convivencia



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

**BOGOTÁ**  
HUMANA

Juntos y juntas, tú y yo, construimos ciudadanía

Marco conceptual y pedagógico del proyecto educación para la ciudadanía y la convivencia.

Secretaría de Educación Distrital

Bogotá, D.C. Marzo de 2014

## ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL

Educación para la Ciudadanía  
y la Convivencia – ECC

Alcalde Mayor  
Gustavo Petro Urrego

Secretario de Educación del Distrito  
Óscar Sánchez Jaramillo

Subsecretaria de Integración Interinstitucional  
Gloria Mercedes Carrasco Ramírez

Subsecretaria de Calidad y Pertinencia  
Patricia Buriticá

Jefe Oficina Asesora de Comunicación y Prensa  
Rocío Jazmín Olarte

Directora de Participación  
y Relaciones Interinstitucionales  
Adriana Mejía Ramírez

Directora de Inclusión e Integración de Poblaciones  
María Elvira Carvajal Salcedo

Directora de Educación Preescolar y Básica  
Adriana González

Director de Ciencias, Tecnología y Medios Educativos  
Oswaldo Ospina Mejía

Directora de Bienestar Estudiantil  
Andrea Verú Torres

Gerente actual de Proyecto  
Deidamia García Quintero

Gerente anterior de Proyecto  
Andrés Navas Quintero

## Documento marco Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia

### Autor

Iván Fernández Lefort

Asesor Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD

### Coordinaciones áreas estratégicas y equipo territorial

Sandra León

Coordinadora Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia

Lizbeth Alpargatero y Rigoberto Solano

Coordinadores Gestión del Conocimiento

Edwin Ussa

Coordinador Iniciativas Ciudadanas de Transformación de Realidades

Ariel Ávila

Coordinador Respuesta Integral de Orientación Escolar

Andrea Cely

Coordinadora Equipo Territorial

### Coordinaciones áreas temáticas

Gloria Diva Guevara – Ambiente

Claudia Téllez – Cuidado y Autocuidado

Marieta Bermúdez – Derechos Humanos y Paz

Karina Camacho – Diversidad y Género

Mónica Ayala – Participación

### Equipo de revisión y edición de contenido

Adriana H. Carrillo Monsalve

Lizbeth Guerrero Cuan

Katherine Porras Torrente

Yudy Velásquez Hoyos

### Diseño y Diagramación

Oficina Asesora de Comunicación y Prensa, Secretaría de Educación

### Impresión

Imprenta Nacional de Colombia

ISBN 978-958-8878-36-2

La Secretaría de Educación del Distrito agradece a todos los y las demás profesionales de las estrategias, así como de las áreas temáticas y equipo territorial del Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia que con sus aportes y orientaciones colaboraron en la construcción de este documento.

## Tabla de Contenido

Introducción .....	6	Participación.....	26
1. Antecedentes del Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia .....	8	7.2.Áreas temáticas; los pétalos .....	28
1.1. La situación en el nivel central de la SED.....	8	Ambiente .....	28
1.2. La situación en los colegios.....	9	Derechos Humanos y Paz.....	29
2. Enfoques sobre la ciudadanía.....	11	Diversidad y Género .....	29
3. La visión de la ciudadanía en la SED .....	13	Cuidado y autocuidado.....	31
4. Enfoques sobre la convivencia.....	15	Participación.....	31
5. La visión de la convivencia en la SED .....	17	7.3. Pedagogía para la educación en ciudadanía y convivencia; el tallo.....	32
6. Ciudadanía y convivencia: dos procesos educativos complementarios .....	19	8. Estrategias de implementación.....	34
7. La educación para la ciudadanía y la convivencia; sus elementos políticos y pedagógicos - la flor como metáfora .....	21	8.1. PIECC - Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia. ....	34
7.1. Capacidades ciudadanas esenciales; núcleo de la educación para la ciudadanía.....	22	8.2. INCITAR – Iniciativas Ciudadanas de Transformación.....	35
Identidad .....	22	8.3. Gestión del Conocimiento .....	36
Dignidad y derechos.....	23	8.4. RIO – Respuesta Integral de Orientación Escolar	36
Deberes y respeto por los derechos de los y las demás .....	24	9. Evaluación.....	37
Sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza .....	24	Bibliografía .....	40
Sensibilidad y manejo emocional .....	25	Glosario de siglas .....	42

## Introducción

La responsabilidad que la escuela tiene con la educación de los niños, niñas y jóvenes va más allá de la formación de sujetos competentes en su desarrollo profesional. Un proceso de educación integral debe incluir el aprendizaje de los saberes académicos y el aprendizaje de los saberes que posibilitan el ejercicio ciudadano y la construcción de convivencia. Tradicionalmente los currículos de la escuela han priorizado los primeros sobre los segundos, otorgando a los saberes ciudadanos un papel marginal y cediendo la competencia educativa sobre los mismos a currículos ocultos o, en algunos casos, asumiendo que dicha formación no es responsabilidad de la escuela. En esta misma línea la convivencia se ha limitado a la aplicación de las normas dirigidas a controlar los comportamientos, y a la formación de sujetos obedientes.

En el centro de la ciudadanía y de la convivencia están la existencia y el encuentro del 'otro' y de las múltiples formas de ser y de vivir. El ser humano se convierte en un ser social cuando debe convivir con el 'otro' y construyen de forma conjunta su destino. La naturaleza del encuentro es eminentemente política ya que la definición del devenir colectivo se realiza cotidianamente sobre las relaciones de poder que se establecen entre los miembros de la sociedad. Es el carácter político de nuestro encuentro lo que convierte al ser humano en ciudadano.

De tal manera, la escuela es corresponsable, junto con la familia y la sociedad, de instruir y educar a los niños, niñas y jóvenes para la vida en sociedad, para el encuentro del 'otro'. De ahí que, para aquellos niños y niñas que tienen la oportunidad de ser escolarizados, la escuela es sin duda alguna el espacio de socialización más relevante en su proceso evolutivo y no puede, por tanto, ser ajena al desarrollo de las capacidades para la ciudadanía y la convivencia de aquéllos sobre los que ejerce tan importante influencia.

El Plan de Desarrollo 2012 – 2016 “Bogotá Humana” establece como uno de sus tres ejes prioritarios la lucha contra la segregación. Con esta finalidad el Plan incorpora diferentes estrategias orientadas a la reducción de la desigualdad entre los bogotanos (Alcaldía de Bogotá: 2012), para lo cual uno de los lineamientos fundamentales para la ciudad es reducir la brecha de calidad en la educación que se brinda a niños, niñas y jóvenes de los sectores más segregados de nuestra ciudad, con relación a la de aquellos que por su condición socioeconómica acceden a educación privada de altos estándares, pero de costos económicos de difícil acceso para la mayoría.

En este sentido, la Bogotá Humana entiende la calidad en la educación como un proceso que supone el aprendizaje integral para el buen vivir en dos aspectos esenciales: la formación académica y el desarrollo de capacidades para la ciudadanía y la convivencia. El buen vivir supone entonces una formación integral que incluye diversas facetas y un conjunto articulado de motivaciones, conocimientos, habilidades y actitudes que debe poseer una persona tanto en el ámbito ciudadano como en el académico.

En el marco del Plan Sectorial de Educación -en adelante PSE- la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá -en adelante SED- ha establecido entre sus principales apuestas la consolidación de la Educación para la Ciudadanía y la Convivencia como elemento fundamental en la garantía del derecho a una educación de calidad en el Distrito Capital. Con el propósito de dotar dicho objetivo de una estructura pedagógica, técnica y financiera, la SED ha creado el proyecto de inversión “Educación para la Ciudadanía y la Convivencia” -en adelante PECC-.

Si bien la creación de dicho proyecto persigue la consolidación en condiciones de igualdad de saberes académicos y ciudadanos, no los concibe de forma diferenciada o estanca. La visión de la SED comparte el principio de integralidad de la educación ciudadana propuesto por el programa de Competencias ciudadanas del MEN (Chaux, Lleras, & Velásquez, 2004) al considerar que tanto las propuestas pedagógicas como los objetivos pedagógicos de la educación para la ciudadanía han de desarrollarse desde todas las áreas de la institución educativa, incluidas las áreas tradicionalmente consideradas académicas. No obstante, el principio de integralidad para la SED parte de una visión sistémica del proceso educativo y abarca, junto a las áreas académicas que menciona el MEN, los diversos ambientes de aprendizaje en los que interactúa la comunidad educativa – dentro y fuera de la escuela –, así como todos los actores que la forman.

La propuesta de la SED enfrenta una situación constatada en los diagnósticos realizados durante la fase de preparación del PECC: las propuestas conceptuales y pedagógicas sobre la educación para la ciudadanía en el Distrito Capital, así como las iniciativas concretas de educación para la ciudadanía desarrolladas desde la SED, carecen de un mínimo nivel de cohesión, no están articuladas y su estructuración académica e institucional en los colegios (Planes Educativos Institucionales, currículos, Manuales de Convivencia, etc.) es difusa e insuficiente. Por este motivo, desde la SED se ha decidido realizar un esfuerzo que articule, enfatice y consolide la Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, nominándola y concibiéndola en equilibrio con los saberes académicos. Por tanto, la Educación para la Ciudadanía y la Convivencia debe tener la misma atención y merece aspirar a los mismos objetivos de calidad que los saberes tradicionalmente considerados académicos.



## 1. Antecedentes del Proyecto de Educación Para la Ciudadanía y la Convivencia

La definición de las estrategias que constituyen el PECC se dio a partir de un diagnóstico efectuado por el equipo de la SED sobre el estado de la educación para la ciudadanía y la convivencia, en el que se indagó, a través de talleres y reuniones con profesionales de la entidad, sobre las bases conceptuales, herramientas pedagógicas, estructura operativa, mecanismos de operación en las Instituciones Educativas Distritales -en adelante IED-, entre otras variables. A partir de éste, se identificaron seis proyectos de inversión existentes para el periodo 2008 - 2012 con objetivos asociados a la educación para la ciudadanía y la convivencia:

- Proyecto 289. Promover los derechos humanos, la participación y la convivencia en el sistema educativo oficial de Bogotá.
- Proyecto 260. Inclusión social de la diversidad y atención a población vulnerable en la escuela - Diversidad.
- Proyecto 552. Transformación pedagógica para la calidad de la educación del sistema educativo oficial - Educación Ambiental.
- Proyecto 557. Apoyo a estudiantes de los colegios oficiales de Bogotá - Salud al Colegio.
- Proyecto 651. Organización de la gestión interinstitucional para la modernización y funcionamiento integral y participativo del sistema educativo distrital.
- Proyecto 650. Fomento del conocimiento en ciencia y tecnología de la comunidad educativa del Distrito Capital para incrementar su competitividad - Medios de comunicación escolar.

Al recopilar la información sobre el desarrollo de estos proyectos, se identificó que los procesos de formación ciudadana impulsados desde la SED se han desarrollado en dos escenarios: el nivel central de la SED y las IED.

### 1.1 La situación en el nivel central de la SED

En el diagnóstico de la educación para la ciudadanía y la convivencia, se constató la existencia de experiencias interesantes en la promoción de procesos de formación en torno a temas como: derechos humanos, ambiente, participación, sexualidad, género, salud, medios de comunicación escolar, entre otros. En relación con la gestión de estos procesos desde el nivel central, se encontraron las siguientes problemáticas:

- La SED no contaba con lineamientos claros para el abordaje conceptual y pedagógico de las diferentes temáticas sobre las que se desarrollaban procesos de formación relacionados con la educación para la ciudadanía y la convivencia. La ausencia de esta base común para la formulación de acciones, implicaba que las temáticas no eran tratadas de manera integral como parte del proceso de formación de ciudadanos y ciudadanas, sino que se veían de manera fragmentaria y parcial, llevando incluso en algunos casos a adoptar visiones contradictorias o disímiles en el abordaje de un mismo tema.
- Las acciones de educación para la ciudadanía y la convivencia estaban distribuidas en seis proyectos de inversión en cabeza de cinco diferentes Direcciones de la SED. Esta dispersión, sumada a la ausencia de un enfoque conceptual claro de educación para la ciudadanía y la convivencia, y de mecanismos de comunicación efectivos, ocasionaba en muchos casos una falta de coordinación para el desarrollo

de acciones en las IED que se reflejaba en la proliferación de iniciativas desarticuladas, con bajo impacto y corta duración –denominada por algunos miembros de la comunidad educativa ‘proyectitis’– que pocas veces lograban desatar procesos de transformación efectiva y sostenible en las instituciones educativas.

- Adicionalmente, se encontró que las áreas de la SED encargadas de la implementación de dichas acciones no contaban con mecanismos claros y efectivos de gestión del conocimiento y evaluación de impacto, lo que redundaba en una baja sistematización de las experiencias e instrumentos producidos, así como en la ausencia completa de líneas de base o estudios que permitieran valorar los resultados de los procesos de educación para la ciudadanía y la convivencia, tanto en el plano individual como en el institucional.
- La ejecución de las actividades se daba principalmente a través de operadores externos –organizaciones de la sociedad civil– que desarrollaban procesos de educación no formal de corta duración, con una presencia temporal limitada en las IED y bajo control sobre las metodologías y contenidos, que por lo general no permitían fortalecer las capacidades institucionales de los colegios para darle continuidad a dichos procesos. Este esquema de operación era limitado además por la complejidad de los procedimientos institucionales de contratación, que determinaban en gran medida una baja ejecución presupuestal y de cumplimiento de cronogramas y metas.
- Finalmente, se identificaron falencias en términos de los mecanismos de coordinación y diálogo entre el nivel central de la SED y los actores territoriales, que determinaban la intermitencia e interrupción de procesos, derivando en una sensación de ‘abandono’ por parte de las IED en relación con la labor de la SED en estas temáticas.

