

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

PARTICIPACIÓN MÁS ALLA DE LA OPINIÓN: PRÁCTICAS Y REFLEXIONES.

Daniel Alexis Munar Martín

*Bertha Claudia Franco Ligarreto

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Licenciatura en Pedagogía Infantil

2017

*Profesora

Agradecimientos

Este es uno de mis apartados favoritos, pues en el tengo la oportunidad de agradecerle a todos aquellos que me han apoyado durante estos 5 años de preparación, haciendo mayor énfasis en el último periodo en el cual se construyó este trabajo.

En primer lugar quiero agradecer a mi Dios, quien me ha dado fuerza para avanzar y no retroceder ante las adversidades. Estoy convencido que si soy competente es porque él me ha hecho competente, no puedo gloriarme a mí mismo pues por la gracia de Cristo soy lo que soy así como el apóstol Pablo lo señaló (1 Corintios 15:10). En otras palabras, todo se lo debo a Él; si así no fuera, nunca hubiera podido acceder a una universidad de tan alta calidad y por lo tanto, tampoco se hubiera concebido el presente trabajo.

Por otro lado, quiero agradecer a mi familia, a mi padre, por escuchar mis ideas y por estar siempre pendiente al decirme: ‘mono, ¿cómo va con lo de la tesis?’; a mi madre, por sentarse a leer detenidamente mis reflexiones, ella fue mi lectora principal, además de siempre estar pendiente de mi cuidado luego de pasar noches enteras trabajando; a mi hermano, por su interés frente a los temas tratados en este trabajo y sus constantes preguntas que me alegra oírle formular (aunque no se lo diga), él ha sido mi maestro a pesar de que sea él quien me vea a mí como su maestro. Familia, solo tengo que decirles que les amo y que agradezco su apoyo durante los 22 años de mi existencia (de los cuales 19 años han sido de estudio).

No quiero dejar por fuera a mí asesora y maestra Bertha Franco, quien asumió con compromiso y gran interés mi trabajo de grado, gracias por aceptar ser mi segunda lectora y redactora, sus aportes han enriquecido significativamente este trabajo. Le agradezco profundamente el haberme impulsado y apoyado en las locuras que se me

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

ocurrieran en la medida en que se construía este documento, para mí es un privilegio saber que este trabajo lo dirigió ella.

Finalmente agradezco a la profesora Rosario Bernal por estar pendiente del desarrollo de este trabajo y ser una de las expertas que revisó los instrumentos de recolección. Agradezco a la profesora Sandra Téllez (directora del colegio) por aceptar que se llevara a cabo esta investigación. Agradezco a los niños de grado segundo de la IED José Joaquín Casas, quienes me aceptaron y mostraron gran interés y apoyo con esta investigación; a esto se suma los agradecimientos a los padres de los niños por permitirme dialogar con ellos, a la profesora Carolina titular del curso, quien me dio la bienvenida y me permitió trabajar con ellos.

Tabla de Contenido

Resumen.....	7-8
Introducción.....	9
Justificación.....	19
Pregunta problema.....	25
Objetivo.....	26
Objetivo General	
Objetivos Específicos.....	
Antecedentes Investigativos.....	27
Marco Legal (1).....	31
Marco Conceptual (1).....	31
¿Competencia es igual a competir?: Una mirada etimológica del concepto.	32
¿Aprender a competir o competencia aprendida?	34
Educar en competencias.....	34
Memorial sobre educación cívica (1788).....	40
De Mockus a Chau, una mirada a las Competencias Ciudadanas.....	43
¿Qué es democracia?: Su sentido de participación.....	46
Visión holística de las competencias.....	50
¡No puede ser, Neurociencia y Competencia Ciudadana! ¿Es esto posible?.....	60
Rol del docente, más allá del aula.....	66
Diseño Metodológico.....	70
Diseño.....	
Participantes.....	
Instrumentos.....	71

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

Consideraciones éticas.....	
Fases.....	
<i>Etapa 1</i>	72
<i>Etapa 2</i>	90
Discusión de resultados	98
Memorias del ayer, transforman el hoy.....	101
Marco Legal (2).....	103
Marco Conceptual (2).....	107
En busca del concepto “Saber y Hacer”.....	107
Diálogo de Saberes.....	108
Por la senda antigua.....	111
Memorias del ayer, transformando el hoy	113
Rol del docente en el diálogo de saberes y haceres.....	115
Conclusiones.....	121
Recomendaciones.....	124
Referencias.....	126
Apéndices.....	135

Lista de tablas y figuras

Figura 1. Modelo dinámico de la competencia ciudadana (MDCC).

Figura 2. Dinamismo de las competencias ciudadanas.

Figura 3. Modelo de los dos filtros en la participación.

Lista de apéndices

Apéndice 1. Muestra fotográfica del proyecto NAGA.

Apéndice 2. Estándares Básicos de las Competencias Ciudadanas (grados 1° a 3°).

Apéndice 3. Esquema de organización y relación en la acción ciudadana.

Apéndice 4. Experimento *Bobo doll*.

Apéndice 5. Esquema de relación acerca de las virtudes del docente.

Apéndice 6. Formato de preguntas del grupo focal.

Apéndice 7. Rejilla de valoración de la participación en escenarios democráticos.

Apéndice 8. Lista de acrónimos del MDCC.

