



# CIUDADANÍA DESDE EL AULA VOLUMEN 1 ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Fabio Barragán, Agustín Arias y Laura Barragán



CIUDADANÍA  
DESDE EL AULA

VOLUMEN 1

---

**ORIENTACIONES DIDÁCTICAS**

FABIO ENRIQUE BARRAGÁN SANTOS

---

AGUSTÍN DAVID ARIAS REY

---

LAURA PATRICIA BARRAGÁN SANTOS

**CARTILLA PARA MAESTROS**

## **CIUDADANÍA DESDE EL AULA.**

Volumen 1: Orientaciones didácticas

ISBN Volumen 1: 978-958-58321-3-8

ISBN Obra Completa: 978-958-58321-2-1

76 páginas

© **UNISANGIL, 2017**

San Gil. Km 2 vía San Gil – Charalá (Col.)

Tel. (7) 724 5757

© Fabio Barragán, Agustín Arias y Laura Barragán

Coordinación editorial: **Elluz Tatiana Pinilla y Fabio Barragán**

Corrección: **Luis Fernando García Núñez**

Diseño: **Yuddy Hernández**

Fotografías: **Grupo de Investigación Tarepe, UNISANGIL**

Impresión: **Futura**



## CONTENIDO

Para leer primero .....	4
El programa Ciudadanía desde el Aula .....	5
Los proyectos de investigación .....	6
Enfoque pedagógico .....	9
Sobre las orientaciones didácticas .....	25
<b>Orientación 1:</b> Resuelvo problemas y conflictos enfocándome en los hechos, sin prejuizar a las personas involucradas .....	26
<b>Orientación 2:</b> Fomento y permito que los estudiantes participen efectivamente en la toma de decisiones de la vida escolar .....	29
<b>Orientación 3:</b> Genero experiencias potencialmente transformadoras en las que los estudiantes aprenden poniendo en práctica sus competencias ciudadanas .....	33
<b>Orientación 4:</b> Me comprometo a desarrollar mis competencias ciudadanas junto con los estudiantes .....	39
<b>Orientación 5:</b> Establezco una relación de cuidado y confianza con los estudiantes .....	43
<b>Orientación 6:</b> Favorezco una comunicación democrática y no autoritaria; en la cual prevalecen los diálogos, no los monólogos .....	47
<b>Orientación 7:</b> Estimulo en los estudiantes la búsqueda, la selección y el análisis de información .....	52
<b>Orientación 8:</b> Propicio que los estudiantes reconozcan y revisen críticamente saberes, creencias y prejuicios .....	57
<b>Orientación 9:</b> Motivo a los estudiantes para que se involucren en la planeación y ejecución de las actividades del aula .....	61
<b>Orientación 10:</b> Facilito que cada estudiante construya su identidad y que reconozca y valore la diversidad .....	64
Agradecimientos .....	68
Referencias bibliográficas .....	72

## PARA LEER PRIMERO

Fabio Enrique Barragán Santos y Agustín David Arias Rey

Las dos cartillas que conforman esta publicación están dirigidas a maestros de establecimientos educativos de Colombia que ejercen su profesión en preescolar, básica, media y formación complementaria. Estas cartillas constituyen una publicación divulgativa de carácter didáctico. Aunque su contenido proviene de procesos investigativos los autores nos esmeramos por emplear un lenguaje cercano a los maestros.

En el volumen 1 se presenta un conjunto de **orientaciones didácticas** y en el volumen 2 algunas **estrategias didácticas**. Los dos volúmenes se relacionan y se complementan, hacen parte de los resultados de un mismo programa de investigación y se enfocan de la misma manera. No obstante, cada volumen es diferente en su estructura porque sus propósitos son distintos. Las orientaciones didácticas tienen el objetivo de ayudar a los maestros a direccionar sus prácticas de aula, independientemente de las actividades que realizan; mientras que las estrategias didácticas les ofrecen actividades concretas para desarrollar en el aula.

Unas y otras (orientaciones y estrategias) son útiles en el quehacer cotidiano de los maestros, su relación es mutua. Por eso **recomendamos que ambos volúmenes sean estudiados y tomados en cuenta**, al igual que el material audiovisual que se anexa, en el cual ofrecemos videos de estrategias, orientaciones y dilemas morales.

También recomendamos seguir leyendo este capítulo introductorio, en el cual expondremos información fundamental para comprender el contenido y el sentido de orientaciones y estrategias didácticas. La lectura de estas primeras páginas ayudará a comprender mejor el significado de la propuesta didáctica de

**Ciudadanía desde el Aula** para quien la estudia.



## El programa Ciudadanía desde el Aula

Ciudadanía desde el Aula es el nombre abreviado del programa de investigación pedagógica <sup>1</sup> desarrollado por un equipo de investigadores del Grupo Tarepe, de UNISANGIL, entre marzo de 2015 y marzo de 2018, con apoyo de Colciencias <sup>2</sup>, Edex <sup>3</sup> y Resander <sup>4</sup>.

La idea de realizar este programa surgió de experiencias previas de interacción entre nuestro equipo de investigadores y maestros de la provincia de Guanentá <sup>5</sup>. Habíamos desarrollado juntos proyectos de investigación y proyectos pedagógicos, por eso los investigadores conocíamos las inquietudes de los maestros en cuanto a su papel en el desarrollo de competencias ciudadanas de los estudiantes.

Aunque la educación cívica, ética y moral ha sido siempre materia de interrogantes pedagógicos, el punto de partida de las inquietudes de las que hablamos en el párrafo anterior sobre la educación en competencias ciudadanas se podría precisar en el año 2004, cuando el Ministerio de Educación Nacional publicó los *Estándares básicos de competencias ciudadanas* y exhortó a docentes e instituciones a trabajar por alcanzar estos *Estándares*, que en Ciudadanía desde el Aula entendemos como metas u horizontes pedagógicos.

Este documento oficial generó en los maestros una búsqueda de las maneras pertinentes para educar en competencias ciudadanas. Búsqueda de una complejidad que se aumenta permanentemente, por el momento histórico que vive Colombia en varias materias relacionadas; tales como la defensa de los derechos humanos, la consolidación de acuerdos de paz con grupos paramilitares y guerrilleros y la legislación que ampara a los menores de edad.

Esta necesidad, esta búsqueda de respuestas al gran interrogante de ¿cómo educar en competencias ciudadanas? dio origen a Ciudadanía desde el Aula, con el objetivo principal de desarrollar estrategias y orientaciones didácticas para educar en competencias ciudadanas en establecimientos educativos de la provincia de Guanentá.

---

<sup>1</sup> **Nombre completo:** Programa de estrategias y orientaciones didácticas para educar en competencias ciudadanas.

<sup>2</sup> Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colombia).

<sup>3</sup> Organización sin fines de lucro con sede principal en Bilbao, España.

<sup>4</sup> Red Santandereana de Medios de Comunicación Comunitarios.

<sup>5</sup> La provincia de Guanentá es uno de los siete núcleos de desarrollo provincial que integran el Departamento de Santander, en Colombia. Esta provincia agrupa 17 municipios. Ciudadanía desde el Aula se coordinó desde el más grande de ellos: San Gil.

Desde el origen los investigadores quisimos cumplir este objetivo con participación de los maestros de escuelas y colegios de esta provincia, vinculando su saber en lugar de intentar reemplazarlo. Por eso elegimos la reflexión pedagógica como actividad esencial de los procesos investigativos que emprendimos a partir de los lineamientos de la Investigación Acción en Educación, considerando principalmente las experiencias de Elliott (2005) y Stenhouse (2010) en investigación con maestros.

Las estrategias y orientaciones didácticas que construimos y desarrollamos tuvieron participación de diversidad de docentes, no como repetidores de algo que el grupo de investigación dictaba sino como protagonistas que aportan sus ideas y experiencias, sus inquietudes y sus dudas. Visitamos sus aulas, conocimos sus estudiantes, sus paisajes, sus caminos, sus satisfacciones y sus problemas. De esa manera intentamos configurar una relación cordial y afectuosa que se fue fortaleciendo con el paso de los meses y que permitió desarrollar los proyectos de investigación de manera muy satisfactoria, cumpliendo todos los objetivos y compromisos.

Debido a este vínculo estrecho con los maestros, los autores de esta publicación, miembros del equipo de investigadores, nos sentimos comprometidos a expresarnos en primera persona del plural y a citar sus voces cada vez que sea posible.

## Los proyectos de investigación

**Ciudadanía desde el Aula** desarrolló cuatro proyectos que presentaremos a continuación de manera breve. Cada uno fue desarrollado con un grupo de al menos 20 maestros. En total, participaron 111 maestros de 35 establecimientos educativos pertenecientes a los 17 municipios de la provincia de Guanentá. No es necesario, para el propósito de esta publicación, abordar las rutas metodológicas de cada proyecto. Solo presentamos algunos aspectos generales que les permitan a los lectores relacionar los resultados que estamos presentando (orientaciones y estrategias didácticas) con los proyectos de investigación.



## Proyecto 1: Cuentos para conversar

Su título completo fue: Integración de la estrategia "Cuentos para conversar" a la educación en competencias ciudadanas en básica primaria de la provincia de Guantánamo.

Aunque esencialmente estaba dirigido a docentes del nivel de básica primaria, se desarrolló también con estudiantes de preescolar debido a la modalidad de escuela nueva que se emplea en las aulas del sector rural.

*Un cuento puede emplearse como pretexto de conversación. Para saber más sobre cómo propiciar competencias ciudadanas a través de la conversación, vaya al volumen 2.*

Partió de experiencias previas de utilización de una serie de narraciones denominada **Cuentos para conversar**<sup>6</sup>, producidas por Edex en formato de audio y video. Estas narraciones se emplean para generar conversaciones en el aula y promover habilidades para la vida.

El objetivo fue integrar los "Cuentos para conversar" y la conversación con la educación en competencias ciudadanas, a través de una estrategia didáctica, que finalmente se denominó Conversar es nuestro cuento.

## Proyecto 2: Dilemas morales

El título completo de este proyecto fue: Diseño e implementación de una estrategia didáctica para la apropiación de dilemas morales con apoyo en las TIC en la provincia de Guantánamo.

Se desarrolló con un grupo de docentes de básica secundaria. A partir de un proyecto de investigación previo desarrollado por el Grupo Tarepe en el campo de los dilemas morales como herramienta pedagógica, decidimos desarrollar una estrategia didáctica que integrara las TIC.

En primer lugar, para que el dilema despertara mayor interés en los estudiantes; y, además, para ampliar las posibilidades de debatir el dilema.

Como resultados concretos, se produjeron 12 dilemas en formatos multimedia y se construyó la estrategia didáctica que se presenta en el volumen 2 .

<sup>6</sup> "Cuentos para conversar" es el material empleado por Edex en su programa "La aventura de la vida". Para mayor información visitar: <http://laaventuradelavida.net/>

### Proyecto 3: Análisis de estrategias

En este caso se analizaron estrategias didácticas desarrolladas por docentes de la provincia de Guantán con anterioridad a la existencia de **Ciudadanía desde el Aula**. Se buscó su relación con la educación en competencias ciudadanas y se realizaron ajustes procurando aprovechar mejor esta relación.

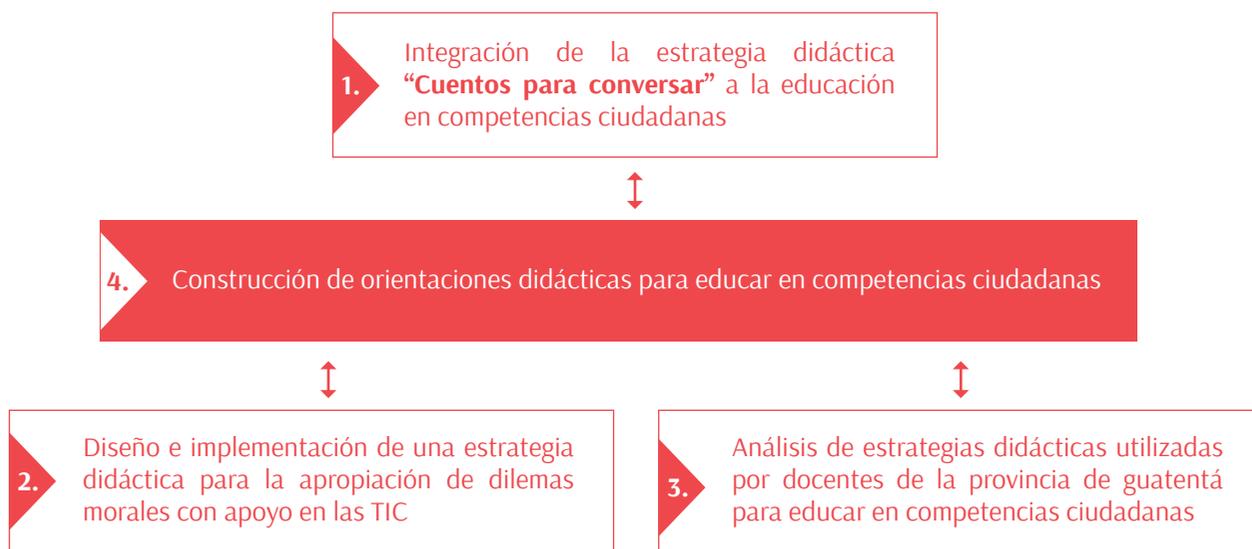
Su título completo fue: Análisis de estrategias didácticas utilizadas por los docentes de la provincia de Guantán para la educación en competencias ciudadanas.

Los docentes que participaron en este proyecto laboraban en diferentes niveles, desde preescolar hasta media, y sus estrategias estaban adscritas a varias asignaturas.

### Proyecto 4: Construcción de orientaciones

Se trató de un proyecto que se sustentó en los otros tres y a su vez los enriqueció, pues las prácticas de aula de todos los docentes del programa fueron una de las fuentes de información de las orientaciones construidas; y luego estas mismas orientaciones fueron validadas en las prácticas de aula (**Figura 1**).

**FIGURA 1. PROYECTOS DEL PROGRAMA CIUDADANÍA DESDE EL AULA**



Fuente: elaboración propia

Se tituló: Construcción de orientaciones didácticas para educar en competencias ciudadanas en la provincia de Guantán. Y se desarrolló con un grupo de docentes de diversos niveles y áreas y dio como resultado principal un conjunto de 10 orientaciones que se presentan en el volumen 1 de esta obra.



## Enfoque pedagógico

Las propuestas que presentamos en estas cartillas acogen el enfoque de competencias ciudadanas adoptado por el gobierno colombiano desde el 2004, como ya se refirió en este documento. Y en esta misma línea, también atendemos los trabajos desarrollados por Enrique Chaux y su equipo, desde la Universidad de los Andes. Obviamente, complementamos estos referentes con muchos otros en la medida en que el desarrollo de las investigaciones lo fue requiriendo.

No obstante, también deseamos aportar a la construcción de conocimiento en la materia, a través de las orientaciones y las estrategias didácticas que presentamos en esta obra; y, además, mediante los párrafos que constituyen este título.

Partimos de que la Escuela es una de las primeras comunidades en las cuales un niño se educa, al lado de su familia y su vecindario. Pero no se educa únicamente a través de discursos orales sobre el buen comportamiento, normas estrictas y castigos severos, sino también mediante lo que vive en la cotidianidad.

Mockus afirma que “la institución educativa no es solamente un lugar que prepara para la convivencia sino donde es posible ejercerla” (2004).

Nosotros pensamos que el aula es una comunidad que prepara para la ciudadanía en la medida en que permite que los estudiantes la ejerzan. De estas ideas surge el nombre **Ciudadanía desde el Aula**.

En consecuencia, la Escuela debe fortalecerse, gracias a la mediación de los maestros y la gestión institucional, para brindarles a los estudiantes oportunidades y herramientas que les permitan ser ciudadanos en esa comunidad de aprendizaje llamada aula.

*Ser ciudadanos en un sentido amplio, que no se reduce a portarse bien, ser obediente, aplicado y no pelear con nadie.*

Los estándares de competencias ciudadanas plantean tres ámbitos o dimensiones de ciudadanía: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias (MEN, 2004 y 2006).

En otras palabras, concebimos la educación en competencias ciudadanas como una educación para la convivencia con el prójimo, con otros seres vivos y con el medio ambiente, para la participación política, para la relación con las normas y para razonar moralmente.

## Las emociones, un camino para comprender la ciudadanía

Es obvio que la ciudadanía no es un asunto de simples emociones pero hacemos hincapié en este sentido porque nos resulta imposible ser ciudadano (y ser persona) sin emocionalidad. En todas las dimensiones de la ciudadanía influyen **las emociones**.

Por ejemplo: la convivencia puede verse afectada por la ira o por la alegría, la política puede ejercerse desde el resentimiento, las normas se valoran a veces con indignación, las decisiones morales en ocasiones se toman en situaciones de tristeza o de rabia.

El biólogo Humberto Maturana ofrece una plataforma conceptual al respecto al afirmar que:



*Lo que distinguimos en la vida cotidiana como distintas emociones, son distintas dinámicas relacionales o distintas clases de conductas relacionales (...) O dicho aún de otra manera, las distintas emociones que distinguimos en el vivir cotidiano, corresponden a distintos dominios de acciones relacionales” (1997, p. 33).*



Puede resultar confuso, pero en concreto lo que propone Maturana es que las emociones no son algo que tan solo nos ocurre en nuestro interior sino que son dinámicas relacionales. Es decir, que dependiendo de la emoción en la que nos encontremos nos relacionamos de una u otra manera. En este sentido, podemos afirmar que existen emociones que abren más posibilidades de acercamiento y emociones que abren más posibilidades de separación. Nos relacionamos diferente desde el miedo o desde la vergüenza; desde la ira o desde la alegría.

Entender que la ciudadanía implica preguntarnos ¿cuál es la mejor manera de vivir juntos? y asumir esta pregunta desde una perspectiva emocional se torna en herramienta fructífera, pues nos permite verificar en qué emocionalidad nos encontramos y establecer si esta abre o cierra posibilidades de cercanía o encuentro.

Aunque podemos ver la ciudadanía desde muchas perspectivas, asumirla desde esta dimensión emocional es útil dado que se convierte en un lenguaje cercano a la

Páginas más adelante se hablará sobre una competencia ciudadana denominada: manejo de las emociones.



experiencia cotidiana y que traspasa las culturas y los contextos sociales: la emocionalidad no es una dimensión que unas culturas tengan y otras no. Los tipos de emocionalidad quizá sí, pero eso es otra discusión.