## 1.2. La situación en los colegios

Al igual que en las iniciativas promovidas desde el nivel central de la SED, las IED contaban con importantes procesos de educación para la ciudadanía y la convivencia impulsados por diferentes miembros de la comunidad educativa, reflejados en acciones como la creación de las huertas escolares, procesos de gestión no violenta de conflictos, gobiernos escolares, entre muchas otras. Sin embargo, a partir del diagnóstico efectuado se encontraron las siguientes limitaciones generales:

- En general, la educación para la ciudadanía y la convivencia no era considerada por las directivas de las IED como una parte fundamental de la calidad educativa, sino como un tema accesorio que correspondía principalmente a otros agentes de formación como la familia, las organizaciones sociales, etc. Esta percepción, reforzada por la primacía de los resultados de las pruebas académicas como mecanismo de valoración de la labor de las IED, determinaba la ausencia casi completa de la formación integral en ciudadanía y convivencia en el currículo escolar, la falta de dedicación de tiempo en el aula para el abordaje de estas temáticas y los bajos niveles de especialización o capacitación de los docentes en la educación para la ciudadanía y la convivencia.
- La mayoría de los procesos de formación en ciudadanía y convivencia adelantados en las IED no eran sistematizados y su sostenibilidad dependía casi exclusivamente de la iniciativa de unos pocos docentes o directivas. De igual forma, las IED carecían de métodos y herramientas que les permitieran abordar de forma adecuada los procesos de educación para la ciudadanía y la convivencia, de manera que en muchos casos los procesos de formación tenían un bajo nivel de eficacia debido a que desconocían los contextos y características de los y las estudiantes.

- Por otra parte, los colegios distritales recibían una gran oferta de intervenciones relacionadas con la educación para la ciudadanía y la convivencia por parte del nivel central de la SED, otras entidades distritales y locales, organizaciones sociales, universidades y empresas privadas. Dado que las instituciones no contaban con mecanismos que les permitieran establecer los objetivos y métodos para adelantar la educación para la ciudadanía y la convivencia, las iniciativas llegaban a los colegios de forma desarticulada y no se constituían como parte de procesos más amplios y con mayor impacto, lo que causaba insatisfacción por parte de la comunidad educativa.

- Con base en este diagnóstico inicial, se identificaron entonces una serie de limitaciones en la implementación de la educación para la ciudadanía y la convivencia tanto en el nivel central de la SED, como en las IED, que llevaron a plantear unas apuestas estructurales y una propuesta conceptual de educación para la ciudadanía y la convivencia, que articula diversos procesos pedagógicos, áreas temáticas y actores facilitadores. Las cuatro apuestas resultantes de todo este proceso son:

- **El enfoque integral y contextualizado de la ciudadanía y la convivencia**

La SED apuesta por la formación integral, entendiéndola como la posibilidad de nivelar la importancia de los saberes ciudadanos y para la convivencia con los saberes académicos reconocidos por la legislación vigente en educación. Para ello, se hace necesario trabajar en el fortalecimiento de las capacidades que constituyen sujetos reflexivos y capaces de emprender acciones transformadoras de la realidad social. El enfoque integral tiene como objetivo la consolidación de una educación para la ciudadanía y la convivencia, para lo cual reconoce también su interdependencia con las otras apuestas.

- **La integración curricular de la ciudadanía y la convivencia**

Para promover aprendizajes dinámicos, correspondientes al desarrollo ético y político de los y las ciudadanas en la escuela se propone la integración curricular la cual, a diferencia de la promoción de conocimientos disciplinares sin relación con la cotidianidad, busca que los conocimientos teóricos de las áreas como sociales, biología y matemática, entre otras, se asocien a las prácticas ciudadanas y de convivencia comunes, a los saberes tradicionales y a los sentires de la vida, trascendiendo el orden cognitivo e involucrando el plano de lo experiencial; de ésta manera se desarrollan aprendizajes significativos y facultades de emprender para emprender acciones transformadoras, que se expanden a las prácticas sociales más amplias.

- **El empoderamiento y la movilización**

El PECC busca generar cambios pedagógicos en la educación política, que parten de los enfoques de ciudadanía alternativa y que pretenden estimular y desarrollar en las personas de la comunidad educativa capacidades y oportunidades para re-significar el concepto de poder, esto es, generar propuestas que afectan las dinámicas tradicionales de poder establecidas, permitiéndole a las personas sentirse parte de la comunidad y ser un protagonista de la misma y de sus transformaciones. De tal manera, la SED busca que todos y todas los miembros de la comunidad educativa se reconozcan como multiplicadores y multiplicadoras, al compartir sus conocimientos y experiencias, y como aprendices, mediante el diálogo, empoderamiento y transformación al interior de los colegios y las comunidades; este proceso y el reconocimiento del doble rol, se ha denominado en el PECC como participación para el aprendizaje.

- **Convivencia y construcción de relaciones armónicas**

El ejercicio de la ciudadanía y la construcción de convivencia, parte del reconocimiento del 'otro' en sus múltiples formas de ser y de vivir. La interacción implica la posibilidad de surgimiento del conflicto, pero en la medida en que las relaciones se basen en el reconocimiento 'del otro' y en la valoración de la diferencia, esos conflictos pueden constituirse en oportunidades para construir acuerdos y generar transformaciones. De tal manera, la escuela en vez de ser un reflejo de la sociedad actual, será un ejemplo para las

generaciones presentes y futuras de relaciones armónicas y convivenciales.

Para responder a estas apuestas, el Secretario de Educación y el equipo del PECC llevaron a cabo un proceso de construcción colectiva de un enfoque conceptual único para las miradas sobre la ciudadanía y la convivencia, y de las estrategias de implementación de la iniciativa, que se describen en los próximos apartes.

## **2. Enfoques sobre la ciudadanía**

La ciudadanía, la convivencia y sus definiciones han sido cuestiones de debate permanente; sin embargo, desde todas las posturas se ha reconocido que las relaciones de poder son un elemento constitutivo y caracterizador de éstas. Así, las formas de entender el encuentro con el 'otro', con las múltiples formas de ser y vivir, son dinámicas, su significado y relevancia ha estado determinado por el devenir histórico: la ciudadanía actual es distinta a la que surge en las revoluciones ilustradas, no obstante se nutre de todas ellas.

Según Emma Jones y John Gaventa (2002), los debates académicos en torno a la ciudadanía establecen tres enfoques tradicionales sobre este concepto; el enfoque liberal, el enfoque comunitarista y el enfoque cívico republicano. Adicionalmente, los mismos autores señalan la aparición, durante las últimas décadas, de una nueva perspectiva que se posiciona por una forma alternativa de comprender la ciudadanía, cuya línea de pensamiento ha venido a agruparse en los denominados 'enfoques alternativos' (Jones & Gaventa, 2002).

La ciudadanía en el pensamiento liberal es conceptualizada como "un status que otorga a los individuos un conjunto específico de derechos garantizados por el estado" (Jones & Gaventa, 2002). El enfoque liberal enfatiza la idea de que los individuos toman decisiones racionales de acuerdo a sus intereses en el marco de ese conjunto específico de derechos individuales. La misión del Estado, según los liberales, es proteger el ejercicio de los derechos y, en consecuencia, la libertad del interés individual buscado a través de decisiones racionales (Jones & Gaventa, 2002). Los derechos provienen del 'contrato social' entre el Estado y los individuos que forman parte del mismo; estos solo pueden ser modificados por los representantes de los ciudadanos y cualquier modificación debe tener como telón de fondo la protección de la libertad individual.

Desde una perspectiva opuesta, el pensamiento comunitarista considera que la idea de individuo solo tiene sentido en relación con una comunidad amplia (Smith 1998, citado por: Jones & Gaventa 2002). Partiendo de este supuesto

los comunitaristas argumentan que los individuos solo pueden reconocer su identidad y sus intereses individuales y sus derechos a través de la deliberación sobre el bien común (Jones & Gaventa, 2002). Para estos teóricos la ciudadanía se define por el desarrollo de determinadas 'virtudes cívicas' - como el respeto por los otros o el reconocimiento de la importancia de lo público - y el posicionamiento de los derechos comunes sobre los derechos individuales de la gente.

Por su parte, los teóricos cívico-republicanos también enfatizan la importancia del 'bien común'. Sin embargo, estos teóricos tienen en cuenta que dentro de una comunidad política existe una amalgama compleja de intereses e identidades. En la comunidad la ciudadanía funciona, según los cívico-republicanos, como una 'identidad cívica común' que se sitúa sobre las identidades e intereses que vienen desde los individuos y los diferentes grupos presentes en la sociedad (Habermas, 1998 Miller, 1995 y Beiner, 1995, citado por: Jones & Gaventa, 2002), teniendo ambos-individuos y grupos- la capacidad de ser titulares de derechos, individuales o colectivos.

El énfasis que los cívico-republicanos conceden a la idea de 'bien común' está conectado con el supuesto de que sólo a través de la participación en la esfera pública, ámbito en el que se define el mismo, los individuos se transforman en ciudadanos (Oldfield 1990, citado en Jones y Gaventa, 2002:4). Esta definición del ciudadano como sujeto que participa en la definición del 'bien común' implica el reconocimiento de que los derechos no solo pueden ser reclamados por los ciudadanos sino creados mediante dicha participación. Sin embargo, ésta corriente de pensamiento considera que esta participación debe ser ejercida a través de mecanismos políticos formales de representación y mediación (Jones & Gaventa, 2002) que se sitúan en el marco del Estado-nación, el espacio de referencia para ejercer la ciudadanía según estos teóricos.

Desde otro punto de vista, los autores cuyas propuestas se ubican bajo la etiqueta de 'enfoques alternativos' cuestionan la idea de 'bien común' porque se basa en el supuesto de que todo individuo es capaz de participar en su definición a través de la mediación y la representación. Según los autores alternativos, este supuesto podría ser problemático ya que las personas disponen de diferentes capacidades y oportunidades para participar a través de los mecanismos señalados por los cívico-republicanos (Mouffe 1992; Lister; 1997; Smith 1998, Cornwall y Gaventa 2000, citado por: Jones & Gaventa, 2002).

Entre los elementos que comparten estos autores se encuentra la importancia que conceden a las relaciones de poder en la definición y práctica de la ciudadanía y el énfasis en la dimensión dinámica de la ciudadanía en la que sujetos sociales activos definen "lo que ellos consideran son sus derechos y luchan por su reconocimiento" (Dagnino, 2005). Asimismo, los autores alternativos señalan que las 'arenas' y las 'escalas' donde las 'luchas' ciudadanas tienen lugar no están limitadas por el Estado, entendiendo que las expresiones ciudadanas y la práctica de la ciudadanía suceden cotidianamente en una amplia red de relaciones colectivas. En términos generales puede decirse que en la construcción y ejercicio de la ciudadanía el 'proceso' es más relevante que el 'status'.

Para cerrar, los enfoques alternativos permiten superar las definiciones de ciudadanía limitadas al ejercicio legal de derechos y deberes, y visualizar que el reconocimiento o negación de derechos-individuales y colectivos- a ciertos sujetos-individuales y colectivos-, así como la relación Estado-ciudadano vinculada a las obligaciones, surgen de un proceso histórico-político que está en continua reestructuración. Dicho de otro modo, los enfoque alternativos afirman que el orden social en la democracia está en permanente búsqueda de fundamentos de su legitimidad, y que es en la contestación o en la reivindicación de aquellos que están excluidos de los beneficios de la democracia, que ésta encuentra su fuerza más eficaz (Van Gunstren, 1978).

### 3. La visión de la ciudadanía en la SED

Identificándose con los enfoques alternativos, la propuesta de la SED reconoce la ciudadanía como dinámica y contextualizada social, espacial y cronológicamente, y entiende que el ciudadano o la ciudadana se definen por su papel activo en la sociedad, por su capacidad de participar de sus transformaciones y de incidir en el destino colectivo. Ésta es entonces, una ciudadanía en relación con el Estado y los derechos que debe garantizar, pero también una ciudadanía que trasciende al Estado, que es asociada con el sentido amplio de la sociedad política; donde las comunidades humanas están unidas mediante valores e ideales que les conceden un carácter intrínsecamente político (Hann, 1996).

Es decir, una ciudadanía en relación con los 'otros', con quienes convivimos diariamente, con quienes establecemos pautas de relacionamiento e imaginamos un nosotros y nosotras que motiva nuestro actuar colectivo, transformando y definiendo nuestra realidad. Uno y otro ámbito de la ciudadanía -con el Estado, con los 'otros'-, son políticos en tanto su transformación se determina por las relaciones de poder entre los miembros de la sociedad. En este sentido la visión de la SED sobre la ciudadanía se encuentra reflejada en la definición propuesta por Herman Van Gusteren, quien considera la ciudadanía como una "práctica conflictiva vinculada al poder, que refleja las luchas acerca de quiénes podrán decir qué, en el proceso de definir cuáles son los problemas sociales comunes y cómo serán abordados" (Van Gunstren, 1978).

Al vincular la ciudadanía con la construcción colectiva de nuestra realidad, la SED considera la 'esfera pública' como el escenario donde se materializa de forma visible y compartida la ciudadanía. No obstante, el reconocimiento de la existencia de múltiples dimensiones transformadoras de la ciudadanía pone en evidencia la visión tradicional de 'esfera pública' como único espacio de construcción de ciudadanía y

extiende la 'arena' de las relaciones de poder, y por tanto de la política, al espacio íntimo y personal. Como sostiene Elizabeth Jelin, la distinción entre lo público y lo privado e íntimo ha funcionado en el plano simbólico y jurídico, pero no en la práctica (Jelin, 1997), ya que las relaciones dentro de los espacios privado e íntimo influyen de manera determinante en la definición de la 'esfera pública' al proyectar sobre esta última las relaciones de poder que se producen en los primeros. Por esta razón, la ciudadanía no es ni ha sido ajena a expresiones de poder opresor atribuido a los espacios privados e íntimos como el patriarcado o la exclusión de los no-adultos.