Apéndice 9. Neuroimágenes

Apéndice 10. Estructuras y organización, Carretié et al. (2010)

Apéndice 11. Rejillas de valoración diligenciadas por algunos padres.

Apéndice 12. Fotografía del diario de campo.

Apéndice 13. Muestra fotográfica del mural.

Apéndice 14. Transcripción Grupo Focal (padres y/o abuelos).

Apéndice 15. Parte 1: Conversatorio sobre participación.

Apéndice 16. Muestras del costurero de la memoria.

Apéndice 17. Niveles de organización de la experiencia humana (González, 2008)

Apéndice 18. Los dos sistemas involucrados en la toma de decisiones.

Apéndice 19. Consentimiento informado IED José Joaquín Casas.

Resumen

La presente investigación está centrada en la reflexión en torno a las prácticas de participación en niños de grado segundo (8-10 años) de una institución educativa distrital ubicada en el municipio de Chía. Este trabajo inicia con una revisión teórica de conceptos tales como: competencia, ciudadanía, participación, las cuales se contrastan con los resultados obtenidos a partir de la aplicación de una serie de instrumentos de recolección de información. Cabe destacar que esta reflexión dio como resultado la construcción de referentes teóricos como el modelo dinámico de la competencia ciudadana (MDCC), el modelo de los dos filtros de la participación y la reflexión en torno a los saberes y haceres tradicionales como una iniciativa que podría generar mayor participación de la comunidad educativa.

A esta reflexión se suma la mirada de la neurociencia, un proyecto ambicioso dentro de este trabajo; sin embargo, se logran generar unas primeras luces del camino neuroeducativo que permitirá mejorar prácticas y construir marcos teóricos enriquecidos por este campo del conocimiento. Cabe señalar que la reflexión se centra en dos puentes importantes: 1) el deber ser de la competencia ciudadana en cuanto a la acción participativa en los niños dentro de los ámbitos democráticos como lo son la escuela y la familia; y 2), la reflexión en torno al papel del maestro como agente activo dentro de la formulación de escenarios que generan una construcción dialógica con la comunidad, lo cual permitirá el fortalecimiento de la competencia ciudadana en cuanto a la acción participativa en los miembros de la comunidad educativa (niños, padres y docentes)

Palabras clave: competencia ciudadana, participación, docente, reflexión, neurociencia.

Abstract

This main target of this research is to do a reflection about participation practices of children in second grade that it was carried out in a public school located in Chia. This work starts with a theoretical concepts review such as: citizen competitions and participation, which are contrasted with the results obtains in the application of information gathering instruments. It is important to say that the reflection let the construction of the theoretical references as the citezen competition dynamic model (CCMD). The model of the two filters on participation and reflection around traditional knowledge and doings which is the starting point to consider construct a pedagogical proposal.

On the other side this reflection also has a neuroscientific point of view, an ambitious project within the research allowing generate the first steps toward the neuroeducative path. Taking this path into account will improve practices and have an enriched theoretical resources. It should be noted that the reflection has two principal points. The first one is the duty to be of the citizen competition in the participatory action of children within democratic field such as the school and family. The second one is the reflection around the role of teacher who is the active agent in the construction of sceneries that promote the dialogue among the community (children, parents and teachers)

Key words: citizen competence, participation, teacher, reflection, neuroscience.

Introducción

Para dar inicio a este apartado, quisiera aclarar que el éxito del presente trabajo investigativo no se enmarca en los resultados *per se*; más bien, el rotundo éxito se encuentra en la reflexión en torno a una temática tan común en nuestro discurso pero tan ajena a nuestra práctica. Y al decir temática, me refiero al eje del presente trabajo: *la participación* en niños de grado segundo (8-10 años), siendo estos representantes de la educación básica primaria; además de ser los futuros *adultos* de la sociedad “democrática”.

A partir de lo dicho en el párrafo anterior, quisiera adicionar que el presente trabajo es el resultado de una metamorfosis (Kafkiana) que se dio durante una de las fases de la investigación previa a lo que hoy se presenta ante ustedes; dicha investigación, llevaba por título: **Memorias del ayer, transforman el hoy: Fomentar la competencia para la ciudadanía en niños de grado segundo por medio de los Saberes y Haceres tradicionales en miras a una sociedad participativa.** Como pregunta problema de susodicha investigación previa, se formuló lo siguiente:

¿Qué efectos produce una estrategia pedagógica basada en los Saberes y Haceres tradicionales de padres y/o abuelos, en el fortalecimiento de la competencia para la ciudadanía propuesta por el MEN en el eje de participación y responsabilidad democrática en niños de grado segundo (8-10 años) de la institución José Joaquín Casas (Chía)?

El cuestionamiento señalado, surge a partir de la idea (por parte del investigador) de que los niños tenían definida, no solo el conocimiento sino la praxis de ello de manera consiente, la competencia ciudadana y su importante papel en la acción

participativa; supuesto que parte de la experiencia en la práctica de inclusión educativa como se explicará en párrafos posteriores.