En este documento asumimos el término genérico de emocionalidad, que implica tanto emoción como estado emocional. Es interesante esta aproximación propuesta por Rafael Echevarría (2003) quien, partiendo de los postulados de Humberto Maturana, amplifica la noción de emoción, manteniendo al mismo tiempo su esencia como dinámica relacional, como lo explicábamos antes.

Echeverría está de acuerdo con la idea de que las emociones influyen en nuestras relaciones, pero va más allá: distingue entre emociones y estados emocionales. Las primeras las entiende como respuestas a acontecimientos específicos y los estados emocionales como juicios que las personas establecen sobre el mundo, sobre sí mismas y sobre los demás. Juicios que no dependen de acontecimientos específicos y que influyen en su manera de relacionarse consigo mismo, con los demás y con el mundo.

Resentimiento, resignación, confianza, compasión, son ejemplos de estados emocionales que no dependen de un acontecimiento específico que los provoque directamente; como sí podrían ser la ira, el asco o la sorpresa, que pueden surgir ante eventos específicos.



Sin embargo, hay emociones que también pueden obrar como estados emocionales: las personas pueden “sentir miedo” (emoción) ante un acontecimiento específico, una amenaza particular, y también pueden “vivir en el miedo” permanente (estado emocional); pueden sentir tristeza ante una pérdida concreta e igualmente pueden vivir en la tristeza permanente.

Es por ello que la noción de emocionalidad (que agrupa emociones y estados emocionales y que mantiene su noción de dinámica relacional) se torna en dispositivo conceptual útil para la comprensión y la intervención en procesos de construcción de ciudadanía.



Aunque la emocionalidad así entendida es por sí misma un poderoso dispositivo conceptual para abordar la noción de ciudadanía, mucho mejor si se involucran dos ejes que históricamente han sido logros sociales y jurídicos: derechos humanos y democracia. Al introducir estos dos ejes conceptuales, emergen categorías como dignidad, justicia, equidad, participación, inclusión, pluralismo, que configuran un panorama más amplio.

## Competencias ciudadanas

En principio, una competencia puede entenderse como un potencial para hacer algo. Por ejemplo: la competencia para hablar en público. Obviamente esta noción es demasiado simple y por ello muchos autores se han dedicado a ampliarla y precisarla. El MEN, en el 2004 definió que “Las competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (p. 8). Luego, en el 2011, presentó un concepto reconstruido que incluye actitudes, competencias integradoras y otros elementos:



*Las competencias ciudadanas son una serie de conocimientos, actitudes y habilidades comunicativas, emocionales, cognitivas e integradoras que funcionan de manera articulada para que todas las personas seamos sujetos sociales activos de derechos, es decir, para que podamos ejercer plenamente la ciudadanía respetando, difundiendo, defendiendo, garantizando y restaurando nuestros derechos (p. 22).*



Por su parte, Chau, quien ha trabajado en equipo con otros autores para desarrollar el enfoque pedagógico de las competencias ciudadanas, afirmó que:



*Las competencias ciudadanas se pueden definir como aquellas capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas entre sí y relacionadas con conocimientos y actitudes, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad (2012, p. 66).*



Las coincidencias saltan a la vista y no es necesario detenerse en ellas. Queda claro que las habilidades deseables para un ciudadano son de diversa índole (cognitivas, emocionales y comunicativas), y además se concreta que es necesario articularlas para actuar.

Por ejemplo: Una persona está en un parque y de pronto ve a un adulto que inflige un castigo físico a un niño. A la persona que observa le enfadan (emoción) el exceso y la falta de compasión del castigador; además, sabe que esto no está permitido por la ley y que puede ocasionar daños permanentes en la salud del niño (conocimientos). Entonces, controlando su enfado, analiza la situación y toma una decisión (cognición). Finalmente, se acerca y le pide al adulto maltratador que se detenga (comunicación).

El ejemplo anterior ilustra la evidencia de competencias ciudadanas en una situación concreta. En **Ciudadanía desde el Aula** llamamos a estas situaciones **manifestaciones de ciudadanía** y las abordaremos más adelante.

A partir de las nociones expuestas aquí sobre competencias ciudadanas, se trabajó para configurar una propuesta propia en cuanto a las competencias ciudadanas que desarrollarían los maestros en sus prácticas de aula. Esta propuesta se basa esencialmente en la de Chaux y su equipo, y en la propuesta de la UNICEF, que prefiere hablar de capacidades para el desarrollo de la ciudadanía (2006). La **Tabla 1** permite verlas y asociarlas.



**Ciudadanía desde el Aula** acogió un conjunto de 15 competencias ciudadanas que resultaron necesarias y pertinentes para las aulas de los maestros participantes en el programa. En algunos casos coinciden plenamente con la denominación de las otras propuestas (por ejemplo: pensamiento crítico y empatía). En otras, se produjeron modificaciones a las denominaciones (por ejemplo: escucha activa y positiva). Y también están los casos de competencias que las otras propuestas no incluían (por ejemplo: memoria personal y colectiva).



**TABLA 1. TRES CONJUNTOS DE COMPETENCIAS CIUDADANAS**

UNICEF (2006)	RUIZ Y CHAUX (2005) — CHAUX (2012)	CIUDADANÍA DESDE EL AULA
ANÁLISIS Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	TOMA DE PERSPECTIVA	CONSIDERACIÓN DE DIFERENTES PERSPECTIVAS
BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN	INTERPRETACIÓN DE INTENCIONES	PREVISIÓN
COMUNICACIÓN	IDENTIFICACIÓN DE EMOCIONES	MANEJO DE LAS EMOCIONES
CAPACIDAD DE APRENDIZAJE	ESCUCHA ACTIVA	ESCUCHA ACTIVA Y POSITIVA
TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	CONSIDERACIÓN DE CONSECUENCIAS	MEMORIA PERSONAL Y COLECTIVA
CONCIENCIA DE SÍ	REGULACIÓN EMOCIONAL	RECONOCIMIENTO Y CREACIÓN DE OPCIONES
INFLUENCIA Y ESTABLECIMIENTO DE ALIANZAS Y REDES	EMPATÍA	EMPATÍA
PENSAMIENTO CRÍTICO	PENSAMIENTO CRÍTICO	PENSAMIENTO CRÍTICO
TOMA DE DECISIONES	GENERACIÓN CREATIVA DE OPCIONES	EXPRESIÓN ASERTIVA
	ASERTIVIDAD	REFLEXIÓN
	CAPACIDAD PARA MANEJAR CONFLICTOS, PACÍFICA Y CONSTRUCTIVAMENTE	ARGUMENTACIÓN
	CAPACIDAD PARA TOMAR DECISIONES MORALES	LIDERAZGO POSITIVO
		RESILIENCIA
		BUEN HUMOR
		CONFIANZA



Los lectores notarán que algunas de las competencias ciudadanas adoptadas por Ciudadanía desde el Aula no son tratadas habitualmente como competencias. Por ejemplo, la confianza. Sin embargo, investigadores y maestros decidimos incluirlas en la categoría de competencias porque consideramos que encajan en la noción que se viene exponiendo, y además porque se pueden desarrollar en el aula. Es decir que la confianza, como competencia ciudadana, hace alusión a la capacidad y la actitud de esperar algo positivo de otro (una persona o una entidad), cosa indispensable en el ejercicio de la ciudadanía.

Por otra parte, se incluyen algunas competencias que quizás en algunos contextos no parezcan relevantes, pero que consideramos indispensables en el contexto actual de la provincia de Guantánamo, y en el colombiano. Específicamente por la necesidad de avanzar en la consolidación de la Paz y la reconstrucción de los proyectos de comunidades y personas que fueron devastadas durante el conflicto armado. Estas son: memoria personal y colectiva, resiliencia, buen humor, confianza y liderazgo positivo.

En seguida presentamos una breve explicación de lo que entendemos por cada una de las competencias ciudadanas que integran nuestra propuesta.

### Reflexión<sup>7</sup>



Reflexionar es volver a considerar las cosas detenidamente. Nuestros actos y decisiones necesitan de esta reconsideración puesto que no son infalibles y una manera de potenciar la experiencia para mejorar nuestros comportamientos futuros es reflexionando sobre lo que hicimos, pensamos, dijimos y decidimos.

La reflexión tiene un carácter introspectivo, y, por tanto, individual. No obstante, en un colectivo pueden expresarse verbalmente las reflexiones personales y construir un consenso.

<sup>7</sup> Al construir esta noción los autores nos basamos en planteamientos de: Pérez y Vives (2011).



## Argumentación <sup>8</sup>

Se trata de un conjunto de habilidades que permiten identificar, comparar y exponer razones o hechos en favor o en contra de una opinión, una tesis o una hipótesis. **La argumentación** supera a la opinión puesto que la segunda está a merced de impulsos mientras que la primera implica una consideración profunda y la combinación de diversas habilidades.

*La argumentación es una competencia fundamental cuando se debaten dilemas morales, tal como se expone en el volumen 2 y el material audiovisual anexo.*

Estas habilidades implicadas en la argumentación son especialmente cognitivas (identificar, analizar, sintetizar, establecer analogías, recordar, comparar, etc.), pero se necesitan además habilidades comunicativas para verbalizar los argumentos de manera adecuada y conseguir que los demás los consideren válidos o convincentes. También es recomendable combinar esta competencia con el manejo emocional para que estados como la ira, la tristeza o la alegría no entorpezcan los procesos cognitivos y comunicativos necesarios para argumentar.

## Memoria personal y colectiva <sup>9</sup>

Si bien es cierto que recordar algunos hechos genera emociones desagradables (recordar una masacre, por ejemplo) también es cierto que el olvido puede ocasionar ingratitud, ignorancia, reincidencia en errores, impunidad y desvergüenza. Conviene recordar los hechos que nos han llevado al estado actual de las cosas y conviene recordarlos desde información fiable, no manipulada (por nosotros mismos o por otros).

El estado actual de una comunidad y de una persona es resultado de una serie de hechos ocurridos previamente, algunos hace mucho tiempo, otros recientes. Recordar estos hechos es conveniente y necesario tanto si el estado actual es de malestar como si es de bienestar. No obstante, al ser la memoria una reconstrucción del pasado conviene vigilarla permanentemente para que no insista en el daño recibido y para que sea parte del camino al perdón y la reconciliación.

<sup>8</sup> Basado en: Weston (2005).

<sup>9</sup> Basado en: Marina (2006); y Manguel (2011).



## Pensamiento crítico <sup>10</sup>

Es un ejercicio de libertad intelectual que consiste en tomar distancia ante un asunto (idea, prejuicio, estereotipo, opinión, argumento, dogma, norma, expresión, etc.) sometiéndolo a un escrutinio basado en la duda y la cautela. El pensamiento crítico no siempre deriva en oposición ni consiste solamente en la búsqueda de los aspectos negativos del asunto. Puede suceder que luego de tomar distancia terminemos admirándolo o aceptándolo.

El pensamiento crítico no se mide por sus resultados (aprobación, desaprobación, admiración, rechazo, etc.) sino por los procesos psicológicos que vive quien lo experimenta (entre otros: libertad, dignidad y orgullo personal).

Por ejemplo, si debo ir a trabajar a un lugar del que he recibido malas recomendaciones (me han dicho que será difícil convivir y labrarme un buen futuro) gracias al pensamiento crítico puedo tomar distancia de aquello y quizás descubrir que no se cumple para mi caso (sí puedo vivir en armonía y progresar allí).

## Liderazgo positivo <sup>11</sup>

El liderazgo puede tener diversos conceptos según el contexto en el que se aplique el término. Al referirnos a liderazgo como competencia ciudadana lo entendemos como la capacidad que tiene una persona de inspirar a un grupo para trabajar por un propósito, logrando satisfacción del mismo grupo, tanto por el trabajo realizado como por los logros alcanzados.

El propósito y los medios empleados para lograrlo se constituyen en determinantes para que el liderazgo pueda considerarse pro social o positivo. Si el liderazgo se ejerce para lograr el reconocimiento de los derechos de una población vulnerable, por ejemplo, con acciones enmarcadas en los derechos humanos y el ejercicio de la democracia, podremos hablar de un liderazgo positivo.

A veces los propósitos de los líderes positivos confrontan las normas y a quienes detentan el poder. El propósito de un líder positivo y de su grupo puede ser la abolición de una norma injusta o de un castigo exagerado, por ejemplo.

<sup>10</sup> Basado en: Gardner (2005).

<sup>11</sup> Basado en: Gómez (2002); y Marina (2011).



## Resiliencia <sup>12</sup>

Puede entenderse como la capacidad de crecer a partir de adversidades severas (accidentes, enfermedades, maltrato, guerra, etc.). Los procesos de resiliencia implican, en primera instancia, resistir, afrontar, mantener un equilibrio, y en segunda instancia conseguir un crecimiento personal (en previsión, empatía, expresión asertiva y otras competencias).

Si bien entre los factores que favorecen el desarrollo de la resiliencia se encuentran los atributos personales, también es claro que se requiere un entorno, un tejido social adecuado, para lograr procesos y resultados que evidencien resiliencia. Por ejemplo: un niño víctima de maltrato requiere afecto, comprensión y apoyo de alguien (su maestra, su grupo, un familiar, una fundación, etc.) para afrontar su situación y crecer a pesar de ella.

## Empatía <sup>13</sup>

Ejercemos la **empatía** cuando logramos descifrar el estado emocional de los demás y comprenderlo desde su perspectiva, compenetrándonos tanto con ellos que podemos sentir en nosotros mismos lo que sienten. Además, gracias a esta compenetración, estamos dispuestos a ayudarlos espontánea y desinteresadamente.

*Uno de los estándares presentados por el MEN dice: "Identifico cómo me siento yo o las personas cercanas cuando no recibimos buen trato y expreso empatía, es decir, sentimientos parecidos o compatibles con los de otros" (2004, p. 16).*

## Previsión <sup>14</sup>

Prever es anticiparse al futuro, considerar lo que podría ocurrir, sopesar las consecuencias de nuestros actos y decisiones, tanto para nosotros mismos como para los demás, incluidos los seres no humanos y el medio ambiente. Diariamente ocurren muchas desgracias y molestias, conflictos y problemas, generados sin intención por falta de previsión.

Supongamos un caso sencillo: Una profesora les dice a sus estudiantes que el viernes deben venir con su papá para celebrar el día del hombre, ignorando que algunos estudiantes no cuentan con su padre. Podría ocurrir que algún niño que solo vive con su mamá decidiera no ir al colegio ese día, por pena. Si ella previera esta consecuencia podría ajustar la invitación.

<sup>12</sup> Basado en: Arias (2010b); Vera, Carbelo y Vecina (2006); Becoña (2006); y Cyrulnik (2002).

<sup>13</sup> Basado en: Chaux (2012); Chaux, Lleras y Velásquez (2004); Arias (2010); Marina (2006); y Goleman (2012).

<sup>14</sup> Basado en: Chaux (2012).



## Manejo de las emociones <sup>15</sup>

Está popularmente aceptado que algunas **emociones** (como la ira y el rencor) tienden a causar problemas de convivencia y que otras (como el miedo y la tristeza) tienden a obnubilar el razonamiento de las personas hasta el punto de hacerles tomar decisiones inconvenientes para ellas mismas y para otros. Poco se ha hablado, sin embargo, de los efectos nefastos que tienen en ocasiones algunas emociones calificadas positivamente (como la alegría). No es raro que los hinchas de un equipo de fútbol, alegres por la victoria, destrocen casas y vehículos y atenten contra la vida de otros que encuentran a su paso.

*Algunos ejemplos de emociones pueden ser: vergüenza, admiración, culpa, sorpresa, miedo, repugnancia, orgullo, celos, desprecio, envidia y satisfacción.*

Por otra parte, las emociones, a pesar de ser procesos individuales, tienden a contagiarse por la simpatía propia de la naturaleza humana. Si soy testigo de una situación de maltrato puedo contagiarme del enfado y la tristeza que siente quien está siendo maltratado, o contagiarme de la alegría y la satisfacción de quienes lo están maltratando.

El manejo de las emociones no consiste en estigmatizar emociones como buenas o malas. No se trata de evitar o reprimir lo que nos produce malestar y de fomentar lo que nos produce bienestar. El gobierno de las emociones está basado en una sintonía con mis propios estados emocionales; esta sintonía me permitirá comprender lo que estoy experimentando, aceptarlo o transformarlo, y controlar las maneras como reacciono y me comporto.

## Buen humor <sup>16</sup>

Por buen humor nos referimos especialmente a la habilidad de experimentar personalmente la risa y estimularla en los demás, procurando no lastimar a nadie. La risa es un fenómeno psicológico y fisiológico que beneficia la salud física, mental y emocional. Consideramos que hay buen humor, tanto en quien la ocasiona intencionalmente como en quienes la experimentan y manifiestan.

El buen humor hace más agradable la convivencia, equilibra las emociones y matiza el malestar. Esto último nos interesa mucho en la educación para la ciudadanía: la capacidad de transformar una situación tensa o adversa en una más tolerable gracias a expresiones jocosas que causan risa. Por supuesto, el aula debe ser un espacio que fomente y permita el buen humor.

<sup>15</sup> Basado en: Casafont (2014); Chaux (2012); Goleman (2012); y Smith (2013).

<sup>16</sup> Basado en: Carbelo y Jáuregui (2006); y García (2010).

## Consideración de diferentes perspectivas <sup>17</sup>

Se trata de la capacidad de considerar una situación desde diferentes puntos de vista. A veces esos puntos de vista son los de personas, grupos o entidades (por ejemplo: ver el uso del condón desde la perspectiva gay, desde los diferentes credos, desde el punto de vista de los adolescentes, desde el de los padres de familia, desde los organismos de salud pública, etc.).

En otras ocasiones los puntos de vista no corresponden con personas, grupos o entidades que conozcamos sino con disciplinas, paradigmas o modos de pensar (por ejemplo: el uso el condón puede considerarse desde una corriente económica, desde tradiciones filosóficas o religiosas, desde la perspectiva del derecho, etc.).