Teniendo en cuenta el sentido dinámico y cambiante de la ciudadanía, el desequilibrio en las relaciones de poder como matriz de la inequidad y la desigualdad, así como su naturaleza amplia que implica las relaciones con el Estado y las relaciones entre los individuos y los grupos, el objetivo educativo de la SED es contribuir a la construcción de una ciudadanía capaz de realizar las transformaciones necesarias para construir una sociedad justa y equitativa; para ello debe propender por la formación de ciudadanos y ciudadanas que dispongan, por un lado, de capacidades para incidir en la construcción de la ciudadanía y, por otro, que adquieran los aprendizajes ciudadanos con los que nuestra sociedad actual está comprometida. El desarrollo de capacidades y aprendizajes ciudadanos dentro de la propuesta de la SED tiene el propósito último de formar sujetos críticos, imaginativos y empoderados, que sean capaces de participar activamente en la definición responsable y autónoma de sus vidas y contribuir desde sus reflexiones, ideas y actos al cambio social.

La propuesta parte del convencimiento de que la educación es el principal motor de la construcción de una sociedad más equitativa y justa, por esta razón entendemos que la educación en la escuela debe enfocarse a la formación de sujetos

que tengan como principal estímulo para actuar y decidir el compromiso con dicha sociedad. En términos pedagógicos entendemos que el respeto y la responsabilidad con los 'otros', con el medio, con la norma, como puntos centrales de las relaciones sociales, son alcanzados principalmente cuando los y las estudiantes forman parte y toman parte de la construcción de sus entornos, sus instituciones y sus contextos. En este sentido, es importante señalar que si bien el PECC tiene como principal objetivo la educación de estudiantes, su propósito educativo trasciende dicho objetivo y pretende comprometer la transformación de las instituciones educativas así como la formación ciudadana de la comunidad educativa en general.

En resumen, la SED, en coherencia con las corrientes contemporáneas de pensamiento sobre la ciudadanía, considera que en la definición y ejercicio de ésta es más relevante el proceso que el status. Por tanto, se entiende que dicha ciudadanía es dinámica y contextualizada, se construye en las esferas pública y privada, y en su construcción median las relaciones de poder entre los miembros y las instituciones de dicha sociedad. Desde este punto de vista, la propuesta de la SED está enfocada a la construcción de una ciudadanía que propende por una sociedad justa y equitativa, mediante el desarrollo de capacidades ciudadanas que doten de poder a los y las estudiantes y la comunidad educativa en general, y que estimulen la acción y decisión de los mismos sobre compromisos éticos, políticos y sociales adquiridos mediante la práctica creativa.



## 4. Enfoques sobre la convivencia

La vida supone un encuentro con ‘el otro’ en el que surge la necesidad de convivir, donde se desarrollan procesos educativos y políticos. Educativos en la medida en que se desarrollan capacidades que permiten la vida en sociedad; y político, en tanto que las relaciones de poder que se configuran, determinan la cotidianidad. En el ámbito educativo, el concepto convivencia ha cobrado relevancia en la medida en que desde diversos sectores se ha considerado un ideal que debe ser alcanzado por las instituciones educativas.

Si bien en los últimos años, definir convivencia ha sido una preocupación de quienes trabajan en temas como: seguridad, democracia y educación, en este último ámbito, se intenta responder a dos interrogantes: cómo convivir al interior de la escuela y cómo educar para convivir en sociedad. No es posible establecer una línea divisoria entre estos aspectos, pues la forma en que se construye convivencia en la escuela afecta tanto lo que ocurre en su interior, como lo que sucede en el entorno y la sociedad en general. Así mismo, involucra a todos los miembros de la comunidad educativa: los que se encuentran permanentemente en el espacio escolar - estudiantes, docentes, rectores, orientadores-, y quienes no están allí todo el tiempo -padres y madres de familia y habitantes del entorno-.

Una primera aproximación a la concepción de la convivencia se plantea desde la noción de socialización. Esta línea afirma que el individuo no trae de manera innata la naturaleza social, por lo tanto, es el proceso de socialización el que le permite adoptar los valores y las normas necesarias para su incorporación a una estructura social previamente establecida, “es por esto que la socialización se entiende como la ‘fabricación de ciudadanos’” (Universidad Nacional de Colombia - Programa RED, 2013).

La socialización se relaciona con la perspectiva teórica de la sociología conocida como el funcional estructuralismo; desde aquí, la convivencia se define como cohesionadora social, implicando ello la necesidad de apego a las normas de convivencia social y la aceptación del orden existente como requisitos para mantener el orden social establecido. En este marco la norma es vista como un constructo al cual hay que apegarse no solo por consenso, sino, también como continuidad de las exigencias del sistema (Parsons, 1966). De tal manera, el estructural funcionalismo norteamericano asume que algunas personas o grupos no pueden actuar frente al orden establecido, por tanto no pueden ejercer poder para transformar su entorno social.

Una segunda aproximación, contrapuesta a la anterior, se ha elaborado partiendo del interaccionismo simbólico. Ésta, considera que el individuo no está rodeado de un “medio preexistente de estructuras que determinan su conducta” (Universidad Nacional de Colombia - Programa RED, 2013), sino que esas estructuras se construyen y moldean en la experiencia cotidiana, haciendo de la convivencia algo que está, ya no en el exterior, sino entre los individuos. Por su parte, esta postura se relaciona con la perspectiva teórica de la sociología denominada construccionismo, que define la convivencia como el resultado de las interacciones, la comunicación y los consensos que dan lugar a los valores y normas que hacen posible el vivir juntos; la convivencia se construye, entonces, en la cotidianidad de los miembros de una comunidad en particular o de la sociedad en general; “desde esta perspectiva las estructuras no determinan la acción, sino que ésta última es la que define las características de las estructuras, las cuáles están en constante transformación con arreglo al devenir mismo de la acción y de los actores” (Universidad Nacional de Colombia - Programa RED, 2013).

Ante estas dos aproximaciones, Pierre Bourdieu plantea una perspectiva que retoma elementos tanto de constructivismo, como del estructuralismo. Para comprender la manera en que él entiende la convivencia, es necesario tener en cuenta su postura acerca de las jerarquías sociales; según este autor las sociedades actuales están divididas en clases sociales, la cuales se definen no sólo en relación con el sistema de producción sino por el capital cultural y simbólico. La acumulación de estos capitales permite la configuración de unas clases que dominan y otras que son dominadas y la convivencia surge como un consenso fabricado hegemónicamente para el sostenimiento de un orden basado en la desigualdad. Es decir que, la clase dominante llega a unos consensos que sirven para mantener su posición de dominación y por ende mantener a las y los otros en posición de dominados. Sin embargo, no se trata de una estructura rígida. El conflicto en la sociedad, entendido como una contradicción entre dominantes y dominados, permite casos excepcionales de 'enclasmiento' o progreso que posibilitan los cambios en la estructura social.

En el planteamiento de Bourdieu, la educación juega un papel fundamental en cuanto supone un proceso de empoderamiento a través del cual los y las estudiantes incrementan su capital cultural y abren nuevas oportunidades de acceso a los capitales simbólico, económico y social (Bourdieu, 1983). La adquisición de estos capitales es determinante para controvertir las estructuras y jerarquías de poder que se encuentran detrás de la inequidad y la desigualdad social.

En resumen, estas definiciones de convivencia plantean maneras diferentes de analizar la sociedad y las relaciones de poder entre los individuos. Como se mencionó antes, en la convivencia definida desde el estructural funcionalismo se asume que las personas no tienen poder para transformar el orden social determinado; de acuerdo con la perspectiva construccionista las y los sujetos cuentan con los recursos que les permiten transformar las estructuras sociales y en el planteamiento de Bourdieu existe un grupo dominante que se impone sobre otro, pues cuenta con mayor capital simbólico, económico y social; sin embargo, en la medida en que el grupo dominado incrementa estos capitales resulta posible que sus intereses también sean tenidos en cuenta.



## 5. La visión de la convivencia en la SED

Es claro que existen diferentes enfoques que aportan valiosos elementos a la conceptualización de la convivencia, los que presentamos en el apartado anterior han sido seleccionados porque, desde la sociología, son representativos del abanico de posturas frente a este tema. Sin embargo, en el esfuerzo por construir una visión integral de la ciudadanía y la convivencia, se decidió plantear una concepción de convivencia que se articule adecuadamente con las apuestas de educación para la ciudadanía y la convivencia.

En este sentido, la SED entiende la convivencia como un proceso de interacción en el marco de relaciones de poder ejercidas sin opresión, ni dominación, donde se establecen consensos sobre valores, normas y acuerdos que guiarán el vivir juntos. En este marco la convivencia se caracteriza por ser dinámica, constante y cotidiana, de donde se desprende que el proceso de construcción de convivencia es más importante que el logro de un estado 'ideal' determinado.

Adoptar esta definición de convivencia supone preguntarse por las implicaciones que tiene en la vida escolar y social; por ello entraremos a mirar las nociones de escuela, sujeto, conflicto, acuerdos y normas, que deben acompañar la construcción de la convivencia en las instituciones educativas y sus entornos:

En primer lugar abordaremos la noción de escuela. Ésta ha sido entendida muchas veces como un espacio donde los individuos apropian los valores y reglas de la estructura social; lo cual implica que las personas adultas 'enseñan' en funcionamiento de esa estructura desde el lugar de conocedoras, a niñas, niños y jóvenes que son considerados como 'adultos inacabados' que gracias al proceso de formación, llegarán a cumplir con características del tipo ideal adulto: productivo y ajustado a las normas sociales existentes (Chang & Henríquez, 2013); desde esta perspectiva la escuela tiene la labor de ajustar

a los individuos a la estructura social y para ello corrige, cura, debilita u oculta lo que considera inferior, ilegítimo, secundario, o 'anormal' (Secretaría de Educación del Distrito, Sin publicar). Si en la estructura social hay sexismo, racismo, eurocentrismo, y otras estigmatizaciones, ajustar los individuos a dicha estructura producirá relaciones de discriminación y exclusión.

Por el contrario, en el marco del PECC se propone que la escuela sea entendida no sólo como un lugar donde se adquieren aprendizajes, sino como un espacio de interacción donde se propende porque las situaciones de discriminación y exclusión sean superadas y la diferencia sea respetada y valorada de forma positiva. Siguiendo esta definición, la escuela se convierte en un espacio democrático construido desde el reconocimiento de la otredad, desde las diferentes formas de ser, sentir, pensar o actuar. En éste sentido, la convivencia escolar debe ser la base que modifica las relaciones de poder coercitivas, la discriminación y violencia de la sociedad colombiana ya que desde la escuela los niños, niñas y jóvenes emprenden el camino hacia el respeto por la vida, por el cuerpo y por la naturaleza.

De acuerdo a lo anterior, es necesario entender que los sujetos se definen por sus relaciones con los otros y otras, con 'lo otro'. En consecuencia se afirma que para el PECC la escuela debe brindar nuevas oportunidades pedagógicas que contribuyan a que los sujetos construyan conjuntamente modelos convivenciales inclusivos, donde cada persona se caracterice por su papel activo, protagonista de la construcción de contexto histórico y social.

Ahora bien, al ver la escuela como un espacio de interacción entre sujetos diferentes, se pone de manifiesto que el espacio escolar no estará exento de conflictos; es más no es deseable que haya una supresión del conflicto en la escuela ya que

cuando existen herramientas que permitan resolver el conflicto, es posible que éste se convierta en una experiencia de donde se deriven aprendizajes.

Para hablar del conflicto en la escuela es necesario tener en cuenta dos aspectos fundamentales, en primer lugar, que todas las interacciones entre sujetos suponen que se configuren relaciones de poder y en el marco de este relacionamiento se presentan conflictos. En segundo lugar, que en escenarios donde hay ausencia de conflicto es posible que se esté ejerciendo el poder de forma opresiva de tal modo que algunas personas o grupos estén obedeciendo pasivamente al orden establecido incluso cuando ésta los afecte de forma negativa. Es decir que, detrás del conflicto puede estarse produciendo una transformación de relaciones injustas o discriminatorias.

La convivencia requiere la construcción de acuerdos sobre los marcos valorativos y algunos mecanismos de regulación, como las normas. Estas últimas pueden, buscar el control de todos los comportamientos que se consideren negativos o pueden establecer los mínimos necesarios para convivir. En el ámbito educativo, los intentos por regular todos los comportamientos han dado como resultado la elaboración de reglamentos que contienen normas para determinar minuciosamente cómo debe vivirse la cotidianidad. Este exceso de reglas puede conducir a la formación de sujetos obedientes y disciplinados, pero resulta coercitivo y contraproducente para la autonomía y el respeto de las diferencias.

La escuela como espacio pedagógico y como lugar de interacción entre diferentes, debe contar con normas que sean el resultado de un diálogo entre quienes conforman la comunidad educativa. El PECC destaca que los acuerdos

creados y conciliados pedagógicamente producen mayor efectividad, ya que no se ejerce un poder coercitivo, sino que por el contrario, se definen los acuerdos desde la participación y el compromiso. De esta manera, el cumplimiento de la norma se basa en la responsabilidad individual y colectiva y no en la obediencia y miedo al castigo.

En relación con lo anterior, es importante recalcar que en el proceso de construcción de la norma se debe partir del reconocimiento de las desigualdades históricas y las situaciones de discriminación y exclusión que tradicionalmente han experimentado algunos grupos y personas, y en sintonía con ello se deben generar mecanismos para garantizar que no se reproduzcan esas situaciones de discriminación y exclusión.

Buscar la construcción conjunta de los marcos valorativos y las normas, requiere la construcción de relaciones de poder horizontales; en el ámbito educativo, este llamado se asocia, en muchas ocasiones, con el caos, la anarquía o el irrespeto a las y los maestros. Sin embargo, al hablar de relaciones de poder horizontales no es esto a lo que se hace referencia, sino a que todas y todos tengan libertad para el ejercicio de sus derechos, cumplan las responsabilidades que implica estar en el espacio educativo y respeten las normas que regulan la vida escolar.