Antes de dar continuidad y ampliar los hechos relacionados con la primera investigación (siendo el punto de partida de lo que hoy usted tiene en sus manos), quisiera darle respuesta a las preguntas que seguramente usted (al igual que yo) se ha venido formulando con respecto a lo que se ha mencionado; para ello le sugiero este conjunto de preguntas que presentaré en una lista con viñetas:

- *¿Por qué me habla de saberes y haceres?*
- *¿Qué tiene que ver eso con la competencia ciudadana?*
- *¿Por qué dice competencia como si fuera una; acaso no son más de una las¹ competencias ciudadanas?*
- *¿Qué lo llevo a cambiar el enfoque del trabajo?*

Ante tales cuestionamientos, quisiera defender mi caso (dando continuidad y amplitud a la idea que dejamos en espera) manifestando que el tema a lo largo de los primeros meses de investigación fue tan claro como el reflejo de las aguas que daban la imagen de Narciso, un fenómeno recurrente en la educación donde todo parece tan bello; sin embargo, en la medida en que nos adentrábamos en la investigación (sobre todo en la fase diagnóstica), observamos unos vacíos conceptuales y relacionales entre la teoría y la práctica (cotidianidad) acerca de la competencia ciudadana y la participación (adicionado a ello la responsabilidad en ámbitos de participación).

¹ Sin contar conocimiento, pues la construcción cogno-emo-comunicativa se da a partir del conocimiento constante (no un cuadro aparte); a ello restémosle la competencia integrada, pues es redundante tal postulado. Es imposible comprender la fragmentación emocional de lo cognitivo, lo cognitivo de lo comunicativo y lo emocional de lo comunicativo; la evidencia neurocientífica nos acerca a comprender al niño como un todo, no hay aprendizaje en ausencia de una, es todo o nada.

La hipótesis inicial (lo cual revisamos en la pregunta problema señalada en párrafos anteriores) de este recorrido (cuyo énfasis y resultado es este trabajo), parte del interés por el fortalecimiento de la formación ciudadana (su importancia y pertinencia) en niños que se encuentran en la educación básica primaria. Ante tal interés suscitado de mi reflexión como docente, en el año 2016-2 (segundo semestre) me embarco por los inhóspitos mares de la formación sociocultural (entiéndase como ciudadanía) manifestada en el trabajo del doctor Chaux y su equipo de colaboradores.

Mi primer acercamiento al sector público, mediado por la práctica inclusiva, me llevó a pensar en formular estrategias pertinentes, teniendo en cuenta los componentes pedagógico y toda la reflexión didáctica (más allá del cómo) para la formulación de esas estrategias; el resultado de este análisis, fue la concepción de un primer trabajo que lleva (aunque fue cosa del pasado, su idea debe ser retomada y ello se manifiesta en la recomendaciones finales) por título NAGA², un proyecto que se construyó a partir de la influencia de las artes y de la cultura indígena que recibieron los autores³.

El efecto de la implementación de este proyecto, fue un hermoso telar realizado por los niños y niñas de los grados cuarto y quinto de la institución donde se realizaron las prácticas. Tal fue el impacto generado en nosotros (autores), que decidimos compartir con toda la comunidad educativa (tanto de la institución como de la universidad) este manifiesto de la cultura inclusiva que tanto anhelábamos observar; en donde docentes, niños y practicantes nos unimos en la construcción y materialización (en videos y fotografías tomadas por los mismos niños) un telar que plasmó (a punta de

² En lengua tikuna: la voz.

³ Munar, D., & Rairán, B. (2016). *El arte como estrategia pedagógica en el desarrollo de Competencias Ciudadanas en los grados cuarto y quinto de la IED República de China con miras hacia una educación inclusiva* (trabajo de práctica inclusiva- énfasis I). Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.

palabra, hilo, aguja y tela) las ideas y concepción sobre infancia, inclusión y paz.

Teniendo en cuenta los resultados de este trabajo, y observando que en la construcción del telar se evidencia la práctica participativa, me lleva a pensar en poder aplicar una estrategia similar en donde se rescaten los saberes y haceres de la comunidad (padres y/o abuelos) para fomentar la participación y responsabilidad en cuanto a la participación en ámbitos colectivos.

Mi interés por la formación integral y mi extraña obsesión (utópica) por ver alineados los planetas (me excuso con la academia por hacer uso de esta analogía y su lenguaje coloquial) del sistema Enseñanza-Aprendizaje Significativo⁴ (dichos planetas son el niño, la escuela, que incluye docentes, y la familia, los cuales giran alrededor del sol: Enseñanza-Aprendizaje), me llevó a formularme la hipótesis tipo pregunta: *¿será acaso posible formar ciudadanía (vista desde las competencias ciudadanas propuestas por Chaux) a partir de una estrategia que rescate los saberes y haceres de padres y/o abuelos?* Esta idea de los saberes y haceres (la primera etapa o trabajo previo mencionado), parte de la influencia de textos y experiencias vividas con comunidades que procuran rescatar sus prácticas y trasmitirlas a la siguiente generación; ello me llevo a pensar que cada hombre lleva en si un cumulo de experiencias y conocimientos, que muchas veces no se manifiestan por diversas causas, que merecen ser rescatadas y enseñadas.