## Expresión asertiva <sup>18</sup>

Una expresión asertiva es clara y considerada con el otro, incluso en situaciones de conflicto. No se logra solamente cuando el otro entiende lo que le quiero decir sino cuando, además de hacerme entender, de lograr que me tengan en cuenta, también logro tener en cuenta a los demás. Parte de esto se consigue al prever las interpretaciones que otras personas le pueden dar y lo que el mensaje ocasionará en ellas (ira, tristeza, resentimiento, complejos, reflexión, alegría, inhibiciones, inseguridad, etc.).

La expresión asertiva no se aplica solo al lenguaje verbal. Un dibujo o una,

caricatura por ejemplo, pueden resultar hirientes, o, por el contrario, asertivos. Sin embargo, por la preponderancia del diálogo en la vida cotidiana, hay que enfatizar en el campo del habla; en el cual la asertividad implica pensar en las palabras usadas y en todo lo que las acompaña (gestos, miradas, entonación, volumen, contexto). A veces nuestras palabras son comprensibles pero la vehemencia con la que las acompañamos resulta intimidante para los demás. Entonces, en lugar de conversar o deliberar con nosotros, prefieren el silencio o un asentimiento que calme el temporal que desatamos.

<sup>17</sup> Basado en: Chaux (2012); y Mantilla y Chahín (2010).

<sup>18</sup> Basado en: Codina (2004); Chaux (2012); Chaux, Lleras, y Velásquez (2004);





Ante las necesidades y los problemas que la ciudadanía nos ofrece una pregunta surge de inmediato: ¿qué opciones tenemos? Por ejemplo: tenemos que disminuir la accidentalidad de nuestra ciudad. Entonces ¿qué opciones existen? Las respuestas que surgen a este interrogante corresponden con el primer proceso de esta competencia. Lo hemos llamado reconocimiento de opciones y se refiere a considerar las opciones que corresponden al sentido común o que conocemos con anterioridad, bien sea por experiencias de otros o por experiencia propia.

Si bien este proceso puede llevarnos a una solución efectiva y fácil, también puede sumergirnos en una encrucijada irresoluble, pues en algunos casos las opciones que reconocemos no son posibles o convenientes.

Entonces requerimos el segundo proceso de esta competencia, que corresponde con otra pregunta: ¿Qué opciones puedo crear? La creatividad corresponde con la innovación y puede aplicarse tanto a situaciones cotidianas como a otras altamente complejas, como el ejemplo del párrafo anterior.

Pese a todos sus beneficios, la creatividad ha sido subestimada e incluso condenada a lo largo de la historia de la humanidad. Por eso se requieren acciones pedagógicas decididas a desarrollarla y fomentarla. Pero es bueno comprender que la creatividad es espontánea, no siempre se manifiesta en el momento en el que deseamos (mucho menos si no estamos entrenados). La creatividad no admite imperativos del modo: “¡Creen opciones!”. No puedo imponerme ni imponerle a otros crear, pero sí puedo favorecer la creatividad, y en muchos casos ella requiere equilibrio emocional y dejar la mente en blanco.

<sup>19</sup> Basado en: Gardner (2005); Casafont (2014); y Chaux (2012).



## Escucha activa y positiva <sup>20</sup>

La escucha activa y positiva implica mucho más que oír lo que nos dicen nuestros semejantes. En esta competencia podemos incluir al menos cuatro procesos:

- ◆ Escuchar a los demás; es decir, atender sus mensajes y construir una interpretación al respecto.
- ◆ Manifestarles a los demás que están siendo escuchados (asintiendo verbalmente o con gestos, haciendo preguntas, parafraseando, etc.).
- ◆ Elegir interpretaciones inofensivas de los mensajes de los demás cuando no podamos confirmar si el mensaje que entendimos corresponde con el que quisieron comunicarnos.
- ◆ Asumir con serenidad los mensajes de los demás cuando nos resulten desagradables, incorrectos o malintencionados.

## Confianza <sup>21</sup>

La confianza es, fundamentalmente, una hipótesis optimista respecto a alguien (otra persona, una entidad, yo mismo, etc.). Implica mantener una disposición emocional para creer que ese alguien obrará bien.

A veces la confianza se relaciona con el cumplimiento de algo que hemos acordado con los demás (por ejemplo: nunca denunciarnos). Otras veces se trata del acatamiento de algo que está preestablecido por alguna ley (por ejemplo: confiamos en que los demás respetarán el semáforo en rojo y en consecuencia cruzamos la calle). Y en

otros casos la confianza es una esperanza de que alguien será coherente con lo que considero que está bien (por ejemplo: confío en que no me dejaré tentar para beber licor, a pesar de estar rodeado de gente que lo hace).



<sup>20</sup> Basado en: Chaux, Lleras y Velásquez (2004); Chaux (2012); Codina (2004); y Echeverría (2003).

<sup>21</sup> Basado en: Echeverría (2003); Cornu (1999); y Freire (2005).



## Manifestaciones de ciudadanía

Entendemos las manifestaciones de ciudadanía como situaciones sociales en las cuales se evidencian competencias ciudadanas. Una manifestación de ciudadanía incluye varias competencias ciudadanas, las concreta, las pone a prueba.

Por ejemplo, la reconciliación implica: empatía, confianza, memoria personal y colectiva, manejo de las emociones, escucha activa y positiva, y expresión asertiva (Figura 2).

FIGURA 2. COMPETENCIAS CIUDADANAS ASOCIADAS A LA RECONCILIACIÓN



Fuente: elaboración propia

Hemos encontrado al menos 16 manifestaciones de ciudadanía en las cuales los maestros de **Ciudadanía desde el Aula** se enfocaron. A continuación, en la **Tabla 2** se presenta el listado completo y algunas competencias ciudadanas que inicialmente pueden asociarse a ellas. Sin embargo, según las circunstancias, una manifestación de ciudadanía puede requerir de otras competencias ciudadanas.

TABLA 2. MANIFESTACIONES DE CIUDADANÍA Y COMPETENCIAS ASOCIADAS

<b>DELIBERAR</b>	Argumentación, pensamiento crítico, consideración de diferentes perspectivas, expresión asertiva, escucha activa y positiva.
<b>INDIGNARNOS</b>	Memoria personal y colectiva, pensamiento crítico, empatía, manejo de las emociones, expresión asertiva.
<b>SER PLURALISTAS</b>	Reflexión, memoria personal y colectiva, empatía, consideración de diferentes perspectivas, confianza.

<b>COMPROMETERSE SOCIALMENTE</b>	Pensamiento crítico, liderazgo positivo, empatía, reconocimiento y creación de opciones, confianza.
<b>CUIDAR LA VIDA</b>	Reflexión, memoria personal y colectiva, pensamiento crítico, liderazgo positivo, empatía, previsión.
<b>SER INCLUYENTES</b>	Reflexión, memoria personal y colectiva, pensamiento crítico, liderazgo positivo, empatía, previsión, consideración de diferentes perspectivas, confianza.
<b>GESTIONAR LA SOLUCIÓN PACÍFICA DE PROBLEMAS Y CONFLICTOS</b>	Argumentación, reflexión, empatía, manejo de las emociones, buen humor, consideración de diferentes perspectivas, expresión asertiva, reconocimiento y creación de opciones, escucha activa y positiva, confianza.
<b>RECONCILIARNOS</b>	Reflexión, memoria personal y colectiva, resiliencia, empatía, manejo de las emociones, consideración de diferentes perspectivas, expresión asertiva, reconocimiento y creación de opciones, escucha activa y positiva, confianza.
<b>CUIDAR LO PÚBLICO</b>	Reflexión, pensamiento crítico, liderazgo positivo, previsión, consideración de diferentes perspectivas.
<b>PARTICIPAR</b>	Argumentación, reflexión, pensamiento crítico, consideración de diferentes perspectivas, expresión asertiva, reconocimiento y creación de opciones, confianza, liderazgo positivo.
<b>DENUNCIAR</b>	Memoria personal y colectiva, pensamiento crítico, previsión, manejo de las emociones, expresión asertiva, confianza.
<b>CONSTRUIR Y VALORAR NORMAS</b>	Argumentación, reflexión, memoria personal y colectiva, pensamiento crítico, liderazgo positivo, empatía, previsión, manejo de las emociones, consideración de diferentes perspectivas, reconocimiento y creación de opciones, escucha activa y positiva, confianza.
<b>CONVERSAR</b>	Pensamiento crítico, empatía, manejo de las emociones, buen humor, consideración de diferentes perspectivas, expresión asertiva, escucha activa y positiva, confianza.
<b>REGULAR EL PODER</b>	Argumentación, memoria personal y colectiva, pensamiento crítico, liderazgo positivo, previsión, reconocimiento y creación de opciones.
<b>RECLAMAR Y SOLICITAR</b>	Argumentación, pensamiento crítico, manejo de las emociones, expresión asertiva, reconocimiento y creación de opciones, escucha activa y positiva, confianza.
<b>DEBATIR</b>	Argumentación, reflexión, pensamiento crítico, manejo de las emociones, buen humor, consideración de diferentes perspectivas, expresión asertiva, reconocimiento y creación de opciones, escucha activa y positiva, confianza.



## Sobre las orientaciones didácticas

Las **orientaciones didácticas** que se presentan en este volumen son el resultado de procesos de discusión, estudio y práctica reflexiva de investigadores y maestros vinculados a **Ciudadanía desde el Aula**. Constituyen estas orientaciones didácticas el principal resultado del proyecto de investigación número 4, al que nos referimos páginas atrás.

*El material audiovisual anexo incluye un video que complementa la explicación de las orientaciones didácticas que esta cartilla presenta.*

De acuerdo con Medina y Salvador (2009), la didáctica es considerada una disciplina de carácter pedagógico, “con una gran proyección práctica, ligada a los problemas concretos de docentes y estudiantes” (p. 7). Los mismos autores refieren que la didáctica ha de responder algunos interrogantes de la tarea pedagógica; entre ellos: “cómo y con qué medios realizar la tarea de enseñanza” (p. 7).

**Concebimos las orientaciones didácticas como recomendaciones para direccionar las prácticas de aula.** Si bien una orientación didáctica no resuelve concretamente qué hacer si ayuda al maestro en su búsqueda de respuestas, ya que le plantea **cómo hacerlo**, cómo realizar su misión educativa en el campo de la educación en competencias ciudadanas. Lo recomendable es que los docentes asumamos todas las orientaciones, independientemente de las manifestaciones o competencias en las cuales nos enfoquemos. Todas las orientaciones son convenientes para facilitar cualquier manifestación de ciudadanía. No obstante, como se desarrollará en los siguientes capítulos, para cada orientación didáctica pueden establecerse relaciones más directas con algunas manifestaciones de ciudadanía.

Las orientaciones didácticas que presentamos podrían resumirse en diez enunciados breves. Sin embargo, hemos añadido a cada uno de estos enunciados una exposición que amplía su sentido, sin agotarlo. Desde luego, los lectores se percatarán de que podría ahondarse mucho más en cada una de estas orientaciones y encontrarán relaciones entre ellas y posturas teóricas diversas. Por la naturaleza de esta publicación, hemos dado prioridad a las voces de los maestros participantes y a ejemplos basados en sus prácticas de aula.

## ORIENTACIÓN 1: RESUELVO PROBLEMAS Y CONFLICTOS ENFOCÁNDOME EN LOS HECHOS, SIN PREJUZGAR A LAS PERSONAS INVOLUCRADAS

En el aula es común que se presenten problemas y conflictos, bien sea entre estudiantes o entre docentes y estudiantes. **Los conflictos y los problemas hacen parte de la vida cotidiana en cualquier grupo social.**

“Los conflictos interpersonales se pueden entender como situaciones en las que cada parte percibe o cree que sus intereses son incompatibles con los intereses de la otra parte” (Rubín, Pruitt y Kim, citados por Chaux, 2012, p. 94). Queda claro así que no solo hay conflicto cuando hay agresión física o verbal. Por ejemplo, se presenta un conflicto si dos grupos de estudiantes quieren usar la cancha del colegio en horas de descanso, pero uno de los dos desea jugar fútbol y el otro baloncesto.

Por su parte, un problema se define como el “conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de algún fin” (RAE, 2014). En el ejemplo anterior, un problema podría ser que los balones estén pinchados.

En cuanto a la solución de los problemas, Marina expresa que “no se resuelven cuando se conoce la solución, sino cuando se pone en práctica. Esto suele ser lo más difícil porque intervienen emociones, intereses y, sobre todo, la libertad” (2006, p. 122).



Más adelante, en la orientación 8, se abordará detenidamente el tema de los prejuicios.

En la orientación didáctica que estamos desarrollando se sugiere resolver los problemas y conflictos sin prejuizar a los involucrados. Es decir, concentrarnos en los hechos y vigilar aquellas ideas preconcebidas que ya tenemos sobre los estudiantes, sea por su origen, raza, condición social o cualquier otro motivo. Expresiones como “Fulanito, ¿cuándo no?” y “¿Otra vez usted?”, pueden reflejar prejuicios. **Sin darnos cuenta, nuestros prejuicios nos pueden llevar a dar manejos inadecuados a una situación problemática.**



## ¿Cómo mediar pedagógicamente un problema o conflicto?

Ocurre que en ocasiones deseamos que nuestros estudiantes respondan a unas expectativas ideales, en las que no hay lugar para las riñas, los problemas, ni los conflictos. Olvidamos que estos pueden ocurrir cuando las personas hacemos cosas en interacción con otros; por lo tanto, no es posible construir ciudadanía ni definirnos como personas sin tener conflictos.

Si no atendemos esta realidad nos cuesta asumir los conflictos y los problemas como parte de la cotidianidad escolar; si se presentan deseamos anularlos, borrarlos, lo antes posible. Actitud que puede ocasionar que los estudiantes no acudan a nosotros y prefieran resolver las situaciones con ayuda de otras personas. Según Chau:



*La gran mayoría de los conflictos ocurre sin que los adultos se enteren. En los casos en los que sí se enteran, según los estudiantes, los docentes intervienen usando su autoridad para frenar el conflicto, ya sea forzando una reconciliación (por ejemplo, “nos hizo pedirnos perdón”), regañando (por ejemplo, “la profesora me empezó a regañar, que por qué hacía eso, que eso era malo”), amenazando con un castigo (por ejemplo, “les dijeron que la próxima vez que pasara eso los expulsaban”) o castigando (por ejemplo, “la castigó dejándola parada en el tablero y le arrancó dos hojas del cuaderno para que hiciera veinte sumas y veinte restas”)(2012, p. 102).*



En cambio de estas intervenciones que parten de una concepción negativa de los conflictos y los problemas, podemos proponernos aprovechar estas situaciones. Para lo cual resulta necesario que los docentes vigilemos aquellos prejuicios que tenemos sobre las personas. Recordemos que a veces los estudiantes que suelen comportarse correctamente se equivocan; y también ocurre que aquellos que suelen cometer errores nos sorprenden favorablemente.

Por eso es recomendable hacer preguntas que nos permitan tener un conocimiento de los hechos. Por ejemplo: “¿Qué fue lo que pasó?”, “¿Cómo pasó?”, “¿Alguien más estaba presente?”. Además, conviene escuchar activa y positivamente las versiones de los implicados, evitando señalamientos personales. De esta forma les demostramos a todas las partes que estamos en disposición de manejar la situación de modo imparcial y equilibrado.

La mediación pedagógica de problemas y conflictos los convierte en experiencias de aprendizaje para los estudiantes y los docentes.



## Manifestaciones de ciudadanía favorecidas

Obviamente existe una relación directa entre esta orientación didáctica y la manifestación de ciudadanía denominada **gestionar la solución pacífica de problemas y conflictos**, porque nuestra manera de resolverlos influye en la manera en que los estudiantes tendrán para hacerlo.

Esta manifestación de ciudadanía es una de las que integra más competencias ciudadanas directamente (**Figura 3**).



**FIGURA 3: COMPETENCIAS CIUDADANAS INTEGRADAS AL GESTIONAR LA SOLUCIÓN PACÍFICA DE PROBLEMAS Y CONFLICTOS**



## ORIENTACIÓN 2: FOMENTO Y PERMITO QUE LOS ESTUDIANTES PARTICIPEN EFECTIVAMENTE EN LA TOMA DE DECISIONES DE LA VIDA ESCOLAR

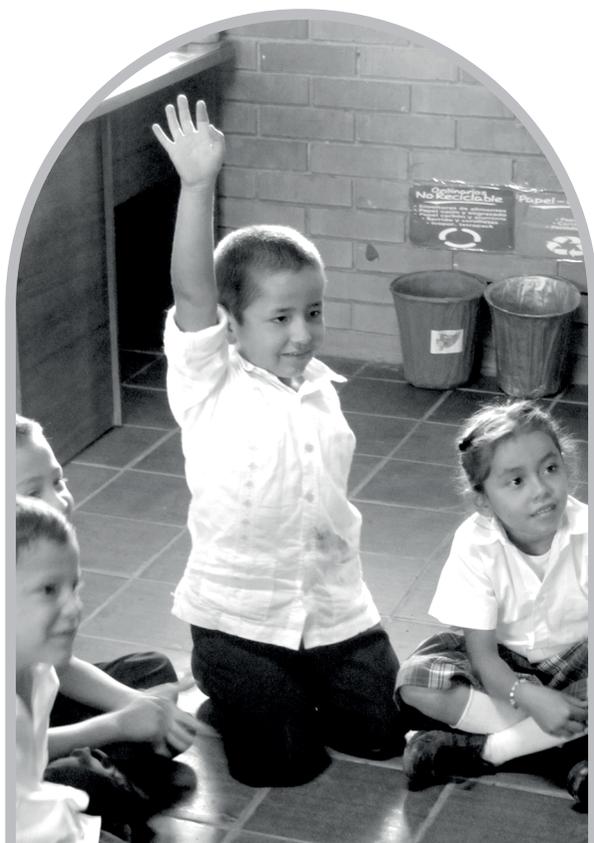
Esta orientación comienza por dos verbos: fomentar y permitir. Es posible fomentar y no permitir. Por ejemplo, cuando el docente les dice a los estudiantes que participen en la selección del nombre del periódico escolar, pero finalmente, a pesar de recibir sugerencias, él solo decide cuál será el nombre de la publicación.

También ocurre que permitimos sin fomentar. Supongamos que algunos estudiantes nos sugieren invitar a determinado personaje para la semana de la ciencia, aunque no los hayamos exhortado a expresar sus sugerencias. Si les agradecemos la propuesta y les preguntamos a los demás estudiantes qué piensan al respecto, estamos permitiendo que participen en esa decisión aunque no lo habíamos fomentado explícitamente.