Para finalizar, presentar una conceptualización de la convivencia escolar, no implica que una búsqueda por estandarizar las instituciones educativas, ni plantear rígidos parámetros sobre cómo la convivencia escolar deber ser construida. Por el contrario, se trata de brindar herramientas suficientemente flexibles, para que los colegios las adapten a sus contextos, sin perder de vista la construcción de la convivencia y el ejercicio de la ciudadanía.

## 6. Ciudadanía y convivencia: dos procesos educativos complementarios

En el marco del PECC, la ciudadanía y la convivencia, se plantean desde la lectura del poder como un elemento fundamental en: la definición misma de estos conceptos, en la práctica de la ciudadanía y la convivencia, y en la relación que se establece entre ellas como procesos educativos complementarios. De esta manera, la SED entiende que el ejercicio del poder está presente y determina tanto en los escenarios macro -los gobiernos, la administración de justicia, entre otros- como en las relaciones en los niveles micro -amistad, familiares, entre docentes y estudiantes, entre otras-: “El poder es una parte inseparable de la interacción social y un rasgo integral de la vida social. Éste es siempre parte de las relaciones y sus signos pueden distinguirse incluso en los pequeños espacios de interacción” (Sadan, 2004).

De acuerdo con esta lectura, la ciudadanía y la convivencia son comprendidas, desde una visión holística, compleja e interrelacional, que se desarrolla en diferentes dimensiones que se han representado esquemáticamente (Ver Diagrama No. 1); la dimensión individual -el ser físico, intelectual, espiritual, nuestros actos, nuestros compromisos-; la dimensión societal -con los ‘otros’ que interactuamos cotidianamente: la familia, el aula, la escuela, los compañeros del barrio o la vereda-; y la dimensión sistémica -los procesos, estructuras y sistemas más o menos tangibles en los que se enmarca nuestra cotidianidad: el Estado, el ambiente, los sistemas económicos y culturales-. Las interacciones dentro y entre los niveles de la ciudadanía están determinadas por la disposición de poder y el ejercicio de éste por parte de los y las ciudadanas.

Diagrama No. 1 – Dimensiones de la Ciudadanía y la Convivencia



Al entender el poder como inherente a la ciudadanía y a la convivencia, la educación debe promover el empoderamiento de los y las estudiantes y de toda la comunidad educativa. Este empoderamiento comprende el desarrollo de habilidades cognitivas y reflexivas, como el pensamiento crítico y la autonomía; lo que implica trascender la visión tradicional de poder -vinculada con la dominación y la opresión- y promover formas alternativas de reconocer y ejercer el poder y su influencia en las relaciones humanas. Estas formas alternativas, presentadas por Veneklasen y Miller (2002), plantean el poder como: existente dentro de cada individuo - poder dentro -, generado en la participación y cooperación con los otros - poder con -, y poder individual y colectivo para transformar nuestras realidades - poder para - (Veneklasen & Miller, 2002). En esta línea, se afirma que el empoderamiento ciudadano sucede cuando “los individuos y las comunidades son capaces de imaginar un mundo diferente y de hacer esta visión real mediante la transformación de las relaciones de poder” (Eyben, Kidder, Rowlands, & Bronstein, 2008).

Hasta aquí hemos presentado las dimensiones de la ciudadanía y la convivencia –individual, societal y sistémica– y las formas alternativas de poder –dentro, con y para–; entre ellas existe una relación dialógica donde, si bien no hay una estricta relación uno a uno, sí se puede afirmar que en la dimensión individual se expresa prioritariamente el poder dentro, el poder de cada sujeto para reconocerse titular de derechos y capaz de transformar la realidad; en la dimensión societal se expresa prioritariamente el poder con, basado en la capacidad humana de reconocer al otro y ‘lo otro’ como el que hace posible mi auto-reconocimiento y mi construcción en sociedad; y finalmente en la dimensión sistémica donde se

expresa el poder para, el poder del reconocimientos de la capacidad de los grupos humanos para decidir las estructuras de la sociedad, evaluarlas y transformarlas colectivamente.

Entendiendo de esta manera, que la ciudadanía y la convivencia, comparten el poder como elemento fundamental, la SED posibilita escenarios y prácticas para la consolidación de relaciones de poder horizontales, que a su vez lleven a la constitución de espacios de diálogo donde se generen acuerdos sobre la vida en sociedad, dando paso al ejercicio de la ciudadanía y la construcción de convivencia en las comunidades y en particular, en las comunidades educativas y su entorno.



## 7. La educación para la ciudadanía y la convivencia; sus elementos políticos y pedagógicos - la flor como metáfora



Educar personas para el ejercicio de una ciudadanía y una convivencia dinámicas, en las que ellos y ellas sean parte activa de su definición, implica el desarrollo de unas capacidades ciudadanas esenciales que les posicionen como sujetos empoderados, creativos, críticos y responsables. A pesar de su dinamismo, la ciudadanía, como la sociedad, se transforma gradualmente, definiendo en este proceso determinados saberes y valores que son especialmente relevantes para ésta en el contexto contemporáneo. Estos saberes y valores se constituyen en aprendizajes ciudadanos que deben formar parte del acervo de conocimientos que un ciudadano o ciudadana comprometida con su sociedad, ha de poseer. Desde el sector educativo el mayor reto, es definir

y acompañar la implementación de un modelo y método pedagógico que, a partir de la identificación de las capacidades consideradas esenciales para la construcción de la convivencia y ejercicio de la ciudadanía en los diferentes ámbitos de la vida, equiparen los desarrollos del ser y del saber de los sujetos en la sociedad.

La estructura de educación para la ciudadanía y la convivencia de la SED, pone en relación las capacidades esenciales, los aprendizajes ciudadanos ordenados por áreas temáticas, un modelo pedagógico fundamentado en la pedagogía crítica y un método pedagógico –Reflexión Acción Participación– que posibilita su puesta en marcha en las comunidades educativas. En este sentido se ha apropiado la flor como metáfora del proceso de educación para la ciudadanía y la convivencia; la flor representa vida, crecimiento y adaptación, así como belleza, características que se relacionan con la ciudadanía y la convivencia dinámicas, comprometidas y construidas colectivamente. Desde esta metáfora las capacidades esenciales se representan en el núcleo de la flor desde el que emergen las áreas temáticas como pétalos. Flor que es sostenida y alimentada a través de su tallo, por donde fluye la mediación pedagógica que hace posible el crecimiento de la flor, el florecimiento de los y las ciudadanas.

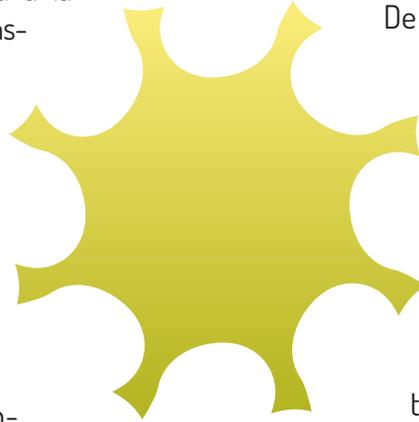
El núcleo está formado por un conjunto de capacidades basadas en las ideas de agencia-poder y derechos-libertades, como esencia de la idea de ciudadanía, y desde allí se desenvuelve, hacia diferentes áreas temáticas de interés de las escuelas y las comunidades donde están ubicadas. Esa idea de núcleo firme, contenidos flexibles y pedagogía específica define la educación para la ciudadanía y la convivencia en términos axiológicos.

## 7.1. Capacidades ciudadanas esenciales; núcleo de la educación para la ciudadanía.

En consecuencia con la centralidad de la visión sobre ciudadanía y convivencia que la SED otorga a la relación con el 'otro' y con 'lo otro' para la transformación de la realidad y la construcción de nuestro destino, el PECC establece como criterios educativos un conjunto de capacidades esenciales que, al desarrollar en el sujeto, están enfocadas al crecimiento del ser, a la construcción de un saber en contexto, y al hacer como herramienta por excelencia de la transformación social. En este sentido una capacidad ciudadana esencial es entendida como un conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades, motivaciones y prácticas que desarrollan el potencial para conocerme, conocer mi contexto, imaginarme su transformación y actuar con otras personas para transformarlo. El concepto de capacidades ciudadanas esenciales está basado en la propuesta de capacidades para el ejercicio de la ciudadanía elaborada por UNICEF (UNICEF, 2006).

La SED establece seis capacidades esenciales que deben desarrollarse en los y las estudiantes y la comunidad educativa, para contribuir a su proceso de educación para la ciudadanía y la convivencia. Las capacidades reconocen al ser humano como ser integral: físico, cognitivo, afectivo y espiritual, y engloban la relación del individuo con los 'otros' y con su contexto vital. El proceso de formación en cada una de las capacidades implica el desarrollo de cuatro tipos de referentes de progreso educativo: conocimientos-relacionado con la información y los saberes adquiridos-, actitudes-relacionado con los valores, con la ética y la estética-, motivaciones-relacionado con la emocionalidad- y habilidades-relacionado con la destreza y la experiencia previa-).

Los alcances de esas capacidades serán posteriormente acotados de acuerdo con el proceso evolutivo de los y las estudiantes teniendo en cuenta los planos biológico, psicológico y sociológico de dicho proceso.



De acuerdo con los argumentos de UNICEF, es importante tener en cuenta que las capacidades ciudadanas esenciales son transversales a procesos educativos formales e informales sobre diversos temas. Su desarrollo puede estar obstaculizado o favorecido por las condiciones económicas, sociales y culturales de vida, las cuales deben considerarse como condicionantes cada vez que se implementan procesos educativos. Así mismo la SED comparte con UNICEF que las personas que viven en condiciones económicas, sociales y culturales más adversas son las que merecen especial interés, por hallarse en una situación de inequidad y exclusión (UNICEF, 2006).

Las seis capacidades ciudadanas esenciales son: Identidad; Dignidad y derechos; Deberes y respeto por los derechos de los demás; Sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza; Sensibilidad y manejo emocional; Participación. Estas capacidades no son compartimentos estancos, su desarrollo está interconectado, difícilmente se puede desarrollar una de ellas sin el desarrollo de las demás.

### • Identidad

Aunque la identidad se entiende de múltiples maneras y se compone de varias categorías, se refiere a un proceso dinámico de construcción del ser que se da en las múltiples relaciones del sujeto con el 'otro' y 'lo otro'. Desde esta perspectiva, puede hablarse de identidad social, identidad política, identidad sexual, identidad cultural, entre otras.

La identidad como dimensión ciudadana implica el desarrollo de las capacidades y disposiciones para aceptar y reconocer las identidades de los otros en su semejanza o diferencia con la propia. Esta capacidad implica el reconocimiento y valoración de las condiciones inmanentes al sujeto y su corporalidad; como la etnia, el sexo, la orientación sexual y el resto de características físico-corporales; la valoración y aceptación de las múltiples identidades contextuales fruto de nuestra ubicación espacial -mi barrio, mi ciudad, mi país, el mundo, Gaia, así como la libertad de opción entre las múltiples identidades grupales fruto de la relación cotidiana con los 'otros'.

El desarrollo de la identidad como capacidad ciudadana esencial engloba dos procesos que deben promoverse de forma recíproca. Por un lado, ésta capacidad comprende el proceso de construcción de la identidad individual en relación con tres aspectos: las condiciones personales, la socialización con los que se convive diariamente y la interacción con los contextos que habita. Por otro, la identidad como dimensión ciudadana implica el desarrollo de las capacidades y disposiciones para aceptar y reconocer las identidades de los otros en su semejanza o diferencia con la propia. Ambos procesos, construcción de la propia identidad y aceptación de la de los demás, han de evolucionar paralelamente.

Los tres aspectos del proceso de construcción de la identidad: individual, relacional y contextual, están interconectados. La relación entre los tres configura lo que Henri Tajfel y John Turner (1979) definen como identidad social, es decir el conjunto de todos aquellos aspectos que constituyen la idea que tenemos de nosotros mismos y nosotras mismas y que se derivan de las categorías sociales a las cuales la persona percibe que pertenece (Tajfel & Turner, 1979). En este sentido, la identidad se refiere a la capacidad de saber quiénes somos y qué relaciones de pertenencia tenemos con los otros y con nuestros contextos.

## • Dignidad y derechos

La idea de dignidad humana es el fundamento ético de todo derecho. Los derechos fundamentales consagrados en la Constitución Nacional y el conjunto de las leyes en una sociedad democrática, son normas que deben estar orientadas a la realización de la dignidad humana como valor superior compartido.

La dignidad hace referencia al valor inherente al ser humano en cuanto ser racional, dotado de libertad y poder creador, capaz de modelar y mejorar su vida mediante la toma de decisiones y el ejercicio responsable de su autonomía. Así mismo, desde esta concepción los derechos y los deberes son atribuciones del ser humano que regulan nuestra vida en sociedad y que han sido definidos y reconocidos a través de procesos históricos de reivindicación y consenso. La dignidad es esencial al ser humano, así como los derechos, si bien la naturaleza y características de estos últimos depende del contexto que habitan los individuos.

Los derechos se sostienen sobre este principio de dignidad humana y, así como portador de dignidad, todo sujeto es portador de derechos y como tal debe respetarse. El respeto por los derechos de los y las demás está profundamente relacionado con el desarrollo de actitudes y disposiciones para aceptar y valorar a los y las demás desde su forma de ser y vivir y su especificidad, es decir la capacidad de aceptar y reconocer las identidades de los 'otros' en su semejanza o diferencia con la propia. El derecho no es 'primero mío y luego del otro', el derecho por definición debe ser posible para cada persona y para todas al mismo tiempo. Los derechos de cada uno y cada una no limitan con los derechos de los y las demás; garantizarlos para todos y todas hace posible la realización efectiva de los derechos de todos y todas.