Dicha hipótesis acerca de los saberes y haceres, en un primer momento busco abarcar toda la formación ciudadana; sin embargo, tal cometido era imposible de cumplir en tan corto tiempo. Por ello se centró la idea en uno de los ámbitos propuestos

⁴ Este modelo parte de la reflexión (propias del autor de este trabajo) alrededor de los fenómenos cósmicos y la realidad de la educación. Aunque no se encuentra presente en este trabajo, quise mencionarlo (probablemente dedicaré un texto similar para explicar el modelo). Hablamos de fenómenos astronómicos de nuestro sistema solar que nos sorprende, cuanto más en nuestro sistema E-AS, poder ver alineados (en la misma dirección, cada uno enriqueciendo la línea de trabajo) al niño, escuela y docentes (rescato la idea de Bronfenbrenner, 1994)

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

por Chauv para la formación de las competencias ciudadanas, *la participación*.. En este punto debo aclarar el motivo que me llevó a pensar en la participación; su respuesta quiero compartírselas con la revisión del apéndice 1, la cual es una foto muy dicente donde se ve a la docente y estudiantes en una construcción dialógica y de participación en el tejido comunitario que pudo evidenciarse en el proyecto NAGA. Esto me motivó a pensar que los conocimientos tradicionales (tejido o tejer y otros que deben ser descubiertos a través del diálogo con padres y/o abuelos) pueden incorporarse en nuestras escuelas para generar participación.

Para una comprensión más a fondo del ámbito seleccionado (participación) para la investigación, se propuso la búsqueda bibliográfica entre los que se encontraron los aportes del Ministerio de Educación Nacional en cuanto a lo que se debe evaluar en grado segundo respecto al ámbito de participación (ver apéndice 2); a esto se sumó la revisión de los conceptos de saberes y haceres, competencias ciudadanas y otros temas que fueron surgiendo.

El resultado de dicha exploración, permitió la construcción de un marco teórico enriquecido por distintas disciplinas y ciencias; además, se obtiene una formulación de nuevos conceptos y aportes a la educación, de los cuales me alegra poder compartir con ustedes. Uno de los grandes ejemplos de estos aportes, es la formulación de una visión holística de las competencias ciudadanas, ahora denominada competencia para la ciudadanía que tiene un modelo dinámico que explica su comprensión unitaria; a ello se suma las reflexiones en torno a la educación cívica, competencia, conocimiento y sentido existencial del aprendizaje significativo. Entre los temas revisados, se encuentra el análisis al concepto de democracia y su relación con la participación. A partir de la reflexión en torno al tema referido, se consolidó una definición y unas categorías que

permitieran evaluar la participación dentro de ámbitos de ciudadanía en niños de grado segundo (ver apéndice 7).

Hasta ese momento, la investigación parecía no tener ningún inconveniente; sin embargo, en la fase diagnóstica se empezó a evidenciar un ruido en ciertos aspectos. Ese malestar, impidió la implementación de una estrategia que solo iba a terminar siendo un *interesante* proyecto; es imposible poner piedra sobre piedra, cuando la base de la estructura no está firme, la edificación peligra en derrumbarse. En otras palabras, me era (personal) imposible proponer una estrategia que solo se aplicaría durante mi investigación (esto lo puedo decir con certeza, ya que lo observé durante mis prácticas); y esto debido a que no hay una conciencia clara acerca de ciertos temas relacionados con la competencia ciudadana, participación, convivencia, entre otras, por parte de docentes (me incluyo), padres y los mismos niños⁵.

Estas reflexiones, se explican y justifican a partir de las observaciones realizadas durante tres semanas en distintos escenarios de la institución (aula y recreo, aunque algunos o consideren a este último como escenario), sumando a ello la tarea encomendada a los padres de observar a sus hijos teniendo en cuenta los mismos criterios que el investigador implementó (ver apéndice 7) y la observación al grupo focal de padres y/o abuelos. Como resultado de las observaciones, se evidencia una no comprensión del concepto de participación por parte de la comunidad educativa; ya que saber que es participar, no se trata de copiar y repetir definiciones, sino es un acto más reflexivo.

⁵ Esto lo concluyo no de la evocación verbal sino de la manifestación práctica, la acción cotidiana en el aula. Desafortunadamente no tengo registros de observación como evidencia de ello y me excuso con el lector por ello. Es importante considerar que no es suficiente expresar ideas si estas no van acompañadas de prácticas transversales en los distintos ambientes.

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

Quiero aclarar que al referirme a la no comprensión, es que no hay una congruencia entre los datos recogidos en los escenarios observados ya que observaba que los niños no participaban en el aula de manera consiente sino que era “dirigida” por los docentes. En contraste con estas observaciones, puede evidenciar que en las horas de recreo participaban de manera espontánea (lucos de un análisis metacognitivo de que esas acciones eran participación), eso me impedía encontrarle lógica a los datos, pues no podía suponer una no participación de los niños.