Sin embargo, la participación no acaba en la decisión. Gabilondo afirma sobre la ciudadanía que:



*Se trata de insertarse en un grupo, en un proyecto compartido, en una acción conjunta, en una labor común, para concebir algo, que no sea un mero asunto particular, y perseguirlo con otros, y buscar así algo que nos desborde, trabajando y luchando por ello” (2015, p. 15).*



Estas palabras nos ayudan a ampliar aquella noción de participación que se limita a expresar una opinión o acudir a una votación, por otra que aspire a una vinculación efectiva, real, de los estudiantes en las decisiones. **Participar no se reduce al acto de “votar por” sino al hecho significativo de “hacer parte de”.** Para educar en ciudadanía necesitamos entender que la participación incluye perseguir un fin colectivo, trabajar por él. Es por eso que en esta orientación se añade el adverbio “efectivamente”.



Esto se contrapone al popular dicho: “animémonos y vayan”; con el cual se hace referencia a quienes toman decisiones (a veces arriesgadas), pero no participan en su realización, sino que dejan a otros el trabajo de llevarlas a cabo. Es común que los ciudadanos no participen efectivamente y dejen que otros lo hagan. Es común también que los ciudadanos se quejen de que (los que sí participan) lo hacen muy mal. Podemos tratar de transformar esta cultura desde nuestras aulas, con sugestión y oportunidades, demostrando con experiencias lo grato e importante que resulta participar.



*Es clave reconocer que, en la escuela, y por medio de la participación, se desarrollan sentimientos de pertenencia, interés por lo común, por lo público, por lo social, lo que resulta determinante para no convertirse en un ser ensimismado o aislado. Y se logran más fecundas relaciones con el conocimiento, con las competencias y con los valores (Gabilondo, 2015, p. 18).*



## ¿En qué decisiones y de qué manera participan los estudiantes?

La escuela es un ámbito abundante en oportunidades para participar en la toma de decisiones. Obviamente, algunas de ellas están relacionadas con la elección de representantes para los órganos de gobierno escolar y del personero estudiantil. Pero, como ya expresamos, la participación no se agota en el voto.

Es necesario que los estudiantes tengan la oportunidad de dialogar con sus representantes sobre los problemas que les interesan y las expectativas que tienen. También es necesario que se fomente y se permita que hagan parte de la solución de aquellos problemas y la realización de sus expectativas.

Es posible que muchas decisiones que usualmente tomamos los docentes o los directivos unilateralmente puedan tomarse también con participación de los estudiantes. Por ejemplo: la selección de las obras literarias que se leerán y la construcción del horario de clases.

Algunos de los profesores vinculados con el programa Ciudadanía desde el Aula decidieron transformar un asunto que solemos asumir los docentes sin participación de los estudiantes: la evaluación. Uno de estos casos es el del profesor Jhon Fredy Suárez, en el municipio de Charalá:





*Uno de los aspectos en los que intento darles mayor participación a los estudiantes es en la evaluación. Habitualmente soy yo quien determino qué y cómo evaluar, pero en el marco de este proyecto he procurado que los estudiantes participen en la elaboración de los criterios de evaluación. Cada vez que comienza una nueva unidad temática, les propongo unas metas de aprendizaje y junto a los estudiantes evaluamos cuáles serían los indicadores más pertinentes para alcanzar dichos objetivos (2016).*



En otra de las experiencias didácticas de Ciudadanía desde el Aula, las profesoras Arleth Ortiz y Martha Silva, del municipio de San Gil, decidieron fomentar y permitir que sus estudiantes participen en decisiones de algunos proyectos del área de Lengua Castellana; tales como: el periódico escolar y el concurso de ensayo.



*Les estamos dando a los estudiantes la oportunidad de que no solamente escriban y lean, sino que participen activamente como personas capaces, como líderes (...) de que sean más críticos (Ortiz, 2017).*



Las docentes expresaron su satisfacción por la participación de los estudiantes y vencieron los miedos que antes tenían de compartir responsabilidades con ellos. Por su parte, los estudiantes se sienten más complacidos con los resultados de los proyectos porque saben que han hecho parte de los procesos. Sobra decir que los aprendizajes han desbordado las temáticas propias del área de Lengua Castellana.

En estas experiencias los maestros no se centraron en la creencia de que en la toma de decisiones colectivas es necesario votar para determinar el parecer de la mayoría. Si bien este método es práctico, produce generalmente la satisfacción de unos (la mayoría) y el sometimiento de otros a regañadientes; lo cual puede derivar en indiferencia y apatía hacia la participación.

Entre las alternativas encontramos el buzón de sugerencias, las comisiones de trabajo y el consenso. Claro que estas resultan más lentas y difíciles, pero tienen un altísimo potencial pedagógico.



## Manifestaciones de ciudadanía favorecidas

Es fácil establecer relación directa entre esta orientación didáctica y la participación. No obstante, ayuda mucho recordar que **la participación va de la mano con otras manifestaciones de ciudadanía, como la inclusión y el pluralismo**. Por eso es recomendable garantizar que los mecanismos de participación incluyan diversas habilidades y puntos de vista.

Entre las competencias más beneficiadas en este caso están la argumentación, la reflexión, el pensamiento crítico, la consideración de diferentes perspectivas, la expresión asertiva, el reconocimiento y creación de opciones y la confianza **(Figura 4)**.



**FIGURA 4: COMPETENCIAS CIUDADANAS INTEGRADAS AL PARTICIPAR**



Fuente: elaboración propia



### ORIENTACIÓN 3: GENERO EXPERIENCIAS POTENCIALMENTE TRANSFORMADORAS EN LAS QUE LOS ESTUDIANTES APRENDEN PONIENDO EN PRÁCTICA SUS COMPETENCIAS CIUDADANAS



Podríamos afirmar que el hecho cotidiano de encontrarnos con nuestros estudiantes en el salón de clases constituye una experiencia. Y, así mismo, cada una de las actividades que desarrollamos con ellos: dar una clase, responder un cuestionario, resolver una evaluación, etc.

¿Si todo es experiencia, qué sentido tiene esta orientación? Jorge Larrosa señala que hay experiencia cuando “nos pasa algo” y que “el sujeto de experiencia es un sujeto ex-puesto (...) con todo lo que eso tiene de vulnerabilidad y de riesgo” (2003, p. 95).

Estas palabras, asumidas textualmente, resultarían de poca utilidad pedagógica. Primero, porque incitan a poner en riesgo a los estudiantes (lo cual a simple vista constituye una irresponsabilidad); y, además, porque no hay momento de la vida en el que no seamos vulnerables de alguna manera.

Sin embargo, podemos reflexionar sobre **cuáles son las prácticas de aula que implican un riesgo útil y necesario para los estudiantes y para nosotros en términos de educación en competencias ciudadanas**. Resulta obvio que se expone menos un estudiante que solo tiene que copiar lo que el docente está explicando, que uno al que le corresponde integrar un equipo con algunos compañeros para realizar la adaptación de un cuento y luego dramatizarlo en vivo en la emisora de su **pueblo**.

El profesor Salomón Contreras, docente de un colegio rural del Valle de San José, relata cómo generó experiencias potencialmente transformadoras para sus estudiantes:

*Nos referimos a la estrategia didáctica de la profesora Elsa Balaguera. Para saber más al respecto, lo invitamos al volumen 2.*



*Se estableció un grupo de WhatsApp, un grupo en el cual ellos tenían la libertad de insultar, molestar, incomodar a los compañeros. Aunque ellos sabían que era un grupo experimental, sentían cierta molestia porque se hicieran los comentarios. Se hizo el análisis de ese tipo de comentarios que alcanzaron ellos a generar, cómo ellos los recibieron (2016).*



Estos dos casos muestran cómo pueden generarse experiencias de aprendizaje que ponen en práctica competencias ciudadanas como la reflexión y la empatía. Así mismo, podríamos enumerar otros ejemplos en los cuales estudiantes y docentes de Ciudadanía desde el Aula se expusieron: debatiendo dilemas morales, conversando sobre cuentos, participando en comités, visitando la quebrada, realizando guiones y dramatizados, trabajando con la comunidad, etc.

**Es evidente que no se trata de abordar las competencias ciudadanas como un tema que el docente explica y deposita en los estudiantes** del modo que Freire (2005) llama “bancario” y del cual hablaremos más detenidamente en la orientación 7.

Sabemos que calificar las experiencias como “potencialmente transformadoras” es problemático por las diversas explicaciones que unos y otros podemos darles a estas palabras. Es eso precisamente lo valioso del calificativo: la reflexión que cada quien hace sobre el potencial transformador de sus prácticas de aula.

Nos preguntamos: ¿Si no hay un potencial transformador en la educación entonces qué potencial hay en ella? Creer que a través de la educación se transforman las personas y que así lograremos un país y un mundo menos corruptos e injustos, más pacíficos, felices y amorosos, equivale a no resignarse a repetir historias de daño y dolor.



## ¿Cuándo una experiencia es potencialmente transformadora?



*En el juego es cuando yo sé si me llevo bien con los demás, en la emoción del juego, ahí es donde yo tengo que controlar las emociones. Y si yo controlo las emociones posteriormente viene el respeto, el buen trato a los compañeros, la empatía, el ser amigo de los demás, el trabajar bien” (Gómez, 2016).*



Estas palabras de la profesora Yenny Gómez, del municipio de Ocamonte, nos ayudan mucho a responder la pregunta anterior. Encontramos en ellas dos elementos: la emocionalidad y la proyección. Hablaremos a continuación sobre cada uno.

Respecto a la emocionalidad, diremos que las experiencias no solo son hechos que suceden sino hechos que nos suceden, y la diferencia que marca este pronombre (nos) radica en que **los hechos que suceden sin implicarnos emocionalmente parece que no nos ocurren, entonces no constituyen experiencia.**

Si vemos la noticia de una bomba que estalla en Estados Unidos y nos tomamos el tiempo de pensar en lo que vivieron las víctimas; si nos damos la oportunidad de sentir tristeza, rabia, o indignación; si conversamos en el aula sobre este hecho y dedicamos unos minutos en casa a escribir un párrafo sobre él, para compartirlo posteriormente en clase, estamos más cerca de una experiencia que si recibimos la noticia como mera información, que quizás recordaremos de manera indolente.

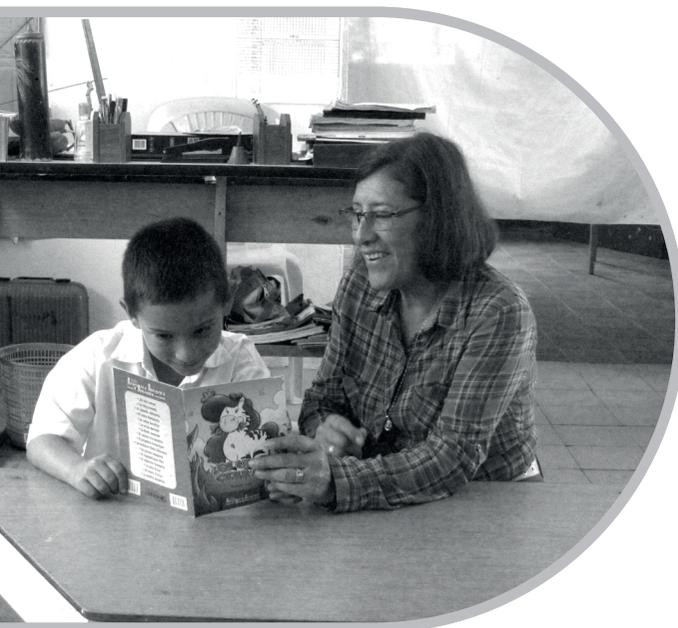


*La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción (...) requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio (...) charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro... (Larrosa, 2003, p. 94).*



Algunas frases del fragmento de Larrosa dan en un punto clave que resaltaremos antes de continuar: la naturaleza social del aprendizaje. “Nadie es sujeto en la soledad y el aislamiento, sino que siempre se es sujeto entre sujetos: el sentido de la vida humana no es un monólogo, sino que proviene del intercambio de sentidos, de la polifonía coral” (Savater, 1997, p. 34).

Estos autores nos invitan a cuestionar aquel paradigma que idealizó un estudiante individualista, competitivo, silencioso, abstraído por los libros y los apuntes de clase, aislado de sus semejantes y del mundo entero.



Las experiencias transformadoras, aunque pueden consumarse en la reflexión solitaria, ocurren en nuestras relaciones con los demás (personas y otros seres) y con el medio ambiente.

Volviendo a los dos aspectos resaltados del testimonio de la profesora Yenny Gómez, nos referiremos brevemente a la proyección. Cuando ella dice: “Si yo controlo las emociones posteriormente viene...” está expresando su convicción de que eso que al estudiante le está pasando (experiencia) le servirá para ejercer la ciudadanía de mejor manera.

Algo similar dijo la profesora Slendy Ramírez, del municipio de Aratoca:



*Lo más importante es que ellos todo lo que aprendan, todo lo que se les dé y todo lo que ellos puedan enseñarme también, sean cambios para su vida y para su familia, que no solamente sea un proyecto de aula, sino que sea un compromiso social que se quede (...) en cada año de su vida (2017).*



Esta expectativa de proyección hace parte del potencial transformador de una experiencia de aula. Potencial que, por supuesto, no se ve cuando un estudiante recita qué es la empatía o la expresión asertiva sino cuando las pone en práctica.



## ¿Práctica sin teoría?

En **Ciudadanía desde el Aula** creemos en el potencial educativo de las experiencias en el sentido que ya hemos expuesto. Pensamos que cuando a las personas nos ocurre algo, en situaciones reales o simuladas, se produce un aprendizaje, hay potencial transformador. Por eso en esta orientación recomendamos menos explicaciones y sermones del docente sobre cómo hay que comportarse, menos pruebas de selección múltiple que no se discuten y se analizan en grupo, menos recitales de conceptos. En cambio, exhortamos a generar más experiencias. No se trata de descalificar las prácticas de aula que hemos mencionado. Los docentes de **Ciudadanía desde el Aula** han comprobado que es posible articularlas con la generación de experiencias en la práctica.

Cuando los profesores aceptamos que la teoría no reemplaza la práctica sino que puede ayudar a comprenderla, cuando nos atrevemos a posponer exposiciones sobre el buen comportamiento y los valores morales (hasta cuando se viva la experiencia de aula), descubrimos maneras muy satisfactorias y efectivas de ejercer nuestra profesión. Las siguientes palabras de la profesora Elsa Balaguera nos sirven para cerrar concretamente esta orientación.



*A partir de la recreación de cuentos aprendemos a decidir, a elegir, a deliberar, el estudiante aprende a organizarse (...) estoy viviendo unas experiencias, del respeto, de la organización, de la integración (...) el estudiante a través de la práctica logra varias cosas sin necesidad de estar dándole teoría. A través de la práctica él entiende las cosas (2016).*



## Manifestaciones de ciudadanía favorecidas

Esta orientación, igual que todas, aplica para cualquiera de las manifestaciones de ciudadanía que el docente haya decidido favorecer en los estudiantes. A continuación veremos un ejemplo relacionado con el cuidado de la vida.

Una profesora reconoció la necesidad de preservar la quebrada que pasa cerca de su escuela. Conoció la propuesta de **Ciudadanía desde el Aula** y decidió enfocarse en promover la manifestación de ciudadanía que llamamos **cuidar la vida**. Entonces generó diversas experiencias que pusieron en práctica competencias ciudadanas: los estudiantes entrevistaron a sus familiares sobre cómo era la quebrada en otros tiempos y qué ha sucedido para que el caudal se disminuya (**memoria personal y colectiva**); además, el grupo realizó salidas de campo a la quebrada para recoger basura, mientras tanto se hizo **reflexión** sobre cómo la gente maneja los residuos sólidos y se imaginaron lo que pasaría si las cosas continúan así (**previsión**); y también observaron las especies de plantas y animales que habitan en torno a la quebrada y trataron de ponerse en el lugar de estos seres que dependen del agua de la quebrada para sobrevivir (**empatía**).

Este ejemplo corresponde a la experiencia de la profesora María Smith Grass, que puede leerse en el volumen 2.

En la **Figura 5** se representan las competencias ciudadanas directamente asociadas con el cuidado de la vida.

**FIGURA 5: COMPETENCIAS CIUDADANAS INTEGRADAS AL CUIDAR LA VIDA**



## ORIENTACIÓN 4: ME COMPROMETO A DESARROLLAR MIS COMPETENCIAS CIUDADANAS JUNTO CON LOS ESTUDIANTES

No debemos olvidar que gran parte de los aprendizajes humanos se dan por imitación o admiración, especialmente en la infancia. Rosa Cassafort afirma que “con tan solo 45 minutos de vida, un niño ya puede imitar gestos muy sencillos, como sacar la lengua o abrir la boca; meses más tarde, cuando el niño imita tras observar la conducta del adulto, interpreta sus intenciones” (2014, p. 30).

Así mismo los estudiantes están atentos a lo que decimos los docentes, a cómo reaccionamos, a cómo nos comportamos. Por eso, si logramos demostrar las habilidades que esperamos que aprendan, existirán más posibilidades de que así sea.

En el campo de la ciudadanía, puede que algunos docentes no pretendamos ser modelos que los estudiantes imiten. No obstante, **con nuestro compromiso podemos confirmarles a los estudiantes que las competencias ciudadanas son deseables y posibles, que no son pura utopía o teoría, que son cosas que realmente las personas podemos desarrollar para el bienestar de todos.**

Esta orientación sugiere que nos comprometamos, no en el sentido de una obligación contraída sino más bien como una promesa que hemos hecho al inclinarnos por la profesión docente. Una promesa que nos exhorta a mirar hacia nosotros mismos, en nuestras relaciones con otras personas (estudiantes, colegas, padres de familia, etc.), en nuestro cuidado de la vida y del medio ambiente, en nuestra participación democrática; en fin, en todos los ámbitos de la ciudadanía.



Este sentido del compromiso confirma las palabras de Janet Patti: “Un aspecto esencial en el desarrollo de competencias ciudadanas alude a la importancia de la reflexión” (2005, p. 149).



Reflexionar es en sí una competencia ciudadana que me permite reconocer mis fortalezas y debilidades para trabajar en ellas; por eso incide en todas las demás competencias ciudadanas.