La dignidad y los derechos, vistos como una capacidad esencial para la ciudadanía y la convivencia, involucran la disposición de los y las estudiantes, y la comunidad educativa en general, a reconocer, comprender, valorar y defender que todos los seres humanos son nacidos iguales, que nadie es más digno ni menos digno que otro. Adicionalmente, implica reconocerse como sujeto con potencia para contribuir a la construcción colectiva de los derechos, de las normas que regulan nuestra cotidianidad y las instituciones que habitamos. Así mismo, implica el desarrollo de las habilidades para actuar en este sentido, vinculadas al desarrollo de la autonomía, el pensamiento crítico y la solidaridad.

- **Deberes y respeto por los derechos de los y las demás**

Los deberes no condicionan, ni son prerrequisito para la garantía de los derechos, por tanto no son contrarios a la realización de estos. Los deberes no deben entenderse como una limitación a los derechos, sino como la posibilidad de comprometer esfuerzos para su garantía universal en condiciones de justicia e igualdad para todas las personas.

Para la SED la responsabilidad ante el deber está inspirada por la propuesta de Elizabeth Jelin (1997) sobre la responsabilidad por lo que se hace o “responsabilidad retrospectiva”, como lo dice la autora, esta responsabilidad supone:

Ir más allá de las obligaciones específicas, en una acción guiada por la conciencia. El sujeto es responsable por lo que hace en situaciones en las que se cometen (u omiten) acciones públicas, sin que medie la obligación y con la posibilidad de replegarse en la inacción. Actuar o no actuar se convierte entonces en una opción sobre la cual hay que responder principalmente frente a la propia conciencia. No asumir esta responsabilidad no tiene costos; puede justificarse por ignorancia o por interés personal. Este tipo de responsabilidad hacia otros está en

la base del comportamiento solidario en la cotidianidad. Se vuelve políticamente significativa cuando, frente a sistemas políticos represivos o excluyentes, hay personas y grupos dispuestos a correr riesgos, a desafiar obligaciones establecidas y a quebrar normas en función de valores o compromisos éticos alternativos al poder de turno. (Jelin, 1997)

Los deberes como capacidad se relacionan con el desarrollo de actitudes en los y las estudiantes y la comunidad educativa, para actuar responsablemente ante los demás y ante la norma. Comprende, en primer lugar el desarrollo de habilidades para contribuir a la construcción colectiva de la norma, la promoción entre los y las estudiantes de motivaciones y estímulos para el respeto de la norma basados en la ‘responsabilidad retrospectiva’, en la ética y la justicia. Por último involucra también el fomento de la confianza entre miembros de la escuela, y por extensión de la comunidad, como elemento esencial de la ‘responsabilidad retrospectiva’ y por tanto del cumplimiento de la norma cuando esta es percibida como propia y justa.

- **Sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza**

El sentido de la vida hace referencia a la consciencia de ser seres vivos, físicos, emocionales, racionales y espirituales. Seres humanos que habitamos un universo vivo donde nuestros pares comparten nuestra esencia humana. Desde nuestras percepciones y emociones el sentido de la vida, la conciencia de lo vital, surge de la propia corporalidad.

Los seres humanos existimos –somos– en un territorio determinado, y de una u otra manera cada persona representa una pequeña muestra de ese territorio del cual forma parte (Wilches-Chaux, 2006). Nuestro cuerpo como contenedor de nuestra vida, como herramienta de transformación y expresión pero también como sujeto de transformaciones por la acción de nuestra relación con los demás, es por esencia

nuestro primer territorio. Cuerpo que es sexuado, construido socialmente y por tanto territorio de derechos.

Definir el sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza como capacidad esencial comprende una aproximación global al concepto de ambiente, lo cual solo es posible si lo hacemos a través de los sentidos de identidad, participación y pertenencia sobre el territorio. Si esta premisa se cumple el ambiente trascenderá su barrera natural y podrá ser visto como un sistema complejo de interacciones físicas, biológicas, sociales y culturales, percibidas o no, entre los seres humanos, los demás seres vivos y todos los elementos del medio donde se desenvuelven. Teniendo como punto de referencia sensorial nuestro cuerpo, el sentido de la vida se proyecta sobre ese universo vivo, complejo e integral donde encontramos a nuestros pares. Somos parte de un todo, y 'el todo' forma parte de nuestra esencia.

El sentido de la vida como capacidad ciudadana esencial implica la generación de una conciencia de respeto hacia la vida propia, hacia la vida de nuestros pares y hacia la vida de todos los seres que habitan nuestro universo. Esta conciencia vital se sostiene mediante el desarrollo y adquisición de habilidades y actitudes para la vida que parten de la relación con el propio cuerpo y se proyectan en relación con los demás. Dicha conciencia se encuentra en la base de las actitudes, sentimientos y expresiones que nos definen como seres humanos, que, en otras palabras, define el territorio que somos. Un territorio que es construido día a día en relación con los demás y con la naturaleza. Por eso la conciencia vital de cada uno de nosotros forma parte también de una conciencia colectiva.

Entre las habilidades y actitudes que se relacionan con la apropiación del cuerpo como contenedor de nuestra vida se encuentra el cuidado del cuerpo desde la responsabilidad y la autonomía: el auto cuidado. Este cuidado tiene que ver con el desarrollo de hábitos saludables y responsables que protejan el cuerpo de aquellos factores externos que podemos

controlar en base a la decisión informada y racional de los y las estudiantes. Entre los hábitos saludables y responsables de auto cuidado se incluyen también aquellos vinculados con la relación de los estudiantes con su sexualidad y cuyo desarrollo está centrado en la promoción de la responsabilidad desde la información, la autonomía y la libertad.

La valoración de la vida propia debe conducir a la valoración de la vida ajena, de nuestros pares y de nuestro ambiente. En el marco de la educación para la ciudadanía y la convivencia esto implica educar en un sentido de lo humano que va más allá de los intereses propios, fomentando la responsabilidad con los otros y con el ambiente mediante el desarrollo del sentido de pertenencia a lo diverso y a lo complejo.

- **Sensibilidad y manejo emocional**

Las emociones forman parte del ser humano. En nuestras acciones y decisiones diarias el aspecto socio-afectivo es un factor determinante de nuestro crecimiento personal y de nuestras relaciones en sociedad. El aspecto socio-afectivo involucra la capacidad de identificar y controlar desde nuestra conciencia sensorial las propias emociones, así como la capacidad de construir la intersubjetividad en relación con los otros.

Para Humberto Maturana (2001), el amor como fenómeno biológico es la emoción previa al lenguaje que constituye y conserva la vida social, pues a través del amor se reconoce al otro como un 'legítimo otro', sin importar quién o cómo sea (Maturana, 2001). Lo opuesto al amor es la emoción del rechazo, el odio. Las consecuencias de ambas emociones son opuestas en el ámbito de la convivencia, el rechazo niega la convivencia, el amor la constituye. Ambas emociones, amor y odio, tienen como alteridad la indiferencia, la no emoción. De acuerdo con la propuesta de Maturana, la primacía biológica del amor sobre el rechazo depende del desarrollo de la conciencia que catalice la emoción del amor y neutralice el cultivo del odio en el ser humano. En este sentido, la edu-

cación impulsada y mediada por el afecto, debe actuar en correspondencia con el amor que reside en la naturaleza del ser humano.

Partiendo del reconocimiento del amor como un fenómeno biológico cotidiano, la sensibilidad y el manejo emocional como capacidad ciudadana esencial comprende el desarrollo de inteligencias complementarias a la cognitiva o inteligencias múltiples. De acuerdo con los argumentos de Gardner estas inteligencias múltiples o complementarias son: la inteligencia interpersonal, que se define como la capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas y la inteligencia intrapersonal, que se relaciona con la capacidad para comprenderse uno mismo, apreciar los sentimientos, temores y motivaciones propios (Gardner, 1983).

Desde este punto de vista esta capacidad se proyecta en las dimensiones: por un lado, hace referencia a nuestra dimensión individual en tanto íntima, personal y corporal. La sensibilidad y el manejo emocional se relaciona con la capacidad de ser emocionales plenos, de sentir sin rubor, de expresar y comunicar aquello que nos emociona, que nos moviliza o que nos cohibe.

Por otro lado, la sensibilidad y el manejo emocional se proyecta a través de las dimensiones societal y sistémica, en tanto relacional, ubicando como eje central de la ciudadanía y la convivencia la promoción de la empatía como actitud y habilidad de las personas que permite 'tender puentes' hacia realidades distintas a la propia, para imaginar y sentir cómo es la vida de la otra persona, incluso con situaciones con las que no estamos familiarizados por experiencia propia. La empatía resultante de ello y que surge del conocimiento de nosotros mismos, permite ponerse en el lugar del otro, actuar con sentido ético e influir responsablemente sobre las emociones de los que nos rodean.

La carencia afectiva o los sentimientos mal canalizados, es decir la limitación o contradicción del amor, pueden generar

conductas agresivas, adictivas, antisociales, de indiferencia y relaciones personales poco sanas, que se expresan también a la hora de la toma de decisiones. Desde este punto de vista, el desarrollo del sentido de la vida y el manejo emocional como capacidad ciudadana esencial necesita de la aplicación de pedagogías afectivas que promuevan en el proceso formativo prácticas de reconocimiento de sí mismo y del otro, así como el manejo asertivo de los sentimientos y las emociones en procura de aportar al desarrollo de personas equilibradas, propositivas y amorosas, que construyan relaciones interpersonales basadas en el respeto y la fraternidad.

### • Participación

La participación como capacidad en la educación para la ciudadanía y la convivencia se relaciona con la definición etimológica partes en acción que denota 'la acción de tomar parte'. Dicha acción se vincula a la existencia de unas habilidades, actitudes y motivaciones para la participación como son: su ejercicio voluntario, la responsabilidad individual y compartida, mecanismos de expresión, y educación e información previa a la acción, atributos sin los cuales es muy difícil participar constructiva y propositivamente.

Con ello se propone la participación desde lo vivencial que parte del individuo y se dirige hacia lo colectivo, partiendo del ser parte, tomar parte y sentirse parte de algo; como señala Nathalia Salazar (2011), "aunque no lo notemos desde siempre hemos hecho parte en un todo; la familia, una institución, el barrio, un ecosistema, la localidad, la ciudad, un país, un continente y hasta un planeta" (Salazar, 2011).

Nuestros actos conscientes o no, son desde ya causa y consecuencia de múltiples impactos, sin embargo ser parte no es suficiente, menos aun cuando en el diario vivir desconocemos la forma en que nuestro pensar y nuestro actuar afectan dichos escenarios. Tomar parte, incluye el hacerse protagonista en estos escenarios, observarlos, conocerlos,

cuestionarlos, generar posturas, opiniones y actuar sobre ellos para transformarlos o protegerlos de acuerdo a nuestras intereses o convicciones. El sentirse parte nos dota de un poder especial para decidir y para actuar más allá de la mera manifestación de nuestros pensamientos y de la acción sobre un interés pasajero o circunstancial. Sentirnos parte implica apropiarnos de esos escenarios, desarrollar relaciones de pertenencia hacia ellos que trascienden lo pragmático y afectan nuestra identidad y nuestras emociones.

A partir de ello, la participación como capacidad esencial ciudadana se propone como una práctica, como una vivencia cotidiana, a partir de la cual los y las estudiantes asumen un rol protagónico en sus vidas, dan sentido y resignifican sus contextos y realidades. De esta manera, se erige como reto de la participación la transformación de las relaciones y prácticas de dominación y opresión que limitan el desarrollo de los individuos y las comunidades, por relaciones de cooperación y prácticas de mutualidad, reciprocidad, reconocimiento y valoración del otro.

En este punto, se pone de manifiesto la importancia de la participación horizontal como mecanismo de aprendizaje y empoderamiento; es decir, el empoderamiento de los individuos y sus comunidades, quienes tejen nuevas formas de relación social, basadas en los procesos de cooperación, colaboración, solidaridad, mutualidad y reciprocidad. Este tipo de empoderamiento no excluye la relación vertical con el Estado, que denota otro tipo de participación, como el ejercicio del voto, la deliberación ciudadana en los espacios establecidos, y en sí toda la mecánica de la democracia representativa.

Las dos formas de participación se complementan. Sin embargo, no es osado pensar que entre más fortalecida la capacidad individual de participar y los procesos sociales comunitarios donde se materializa dicha capacidad –la participación horizontal– mejores resultados se tienen en la incidencia y definición de las políticas estatales – participación vertical– ya que gracias a los primeros se fomentan y aumentan en cantidad y calidad los procesos de proposición, apropiación y responsabilidad sobre las decisiones del Estado, así como las iniciativas de control social y seguimiento de las actuaciones de nuestros representantes.

En la transformación de las relaciones sociales que persigue la participación para el aprendizaje, se encuentra también la esencia para abordar de forma positiva los conflictos que afectan nuestra sociedad. Participación como capacidad implica también el manejo adecuado del conflicto, donde las partes involucradas son capaces de reconocerse como pares, de respetarse y de encauzar la solución del conflicto desde el acuerdo, generando en su resolución un saldo pedagógico. Como señala Estanislao Zuleta (1985) “Una sociedad mejor es una sociedad capaz de tener mejores conflictos, de conocerlos y de contenerlos. De vivir no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente en ellos” (Zuleta, Sobre la idealización de la vida personal y colectiva., 1985). En este sentido, el PECC reconoce la escuela como espacio educador en el conflicto y protector frente a los factores contextuales que pueden afectar el sano desarrollo físico, social e intelectual de los niños, niñas y jóvenes.