De lo anterior, podemos ir respondiendo a una pregunta que seguramente usted (al igual que yo) se formuló durante la lectura acerca de la no comprensión de la comunidad educativa (*¿cómo así que la comunidad no sabe que es participar?*). Adicional a lo antes mencionado en párrafos anteriores y comprender este fenómeno de la no comprensión (o desconocimiento, si así lo prefiere), basta sentarnos en una clase dada a los niños en primaria y observar que los espacios se reducen al discurso del docente (no el dialogo, a lo cual le dedicamos un capítulo); en ocasiones, el profesor hace una o dos preguntas que se sujetan a respuestas deseadas por el profesor. La propuesta de respuestas alternativas (una manera distinta a lo esperado por el docente), podría ser visto (y es visto según observaciones en algunas prácticas) un reto a la autoridad y su dinámica de trabajo; en este caso, la opinión del niño no sufre una transformación metacognitiva, sino que se queda en una simple opinión (tanto para el niño como para el docente, lo cual genera un silencio y una no ‘participación’ según algunos tienen por costumbre decir)

Adicional a lo anterior, se suma el reduccionismo al concepto de participación, siendo entendido como una mera opinión; en otras palabras, te basta responder al *qué* para ser tenida en cuenta tu intervención como una conducta participativa. Esta concepción, valida por supuesto, es tan solo el principio de la participación (esto se

ampliará en el análisis de resultado); esta idea lleva a que la sociedad deje de lado los argumentos, criterios y proposiciones necesarias para la transformación de la opinión a participación, reduciendo de manera significativa nuestras palabras y pensamientos a una opinión sin fundamentos (Basta analizar las dinámicas de democracia que la sociedad maneja).

Teniendo en cuenta lo anterior, participar no significa repetir lo que los docentes (incluyo a padres y/o abuelo) quieren que repitas (la redundancia de la redundancia discursiva), tiene un sentido más profundo de construcción dialógica. El problema de repetir un discurso y dejarse llevar por la emoción visceral (individualista), acarrea problemas en la interacción y acción social desde pequeños hasta adultos en donde somos incapaces de *pensar* por nosotros mismo, lo cual nos lleva a no opinar y mucho menos a participar⁶ en ningún escenario por voluntad propia (*y es que participar debe ser una iniciativa propia como puede observarlo en la hora de recreo, los niños por naturaleza participan de manera espontánea, lo que debemos hacer es direccionar esa participación a un escenario más consciente; es decir, se podría decir que la hora de recreo se convertirte en un ámbito de participación, que permite que ésta se evidencie*).

Este malestar de la cultura ciudadana, debe llevarnos a pensar que los diferentes escenarios en los que se desarrolla el niño (teniendo en cuenta el modelo de Bronfenbrenner, 1994) deben procurar fomentar una conciencia participativa; y para ello, primero el adulto debe cambiar su concepto de participación reducido a la opinión, y propiciar ámbitos de participación adecuados. Y es que concebir la idea de opinión como participación, sesgará la observación de la conducta participativa del niño, puesto

⁶ Existe un fenómeno interesante en cuanto a las dinámicas de poder en el aula; aunque no es el tema, quiero hacer referencia de ello. La conducta participativa se ve estimulada por la nota que el docente da a este criterio de evaluación; la pregunta sería, qué se entiende por participar (qué está evaluando el profesor), de ello podemos concluir que un estudiante participa no por el hecho de participar sino por recibir una buena nota.

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

que se crearán imaginarios de que si el niño levanta la mano o dice lo que quiere decir sin ningún argumento (ya sea porque no quiere darlo o porque somos⁷ incapaces de preguntarle al niño⁸ más allá de lo que nos dice) eso es participar.

A ello, se suma mi reflexión frente al postulado de la constitución política de Colombia en el Artículo 41, lo cual me deja confrontado:

En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Asimismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución.

Al observar la realidad educativa y comparando el apartado anterior, considero que nos falta mucho camino por recorrer; reflexiono que para observar en los niños los ítems (estándares) propuestos por el MEN (2006), primero debemos fomentar escenarios de participación, aquello que nos habla ley y espera que se cumpla por parte de las instituciones. Es casi imposible evaluar algo que jamás fue enseñada o formado, es intentar valorar (y determinar) el aprendizaje de nuestros niños con estándares europeos de educación (es inconcebible pero se hace de esa manera desafortunadamente)

Es por ello que en medio de las observaciones y reflexiones en torno a este trabajo, comprendí que esta investigación no se trate de implementar una intervención pedagógica (estrategia) en unos pocos meses (esto fue una idea surgida de supuestos sin tener en cuenta la observación consiente de la realidad educativa). Más que una estrategia que fomente la participación (intervención de algo específico que en realidad

⁷ Me incluyo, ya que a veces hacemos preguntas que se limitan al sí o no o que provoca que el niño vuelva a decir lo que ya dijo (evocación repetida).

⁸ Los niños son fantásticos investigadores, te preguntan por todo (que decir de la etapa explorar por medio de la pregunta *por qué*) y eso debe motivarnos a fomentar una conciencia de esa capacidad innata en el niño.

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

no se ha fomentado como debe ser), lo que pretendo es presentar una propuesta pedagógica teórico – práctica o más bien las bases para desarrollarla en plenitud (se aclara en el marco conceptual de *saberes y haceres*) basada en el diálogo escuela-familia, en donde se rescate la cultura individual y colectiva (una memoria cultural de profesores, padres y el mismo niño rica en saberes y haceres) que fomenten escenarios no solo de participación (comprendiendo la visión holística), sino de la construcción de una sociedad competente y democrática desde las bases, los niños.