## ¿Cuál es la importancia del ejemplo?

La profesora Lucila Galvis, del municipio de Villanueva, confirma con la voz de su experiencia que es importante esforzarnos por ser lo que esperamos ver en nuestros estudiantes:



*Que parta de mí, que si yo quiero enseñarlos a que la lectura es importante, me vean leer, que si yo quiero enseñarles a respetar la palabra del otro, pues yo empiezo a respetar la palabra de ellos (2015).*



Cierto es, como se refirió párrafos atrás, que la imitación es un proceso relevante en el aprendizaje humano. No importa que el maestro no sea un ciudadano modelo, lo importante es que dé ejemplo de mejoramiento permanente, que reconozca sus fallas y trabaje para no repetirlas. El docente Ciro González, del corregimiento de Riachuelo (Charalá), lejos de sentirse apenado por las debilidades que sus estudiantes le hayan descubierto, está satisfecho, como puede notarse en sus palabras:



*Yo me siento bien porque ahí le descubren (los estudiantes) que tiene una falla y las puede mejorar, y también tiene fortalezas y las puede aumentar. Es bueno porque la confianza que crea el estudiante con uno, de docente, es excelente (2016).*



Permitir que los estudiantes nos reconozcan como seres que podemos mejorar y que estamos en constante aprendizaje, nos acerca más a ellos, estrecha nuestro vínculo, genera confianza, les deja ver que se trata de un compromiso compartido y no una tarea que los docentes les ponemos a los estudiantes.

El valor pedagógico del ejemplo radica en su potencial para inspirar el desarrollo de las competencias ciudadanas, con un impulso que perdure aunque desaparezca el ejemplo. Es decir, que “más adelante no se necesite la intervención del docente, sino que el mismo estudiante en forma autónoma decida utilizarlas porque se siente identificado con los beneficios que recibe para su vida y la de los demás (Chaux, 2012, p. 82).

*El profesor emplea la palabra “programar” porque cree en la programación neurolingüística. Para saber más sobre esta experiencia, lo invitamos al volumen 2.*

A esto se refiere el profesor Humberto Rodríguez, del municipio de San Gil, cuando habla de **“programar”**<sup>22</sup> a sus estudiantes. Él está convencido de que un ejemplo inspirador, anclado en las emociones y la motivación interna, tiene el poder de perpetuarse.



*Debemos, como profesores, meternos más en el cuento. Yo puedo programar al estudiante, puedo ayudarlo a que sea una persona de bien (...) si logro integrarme con él en el desarrollo de las competencias ciudadanas, y vincular a la familia, desde mi estrategia pedagógica (...) demostrarles que es posible cambiar (2016).*



Por eso, el profesor Humberto, se viste con la gorra y la chaqueta que distinguen a su grupo de trabajo y recorre con los estudiantes las calles de San Gil con tarjetas verdes, para darles gracias a los ciudadanos por comportamientos como no tirar basura y ceder el paso a los peatones; y tarjetas rojas, para hacer reaccionar a quienes, por ejemplo, parquean donde no corresponde o insultan durante un atascamiento de tráfico.

<sup>22</sup> El profesor Humberto emplea la palabra “programar” porque cree en la programación neurolingüística.



Favorecer un escenario en el que el docente participa y acompaña a los menores en el desarrollo de las actividades, en el cual estudiantes y docente proponen nuevas ideas y experimentan emociones compartidas, demuestra compromiso, genera experiencias potencialmente transformadoras y motiva.

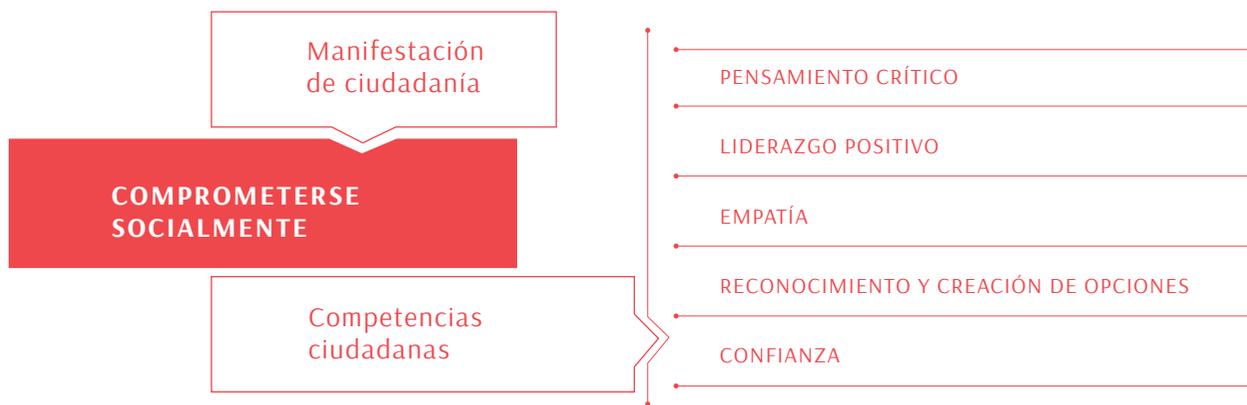
## Manifestaciones de ciudadanía favorecidas

A través del ejemplo los maestros pueden propiciar todas las competencias ciudadanas y manifestaciones de ciudadanía que deseen. No obstante, como nos referimos al compromiso de los docentes en el desarrollo de sus propias competencias ciudadanas podemos hacer hincapié en el compromiso social como manifestación de ciudadanía.

Además, el caso del profesor Humberto Rodríguez está enfocado en propiciar en sus estudiantes las competencias necesarias mínimas para comprometerse socialmente: pensamiento crítico, liderazgo positivo, empatía, reconocimiento y creación de opciones, y confianza (Figura 6).



**FIGURA 6: COMPETENCIAS CIUDADANAS INTEGRADAS AL COMPROMETERSE SOCIALMENTE**



Fuente: elaboración propia



## ORIENTACIÓN 5: ESTABLEZCO UNA RELACIÓN DE CUIDADO Y CONFIANZA CON LOS ESTUDIANTES

De nuevo nos referimos a la experiencia de la profesora Elsa Balaguera, docente en Valle de San José. En esta ocasión lo hacemos para mencionar que ella ha diseñado y llevado a la práctica una estrategia didáctica para propiciar la participación de los estudiantes. Una de las secuencias que la profesora realizó consistió en que los estudiantes organizaran grupos para leer el cuento “El perro que no sabía ladrar”, de Gianni Rodari, elegir uno de los tres finales que propone el autor y preparar un dramatizado. Posteriormente, fue seleccionado uno de los grupos y con sus siete integrantes la profesora Elsa visitó la emisora comunitaria del pueblo para que leyeran en vivo y en directo el cuento a varias voces.

La profesora Elsa pudo haber pensado que era demasiado riesgoso ir con sus estudiantes hasta la emisora; también era atrevido permitirles hacer un programa que se iba a escuchar en directo. Ella pudo haber decidido no meterse en problemas, no asumir riesgos, pero decidió el aceptar el reto de cuidarlos y confiar.

Cuidar a los estudiantes consiste en ofrecerles un trato sincero, respetuoso y empático; velar por que sus derechos sean reconocidos (empezando por su derecho al estudio); procurar que su permanencia en el establecimiento educativo sea significativa, agradable y trascendente; esmerarse por su bienestar; desear que no fracasen, que no se desesperancen, que no se hundan.

*La profesora Yaneth es docente del grado primero y participó en **Conversar es nuestro cuento**. Para saber más, vaya al volumen 2.*

La profesora Yaneth **Rodríguez**, del municipio de Ocamonte, expresa con sus palabras cómo el cuidado implica el buen trato, la atención personal y el esfuerzo para evitar el fracaso escolar:



*Una relación de cuidado con los estudiantes se refleja en el modo de estar con ellos, de orientarles una actividad, de permitir que ellos expresen lo que sienten sin juzgarlos, y además estar atento a lo que ellos necesitan, porque uno se da cuenta de que hay estudiantes que no entienden lo que uno les está explicando (2016).*



**La confianza la entendemos como una hipótesis optimista respecto a otro o a uno mismo** (auto confianza). Cuando confiamos en el estudiante creemos que él es capaz, que de él saldrán cosas buenas. Por lo tanto, asumimos algunos riesgos, nos mostramos auténticamente y propiciamos acercamientos cordiales. Además, preferimos comprenderlo (defenderlo si es necesario) y fortalecer en él habilidades que le permitan continuar luchando por obtener sus metas y crecer como persona.

Sin embargo, la confianza mantiene una pugna permanente con su antagónica: la desconfianza. Es fácil hallar en la vida cotidiana motivos para desconfiar. Las personas prometemos cosas, generamos expectativas, pero luego las olvidamos, se nos presentan obstáculos para cumplirlas, o nos parece que no es tan importante hacerlo.

Por estas decepciones que nos causan nuestros semejantes, por estas promesas incumplidas y expectativas fallidas, confiar no resulta fácil y exige siempre asumir riesgos, despojarnos de temores y prejuicios.



## ¿Por qué cuidar a los estudiantes?

El cuidado es una predisposición innata del ser humano. Es decir, cuidamos porque es propio de nuestra naturaleza. Adela Cortina dice que los seres humanos:



*Somos, entre otras cosas, seres predispuestos a cuidar de nosotros mismos y de otros. Para eso nos ha preparado el mecanismo de la evolución, seleccionando la propensión a cuidar como una de las actitudes indispensables para mantener la vida y reproducirla, y la llevamos ya en la entraña de nuestra humanidad (2015, p. 50).*



Todas las personas somos vulnerables y requerimos cuidado de nuestros semejantes. Los derechos humanos precisamente cumplen la función de garantizar los cuidados mínimos que necesitamos. Estos derechos universales nos comprometen con la sociedad y con los demás. Sobre todo si son menores de edad, como muchos de nuestros estudiantes, o tienen alguna condición especial que los hace más vulnerables.

Pero no solo la naturaleza y el compromiso nos motivan como docentes a cuidar a nuestros estudiantes. También, en un sentido práctico, nuestra misión se facilita en la medida en que ellos se sienten menos desprotegidos y vulnerados. Si, por el contrario, perciben que la escuela y los docentes no los cuidamos (o estamos contra ellos) la labor pedagógica se hace mucho más difícil, pues el cuidado está ligado a la confianza. Tendemos a confiar en quienes nos cuidan.

## ¿Por qué confiar en los estudiantes?



*El bebé, nace, por así decirlo, en “la confianza” de que va a haber una mamá, aunque no hay premonición ni reflexión acerca de esto. Pero uno se da cuenta de que esta condición de confianza, de disposición adecuada, para la convivencia como un fenómeno legítimo que constituye lo social es un fenómeno mucho más amplio, no solamente humano, sino que pertenece a todos los seres vivos (Maturana, 2014, p. 49).*



Nuevamente, al igual que el cuidado, la confianza aparece como condición natural de la humanidad. Confiamos en los demás (incluidos nuestros estudiantes) porque los amamos, como semejantes que son de nosotros, y algo nos impulsa a ponernos en sus manos. Consultar al médico, acudir al personero, hacer un negocio y casarnos, son solo algunos de los abundantes ejemplos de esta tendencia natural a confiar.

Claro que, como se dijo anteriormente, los demás nos defraudan, nos traicionan, nos decepcionan (también nosotros lo hacemos) ¿Entonces qué hace que volvamos a confiar? La necesidad, la fatalidad de que es imposible convivir sin confiar de alguna manera.

Cuando preparamos una clase estamos confiando (en mayor o menor medida) en que habrá estudiantes dispuestos a realizar las actividades que proponemos y también confiamos en que puede conseguirse un desarrollo en ellos, un aprendizaje. Si acudimos al aula en un estado de desconfianza nuestra labor pedagógica resulta un simple trabajo remunerado que nos producirá más sufrimiento que satisfacción y tendrá muy poca efectividad.



Los docentes tenemos la facultad de cultivar ambientes de confianza en el aula. Ambientes que generan diversos beneficios; tal como lo confirmó la profesora Nelcy Villar, del municipio de Curití, en su participación en **Ciudadanía desde el Aula:**



*Cuando realmente generamos confianza hacia los estudiantes (...) generamos confianza en sí mismos, logramos que los estudiantes superen sus dificultades, que sean capaces de comunicar sus diferencias y que así realmente puedan mejorar en la parte social (2016).*



Además, el profesor Salomón Contreras encontró en su experiencia que si los estudiantes ven en su docente alguien en quien pueden confiar, la comunicación en el aula se hace más posible:



*Desde que uno genere una confianza con los chicos los lleva a que, por ejemplo, si hay una situación incómoda ellos la expresan, y si uno tiene una situación que le parece que no es apropiada la expresa a ellos y ellos son más receptivos cuando uno les habla de esa manera, no en forma de regaño. Como que hay una confianza (2016).*



## Manifestaciones de ciudadanía favorecidas

Hemos asociado la confianza, como competencia ciudadana, con 10 manifestaciones de ciudadanía; no obstante, también es posible hacerlo con las otras 6. La confianza es fundamental en todos los ámbitos de la ciudadanía. Para participar necesitamos confiar en los demás y en los mecanismos de participación; para conversar, debatir y deliberar, es indispensable confiar en nuestros interlocutores; para ejercer la denuncia, el reclamo, la solicitud, se requiere confiar en las instituciones y en quienes recibirán nuestros mensajes.

En consecuencia, un maestro que cuida a sus estudiantes y confía en ellos, está propiciando que ellos también confíen en alguien, que tengan experiencias positivas en torno a la confianza. Así, desde el aula podemos hacerle contrapeso a la desconfianza que se multiplica en la sociedad y se vuelve para algunas personas algo así como un principio de supervivencia.



## ORIENTACIÓN 6: FAVOREZCO UNA COMUNICACIÓN DEMOCRÁTICA Y NO AUTORITARIA; EN LA CUAL PREVALECE LOS DIÁLOGOS, NO LOS MONÓLOGOS

Entendemos que la comunicación es mucho más que transmisión de mensajes, aunque también implica esta transmisión. Nos referimos a que hablar, leer, escuchar y escribir no consisten solo en un fluir de palabras. **En la comunicación ocurre un encuentro de personas (con sus emociones, pareceres, culturas, etc.) que pueden integrarse y aportarse mutuamente.**

Cierto es que la palabra puede resultar elemento fundamental de la comunicación humana y por ello se cultiva intencionalmente. Así lo explica José Antonio Marina al afirmar que:



*Nuestra convivencia está trenzada con palabras. Mediante ellas expresamos nuestros sentimientos, compartimos nuestras experiencias, nos transmitimos creencias e ideas (...) Conversar es un hábito hecho de confianza, interés y sensibilidad y no se puede improvisar. O se ha cultivado a lo largo de los años o no se conseguirá cuando se desea (2006, p. 84).*



No obstante, la comunicación implica otros elementos no verbales; como por ejemplo: el lenguaje corporal, las señales, los símbolos, los gestos, la risa y el llanto. Entonces, cuando se dice “hablar” y “escribir” no nos referimos solo a palabras que se dicen oralmente, que se trazan en un papel o se proyectan en una pantalla, sino a un conjunto de elementos verbales y no verbales que los sujetos conjugamos para expresar lo que pensamos, sentimos, anhelamos, sabemos e ignoramos.



Escuchar y leer, en consecuencia, son procesos de comprensión de eso que otros expresan. Procesos que completan el encuentro de la comunicación.

Ahora bien, si este encuentro se reduce a alguien que habla y otros que lo oyen pasivamente, habrá más parecido a un monólogo que a un diálogo, porque este último requiere un fluir equilibrado en ambas direcciones.

Aunque la comunicación es cotidiana y connatural del ser humano, y aunque los docentes consideremos que llevamos mucho tiempo comunicándonos y sabemos hacerlo, nuestro rol puede llevarnos a ejercer mucho el habla y poco la escucha. Necesitamos practicar las dos para lograr el diálogo que construye ciudadanía.

## ¿Qué hace que la comunicación en el aula sea democrática?

Para educar en competencias ciudadanas necesitamos que la comunicación en el aula, además de ser eficiente para transmitir mensajes, tenga un carácter democrático. Es decir, se base en la igualdad de los sujetos que se comunican.

No es necesario desglosar aquí el concepto de democracia que, ya sabemos, es altamente complejo y esencialmente político. Basta con incitar un imaginario de aula como lugar de comunicación igualitaria en el que se logra, en palabras de Echeverría: “la danza que tiene lugar entre el hablar y el escuchar, y entre el escuchar y el hablar” (2003, p. 130).

Por comunicación democrática nos referimos también a aquella gestionada pluralmente; o sea que el tema, la información, las fuentes, las pautas y los turnos están en manos de los estudiantes y el docente, sin que alguien ejerza un poder excluyente, sin que alguien tenga derecho a callar a otro ni tampoco de obligarlo a hablar. El profesor Cesar Moreno, del municipio de Ocamonte, aporta las siguientes ideas en este sentido:



*Si el docente no es autoritario, es democrático, escucha al alumno, no impone las ideas, no da una respuesta única, promueve la acción y la reflexión (...) entonces nos parece que hay democracia, desde el punto de vista de permitir que el otro se sienta empoderado y participe y que sea toda una construcción en común (2016).*



No se trata de que el docente renuncie a comunicarse por parecer democrático, y así conduzca el aula al caos o el tedio. La comunicación democrática ocurrirá si los docentes escuchamos a los estudiantes sin imponer nuestras ideas, ni someternos a las suyas.

Esta orientación didáctica propone que estemos pendientes de favorecer diálogos, no monólogos, de fomentar que nuestros estudiantes opinen, de integrar su punto de vista al discurso del aula, de no censurar el pensamiento crítico y propositivo.

Además, nos invita a revisar nuestro estilo comunicativo, que puede tornarse autoritario e intimidante por el uso de ciertos tonos, por exceso de volumen, por expresiones corporales bruscas, o por el hecho de que siempre se hace lo que el docente dice y la palabra de los estudiantes es válida solo si están de acuerdo con él.

Favorecer una comunicación democrática implica que los docentes superemos el temor a perder el control. Es obvio que una comunicación democrática implica riesgos y seguramente los estudiantes y nosotros cometeremos errores cuando construyamos ese encuentro igualitario en torno al lenguaje. Pero es un riesgo que vale la pena porque propicia mucho más el ejercicio de la ciudadanía que los discursos monopolizados por el docente.