## 7.2. Áreas temáticas; los pétalos

Las áreas temáticas son la extensión del núcleo, la proyección de las capacidades esenciales para la ciudadanía y la convivencia en áreas precisas de contenido y práctica. Las áreas temáticas abordan los distintos aprendizajes que la SED prioriza en coherencia con los desafíos sociales y compromisos ciudadanos contemporáneos y cuyo desarrollo cognitivo y experimental, es contextualizado en las realidades de los y las estudiantes y la comunidad educativa. No existe una relación jerárquica entre las áreas, ninguna es más importante que la otra, ninguna es contenedora de otra. Todas las áreas forman parte de un tejido de aprendizajes para la ciudadanía y la convivencia considerados relevantes. Además de recoger contenidos básicos de conocimiento ciudadano, las áreas actúan en la propuesta como campos de práctica, donde los contenidos, el contexto y la mediación pedagógica toman cuerpo, convirtiéndose en acciones educativas que contribuyen al desarrollo de las capacidades esenciales recogidas en el núcleo.



Teniendo en cuenta los antecedentes de educación para la ciudadanía y la convivencia y el Plan de Desarrollo Distrital “Bogotá Humana”, desde la SED se han definido cinco áreas temáticas. A continuación se enumeran dichas áreas y se describe brevemente el significado y enfoque propuesto por la SED para cada una de ellas.

- **Ambiente**

El ambiente es considerado como un sistema dinámico definido por las interacciones físicas, biológicas, sociales y culturales, percibidas o no, entre los seres humanos, los demás seres vivos y todos los elementos del medio donde se desarrollan. El concepto de ambiente abarca entonces, aspectos tanto de las ciencias físicas y naturales, como de las ciencias humanas, desde una mirada de pensamiento crítico. Esto es justamente lo que lo enriquece, ya que se aborda desde el enfoque sistémico y holístico al entretener lo natural con lo cultural. Corresponde así a unas dinámicas de vida, con sus componentes históricos, culturales, políticos, económicos, estéticos, entre otros.

Desde este enfoque, la SED asume el concepto de educación ambiental referenciado en la Política Nacional de Educación Ambiental, donde se considera como: “el proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, con base en el reconocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural, para que, a partir de la apropiación de la realidad concreta, se puedan generar en él y en su comunidad actitudes de valoración y respeto por el ambiente”(Ministerio de Medio Ambiente, 2002).

El área temática de ambiente comprende algunos ejes temáticos esenciales del Plan de Desarrollo Distrital -cambio climático, residuos, biodiversidad, agua, gestión del riesgo- los cuales se abordan de forma integral desde los territorios y en el marco de las dinámicas ambientales particulares de

las comunidades. En estas dinámicas cotidianas se espera que la educación y la gestión ambiental generen sinergias que potencian el empoderamiento de la comunidad en beneficio del bienestar común.

- **Derechos Humanos y Paz**

El área temática de derechos humanos y paz, plantea la necesidad de construir de manera complementaria la educación en derechos, la reconstrucción y conservación de la memoria histórica y la promoción de iniciativas de paz. Dentro del PECC, el área temática de Derechos Humanos tiene tres finalidades: fortalecer una cultura de respeto a la dignidad humana y los Derechos Humanos; el reconocimiento de los sujetos de derecho, donde se promueva la igualdad entre los sexos, las comunidades étnicas, religiosas, lingüísticas; y la consolidación de un Estado Social y Democrático de Derecho.

Comprender los derechos humanos desde su perspectiva social e histórica, y en su relación con la reconstrucción y preservación de la memoria histórica, es primordial en la construcción de paz, en un contexto de pluralidad cultural y política como fundamentos de la ciudadanía la convivencia y la construcción de democracia participativa.

En diferentes momentos históricos la positivización de los derechos humanos ha sido consecuencia de relaciones sociales y políticas que lograron construir acuerdos éticos fundamentales para la garantía de la dignidad humana y para contribuir a la ampliación del conjunto de libertades humanas, en función del interés general de las presentes y futuras generaciones. Por esta razón, es importante observar los contextos históricos en los que surgen y se consolidan los diferentes derechos: civiles y políticos; económicos, sociales y culturales; derechos ambientales y de los pueblos. Asimismo, es necesario considerar, la relación dinámica entre los derechos humanos y los procesos sociales, evaluando las relaciones sociales y acciones políticas que permiten garantizar el ejercicio efectivo de los derechos.

En el caso específico de Colombia la educación en derechos humanos requiere buscar las posibilidades de reconstruir y re-significar el pasado de luchas sociales, políticas y de la vida comunitaria, dándole un lugar a las voces de las personas y colectivos que han sido víctimas del conflicto armado.

La promoción de la educación en derechos humanos implica la incidencia simultánea sobre contenidos académicos y prácticas cotidianas al interior de la escuela, trascendiendo, de esta forma, los marcos formales y jurídicos y apostando por la estructuración de una propuesta ético-cultural que interpele las relaciones, los contextos y las regulaciones en la vida cotidiana de la escuela. Así mismo, significa hacer coherente el ejercicio docente con el desarrollo de prácticas pedagógicas menos verticales y más participativas, que permitan superar prácticas autoritarias al interior de la escuela y que contribuyan a construir ambientes democráticos de aprendizaje.

- **Diversidad y Género**

El área temática en diversidad y equidad de género tiene como propósito incidir y contribuir a la transformación de los imaginarios, discursos, y prácticas cotidianas que reproducen situaciones históricas de discriminación y relaciones entre diferentes actores que impiden el reconocimiento y respeto de las diferencias. Busca que la escuela sea un escenario que promueva el auto-reconocimiento de los y las estudiantes y la comunidad educativa, la construcción de su identidad en relación con los otros, y el reconocimiento y respeto de las distintas formas de ser y de vivir.

La diversidad se produce en distintos campos: social, cultural, filosófico, religioso, moral y político. Las múltiples formas de ser y de vivirse presentan en toda sociedad en la que existe una variedad no coincidente de creencias, convicciones, sentimientos y puntos de vista, acerca de asuntos que se repuntan importantes, como el origen y finalidad de la vida humana; la relación del hombre con una posible divinidad; la idea de vida buena y los medios necesarios para alcanzarla; la organización y distribución del poder.

Reconocer la diversidad y la existencia de múltiples formas de ser y de vivir, implica reconocer las condiciones de desigualdad social, económica y cultural de algunos grupos poblacionales y sectores sociales que históricamente han sido marginados, excluidos y desprotegidos en el ejercicio, reconocimiento y garantía de sus derechos, o que se encuentran en condiciones de desigualdad y/o inequidad y que requieren de acciones que les posibiliten el desarrollo de su autonomía, la inclusión social y el acceso en igualdad de oportunidades a los bienes y servicios que garantizan los derechos de los que goza la sociedad en general.

De manera transversal, la promoción de la equidad de género implica reconocer la necesidad de modificar condiciones culturales e institucionales que históricamente han discriminado de manera negativa a las mujeres, asignándoles roles sociales y familiares subordinados. La dignificación de la mujer, implica reconocer y afianzar sus capacidades en condiciones de equidad frente a 'lo otro' y 'la otredad', así como reivindicar como imprescindible su participación activa en la construcción de sociedades más democráticas e incluyentes.

El género como variable de análisis de las relaciones desiguales entre hombres y mujeres, niños y niñas, se aplica en el área como enfoque y como perspectiva, además con una mirada hacia la interseccionalidad, partiendo de la base que estas relaciones desiguales se acentúan en mujeres pertenecientes a grupos étnicos, mujeres con alguna discapacidad, mujeres victimizadas en el marco del conflicto armado, entre otras.

Las instituciones educativas tienen el reto de generar escenarios y relaciones de equidad que promuevan el acceso y disfrute para hombres y mujeres a los espacios públicos y privados, y que transformen los estereotipos y roles asignados a los sexos que perpetúan la dominación de lo masculino sobre lo femenino.

La escuela como espacio de socialización genera procesos de intercambio que están permeados por la cultura, entendida ésta última en la definición realizada por Ángel Pérez (1998) como el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal (Pérez, 1998). El papel de la cultura en las instituciones educativas es relevante para identificar procesos de discriminación, pero también para reinterpretar, reproducir y transformar los signos o contenidos que pone de relieve la cultura y que se manifiestan en pensamientos, sentimientos y conductas influyentes en los procesos de ciudadanía y convivencia y en la relación con el entorno.

Teniendo en cuenta que buena parte de las vulneraciones que se presentan en los colegios se producen a causa de las relaciones desiguales de poder y de los sistemas de dominación históricamente producidos y reproducidos en la sociedad se plantea como respuesta y como propuesta para superar sus efectos de exclusión, segregación, y violencia, la promoción de la interculturalidad como un modelo que plantea la construcción de ciudadanía y convivencia entre las múltiples formas de ser y de vivir.

Esto apunta a lograr que las instituciones educativas se comprometan a impulsar el trabajo hacia la aplicación de los enfoques diferenciales y la promoción de la educación para la interculturalidad. Siendo ésta un proceso progresivo que, con el fin de lograr su aplicación, requiere:

- Reconocer, respetar y valorar las múltiples formas de ser y de vivir.
- Identificar y generar reflexiones y ejercicios de transformación de las relaciones desiguales de poder entre los sectores sociales.

- Establecer y realizar acciones para evitar o erradicar de manera progresiva la discriminación, exclusión, hostigamiento y dominación de los sectores sociales históricamente oprimidos.
- Establecer y realizar acciones para que las múltiples formas de ser y de vivir se interrelacionen y enriquezcan mutuamente.

El reconocimiento y respeto de las diferencias representadas en las creencias, la pertenencia a comunidades étnicas, así como las identidades y expresiones de orientaciones sexuales y de identidades de género, el sexo, la discapacidad, la victimización en el marco del conflicto armado, entre otras, resultan fundamentales para construir una ciudadanía intercultural, en concordancia con los fundamentos consagrados en la Constitución Política de Colombia que reconoce la confluencia de múltiples formas de ser y vivir, y resalta en su Artículo 13 el derecho a una igualdad real y efectiva como elemento constitutivo de la ciudadanía y la convivencia.

### • Cuidado y Autocuidado

El proyecto de educación para la ciudadanía y la convivencia implica además del desarrollo participativo de nuevos contenidos temáticos y acciones pedagógicas que promuevan procesos de construcción de capacidades de los estudiantes, adelantar iniciativas orientadas al fortalecimiento del auto-reconocimiento, la autoestima, y la autonomía responsable de los niños, niñas y jóvenes. En este sentido resulta relevante fortalecer las capacidades esenciales para auto-reconocerse como seres sensibles que valoran su cuerpo y lo protegen para el cuidado de su salud física y psicológica.

Como punto de convergencia de las iniciativas de esta área temática, se busca incentivar que los estudiantes formulen su proyecto de vida, en el corto, mediano y largo plazo, siendo conscientes de su autonomía para decidir y actuar, y de la importancia de alcanzar los objetivos definidos

consigo mismos, que les permitirán ampliar su esfera de oportunidades y fortalecer su autonomía y capacidad de decisión. Así mismo el fortalecimiento de la autoestima, de la confianza en sí mismos y en los otros, permite que las personas puedan expresar de manera más libre la afectividad y empatía hacia los demás, sentimientos que también hacen posible afianzar relaciones de solidaridad y apoyo mutuo al interior de la escuela y de las familias, y construir relaciones más fraternas entre los ciudadanos y ciudadanas.

### • Participación

Participar es esencial y fundamental para el ser humano. En esta área temática la participación es entendida como el conjunto de iniciativas sociales en las que las personas toman parte, hacen parte y se sienten parte consciente en un contexto. Lo anterior, está relacionado con facilitar y promover una participación abierta, no restringida, donde se informa, consulta, debate, reflexiona, propone y decide conjuntamente y corresponsablemente con las y los ciudadanos.

La participación es concebida como un proceso que lleva a la construcción de comunidad y a la resignificación del espacio escolar, en tanto son estos escenarios de deliberación los que han permitido ahondar la discusión en torno al que hacer del sector educativo en todos sus frentes y sin perder de vista el territorio, en sus diferentes contextos locales y distrital. Por ello, es necesario garantizar la promoción de la participación y de sus espacios, e implementar estrategias que desde lo local y distrital que contribuyan al fortalecimiento del tejido social.

La Participación en el escenario escolar debe ser el resultado de una acción conjunta entre la familia, la comunidad educativa y el Estado. En este sentido, la participación y democratización del escenario escolar en todas las esferas debe llevar a que las comunidades se sientan incidentes y visibilizadas en las decisiones que se toman y que los afectan de manera directa, pues es desde allí que se ejerce la ciudadanía y se garantiza de manera real la humanización de la escuela.

### 7.3. Pedagogía para la educación en ciudadanía y convivencia; el tallo.

La ciudadanía es vivencia, con-vivencia. Su aprendizaje debe estar basado en la experiencia, la problematización y la reflexión. Reflexión individual y colectiva sobre experiencias vividas con los 'otros' frente a problemas y situaciones vitales en las que lo cotidiano es estudiado, cuestionado y repensado. La educación para la ciudadanía y la convivencia es una apuesta por el cambio desde la que se propone conducir a las comunidades educativas a imaginar y crear universos de posibilidades en los que el mundo no se encuentra terminado, por el contrario, es inacabado, factible de ser intervenido y habitado por la experiencia que juntos provocamos.

La visión pedagógica de la educación para el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de la convivencia reconoce que, como sostiene Jacques Delors (1996), la educación provee la posibilidad de transformar a los individuos y a la sociedad a través de procesos deliberados de aprendizaje con el propósito de que los y las estudiantes sean capaces de saber, hacer y ser (Delors, 1996). La educación es un proceso político y pedagógico, que se corresponde con los paradigmas económicos y los grupos sociales decisores; en consecuencia, y para guardar coherencia con el modelo de desarrollo humano -asumido en el Plan de Desarrollo "Bogotá Humana"-, la SED ha decidido construir una propuesta de educación para la ciudadanía y la convivencia, basándose en el modelo de la pedagogía crítica.