Esta idea nos lleva a replantearnos las propuestas que hemos estado adquiriendo de otros países con un sistema cultural completamente distinto al nuestro; nuestro objetivo como agentes activos de la educación, teniendo en cuenta esta propuesta presentada, es el rescate de nuestra cultura (saberes y haceres de cada miembros de la comunidad educativa), y ello no solo se reduce al enriquecido mundo de los pueblos indígenas o comunidades afrocolombianas, considero que cada hombre trae una cultura deseosa de ser enseñada y aprendida. De esta manera, una conciencia socio-histórico-cultural, podremos fomentar una competencia ciudadana holística, más consiente y menos conductual, y esto es una idea que Chaux (2004) nos dejó como principio, involucrar a toda la comunidad, la cual no hemos logrado poner en práctica; ante ustedes propongo una posible vía de conexión.

Por estos motivos, reitero que el éxito de este trabajo no se reduce a los resultados de una aplicación, sino a la reflexión pedagógica y didáctica de un profesor comprometido con el verdadero cambio educativo. No podemos continuar con una pedagogía bancaria (Freire lo dijo y hoy lo traigo en este apartado), debemos tener más conciencia de las prácticas y contenidos que enseñamos, esto se trata de ‘usar cerebro’ como lo señala Manes y Niro (2015) (emoción, atención, memoria, funciones ejecutivas, lenguaje...) a la educación para tener una mayor comprensión de cómo

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

aprendemos; no reducirla (teoría – práctica de la enseñanza y aprendizaje) a un condicionamiento que necesita y amerita cambios.

Considero oportuno señalar, que la revisión y construcción teórica de este trabajo podría (y debería si lo consideran) significar el resultado de esta investigación; más que mostrar gráficas o comparativos de la aplicación de una estrategia, se trata de generar un análisis profundo, crítico y propositivo a un tema crucial en la construcción de sociedad democrática, la participación. A esto se suma los instrumentos de recolección de datos (las preguntas acerca de los saberes y la observación de las conductas relacionadas con la participación) que son susceptibles a mejorarse y replantearse a partir de la reflexión teórica, sobre todo en la construcción de un instrumento que retome el Modelo Dinámico de las Competencia Ciudadana (busca enriquecer la propuesta de Chau, que a mi parecer es pertinente y muy bien pensada)

Con relación a lo anterior, cabe aclarar que la rejilla de valoración (competencia ciudadana) está construida a partir de un ambiente específico que mira una serie de competencias específicas. Considero que es imposible evaluar una competencia sin tener en cuenta que esa está relacionada con un conjunto mayor o evaluar un ámbito específico, cuando ese está íntimamente relacionado con otros ámbitos. De igual manera, creo fielmente que no podemos hablar de competencia ciudadana si no están relacionados los contextos en donde el niño interactúa, y ello nos lleva a pensar que no podemos decir que hay o no competencia cuando solo hemos evaluado (perdón la palabra pero así es) la conducta del niño en el aula de clase, olvidando la visión holística del ser humana (la integralidad del ser).

A partir de este acercamiento reflexivo, propongo una revisión exhaustiva del documento. Para ello, analizaremos en primer lugar la pregunta problema y los

objetivos de la investigación. Seguido de esto, repasaremos antecedentes investigativos, marco legal y marco conceptual (correspondiendo a toda la construcción reflexiva); finalmente, revisaremos la metodología de la investigación, análisis reflexivo a los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos y la revisión de la propuesta de saberes y haceres (la cual reserve para el final del texto).

Justificación

Dando continuidad a la introducción de este trabajo, quisiera especificar algunos elementos relacionados con el tema de participación que justifiquen (como lo menciona el título de esta sesión del texto) el trabajo que usted tiene en sus manos. Para ello, vuelvo a retomar que a largo de dos años de prácticas en el ámbito educativo, desde instituciones sin ánimo de lucro que procuran la atención y protección de la infancia, hasta instituciones de educación formal, se ha evidenciado una serie de factores sociales que afectan la convivencia dentro y fuera del aula; y este panorama, tiene que ver mucho con la manera como se participa y se es responsable de las acciones en un ámbito comunitario (escuela, familia, barrio, ciudad...).

Las relaciones entre estudiantes y estudiantes- docentes, reflejan en ocasiones la no presencia de una serie de habilidades o competencias ciudadanas (Chaux, 2004) (interpretada y construida en este trabajo como una competencia ciudadana o para la ciudadanía que cuenta con una serie de habilidades íntimamente relacionadas que permiten un total funcionamiento) lo cual trae como resultado una serie de

comportamientos no cívicos⁹ en el sentido de la no convivencia, falta de responsabilidad comunitaria y la no participación, entendiendo a esta más allá de la mera opinión.

Para entender un poco de donde surge esta problemática, es necesario revisar lo que nos dicen las leyes relacionadas con el direccionamiento institucional en cuanto a propuestas de formación o educación cívica. De acuerdo con la ley 115 de 1994, artículo 20, la educación básica, entendida desde preescolar, básica primaria y básica secundaria, debe:

“Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los **valores propios** de la nacionalidad colombiana tales como **la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua**”

Este apartado de la ley 115, está muy relacionado con la cita a la constitución (artículo 41) expuesto en la introducción, donde nos hablaban de la responsabilidad (en cuanto a la construcción democrática desde la escuela) de las instituciones (oficiales y privadas) en la formulación de escenarios que promuevan la participación y construcción social. El problema de no promover estrategias pedagógicas o no aplicar de manera adecuada propuestas (teorías) y/o estrategias (materiales didácticos o actividades específicas) relacionadas con el objetivo de formación ciudadana, nos lleva a encontramos con la realidad expuesta por Valero & Lara (2015) que merece ser intervenida de manera directa:

“Las manifestaciones de agresión, violencia escolar o ruptura de las relaciones de convivencia entre los miembros de las comunidades educativas, bien sea del sector

⁹ Que dejan de lado la reflexión del ser y su relación con los demás. La pérdida del dialogo y la búsqueda de la construcción comunitaria significativa (conocimientos, consensos, valores y principios basados en la reflexión humana acerca de la búsqueda del bienestar propio y del otro) o trascendente, ósea, que tenga valor para el individuo y su círculo social.