## ¿A quiénes les compete la comunicación en el aula?

Introducimos esta pregunta porque suele ocurrir que todo aquello que corresponde al lenguaje y la comunicación, en la escuela, recae en los docentes de Lengua Castellana. Sin embargo, igual que las demás orientaciones y estrategias de esta publicación, lo que se recomienda les corresponde a todos los docentes, puesto que todos son actores de procesos de comunicación en el aula.

Entre los abundantes ejemplos de profesores que han asumido esta orientación didáctica, elegimos tres. El primero, un docente de ciencias exactas; la segunda, una docente que tiene a cargo todas las áreas de preescolar y primer grado; y la tercera, una docente de Lengua Castellana.

El profesor **Ciro González**, del corregimiento de Riachuelo (Charalá), en el desarrollo de su estrategia didáctica, emplea como actividad central el debate, pese a que las asignaturas que tiene bajo su responsabilidad son Química y Matemática. Él se esfuerza por ofrecer espacios y actividades de comunicación democrática que fomentan el pensamiento crítico. Con sus palabras explica:





*Como lo que enseño es lo exacto, trato de que él (el estudiante) se salga de esos números porque es como complicado... lo de física, lo de Química y Matemática, y se meta en el cuento de que eso es aplicado a la vida real, que exprese lo que piensa frente a un tema real, eso es lo que uno busca (2016).*



En el volumen 2 se describe la estrategia **Conversar es nuestro cuento**, desarrollada con un colectivo de 30 docentes.

**Yazmín** Páez, docente del municipio de Jordán, en un registro de su reflexión sobre sus prácticas de aula, describió parte de la aplicación de la estrategia **Conversar es nuestro cuento**, enfocándose en el rol que ella cumple en los procesos comunicativos que propicia en su aula:



*La maestra dejó que los estudiantes realizaran sus comentarios y contaran sus anécdotas, se esmeró por hilarlos y moderarlos sin descalificar alguno. A pesar de su corta edad los estudiantes fueron los protagonistas en la conversación casi la mayor parte del tiempo, conversando de una forma auténtica y espontánea (2016, p. 3).*



La profesora Rosa Salcedo, del corregimiento de Pitiguao (Mogotes), docente de Lengua Castellana, dentro de la aplicación de la estrategia “Dilemas morales con apoyo de TIC”, ha permitido que las voces de los estudiantes sean protagónicas, que se establezca un diálogo en el que se desarrolla el pensamiento crítico y en el que están en juego competencias como el manejo de las emociones, la escucha activa y positiva, la expresión asertiva y la argumentación.

Además, ha desbordado los límites físicos del aula empleando la radio comunitaria. Ella y sus estudiantes formaron un colectivo radial juvenil que se articula con la emisora Mogotes Estéreo. El ejemplo nos sirve para recordar que hay diversos formatos y medios de comunicación que los docentes podemos emplear poniendo en práctica esta orientación didáctica.



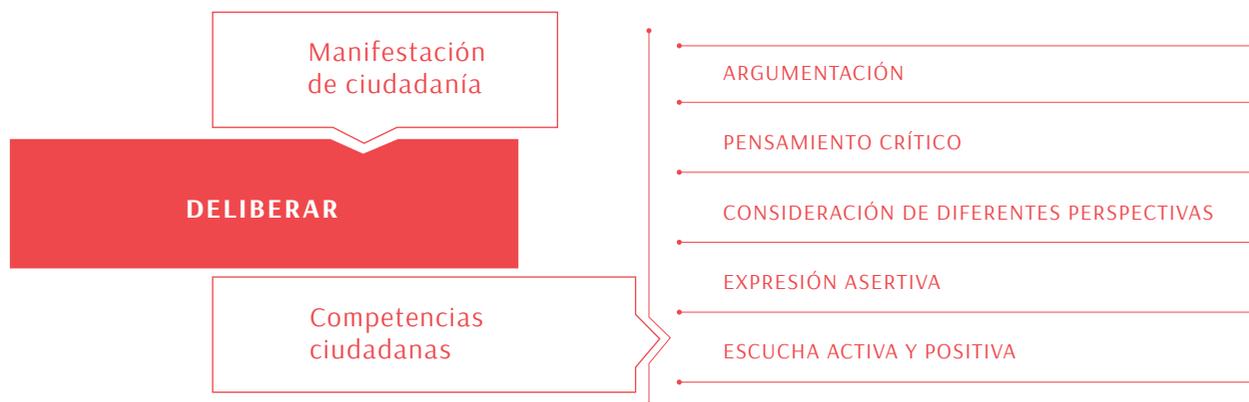
## Manifestaciones de ciudadanía favorecidas

Nos referiremos a *conversar en la estrategia Conversar es nuestro cuento*; y a *debatir en la estrategia Dilemas morales con apoyo de TIC*. Ver el volumen 2.

Esta orientación didáctica guarda relación estrecha con las manifestaciones de ciudadanía de esencia comunicativa: *conversar*, *debatir* y *deliberar*. Vamos a referirnos ahora a la **deliberación**.

Para deliberar necesitamos varias competencias ciudadanas (**Figura 7**). Entre ellas la consideración de diversas perspectivas, que se nos dificulta cuando nos habituamos a que en el aula <sup>23</sup> solo se presenta una mirada de las cosas en lugar de dialogar desde diversas miradas. También requerimos la argumentación, competencia que se desarrolla cuando valoramos en los estudiantes no solo las respuestas que dan sino también las razones que tienen para emitir tales respuestas, y por ello generamos espacios democráticos de comunicación que los preparen para exponer sus argumentos sin que sean descalificados por los nuestros o los de sus compañeros.

**FIGURA 7: COMPETENCIAS CIUDADANAS INTEGRADAS AL DELIBERAR**



Fuente: elaboración propia

<sup>23</sup> Obviamente, lo que ocurra en el ámbito familiar y en el comunitario también influye en el desarrollo de las competencias ciudadanas, pero aquí hacemos énfasis en el aula y en las posibilidades que ofrece para educar en ciudadanía. Incluso el aula permite realizar simulaciones de otros ámbitos (como un hogar, una junta, etc.); lo cual aumenta su potencial.

## ORIENTACIÓN 7: ESTIMULO EN LOS ESTUDIANTES LA BÚSQUEDA, LA SELECCIÓN Y EL ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

La información es una necesidad del ciudadano. Sin embargo, no siempre estar informado lleva al ciudadano a comportamientos pro sociales. Por el contrario, en algunas ocasiones la información con que las personas cuentan las lleva a ser violentas, excluyentes o indiferentes.

Boris Cyrulnik, refiriéndose al régimen nazi nos recuerda que: “Bajo la máscara de la biología y de las matemáticas, se enseñaba a los niños que el asesinato colectivo podía ser moral. Lo que se enseñaba en las escuelas, ¡era la moralidad del mal!” (2016, p. 165). Es obvio que modelos educativos como el citado tienden a hacer infértil el terreno para las competencias ciudadanas.

Según Freire, han existido modelos educativos en los cuales:

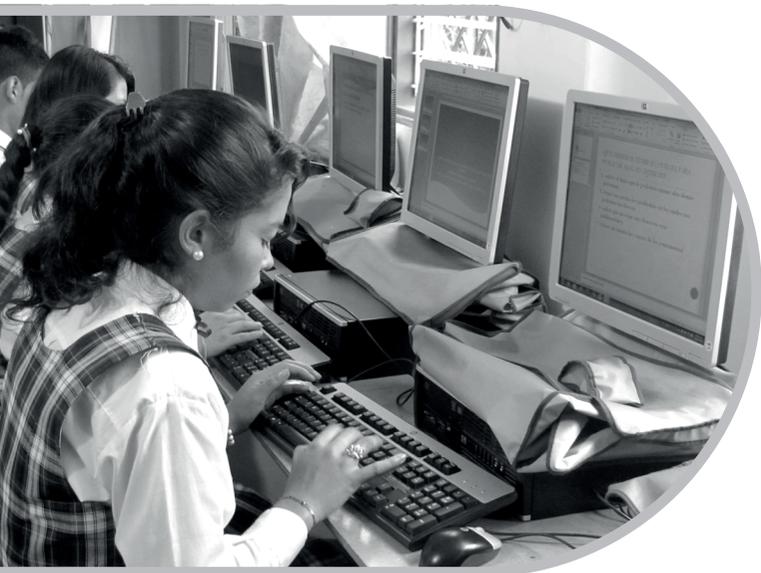


*En vez de comunicarse, el educador, hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos (2005, p. 78).*



Esta manera de relacionarse con la información en la escuela puede facilitarles el trabajo a personas interesadas en que los ciudadanos odien, excluyan, atemoricen o asesinen a sus semejantes. Mientras que una educación que estimula buscar, seleccionar y analizar la información abre posibilidades para convivir pacíficamente, para participar políticamente y para relacionarse amorosamente con los demás seres y con la naturaleza.





Las consecuencias de la incapacidad de las personas para relacionarse con la información críticamente (sumada a la falta de revisar sus prejuicios, saberes y creencias), bloquean las manifestaciones de ciudadanía en todos los ámbitos. De ahí la importancia de que los docentes abramos las puertas del aula a diversas fuentes de información y no seamos los únicos que las busquemos, seleccionemos y analicemos.

## ¿De dónde proviene la información que se emplea en el aula?

En el programa Ciudadanía desde el Aula varios docentes tuvieron experiencias valiosas por la manera como los estudiantes se relacionaron con la información. En una de ellas, el profesor de Filosofía Jhon Fredy Suárez, del municipio de Charalá, programó un debate entre sus estudiantes con respecto a los acuerdos de Paz con la guerrilla de las FARC, que en ese momento el gobierno colombiano sometería a votación mediante un referendo. Ya que era común que toda persona tuviera una opinión al respecto (basada en información difundida en redes sociales y canales de televisión), pero no conociera los acuerdos, el profesor invitó a los estudiantes a consultar fuentes directas.



*A través de las páginas oficiales de los diálogos, a través de la oficina del alto comisionado para la paz, fuimos con los estudiantes a hacer el ejercicio de consulta bibliográfica para sustentar un poco mejor qué era eso de los diálogos, entonces empezamos a mirar en qué consistía cada uno de los acuerdos (Suárez, 2016).*



En el ejemplo anterior el profesor consideró que era necesario que los estudiantes acudieran a fuentes bibliográficas oficiales. Sin embargo, no se trata de que esas sean las únicas ni las que tienen la verdad. **La búsqueda de información que esta orientación recomienda estimular incluye diversas fuentes.**



La profesora Yorlady participó en el proyecto 3 con su estrategia Revelaciones, mil historias para contar. En el volumen 2 se presenta su experiencia.

Otro ejemplo que nos parece importante entre los docentes vinculados con **Ciudadanía desde el Aula**, es el de la profesora Yorlady **Gómez**, quien trabaja en el municipio de Jordán empleando la modalidad de Escuela Nueva. Ella, en su estrategia didáctica se interesó por los procesos de búsqueda, selección y análisis de información que realizaban sus estudiantes.

En una de las secuencias de su estrategia, para abordar el tema de las hormigas culonas<sup>24</sup>, les pidió buscar y seleccionar información fuera de la escuela con ayuda de sus familiares para escribir un texto. También llevó a sus estudiantes a los alrededores del salón de clases con el fin de que observaran un hormiguero; es decir, que buscaran información en el contacto con la realidad. Además, les proyectó un video educativo en el que mediante una historia animada se ofrecía información sobre la organización interna de una colonia de hormigas. Así que el estudiante por lo menos contó con tres fuentes de información, que le sirvieron para conversar en clase, para desarrollar en grupo una guía de actividades y para escribir coplas y carteles.

Otro caso que representa esta orientación es el de la profesora Nelcy Villar, del municipio de Curití, también docente del sector rural. Ella valora el conocimiento popular y les pide a sus estudiantes que recopilen esta información y la lleven al aula, como se evidencia en sus palabras:



*Puede ser que hayan escuchado algo y lo traen al contexto de la clase. Y esa información yo como docente la puedo tomar de una manera, un estudiante de otra, y otro de otra (2015).*



Estas palabras nos recuerdan que el proceso no se acaba en la recolección de la información sino que incluye la interpretación y el análisis (ojalá colectivo) que se hace de la misma.

Los ejemplos presentados claramente se distancian de aquellas prácticas de aula centradas en el conocimiento del docente, como único portador del saber y de la verdad. Recomendamos que las fuentes de información sean variadas y permitan abordar los temas desde diferentes miradas.

<sup>24</sup> Las hormigas culonas son propias del departamento de Santander y apreciadas como delicia gastronómica. Representan una fuente de ingresos para los campesinos de la región y a la vez un peligro para sus cultivos.

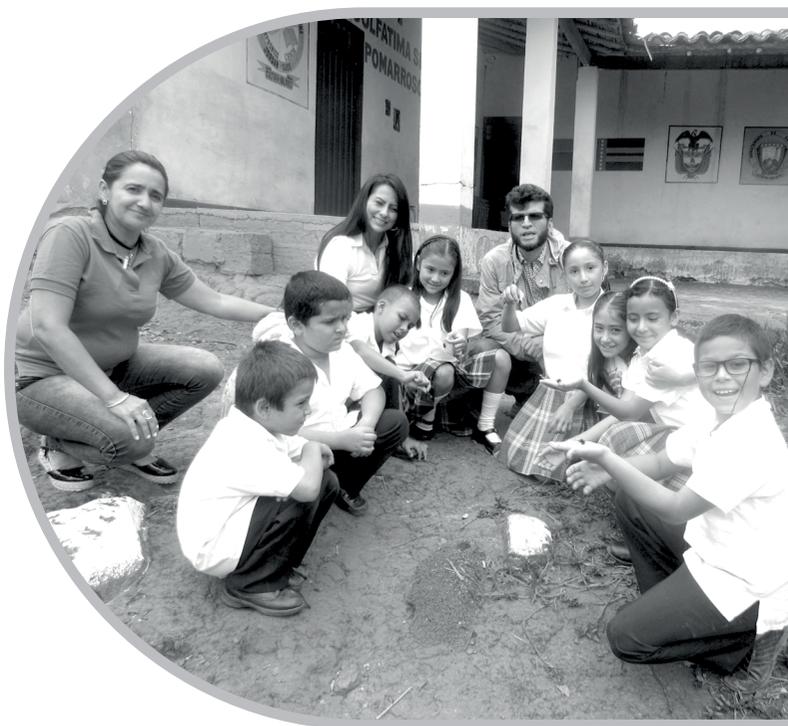


## ¿Información sobre qué temas?

La respuesta a esta pregunta podría sintetizarse en pocas palabras: sobre cualquier tema. Si incluimos el interrogante es para reiterar algo muy importante: la educación en ciudadanía nos compete a todos los docentes, sin importar la asignatura o el nivel en el que nos desempeñemos.

En los ejemplos ha quedado claro que no se trata de los temas. No obstante, si nos interesa educar ciudadanos que no solo estén informados sobre su entorno inmediato, si aspiramos a educar ciudadanos globales, Martha Nussbaum (2010) nos recomienda que se construyan conocimientos sobre temas como: el funcionamiento de la economía global, la historia de la humanidad, las tradiciones religiosas del mundo y el origen de los productos que utilizamos en nuestra vida cotidiana, entre otros.

Añadimos que en el contexto colombiano actual, considerando que el Estado ha llegado a acuerdos con grupos paramilitares y guerrilleros para el cese del conflicto armado y que la sociedad quiere construir una paz perdurable e integral (no reducida a dejar las armas) es importante que entre los temas que se aborden en el aula estén los relatos de los actores y las víctimas. Esta información ayudará a que se desarrolle una competencia sumamente importante que denominamos “memoria personal y colectiva”, indispensable para no repetir sucesos dramáticos que vivimos los colombianos por cuenta de la violencia armada.



## Manifestaciones de ciudadanía favorecidas

Todas las manifestaciones de ciudadanía requieren información: al debatir y al conversar se emplea información, para reclamar y solicitar, para participar, para construir y valorar normas, para regular el poder. Estar informado es esencial. No es casual que Unicef incluya la búsqueda de información como una capacidad para ejercer la ciudadanía.

A continuación, mediante un ejemplo sencillo, explicaremos la relación entre esta orientación didáctica y una manifestación de ciudadanía: ser incluyentes. Imaginemos que en un conjunto cerrado un grupo de vecinos les piden a los miembros de la Junta Directiva expulsar a una pareja de homosexuales que conviven juntos en un apartamento. Los solicitantes arguyen que se trata de un mal ejemplo para sus hijos.

Entonces los miembros de la Junta Directiva tienen que buscar información que les permita resolver el incidente. Por una parte encuentran elementos legales que indican que al expulsar a la pareja se les estarían vulnerando sus derechos, puesto que nadie en Colombia debe ser discriminado por razones de raza, género, credo u otras. Además, en su búsqueda de información, también hallan casos en los que el hecho de discriminar parejas

homosexuales ha causado problemas de convivencia (odios y agresiones) en las comunidades. Incluso se enteran de un caso que terminó en el homicidio de un homosexual por parte de un joven que creyó encarnar así el rechazo que algunos vecinos expresaban por la víctima.

Finalmente, los miembros de la Junta Directiva citan a los solicitantes y les exponen la información recopilada y los argumentos que tienen para negar la solicitud. Además, los invitan a reflexionar, a prever lo que podría llegar a suceder si la pareja se niega a abandonar el conjunto cerrado, a comprender cómo se sentirán y qué pensarán estas personas. En suma, los miembros de la Junta Directiva ejercen un liderazgo positivo en su comunidad para que sea una comunidad incluyente. Vemos así un ejemplo de la importancia de la búsqueda, selección y análisis de la información en el ejercicio de la ciudadanía.



## ORIENTACIÓN 8: PROPICIO QUE LOS ESTUDIANTES RECONOZCAN Y REVISEN CRÍTICAMENTE SABERES, CREENCIAS Y PREJUICIOS



La humanidad ha tenido que evaluar y cambiar muchos de sus saberes y creencias para lograr transformaciones en todos los aspectos (ciencias, religión, educación, convivencia, gobierno, etc.). Aunque hoy en día nos parezca inconcebible, en algún momento de nuestra historia se les negó a las personas de raza negra su condición humana y, por lo tanto, su libertad. También se creyó en muchas sociedades, hasta hace menos de un siglo, que las mujeres eran menos inteligentes que los hombres y menos capaces de dirigir, administrar y votar. Y ha habido quien crea que “la letra con sangre entra” y que el maltrato a los niños está justificado con la intención de formarlos.