Este modelo, planteado en América Latina por Paulo Freire, señala que la acción en la sociedad es el elemento central de la reflexión para el aprendizaje. Freire (2002) fundamenta

su concepción educativa-ciudadana en el potencial humano para la creatividad y la libertad dentro de las estructuras político-económico-culturales presentes en la sociedad. El potencial humano toma forma a través del descubrimiento y la implementación de alternativas liberadoras para la transformación social a través del proceso de conscientización (Freire, 2002). La integración entre realidad, aprendizaje y potencialidad para transformar, convierte el aprendizaje reflexivo experimental en el enfoque más adecuado para el desarrollo de las capacidades ciudadanas esenciales que persigue la propuesta de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia.

En este contexto la SED ha identificado un grupo de principios que permiten la aplicación del modelo de pedagogía crítica en los contextos escolares y de las comunidades educativas, señalando con ellos una serie de aspectos que deben caracterizar este proceso pedagógico. Esos principios son: **i)** la construcción de relaciones de poder horizontales, **ii)** partir de las necesidades, intereses y potencialidades de la comunidad educativa, **iii)** unir la reflexión y la acción, **iv)** reconocer que la realidad, y en particular la realidad escolar, es compleja y concreta a la vez, y **v)** trascender la escuela como espacio de aprendizaje.

Para la realización de estos principios en las dinámicas escolares, se ha visto la necesidad de crear un método pedagógico que posibilite, inspire y fortalezca prácticas e iniciativas reflexivas, autónomas y transformadoras, es por eso que la Secretaría de Educación del Distrito crea el método de la Reflexión Acción Participación -RAP inspirado en las propuestas de Peter Jarvis (2008), de Paulo Freire (2002) y en la Investigación Acción Participativa, de Orlando Fals Borda (1999).



La RAP como método, orienta y posibilita que los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en los marcos pedagógicos y convivenciales y en las prácticas propias de las asignaturas, áreas y espacios escolares partan de las experiencias, y del reconocimiento de las capacidades individuales y colectivas para la transformación de la sociedad existente, todo ello con miras a la formación integral y reflexiva de ciudadanos y ciudadanas con capacidades para la acción transformadora. Por lo tanto, el PECC reconoce la importancia de los avances que se han generado en el campo investigativo y pedagógico, específicamente los que abordan el reconocimiento de aspectos de la realidad cotidiana como asunto a problematizar y transformar.

Retomando la metáfora de la flor, la Reflexión-Acción-Participación es el tallo que soporta el núcleo –donde se ubican las capacidades esenciales para la ciudadanía y la convivencia- y los pétalos – donde se encuentran las áreas temáticas antes mencionadas. De tal manera, queda expuesto el carácter sistémico de la educación para la ciudadanía y la convivencia; sin embargo ésta sólo llega a consolidarse cuando entra a hacer parte integral del currículo en sus diferentes dimensiones –marcos pedagógicos y convivenciales, contenidos, prácticas y en general, en la vida escolar-.



Para apoyar la puesta en marcha de esta propuesta de educación para la ciudadanía y la convivencia, la SED ha diseñado una ruta vivencial –que involucra las experiencias, las motivaciones, los anhelos, las necesidades de todos y cada uno de quienes integran la comunidad educativa– compuesta por unos momentos y unos aprendizajes identificados. Los momentos están planteados para ser aplicados en todas las acciones de la SED y de las IED, y son: pensarse y pensarnos, diálogo de saberes, transformación de realidades y reconstruyendo saberes. Por su lado, los aprendizajes han sido compilados en una guía metodológica que busca orientar la práctica docente, mostrando aquellos aprendizajes y desarrollos de capacidades en ciudadanía y convivencia que, desde este proyecto, se espera sean alcanzados en cada uno de los ciclos educativos. Ésta ruta contiene seis mallas curriculares que responden a los ciclos de aprendizaje escolar y a las dimensiones de la ciudadanía –individual, societal y sistémica-.

El aspecto pedagógico de la educación para la ciudadanía y la convivencia, reviste tal importancia que se elaboró un documento complementario a éste, denominado Lineamientos pedagógicos para la ciudadanía y la convivencia, donde se recoge y amplía la propuesta presentada en este apartado.

## 8. Estrategias de implementación

Para la puesta en práctica del PECC la Secretaría de Educación ha definido cuatro estrategias de trabajo: Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia -en adelante PIECC-; Iniciativas Ciudadanas de Transformación -en adelante INCITAR-; Gestión del Conocimiento; y Respuesta Integral de Orientación Escolar -en adelante RIO-.

Partiendo de la conceptualización recogida en este documento, las estrategias planteadas pretenden orientar, incentivar, facilitar y acompañar las iniciativas y procesos de educación para la ciudadanía que serán puestas en práctica por los actores de la comunidad educativa en diversos ámbitos de aprendizaje, dentro y fuera de la escuela. La definición de las estrategias de implementación responde a la naturaleza compleja del proceso educativo en el cual las iniciativas pedagógicas surgen desde múltiples actores y permean distintos ambientes de aprendizaje: aula, escuela, familia, comunidad.

Desde esta perspectiva compleja, y en coherencia con las tres dimensiones de construcción de ciudadanía identificados - individual, societal y sistémica -, el PECC define tres ámbitos de acción sobre los que incide para promover, fortalecer y dar continuidad a las iniciativas y procesos de educación para la ciudadanía. Éstos ámbitos reproducen la misma clasificación de las dimensiones - ámbito individual, societal y sistémico - pero se adecuan a las características del proceso educativo. En este sentido el ámbito individual hace referencia al estudiante o la estudiante, quien ocupa el centro del proceso educativo, afectando también sus relaciones privadas en el seno de la familia. Por su parte, el ámbito societal identifica los espacios tangibles donde los y las estudiantes entran en relación con sus pares y con otras personas: la institución educativa, el barrio o la vereda, el territorio. Por último el ámbito sistémico se refiere en el PECC a los marcos físicos y sociales menos tangibles pero

que forman parte ineludible de la realidad de los y las estudiantes: la ciudad, el continente, el conjunto de la humanidad y los sistemas económicos y sociales.

El éxito en los procesos de educación para la ciudadanía y la convivencia, teniendo en cuenta la escala del sistema educativo distrital y su complejidad, depende del involucramiento activo y propositivo de distintos actores pedagógicos, así como de la ruptura del aislamiento y concentración -en un actor, en un ambiente- que ha caracterizado habitualmente las iniciativas de educación para la ciudadanía. En este sentido las estrategias se proponen desde el principio de integralidad expuesto en la introducción de este documento y apuntan a reforzarlo en la práctica educativa.

### 8.1. PIECC - Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia.

Los PIECC se configuran como herramientas pedagógicas de diagnóstico, planeación, acción y reflexión que permiten a la comunidad educativa articular desde la escuela distintos proyectos, iniciativas y acciones que posibiliten el desarrollo de las capacidades esenciales para la ciudadanía y la convivencia. La estrategia PIECC se enfoca en la institución educativa; desde aquí la ciudadanía es pensada y proyectada hacia el interior de la escuela y más allá de sus muros. En coherencia con la visión de educar para una ciudadanía justa y con equidad, los PIECC tienen un doble propósito. Por un lado, transformar las relaciones de poder jerárquicas y opresoras presentes en muchos colegios por relaciones de poder equilibradas, colaborativas y constructivas, y por otro, posicionar a la institución educativa como un motor de transformación social en la comunidad de la que es parte.

De esta forma, se propone que los PIECC faciliten en cada institución educativa la identificación y análisis de los

procesos, vivencias y actividades pedagógicas desde las que se aporta a la educación en ciudadanía y convivencia de los y las estudiantes y al fortalecimiento del resto de actores de la comunidad educativa como ciudadanos y ciudadanas. Dicha caracterización posibilitará la proyección de objetivos y líneas de acción que incluyan la reflexión permanente sobre las prácticas institucionales y los procesos desarrollados en la escuela y su entorno. Una característica esencial de la construcción e implementación de los PIECC es el reconocimiento de todas y todos los actores involucrados en el proceso educativo como relevantes y desde el entendido de que se encuentran en un ejercicio constante de enseñanza y aprendizaje.

Los PIECC contemplan una proyección territorial de la construcción de ciudadanía pues, como se expresa en este documento, ésta no solamente se liga a lo académico y al escenario escolar, sino que también se genera en la cotidianidad dentro y fuera de la escuela. De este modo, la articulación con otras instituciones escolares, con actores extraescolares, con organizaciones gubernamentales, con organizaciones comunitarias y sociales del mismo territorio, es fundamental.

Los PIECC son integrales en cuanto entienden los procesos educativos y formativos desde una visión sistémica que interrelaciona diversos subsistemas desde los cuales es posible desarrollar los propósitos de la educación para la ciudadanía y la convivencia. En este sentido, se espera que los PIECC no sean 'un proyecto más', sino el Plan Integral que, reconociendo que existen diversos actores, dinámicas, pedagogías, entornos de aprendizaje y áreas temáticas, proponga y articule, desde la diversidad y las múltiples formas de ser y de vivir, las acciones implementadas en cada uno de los colegios por las diferentes estrategias que componen el PECC, señalando con ello el camino a recorrer para el desarrollo de las capacidades esenciales para la ciudadanía y la convivencia y articulando todas las iniciativas que contribuyan a dicho desarrollo.

## 8.2. INCITAR –Iniciativas Ciudadanas de Transformación de Realidades

Las INCITAR son apoyos para la creación de oportunidades de aprendizaje dirigidos a aquellos grupos formados por miembros de la comunidad educativa y barrial que toman la iniciativa de llevar a cabo una acción pedagógica desde la que se eduque y construya ciudadanía. Las INCITAR tienen un doble propósito; por un lado buscan empoderar a los y las estudiantes como educandos y educadores de ciudadanía, y por otro, complementan y materializan los PIECC al dotar de un instrumento técnico y financiero las iniciativas concretas que puedan surgir en el marco de los PIECC.

Las INCITAR invierten las frecuentes lógicas jerárquicas de la acción educativa al ubicar la iniciativa pedagógica en la base de la estructura del sector educativo, promoviendo de esta forma, el protagonismo de los sujetos en la transformación de la realidad como elemento esencial de la acción educativa ciudadana. Son los y las estudiantes, los y las docentes, las madres y padres de familia y el resto de miembros de la comunidad, quienes tienen a través de esta herramienta la capacidad de proponer y llevar a la práctica acciones educativas que, en línea con la propuesta de educación para la ciudadanía de la SED, transformen sus contextos vitales. En este sentido, las INCITAR, como el resto de las estrategias de implementación, están guiadas por los principios RAP –Reflexión – Acción – Participación–; por lo tanto el seguimiento de dichos principios será un criterio básico para la elección y apoyo de las INCITAR.

Las INCITAR disponen de componentes financiero y técnico. El componente financiero corresponde a aportaciones directas realizadas desde la SED que, de forma directa o en conjunto con otras fuentes de financiación distrital, local o escolar, sufragarán los costes de las iniciativas seleccionadas. El componente técnico, por su parte, podrá ser de naturaleza

formativa, asesora o de acompañamiento técnico, y será desarrollado por la SED desde las áreas temáticas del PECC y sus gestores en el nivel zonal.

### 8.3. Gestión del Conocimiento

Gestión del Conocimiento es una estrategia transversal del PECC que persigue el desarrollo en la comunidad educativa de nuevas prácticas y aprendizajes relacionados con la propuesta pedagógica que sustenta el proyecto. Esta propuesta, representada metafóricamente como el tallo de la flor de la ciudadanía, es denominada Reflexión Acción Participación y sintetiza los principios RAP recogidos más arriba.

Desde la estrategia Gestión del Conocimiento se desarrollarán acciones específicas para, mediante el diálogo y la construcción con las y los facilitadores, instalar la propuesta pedagógica del PECC en el sector educativo distrital, promoviendo de esta forma la transformación de las mediaciones pedagógicas que suceden en la comunidad educativa. Así mismo, desde la estrategia se orientará pedagógicamente el resto de iniciativas del PECC, buscando generar integralidad entre las diversas intervenciones educativas.

Para alcanzar su propósito Gestión del Conocimiento se ocupará de elaborar, difundir y formar en métodos y herramientas pedagógicas relacionados con la educación para la ciudadanía y la convivencia dentro y fuera de las aulas. Adicionalmente, Gestión del Conocimiento suma a estas labores la definición de estrategias transversales para la puesta en práctica de los principios RAP en las escuelas y comunidades. Operativamente esta estrategia se articula a través de tres componentes; la creación y promoción de una Red de Recursos de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia; la dinamización de la Red de Facilitadores y Facilitadoras; y la Orientación pedagógica general al resto del proyecto.

Sin bien todas las estrategias de implementación en el PECC se construyen desde una perspectiva de sostenibilidad,

Gestión del Conocimiento recoge especialmente la responsabilidad de dejar capacidad instalada de educación para la ciudadanía en el sistema educativo distrital.

### 8.4. RIO - Respuesta Integral de Orientación Escolar

La estrategia RIO busca mejorar las condiciones de convivencia y seguridad en el interior y en los entornos de las instituciones educativas. RIO tiene el propósito de fortalecer las escuelas como espacios protectores y seguros y de contribuir al desarrollo de relaciones armónicas entre los miembros de la comunidad educativa.

RIO integra el desarrollo de cuatro acuerdos distritales: el acuerdo 449 de 2010 sobre “Camino Seguro al Colegio”; el acuerdo 434 de 2010 sobre el “Observatorio de Convivencia”; el acuerdo 512 de 2012 sobre los “Planes Integrales de Convivencia y Seguridad Escolar”; y el acuerdo 518 de 2013 sobre “Equipos interdisciplinarios de orientación escolar”.