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

público o privado, hacen parte de las preocupaciones que desde los años noventa, tanto en Colombia como en la mayoría de los países del mundo, viene concentrando parte de las agendas educativas...” p. 72

Esta evidencia muestra que las instituciones de educación formal (educación básica) presentan un conjunto de falencias respecto a la fomentación de valores propios, no solo de la nación colombiana sino de la humanidad en general, en los miembros de la comunidad educativa (haciendo énfasis en los estudiantes). Por este motivo, las instituciones deben partir de que *“aprender a convivir consigo mismo, con los demás, con la naturaleza, con Dios y con las culturas es uno de los grandes retos de la sociedad actual al cual se le debe prestar mayor atención, esfuerzo y apoyo”* (Palomino & Paz, 2010. p. 87).

Teniendo en cuenta lo anterior, este trabajo investigativo que tienen a su disposición no pretende ser un analgésico (un material) sino una reflexión enriquecida por la cultura específica de cada escenario educativo (en otras palabras, reconocer la cultura de cada miembro que pertenece a una comunidad específica; los cuales, a su vez son parte de una institución educativa ubicada en un lugar específico). Y vuelvo aclarar, como se ha mencionado, que aunque en un primer momento se pensó como una estrategia pedagógica con un conjunto de actividades específicas; este cambio se dio gracias a la fase diagnóstica, la cual fue un despertar a la reflexión que procurará analizar y proponer las prácticas que se han venido estableciendo en el sistema educativo público que impiden la formulación y ejecución de un concepto fundamental como lo es la participación.

Adicional a lo anterior, la Unicef en el año 2011 publica “*Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*”; en donde señala una problemática de convivencia¹⁰ (en la escuela, como comunidad) que evidencia un punto alarmante:

“Lejos se encuentran los países de América Latina y el Caribe de un cambio de paradigma educativo para que los niños y niñas acepten, comprendan y *participen* en la construcción de las pautas para la convivencia social y, a la vez, logren un buen desempeño académico” p.25

La posibilidad de crear escenarios que promuevan la convivencia se ven reducidos, según Valera & Prado (2015), al aumento y rigurosidad de los contenidos académicos; además, la creación y endurecimiento de penas y castigos. Este paradigma, como lo señala la Unicef (2011), ha llevado al desinterés de los niños y docentes en fomentar espacios de comprensión y participación, fundamentales para construcción de pautas para la convivencia social. La escuela deja de ser ese escenario de aprendizaje, transformándose en un escenario de competitividad (veremos más adelante en los capítulos que hablan de la competencia como concepto), en donde niños y docentes se sobrecargan de conocimiento sin sentido.

Con relación a lo anterior, Palomino & Paz (2010) proponen que:

“Las instituciones educativas, seguidas de la familia, se convierten en escenarios fundamentales para el aprendizaje de la convivencia; escenarios *no solo para transmitir conocimientos académicos* sino para compartir con los otros, trabajar juntos, y ayudarse mutuamente”

Con lo anteriormente mencionado, fomentar ámbitos de participación que fortalezcan la competencia cívica (competencia ciudadana), inicia con aquellas

¹⁰ Usted se preguntara: ¿por qué convivencia?, y esta respuesta será respondida con el apartado de la visión holística de la competencia ciudadana.

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

disposiciones sociales o elementos de la cultura que cada individuo carga consigo. Esto quiere decir que los contenidos académicos que proponen las instituciones de educación formal, cobrarán sentido en la medida en que estos se relacionen con las experiencias y conocimientos cotidianos, sociales y culturales que sus miembros tengan.

Lo hasta aquí mencionado, es un primer acercamiento reflexivo en torno a la formación y consolidación (permanencia) de la competencia ciudadana; esto llevó al investigador a pensar en una estrategia (que luego se consolidó en una reflexión en torno a la participación en niños de grado segundo) que permitiera darle un nuevo aire a las prácticas y contenidos impartidos en la escuela. Es por ello que se propone el tema de los saberes, entendiendo estos como parte de la transmisión cultural, ciudadana e histórica de las comunidades; esto, se da gracias a las reflexiones realizadas en los grupos focales y otros datos que permitieron la formulación de esa propuesta vinculadora entre los miembros de la comunidad educativa (principalmente padres, niños y docentes, involucrados en la enseñanza y aprendizaje) y los contenidos (académicos y culturales).

Como ustedes pudieron ver en este apartado, este trabajo justifica su realización apoyándose en las leyes y normas que rigen el tema central de este; por lo tanto, y para no parecer repetitivo, esta justificación, se tomará como el Marco Legal (1). En capítulos posteriores, se aclararán las razones para presentar dos marcos legales y dos conceptuales.