Lo anterior nos demuestra que **no todo lo que está incorporado a nuestras estructuras** (cognitiva, emocional, socio cultural, axiológica, etc.) **merece conservarse**. Si bien el aprendizaje (siguiendo postulados constructivistas) puede resultar más sólido si se construye sobre los saberes que las personas tienen, esto no significa que haya que dejar de revisar lo que hemos aprendido previamente. Agustín Arias, miembro del equipo de investigadores de **Ciudadanía desde el Aula**, afirmó que:



*Muchas veces los saberes previos se convierten en prejuicios. No siempre, pero muchas veces. Y no hay peligro más grande para la construcción de ciudadanía que los prejuicios: que el policía es..., que el profesor es..., que el vecino es... (Arias, 2017).*



Uno de los estándares de competencias ciudadanas plantea: “Identifico prejuicios, estereotipos y emociones que me dificultan sentir empatía por algunas personas o grupos y exploro caminos para superarlos” (MEN, 2004, p. 25).

**Los prejuicios** enturbian las relaciones sociales. Si creo que “con fulanito no se puede hablar” ya estoy predispuesto para dialogar con él. Si me parece que “las niñas no saben de fútbol” ya estoy listo para excluirlas de un juego. Los prejuicios nos predisponen negativamente, para hacer o dejar de hacer algo, y nos impiden el ejercicio de la ciudadanía. Si estoy convencido de que todos los políticos son corruptos, me da lo mismo votar por cualquiera, o no votar.

Por supuesto, aplica tanto para prejuicios de los estudiantes como de los docentes; tal como lo advirtió en un grupo de discusión la profesora Jenny Solano, del municipio de Pinchote:



*Entrar usted a discriminar al muchacho o a la niña y limitar le el aprendizaje, como diciéndole haga para allá, para que no me contamine estos de acá, eso no es saludable, eso genera algo que a mí me parece que es desigualdad social y la desigualdad social genera aún más violencia y menos ciudadanía dentro del aula (2015).*



Es preciso reconocer que, aunque en la actualidad nos quedan muchos saberes y creencias por evaluar y transformar, en numerosos aspectos podemos afirmar que estamos mejor que antes. Y esto ha sucedido gracias a personas y comunidades que han reconocido que algunas cosas que parecían normales no eran correctas.

La palabra clave es la criticidad, o el pensamiento crítico. Esa actitud de duda, de evaluación, de reflexión, que resulta una piedra en el zapato para muchos es una luz de esperanza para otros.

**Todo lo que hemos aprendido conviene ponerse en duda, revisarse, someterse a reflexión, reconsiderarse.** A veces la familia y otras comunidades en las que nacemos o somos educados, nos inculcan (convencidas de sus buenas intenciones) ideas, sentimientos y emociones (como la repugnancia) que no favorecen nuestra manera de relacionarnos con el prójimo.





*El niño aprende de la sociedad adulta que lo rodea, en la que esa “repugnancia proyectada” suele recaer sobre uno o más grupos sociales subordinados, como los judíos, los afroamericanos, las mujeres, los homosexuales, los pobres o las castas inferiores de la India. En efecto, esos grupos funcionan como el “otro” animal mediante cuya exclusión un grupo privilegiado se define como superior o, incluso, trascendente (Nussbaum, 2010, p. 58).*



Todo lo expuesto hasta el momento nos permite comprender que esta orientación didáctica es imprescindible para propiciar manifestaciones de ciudadanía desde el aula; tales como: ser incluyentes, ser pluralistas, conversar, deliberar, debatir y participar.

## ¿Cómo identificarlos?

Es posible que las creencias, los saberes y los prejuicios que no contribuyen a la educación en ciudadanía nos parezcan evidentes aunque no se hagan explícitos. Por ejemplo, si un niño no quiere jugar con las niñas nos puede parecer que tiene prejuicios contra ellas. Sin embargo, no hay que dejarnos llevar por estas impresiones (que podrían convertirse también en prejuicios nuestros), conviene dialogar con el niño para saber qué piensa, qué opina de las niñas, qué es lo que ha sucedido, cuáles son las razones que lo llevan a actuar de esa manera.

Por otra parte, podemos realizar algunas actividades que abran espacios para hablar sobre situaciones en las que se evidencian prejuicios. Por ejemplo: conversar sobre relatos, analizar fragmentos de telenovelas o noticias, realizar juegos de roles y debatir dilemas morales. Estas son excelentes oportunidades para ver (en otros personajes) prejuicios, creencias o saberes que quizás los estudiantes tengan.

Muchos formatos textuales pueden favorecer que emerjan esos prejuicios. Sin embargo, las narraciones tienen un poder simbólico que difícilmente alcanzan otras formas; por eso recomendamos su uso.

Podrían también analizarse: sermones religiosos, alocuciones de políticos, mensajes publicitarios, entrevistas, canciones, etc. Estos pueden ofrecernos un gran potencial para identificar y revisar prejuicios y creencias.



## ¿Qué hacer para transformar?

Cuando se hayan identificado explícitamente esos prejuicios, saberes y creencias que operan en contravía de la educación en ciudadanía, no es recomendable juzgar, ni castigar, ni avergonzar a los estudiantes ni a otras personas. Más bien hay que abrir nuevas posibilidades de pensamiento con preguntas y argumentos. Por ejemplo, si efectivamente el niño no quiere jugar con las niñas porque piensa que son simples, o lloronas, o escandalosas, podríamos decirle: “¿Qué le hace pensar eso?”, “¿Conoce niñas que no sean así?”, “Yo conozco niños que a veces también parecen escandalosos, ¿usted no?”, etc.

Tampoco se trata de que emprendamos una cruzada para convencer a los estudiantes de creencias y prejuicios contrarios a los que ya poseen. Como dijo el profesor Jhon Fredy Suárez:

Conozca más sobre esta estrategia, que tiene por eje el debate en el aula, leyendo el volumen 2.



*No se trata de que el estudiante asuma la opinión del profesor porque esa no es la idea, pero sí que la opinión que ellos tengan sea justificada y sustentada, sobre todo en argumentos y sobre todo en una búsqueda un poquito más seria de la información (2017).*



Esta orientación didáctica no debe confundirse con un adoctrinamiento en sentido contrario. Por ejemplo: revisar los prejuicios y creencias que hayan estimulado la discriminación de los estudiantes campesinos en un establecimiento educativo no equivale a convencer a los estudiantes de que los campesinos son superiores que los demás, ni muchos menos promover desquitarse de quienes los han menospreciado. **Adoctrinar, en cualquier sentido, es diferente, y podría decirse que antagónico, a propiciar el pensamiento crítico.**

## Manifestaciones de ciudadanía favorecidas

Cuando propiciamos el reconocimiento y la revisión de saberes, creencias y prejuicios estamos preparando a nuestros estudiantes para toda situación social y, en consecuencia, facilitamos todas las manifestaciones de ciudadanía.

En numerosas ocasiones los prejuicios, las creencias y los saberes bloquean competencias ciudadanas como la escucha activa y positiva, la confianza y la empatía.



## ORIENTACIÓN 9: MOTIVO A LOS ESTUDIANTES PARA QUE SE INVOLUCREN EN LA PLANEACIÓN Y EJECUCIÓN DE LAS ACTIVIDADES DEL AULA

La motivación es un factor emocional determinante en las actividades que ocurren en el aula, y aunque esta misma procede del individuo, es importante que del exterior venga un estímulo acertado. La motivación involucra deseos, expectativas, premios y castigos.



*Las palabras motivación y emoción tienen orígenes muy parecidos: las dos están relacionadas con el concepto de movimiento. La motivación es lo que nos impulsa a actuar para conseguir un objetivo (Goleman, 2012, p. 53).*



Como docentes estamos tan acostumbrados a pensar en la motivación de nuestros estudiantes que se nos olvida motivarnos a nosotros mismos. Necesitamos que todos estemos motivados; y además requerimos que ese estado motivacional perdure. Educar nos exige conocernos mejor, desarrollar nuestras competencias, mirar nuestro entorno con otros ojos, despertar la curiosidad, en fin, disponernos emocionalmente para nuestra labor.

Por otra parte, aunque emoción y motivación están íntimamente relacionados, conviene precisar que motivación no es sinónimo de alegría. Podemos estar motivados y serenos, incluso la tristeza puede motivarnos (movernos) hacia algo.



Sin embargo, aunque un docente esté en el aula altamente motivado, encontrará muchas veces que sus estudiantes no se contagian espontáneamente de su motivación. Esto puede ocurrir porque sencillamente lo que el docente propone no les interesa, o les interesa menos que otras cosas: los anuncios de la televisión, la belleza de un chico o una chica, el partido de fútbol, el juego de video, el descanso, el problema familiar, etc. Entonces, es necesario que los docentes pongamos la motivación en un lugar prioritario de nuestras estrategias didácticas y realicemos acciones concretas para gestionarla.



## ¿Qué podemos hacer para motivar a nuestros estudiantes?

**Una cosa es conseguir que alguien haga algo y otra muy distinta conseguir que alguien quiera hacerlo.** Si pretendemos que los estudiantes participen en la planeación y ejecución de las actividades que proponemos, nos conviene pensar no solo en las temáticas a tratar sino también en los deseos fundamentales que ellos tienen.



*Cuando queremos motivar a una persona o motivarnos a nosotros mismos, es imprescindible activar alguno de nuestros deseos fundamentales, o relacionar la meta querida con alguno de esos deseos fundamentales: el deseo de bienestar personal, deseo de relacionarse socialmente, formar parte de un grupo o ser aceptado, el deseo de ampliar las posibilidades de acción (Marina, 2011, p. 68).*



Por lo tanto, es importante que hagamos uso del conocimiento que tenemos de nuestros estudiantes, que diseñemos estrategias didácticas pensando en ellos, para estimular emociones favorables y enfocarlas hacia los aprendizajes que pretendemos.

En el municipio de Ocamonte, la docente Yaneth Rodríguez, trabaja con niños de básica primaria y, como puede notarse en sus palabras, ella tiene claro que hay que asumir la perspectiva de los estudiantes para encontrar algo que los motiva y emplear ese algo como elemento pedagógico.



*El trabajo con cuentos les gusta mucho a los niños; aunque a uno a veces le parece que son muy sencillos, para ellos esas historias son muy significativas, además son cortos y se utilizan para cualquier situación o momento del día. Le sirven al docente para reforzar la práctica de aula en cualquier área y conversar con los niños, que ellos expresen lo que piensan sobre algún tema o situación (2016).*



También la profesora Slendy Ramírez, en el municipio de Aratoca, para fomentar el compromiso social de los estudiantes, acude a la motivación, como ingrediente fundamental. En este caso, ella considera relevante que el estudiante se identifique con el propósito.

*Las docentes Alba Milena Floréz y Slendy Ramírez desarrollaron sus propias estrategias. En el volumen 2 se encuentran más detalles sobre las mismas.*





*Motivar a los estudiantes para que tengan un compromiso, para que ellos puedan crear ideas y aportes (...) tenemos que conocer los puntos de vista de ellos, saber qué es lo que quieren, por qué lo hacen, para qué lo hacen, entonces (...) creo que se dan más las cosas y no porque el docente me dijo que hiciera esto, sino cuando uno los deja proponer y que esas actividades se puedan llevar a cabo, creo que ellos se sienten más identificados (2017).*



En la experiencia de la profesora Alba Milena Flórez, docente del área de Inglés en el municipio de Villanueva, encontramos otra forma de motivar a los estudiantes. Ella requería que participaran en la evaluación del evento central de su estrategia. De antemano, eran pocas las posibilidades de que los estudiantes estuvieran motivados para realizar esta actividad. Por eso la profesora Alba decidió despertar la emocionalidad de los estudiantes presentándoles un video que recogía las presentaciones que este grupo había realizado en los años que llevaba en secundaria. Hubo risas y lágrimas. Luego los estudiantes estuvieron dispuestos para realizar la evaluación y la motivación alcanzó para llevarla a cabo satisfactoriamente.

Concluimos esta orientación resaltando el papel de liderazgo que cumplimos los docentes en el aula. Y para ello citamos las palabras de José Antonio Marina: “la tarea fundamental del líder es despertar sentimientos positivos en sus seguidores. Es decir, producir el clima emocional positivo indispensable para movilizar lo mejor del ser humano. La tarea fundamental del liderazgo es emocional” (Marina, 2011, p. 29).

## **Manifestaciones de ciudadanía favorecidas**

La motivación es ingrediente esencial de los aprendizajes; por lo tanto, influye en el favorecimiento de cualquier manifestación de ciudadanía en el ámbito escolar. Tal como se propone en esta orientación didáctica la motivación moviliza al estudiante a involucrarse en la planeación y realización de actividades del aula. Esto genera identificación y pertenencia, elementos que son indispensables en manifestaciones de ciudadanía como participar, indignarse y cuidar lo público.

Involucrarse es antónimo de desentenderse. Involucrarse es contrario de ser indiferente. Las personas que se involucran lo hacen con sus capacidades cognitivas y con sus emociones. Y ya vimos al comienzo de esta obra la relevancia de las emociones en la ciudadanía.



## ORIENTACIÓN 10: FACILITO QUE CADA ESTUDIANTE CONSTRUYA SU IDENTIDAD Y QUE RECONOZCA Y VALORE LA DIVERSIDAD



*Sin identidad estable nos sentimos al borde de la crisis, y no solo muy desgraciados, sino también incapaces de funcionar con normalidad. Los momentos en los que se corre el riesgo de perder la identidad se definen como momentos de crisis (Taylor, 1996, p. 10).*



Estas palabras de Taylor nos permiten dimensionar la importancia de la identidad para las personas y, por ende, para las comunidades. Podemos entender de manera sencilla el concepto de identidad afirmando que se trata del conjunto de rasgos que distinguen a alguien y lo diferencian de otros. Hablamos de rasgos físicos que se perciben a simple vista (como el color de la piel y la estatura), pero también de otros rasgos variados que no son tan evidentes; como las cualidades, la religión, la nacionalidad, la música favorita, las convicciones y la orientación sexual.

Aunque algunos de los rasgos que componen nuestra identidad pueden ser innatos, el individuo posee la facultad de construir su identidad mediante el relato de su interacción con los otros y con su entorno. “La identidad de sí mismo se debate entre la continuidad y la variabilidad. Mediante la construcción narrativa, reconfiguramos la experiencia tratando de conformar nuestra identidad” (Bernal, 2005, pp. 105-106).

Es decir, cada quien nace siendo alguien pero va construyendo su identidad en la experiencia, en la interacción. Si en mi relato les doy relevancia a los méritos académicos sentiré que hacen parte de mi identidad. Como también puede suceder que desprecie el mérito académico y le dé más importancia a mis logros artísticos. Entonces me identificaré como artista.

Y, por si esto fuera fácil, hay que añadir que “el individuo tiene necesidad, para ser él mismo, de ser reconocido” (Taylor, 1996, p. 13). Según este autor, es el mismo individuo quien elige esos otros de quienes necesita reconocimiento. Por ejemplo, alguien que se identifica como líder puede necesitar que sus vecinos, lo reconozcan como tal; o bien puede no importarle lo que piensen sus vecinos pero sí el reconocimiento como líder de su equipo de fútbol.



Uno de los tres ámbitos de ciudadanía contemplados por el MEN es: Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias (2004).

Para finalizar esta explicación introductoria, agregamos que **la identidad** se conecta de manera directa con un par de conceptos más. El de pertenencia y el de diversidad. Comparar mi identidad con la de otros me permite diferenciarme e identificarme. Así comprendo que pertenezco a la especie humana, a una comunidad, a un país, a un gremio; y que existen otras identidades y otras comunidades. Identidad, pertenencia y diversidad generan tensiones que son parte esencial de la ciudadanía.



*Frente a la corriente centrífuga que impele a personas, instituciones, empresas, colectivos, gremios, y toda suerte de asociaciones y comunidades, a buscar un espacio de realización diverso al de los demás y a veces hasta hostil a ellos, existe una corriente contraria, centrípeta, que nos induce a integrarnos en un todo común (Camps y Giner, 2014, pp. 121-122).*



## ¿Cuál es el papel del docente?

El primer papel del docente, en coherencia con la exposición anterior, consiste en reconocer que no puede imponerles la identidad a sus estudiantes. **Si bien existen rasgos que el docente y la sociedad idealizan en sus ciudadanos, es necesario que los estudiantes los adopten voluntariamente, por convicción.**

Otro aporte que los docentes podemos hacer a la construcción de la identidad de nuestros estudiantes es el reconocimiento de lo que ellos quieren ser. Considerando que al menos en la infancia los docentes estamos entre los “otros significativos” de los que habla Taylor (1996), tenemos la posibilidad de afianzar la identidad de los estudiantes. Conviene olvidarnos de homogeneizar y darle importancia a la diversidad de talentos, ideas y costumbres que existen en el aula. Por ejemplo, exaltar las habilidades que muestra un estudiante para organizar actividades y eventos, las que otro tiene para comunicarse, las que alguno ha demostrado para el baile, etc.

Entonces, el rol del docente en la construcción de la identidad incluye ofrecer variedad de experiencias en el aula, de modo que los estudiantes puedan encontrar en sí mismos nuevos rasgos y alcanzar reconocimiento por ellos. Las mesas redondas, los debates, los juegos, los proyectos de aula, las salidas de campo, las ferias escolares y los centros literarios están entre las alternativas que tenemos los docentes para diversificar nuestras prácticas de aula.



## ¿Y la identidad cultural?

Es natural que a los docentes nos preocupe la conservación de valores y costumbres propios de la región o la nación. Sabemos que la globalización y las TIC han servido para que la gente aprenda de otras culturas, con el riesgo de olvidarse de la suya. Riesgo mucho mayor para la ruralidad y las etnias minoritarias.

Por eso, aunque no podemos imponer la identidad sí estamos llamados a ofrecer experiencias que permitan a los estudiantes degustar su cultura y obtener reconocimiento por ello. Por ejemplo, si los estudiantes no escuchan, ni bailan, ni comprenden la guabina, no tendrán oportunidad de incluirla en las preferencias que los identifican.

En algunas experiencias didácticas de Ciudadanía desde el Aula los docentes se esmeraron por brindarles a sus estudiantes oportunidades de identificarse con su propio entorno y su cultura. Por ejemplo, la profesora María Smith Grass, en su establecimiento educativo rural del municipio de Coromoro, desarrolla un álbum con textos y dibujos hechos por sus estudiantes sobre temas como: la quebrada, el árbol de aguacate, las plantas aromáticas y los relatos de la comunidad. Esto facilita que cada estudiante se identifique con sus vecinos y familiares.