De los objetivos y aportes de estos acuerdos y con el enfoque y propósitos del PECC surge RIO. La estrategia RIO se enmarca en tres niveles de intervención: formación, prevención y protección, y llega al territorio mediante cinco componentes: Entornos Escolares Seguros, Sistema de Información y Alertas, Atención a Situaciones Críticas, Fortalecimiento del Rol de la Orientación Escolar, y Difusión y Comunicación. La articulación de estos componentes busca generar una respuesta integrada e intersectorial a los retos que en materia de convivencia y seguridad afrontan los colegios.

Por su posición mediadora y de interlocución entre actores y espacios de la comunidad educativa más allá de los procesos de aprendizaje, RIO otorga a la Orientación Escolar un papel central en la articulación de las acciones que lo componen. En este sentido, la estrategia valora la experiencia, conocimientos y saberes de cada orientador u orientadora y reconoce en ellos y ellas un actor estratégico para alcanzar los objetivos de la misma. Por esta razón RIO se propone fortalecer y

potenciar el trabajo que desde la orientación escolar se ha venido adelantando en relación con los temas de convivencia y ciudadanía.

## 9. Evaluación

El PECC viabiliza el propósito perseguido por la SED de estructurar y consolidar los saberes ciudadanos a la par de los saberes académicos. Este proceso debe procurar alcanzar los más altos niveles de calidad y excelencia en la práctica educativa, para lo cual uno de los aspectos fundamentales es la integración de la evaluación sistemática en los procesos educativos.

La evaluación es una práctica cotidiana no exenta de retos en el desarrollo de los saberes académicos, sin embargo, no ha ocurrido así con las iniciativas pedagógicas de educación para la ciudadanía y la convivencia. Con la única excepción del apartado sobre ciudadanía de las pruebas SABER del ICFES, no existen referentes evaluativos de las múltiples iniciativas de formación ciudadana desarrolladas por la SED hasta la fecha. Con el objetivo de valorar la eficacia de las acciones emprendidas por la entidad en materia de educación para la ciudadanía y la convivencia, el PECC pretende integrar la evaluación como elemento esencial de la educación ciudadana en la SED.

De acuerdo con Carol H. Weiss (1998) “La evaluación es el proceso riguroso y sistemático de formular preguntas y recopilar datos apropiados para valorar la implementación y los resultados de un programa o una política, al compararlos con un conjunto de criterios”, cuyo propósito es “tomar decisiones informadas sobre dicha política y/o contribuir a su mejoramiento” (Weiss, 1998). En el caso de la educación para la ciudadanía, estos criterios tienen que ser consecuentes con la visión sobre la ciudadanía que subyace en los programas o políticas de educación ciudadana, por lo tanto, en el caso del PECC, la evaluación tendrá en cuenta la realidad

multidimensional que éste le atribuye a la ciudadanía, así como la visión de la ciudadanía como concepto transformador y dinámico.

Cómo se señala en la definición de Weiss, la evaluación valora tanto la implementación (proceso) de los programas y políticas, cómo los resultados (cambios), esperados o no, que dichos programas o políticas han generado o están generando. Este documento se limita a realizar una propuesta básica de estructuración de los cambios esperados de acuerdo con la visión multidimensional de la ciudadanía.

La estructuración de los cambios esperados por el PECC responde a tres ámbitos que deben ser considerados en el proceso evaluativo: cambios en los individuos, cambios en las Instituciones Educativas, y cambios en los entornos de las Instituciones Educativas.

Estos ámbitos se relacionan con dos criterios de la propuesta de la SED: en primer lugar, desde la propuesta de la SED se entiende que el desarrollo de las capacidades esenciales debe ser inherente a la democratización de los ambientes de aprendizaje, en consecuencia, a la democratización de las Instituciones Educativas. En segundo lugar, la arriba mencionada naturaleza multidimensional de la ciudadanía significa que las transformaciones ciudadanas suceden en la interacción entre tres dimensiones: individual, societal y sistémica, como se ha indicado anteriormente. Los ámbitos en la evaluación propuestos facilitan la relación de los cambios esperados con las potenciales transformaciones de la ciudadanía en sus tres dimensiones.

De esta manera y de acuerdo con la visión holística de la ciudadanía y la convivencia, los cambios en cualquier ámbito (individual, institucional o entorno) afectan a todas las dimensiones donde sucede la ciudadanía; en este sentido, al proponer acciones transformadoras en cualquiera de las dimensiones, se espera que tengan efectos sobre los diferentes ámbitos.

En síntesis, no existe un único modo de generar transformaciones ni un único camino para lograrlas; en la perspectiva de evaluación del PECC se indaga y reflexiona sobre las prácticas ciudadanas y sus consecuencias en la transformación de la propia vida, del colegio y del entorno escolar.

Cada ámbito dispone de características distintas y por tanto los cambios previstos e imprevistos en cada uno son específicos. A continuación se detallan algunas de estas categorías:

### 1. Cambios en los individuos.

Tendrán como referencia las seis capacidades ciudadanas esenciales definidas por el PECC. Como se describe más arriba una capacidad ciudadana esencial es entendida como un conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y motivaciones que desarrollan el potencial para conocerme, conocer mi contexto, imaginarme su transformación y actuar con otros para transformarlo. La concepción de las capacidades reconoce al ser humano como ser integral; físico, cognitivo afectivo y espiritual, y engloba la relación del individuo con los 'otros' y con su contexto vital. El proceso de formación en cada una de las capacidades implica el desarrollo de cuatro tipos de referentes de progreso educativo (categorías):

- a) Conocimientos: relacionado con la información, las nociones y los saberes adquiridos. Pueden ser fácticos (datos y hechos) o conceptuales (comprensión). Algunos ejemplos pueden ser el conocimiento sobre los derechos humanos o los conocimientos sobre el contexto en el que se vive.
- b) Habilidades: relacionado con la destreza, con la posibilidad real de hacer y de actuar. Algunos ejemplos pueden ser la destreza para comunicarnos con los otros, para gestionar un conflicto o para trabajar en equipo.
- c) Actitudes: relacionado con nuestra disposición, con los valores, con la ética y la estética. Algunos ejemplos pueden ser la disposición ante la diferencia, el respeto y la defensa del 'distinto', la empatía hacia el otro.

- d) Motivaciones: relacionada con nuestras emociones, nuestros intereses y nuestro compromiso. Algunos ejemplos pueden ser la coherencia entre discurso y acción, la facultad de expresar emociones o el respeto por el cuerpo (no consumo).

Los cambios esperados serán definidos a través de las categorías y en coherencia con la propuesta del PECC (visión de ciudadanía, capacidades esenciales ciudadanas y áreas temáticas). Así mismo, deberán adaptarse al proceso evolutivo de los y las estudiantes teniendo en cuenta los planos biológico, psicológico y sociológico de dicho proceso. Podrán medirse de forma individual o colectiva, mediante procesos de autoevaluación, a través de evaluadores que formen parte del proceso educativo o que sean externos.

### 2. Cambios en las Instituciones Educativas.

Estarán enfocados en los cambios de carácter institucional. Estos pueden ser:

- Cambios sobre las estructuras de poder de la escuela
- Cambios en las normas (PEI, manual de convivencia, planes, entre otros)
- Cambios en las prácticas (mecanismos de participación, formas de educar en el aula, relaciones de convivencia, entre otros)
- Cambios en el currículo (proyectos institucionales, metodologías, contenidos, centros de interés, entre otros)
- Cambios en las percepciones (clima escolar: relaciones entre profesores, estudiantes, directivas, padres y madres de familia, entre otros)

### 3. Cambios en los entornos de las Instituciones Educativas.

El entorno comprende el espacio físico territorial y la comunidad que sobre él se asienta y con los que tiene lazos de pertenencia. Los cambios que pretenden evaluarse están relacionados con los cambios que se den en estos contextos y en los que la acción de la institución educativa esté involucrada. Estos cambios pueden tratarse de transformaciones concretas o percepciones sobre el entorno que se tienen desde la escuela o, viceversa, del papel de la escuela visto desde los habitantes del entorno.

Teniendo en cuenta que el proceso educativo ciudadano, tanto en su proyección evolutiva como en su proyección colectiva, está afectado por múltiples factores contextuales y personales, los criterios de evaluación que se establecerán para el PECC serán duales; por un lado criterios definidos por las instituciones educativas adaptados a sus contextos y a sus alumnos y autoevaluados por ellos, y por otro, criterios generales aplicables a todas las instituciones que permitan la medición de los aprendizajes y los impactos del proyecto a nivel ciudad.



## Bibliografía

- Ascencio, J. (1987). Biología y educación. *Revista Educar*, 7-26.
- Bourdieu, P. (1983). *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, sociales Kapital. Soziale Ungleichheiten*, 183-198.
- Chang, S., & Henríquez, K. (2013). Adultocentrismo y ciudadanía infantil: dos discursos en conflicto para la convivencia. Recuperado el 5 de Febrero de 2014, de CLACSO: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20140120034301/ChangSpino.pdf>
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. (2004). *Competencias Ciudadanas: de los estándares al aula; una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá, D. C.: Ediciones Uniandes.
- Colombia, S. d. (2010 - Tercera Edición). *Constitución Política de Colombia*. Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- Dagnino, E. (2005). *Meanings of citizenship in Latin America*. Brighton: Institute of Development Studies.
- De Witt, T., & Gianotten, V. (1988). *Investigación participativa en un contexto de economía campesina. La investigación participativa en América Latina*. México: Cenapro.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Eyben, R., Kidder, T., Rowlands, J., & Bronstein, A. (2008). *Thinking about change for development practice: a case study from Oxfam GB*. Oxford.
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP -Investigación Acción Participativa-. [Versión electrónica] *Revista Análisis Político* No. 38, septiembre/diciembre de 1999, pp. 71-88. Recuperado el 14 de febrero de 2014. <http://www.iepri.org/portales/anpol/38.pdf>.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. México : Siglo XXI Editores.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind, the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Hann, C. (1996). Introduction: political society and civil anthropology. En C. Hann, & E. Dunn, *Civil society: challenging western models* (págs. 1-28). Londres: Routledge.
- Jarvis, P. (2008). *Democracy, lifelong and learning society: active citizenship in a late modern age*. Londres: Routledge.
- Jelin, E. (1997). Igualdad y diferencia: dilema de la ciudadanía de las mujeres en América Latina. *Ágora - Cuadernos de estudios políticos: Ciudadanía en el debate contemporáneo*, 3(7), 189-214.
- Jones, E., & Gaventa, J. (2002). *Concepts of citizenship: a review*. Brighton: Brighthon institute of development studies.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Editorial Dolmen Ensayo.
- Ministerio de Medio Ambiente. (2002). *Política Nacional de Educación Ambiental - SINA*. Bogotá, D. C.
- Nussbaum, M. (2012). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Editorial Katz.
- Parsons, T. (1966). *El sistema social*. Madrid: Ediciones Política de Occidente.
- Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.

- Piaget, J. (2000). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Sadan, E. (2004). *Theories of power*. En E. Sadan, *Empowerment and vommuniyu planning*. Tel Avid.
- Salazar, N. (2011). *Repensando el concepto de participación: herramienta didáctica*. Bogotá, D. C.: Secretaría de Educación del Distrito - Universidad Distrital.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2011). *Organización curricular por ciclos; referentes conceptuales y metodológicos*. Bogotá, D. C. : Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Secretaría de Educación del Distrito. (s.f.). *Plan Sectorial de Educación*.
- Secretaría de Educación del Distrito. (Sin publicar). *Guía de Interculturalidad*. Bogotá, D. C. .
- Tajfel, H., & Turner, J. (1979). *An integrative theory of intergroup conflict*. En H. Tajfel, & J. Turner, *Differentiation between social groups: studies in the social psychology of ontergroup relations* (págs. 33-48). Academic Press.
- Tonucci, F. (13 de 02 de 2007). *Autonomía escolar: los alumnos deben participar en la gestión escolar dice Tonucci*. Diario La Nación.
- UNICEF. (2006). *Desarrollo de capacidades para el ejercicio de la ciudadanía*. Colección: Comunicación, Desarrollo y Derechos.
- Universidad Nacional de Colombia - Programa RED. (2013). *Educación, convivencia, conflicto y democracia: una exploración sobre discursos y experiencias en Colombia que incorporan prácticas artísticas, lúdicas o mediáticas*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Van Gunstren, H. (1978). *Notes on a theory of a citizenship*. En P. Birnbaum, J. Lively, & G. Parry, *Democracy, consensus and social contract*. Londres: Sage.
- Veneklasen, L., & Miller, V. (2002). *Constructing empowering strategies*. En L. Veneklasen, & V. Miller, *A New Wave of Power, People and Politics: the action guide for advocacy and citizen participation* (págs. 59-78). Oklahoma: World Neighbors.
- Vigotsky, L. (2004). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. México: Quinto sol.
- Weiss, C. (1998). *Evaluation* (Segunda edición ed.). Upper Sadle River, NJ: Prentice Hall.
- Wilches-Chaux, G. (2006). *Brújula, bastón y lámpara para trasegar los caminos de la educación ambiental*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Sostenible.
- Zuleta, E. (1985). *La educación: un campo de combate*. Revista Educación y Cultura, 4.
- Zuleta, E. (1985). *Sobre la idealización de la vida personal y colectiva*. Bogotá, D. C. : Procultura.

## Glosario de siglas

- IAP** Investigación Acción Participativa
- IED** Instituciones Educativas Distritales
- ICFES** Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación
- INCITAR** Iniciativas Ciudadanas de Transformación de Realidades
- PECC** Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia
- PEI** Proyecto Educativo Institucional
- PIECC** Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia
- PSE** Plan Sectorial de Educación Distrital
- RAP** Reflexión – Acción – Participación
- RIO** Respuesta Integral de Orientación Escolar
- SED** Secretaría de Educación Distrital



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO  
Subsecretaría de Integración Interinstitucional

Avenida El Dorado No. 66-63, PBX: 324 1000, ext. 4009  
[www.educacionbogota.edu.co](http://www.educacionbogota.edu.co)