No obstante, es conveniente también lograr que los estudiantes comprendan, mediante estas experiencias, que existen personas diferentes a ellos, que no comparten las mismas creencias, costumbres, gustos y valores; y que aun así son semejantes en su condición humana, en sus derechos fundamentales. De esta manera, propiciamos el desarrollo de competencias ciudadanas como la empatía, la identificación de diversas perspectivas, la memoria personal y colectiva, la reflexión y el pensamiento crítico.

Es cierto que tememos que nuestros estudiantes se identifiquen con ciertos grupos, personas o costumbres que no parecen convenientes. A veces las familias en su afán protector nos presionan para que aislemos el aula de modo que no entre aquello que no les gusta. Este proteccionismo tarde o temprano puede fracasar y el estudiante se deslumbra cuando descubre que hay algo diferente a lo que su escuela y su familia le han mostrado.





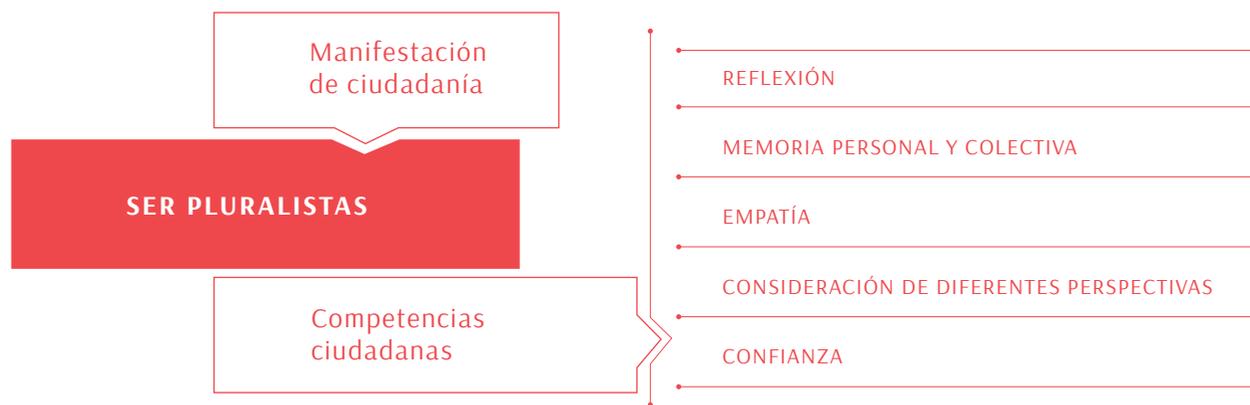
Abrir el aula a la diversidad enriquece la identidad de los estudiantes, pues les permite diferenciarse. Se puede cultivar lo propio sin excluir o despreciar lo diferente, como lo propone el Ministerio de Educación Nacional (2004) en algunos de los *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Por ejemplo: “Identifico mi origen cultural y reconozco y respeto las semejanzas y diferencias con el origen cultural de otra gente” (p. 19).

## Manifestaciones de ciudadanía favorecidas

Podemos establecer una relación directa entre esta orientación didáctica y ser pluralistas, una manifestación de ciudadanía que requiere por lo menos: reflexión, memoria personal y colectiva, empatía, consideración de diferentes perspectivas y confianza (**Figura 8**).

Al reconocer y valorar la diversidad, las personas no la verán como un obstáculo para su realización personal y social sino como una oportunidad para ella. En consecuencia, no temerán pertenecer a comunidades plurales, en las cuales no solo hay otros que piensan y se comportan igual sino gente diversa que ayuda a ver y construir el mundo de manera diferente.

**FIGURA 8: COMPETENCIAS CIUDADANAS INTEGRADAS AL SER PLURALISTAS**



Fuente: elaboración propia



## AGRADECIMIENTOS

Empezamos por agradecer a los 111 docentes y los 35 establecimientos educativos que participaron en el programa Ciudadanía desde el Aula, por su disposición y compromiso para hacer parte de este proceso, transformando sus prácticas de aula en beneficio de la educación de sus estudiantes. En particular, en este volumen, agradecemos a los profesores que hicieron parte de este proyecto de investigación, cuyos nombres aparecen más adelante.

Agradecemos también a las entidades que nos brindaron su respaldo. A UNISANGIL, entidad ejecutora del programa, a Colciencias por su apoyo técnico y financiero; y a Edex y Resander, entidades aliadas.

Además, expresamos nuestra gratitud a todos los miembros del equipo científico que ha desarrollado el programa Ciudadanía desde el Aula, integrantes del Grupo de Investigación Tarepe, cuyos aportes fueron esenciales para consolidar esta obra.





## Docentes que participaron en este proyecto

Slendy Milena Ramírez Ulloa,  
Colegio San Luis, **Aratoca.**



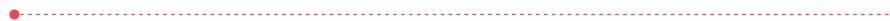
Eliécer Pinilla Perico,  
Institución Educativa El Pórtico, **Aratoca.**



Mariana de Jesús Chaparro,  
Institución Educativa Pedro Fermín de Vargas, **Cepitá.**



Ciro González Morales,  
Colegio Nuestra Señora del Rosario, **Riachuelo, Charalá.**



Jhon Fredy Suárez Solano,  
Escuela Normal Superior de **Charalá.**



Nelcy Rocío Villar Ayala,  
Colegio Integrado Eduardo Camacho, **Curití.**

Yadira Rojas García,  
Colegio Integrado Eduardo Camacho Gamba, **Curití.**

César Augusto Moreno,  
Colegio Técnico Agropecuario San José, **Ocamonte.**

Yenny Alexandra Gómez,  
Colegio Técnico Agropecuario San José, **Ocamonte.**

Heidy Johana Porras Medina,  
Colegio Técnico Concentración de Desarrollo Rural, **Valle de San José.**

Elsa Marina Balaguera Santos,  
Colegio Técnico Concentración de Desarrollo Rural, **Valle de San José.**

Salomón Contreras Sánchez,  
Institución Educativa El Morro, **Valle de San José.**

Lucila Galvis de Gómez,  
Colegio Eliseo Pinilla Rueda, **Villanueva.**

Jenny Paola Ramírez Becerra,  
Colegio Integrado María Auxiliadora, **San Joaquín.**

Omar Salazar Porras,  
Escuela Normal Superior de Charalá.





María Consuelo Jiménez Bohórquez,  
Colegio Eliseo Pinilla Rueda, **Villanueva.**

•-----  
Rosa Pérez Ortiz,  
Institución Educativa Guaure, **Mogotes.**

•-----  
Sandra Milena Suárez Martínez,  
Institución Educativa Guaure, **Mogotes.**

•-----  
Yina Paola Palomino Gil,  
Instituto Técnico Isaías Ardila Díaz, **Mogotes.**

•-----  
Carlos Fernando Rodríguez Pinto,  
Colegio Nuestra Señora de Fátima, **Onzaga.**

•-----  
Silvia Ximena Ortiz Bautista,  
Colegio Nuestra Señora de la Salud, **Páramo.**

•-----  
Hernando Uribe Puentes,  
Colegio Pedro Santos, **Pinchote.**

•-----  
Jenny Solano Tapia,  
Colegio Pedro Santos, **Pinchote.**

•-----  
Roberto Silva Rodríguez,  
Institución Educativa San Juan Bosco, **San Gil.**

•-----  
Pedro José Ardila Gómez,  
Liceo Superior Rafael Pombo, **San Gil.**

•-----



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias, A. (2 de febrero de 2017). **Grupo de discusión [video]. Programa Ciudadanía desde el Aula.** Archivo Grupo de Investigación Tarepe. San Gil: Unisangil.

Arias, A. (2010). **La construcción de la ciudadanía: un trabajo de la escuela, la sociedad y la familia.** San Gil: Unisangil.

Arias, A. (2010b). **La resiliencia en procesos de cuidado de la salud.** San Gil: Unisangil.

Balaguera, E. (2 de noviembre de 2016). **Entrevista de Fabio Barragán [video]. Programa Ciudadanía desde el Aula.** Archivo Grupo de Investigación Tarepe. San Gil: Unisangil.

Becoña, E. (2006). **Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto.** *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 11(3), pp. 125-146. Disponible: [http://aepcp.net/arc/01.2006\(3\).Becona.pdf](http://aepcp.net/arc/01.2006(3).Becona.pdf)

Bernal, A. (2005). **Reconceptualización de la identidad personal y educación para la autodeterminación posible.** En: *Teoría de la educación*, 17, pp. 97-128. Disponible: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/51296/3114-9318-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Camps, V. y Giner, S. (2014). **Manual de civismo.** Barcelona: Ariel.

Carbelo, B., y Jáuregui, E. (2006). **Emociones positivas: humor positivo.** *Papeles del psicólogo*, 27(1), pp. 18-30. Disponible: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1281.pdf>

Cassafont, R. (2014). **Viaje a tu cerebro emocional.** Barcelona: Ediciones B.

Chaux, E. (2012). **Educación, convivencia y agresión escolar.** Bogotá: Taurus.

Chaux, E., Lleras, J., y Velásquez, A. (2004). **Competencias ciudadanas: de los estándares al aula.** Bogotá: Universidad de los Andes.



Chaparro, M. (2016). **Entrevista de Fabio Barragán [video]. Programa Ciudadanía desde el Aula.** Archivo Grupo de Investigación Tarepe. San Gil: Unisangil.

Codina, A. (2004). **Saber escuchar: un intangible valioso.** *Intangible capital*, 3, pp. 1-26.

Contreras, S. (29 de septiembre de 2016). **Entrevista de Fabio Barragán [video]. Programa Ciudadanía desde el Aula.** Archivo Grupo de Investigación Tarepe. San Gil: Unisangil.

Cornu, L. (1999). **La confianza en las relaciones pedagógicas.** En: G. Frigerio, M. Poggi y D. Korinfeld. *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, (pp. 19-26). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Cortina, A. (2015). **¿Para qué sirve realmente...? La ética.** 5a ed. Barcelona: Paidós.

Cortina, A. (1998). **El mundo de los valores. Ética mínima y educación.** Bogotá: El búho.

Cyrułnik, B. (2016). **(Super) héroes ¿Por qué los necesitamos?** Traducción de Alfonso Díez. Barcelona: Gedisa.

Echeverría, R. (2003). **Ontología del lenguaje.** 6a ed. Chile: Autor.

Freire, P. (2005). **Pedagogía del oprimido.** 2a ed. Traducción de Jorge Mellado. México: Siglo XXI.

Gabilondo, A. (2015). **Hacer ciudad: aprender a participar y a decidir.** En: Ruta Maestra, 10, pp. 15-19. Disponible: <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-10/pdf/4.pdf>

Galvis, L. (13 de agosto de 2015). **Entrevista de Laura Barragán [Audio]. Programa Ciudadanía desde el Aula.** Archivo Grupo de Investigación Tarepe. San Gil: Unisangil.

García Larrauri, B. (2010). **Una ventana abierta al sentido del humor en el aula.** En: *Tándem*, 32, pp. 7-24.

Gardner, H. (2005). **Las cinco mentes del futuro.** Barcelona: Paidós.

Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional*. Barcelona: Ediciones B.

•.....  
Gómez, R. (2002). **Liderazgo: conceptos, teorías y hallazgos relevantes**. En: *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 2, pp. 61-77.

•.....  
Gómez, Y. (20 de abril de 2016). **Entrevista de Fabio Barragán [video]. Programa Ciudadanía desde el Aula**. Archivo Grupo de Investigación Tarepe. San Gil: Unisangil.

•.....  
González, C. (8 de noviembre de 2016). **Entrevista de Fabio Barragán [Video]. Programa Ciudadanía desde el Aula**. Archivo Grupo de Investigación Tarepe. San Gil: Unisangil.

•.....  
Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura económica.

•.....  
Manguel, A. (2011). *Lecturas sobre la lectura*. México: Océano.

•.....  
Manosalva, S. (1996). **Educación: comunicación, psicología e integración. Serie documentos de trabajo (7)**. Disponible:  
<http://www.resiliencia.cl/investig/educompsiint.pdf>

•.....  
Mantilla, L., y Chahín, I. (2010).  
**Habilidades para la vida: manual para entenderlas y enseñarlas**. 7a ed. Bilbao: Edex.

•.....  
Marina, J. (2011). *Los secretos de la motivación*. Barcelona: Ariel.

•.....  
Marina, J. (2006). *Aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.

•.....  
Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.

•.....  
Medina, A. y Salvador, F. (2009). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.

•.....  
Ministerio de Educación Nacional- MEN. (2004). **Formar para la ciudadanía sí es posible. Estándares básicos de competencias ciudadanas**. Bogotá: Autor.  
Disponible: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf)



Moreno, C. (13 de enero de 2016). **Grupo de discusión [video]. Programa Ciudadanía desde el Aula.** Archivo Grupo de Investigación Tarepe. San Gil: Unisangil.

Nussbaum, M. (2010). **Sin fines de lucro.** Traducción: María Victoria Rodil. Buenos Aires: Katz.

Ortiz, A. (8 de mayo de 2017). **Entrevista de Sandra Neira [video]. Programa Ciudadanía desde el Aula.** Archivo Grupo de Investigación Tarepe. San Gil: Unisangil.

Páez, Y. (15 de abril de 2016). **Registro de actividad cuento 3 [documento de trabajo]. Programa Ciudadanía desde el Aula.** Archivo Grupo de Investigación Tarepe. San Gil: Unisangil.

Palou, J., y Bosch, C. (2005). **La lengua oral en la escuela: diez experiencias didácticas.** Barcelona: Graó.

Patti, J. (2005). **Formar ciudadanos con inteligencia emocional.** En: *Comprensiones sobre ciudadanía*, pp. 147-154. Bogotá: Magisterio.

Pérez, T., y Vives, M. (2011). **Docencia e investigación: una reflexión sobre sus especificidades y los requerimientos para su doble desempeño.** Disponible: <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-article-319254.htm>

Friguerio, G., Poggi, M. y Korhfeld, D. (2002). **Construyendo un saber sobre el interior de la escuela.** Buenos Aires: Novedades educativas.

Ramírez, S. (23 de marzo 2017). **Entrevista de Laura Barragán [Audio]. Programa Ciudadanía desde el Aula.** Archivo Grupo de Investigación Tarepe. San Gil: Unisangil.

Real Academia Española- RAE. (2004). **Diccionario de la Lengua Española.** 23a ed. (En línea). Disponible: <http://dle.rae.es/?id=UELp1NP>

Rizo, M. (2010). **La vigencia de La incomunicación de Carlos Castilla del Pino, 40 años después.** *Mediaciones Sociales*, 7, pp. 3-20. Disponible: <http://revistas.ucm.es/index.php/MESO/article/view/MESO1010220003A/21133>

Rodríguez, Y. (20 de abril de 2016). **Entrevista de Sandra Sánchez [video]. Programa Ciudadanía desde el aula.** Archivo Grupo de Investigación Tarepe. San Gil: Unisangil.

Savater, F. (1997). **El valor de educar.** Barcelona: Ariel.

Smith, A. (2013). **La teoría de los sentimientos morales.** 3a ed. Madrid: Alianza Editorial.

Solano, J. (agosto 27 de 2015). **Grupo de discusión [audio]. Programa Ciudadanía desde el Aula.** Archivo Grupo de Investigación Tarepe. San Gil: Unisangil.

Suárez, J. (19 de julio de 2016). **Entrevista de Fabio Barragán [video]. Programa Ciudadanía desde el aula.** Archivo Grupo de Investigación Tarepe. San Gil: Unisangil.

Suárez, J. (23 de marzo de 2017). **Entrevista de Laura Barragán [Audio]. Programa Ciudadanía desde el aula.** Archivo Grupo de Investigación Tarepe. San Gil: Unisangil.

Taylor, Ch. (1996). **Identidad y reconocimiento.** En: *Revista Internacional de Filosofía Política*, 7, pp. 10-19. Disponible: [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:filopoli-1996-7-414B70DC-E97A-AF16-847B-FC24A3A32058/identidad\\_reconocimiento.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:filopoli-1996-7-414B70DC-E97A-AF16-847B-FC24A3A32058/identidad_reconocimiento.pdf)

UNICEF (2016). **Desarrollo de capacidades para el ejercicio de la ciudadanía.** Buenos Aires: Autor.

Vera, B., Carbelo, B. y Vecina, M. (2006). **La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático.** En: *Papeles del Psicólogo*, 27(1), pp. 40-49. Disponible: <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1283>

Villar, N. (26 de octubre de 2016). **Entrevista de Fabio Barragán [video]. Programa Ciudadanía desde el Aula.** Archivo Grupo de Investigación Tarepe. San Gil: Unisangil.

Villar, N. (10, septiembre, 2015). **Grupo de discusión [audio]. Programa Ciudadanía desde el Aula.** Archivo Grupo de Investigación Tarepe. San Gil: Unisangil.

Weston, A. (2005). **Las claves de la argumentación.** 10a ed. Barcelona: Ariel.







Las dos cartillas que conforman esta publicación están dirigidas a maestros de establecimientos educativos de Colombia que ejercen su profesión en Preescolar, Básica, Media y Formación Complementaria. **Estas cartillas constituyen una publicación divulgativa de carácter didáctico** cuyos contenidos son resultados de cuatro proyectos de investigación que conformaron el programa **Ciudadanía desde el Aula**.

En el volumen 1 se presenta un conjunto de **orientaciones didácticas** y en el volumen 2 algunas **estrategias didácticas**. Los dos volúmenes se relacionan y se complementan, no obstante cada volumen es diferente en su estructura porque sus propósitos son distintos. Las orientaciones didácticas tienen el objetivo de ayudar a los maestros a direccionar sus prácticas de aula independientemente de las actividades que realizan; mientras que las estrategias didácticas les ofrecen actividades concretas para desarrollar en el aula.

Unas y otras (orientaciones y estrategias) son útiles en el quehacer cotidiano de los maestros, su relación es mutua. Por eso **recomendamos que ambos volúmenes sean estudiados y tomados en cuenta**, al igual que el material audiovisual que se adjunta, en el cual ofrecemos videos de estrategias, orientaciones y dilemas morales.



CIUDADANÍA DESDE EL AULA  
VOLUMEN 1  
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