Con relación al marco conceptual, este trabajo más que definir algunas categorías para el análisis de resultado o copiar ideas de autores, lo que busca es generar reflexiones en torno a los temas de competencia ciudadana y participación,

aterrizándolos al contexto educativo, el cual necesita una intervención pedagógica, que busque fortalecer la dinámica social que se evidencia en las instituciones.

Pregunta Problema

Luego de una revisión exhaustiva por parte del investigador, asesora de tesis y algunos docentes a la pregunta inicial de este trabajo, logramos reformular el interrogante a discutir; como resultado a este diálogo de saberes, se proponen las siguientes dos preguntas problema (una general y una específica) relacionadas con el sentido reflexivo y propositivo de este trabajo:

1. ¿Cómo se manifiestan las dinámicas que se tejen entre la teoría sobre la competencia ciudadana, mecanismos de "participación en escenarios democráticos" y la práctica de la acción participativa en los niños de segundo grado de una institución educativa oficial?
2. Con relación a la propuesta pedagógica a partir de los saberes y haceres (pregunta más específica): ¿cuáles son los saberes y haceres de padres y/o abuelos de los niños participantes en torno al diálogo y la participación y cómo estos podrían configurar una propuesta de acción participativa?

Teniendo en cuenta las preguntas a resolver del presente trabajo, se proponen una serie de objetivos que se presentarán a continuación.

Objetivo

Objetivo General:

Identificar y reflexionar acerca de las dinámicas que se tejen entre la teoría sobre la competencia ciudadana, mecanismos de "participación en escenarios democráticos" y la práctica de la acción participativa en los niños de segundo grado de una institución educativa oficial.

Objetivos Específicos:

1. Identificar la correspondencia entre el ser y el deber ser de la participación en escenarios democráticos (de la teoría a la realidad práctica).
2. Reconocer los saberes y haceres de padres y/o abuelos como punto de partida para fomentar la práctica participativa en la población objeto de estudio.
3. Presentar una revisión teórica como iniciativa de acciones que permitan, desde el trabajo de aula, rescatar los saberes y haceres de padres y/o abuelos, en pro del fortalecimiento de la acción participativa en los niños.

Antecedentes investigativos

Los antecedentes aquí presentes, corresponde a una revisión de algunos ejes temáticos propuestos en este trabajo investigativo; esta revisión refleja el interés y compromiso por parte de otros licenciados en la búsqueda de estrategias que reformulen las dinámicas de la acción pedagógica en temas de ciudadanía, participación y construcción dialógica. Para dar inicio a esta sesión, propongo el siguiente orden de temáticas: Competencia Ciudadanas, Participación y Saberes y Haceres, como eje de la propuesta pedagógica.

Competencias Ciudadanas:

Baquero & Mancera (2003) estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de La Sabana, presentan el trabajo de grado titulado *“Una propuesta pedagógica para el mejoramiento de la convivencia en el aula de clase desde el enfoque de las Competencias Ciudadanas”*. Este trabajo, refleja una propuesta pedagógica desarrollada por las estudiantes; según Baquero & Mancera (2003), el objetivo de este proyecto era abordar:

“Los procesos de convivencia dentro del aula de clase del grado primero de primaria de la Institución Educativa Departamental José Joaquín Casas, Sede Primaria, partiendo del enfoque de las competencias ciudadanas, con énfasis en el grupo de Convivencia y Paz, teniendo como principal referente a Enrique Chauv y el programa Aula en Paz y al Ministerio de Educación Nacional” p. 5

Esta propuesta, fue dirigida a docentes y estudiantes con la finalidad de mejorar los procesos de convivencia en el aula.

Las investigaciones respecto al tema de ciudadanía han llevado a establecer relaciones interesantes con la psicología. Una de esas relaciones establecidas se presenta

en la tesis doctoral de Martínez (2014) *“Base emocional de la ciudadanía. Narrativas de emociones morales en estudiantes de noveno grado de dos instituciones escolares de la ciudad de Bogotá”*; donde establece el papel de las emociones, entendidas como “expresiones y orientadoras de las formas de vida” p. 17. Para Martínez (2014), ver las emociones desde esta perspectiva les da un valor agregado más allá de una simple reacción; enfatiza que:

En ellas se encuentran creencias y juicios de valor de lo que considera un sujeto que es importante para su vida. Pero, adicionalmente, se sostiene que promoverlas favorece la construcción de sociedades con justicia social. El proyecto pretende explorar en jóvenes escolares, las emociones que extienden o impiden el interés moral por la vida ciudadana. p. 17

Esta propuesta les da un sentido causal a las emociones, más allá de fórmulas, es entenderlas en su naturaleza y determinar su influencia en la conducta de los jóvenes (meterle cerebro a la educación). Se da respuesta a un por qué no para qué, sabiendo que el fin de las emociones dentro del marco de competencias ciudadanas, es fomentar una cultura y conducta por y para la ciudadanía; en otras palabras, saber desde las emociones por qué los jóvenes se interesan o no por la vida ciudadana.

Esta mirada investigativa, abre campos a estudio sobre la temática de Competencias Ciudadanas. Dentro de esta apertura, se han dado importantes avances con respecto a la reformulación del concepto de competencia y ciudadanía; lo cual ha implicado una nueva revisión a lo establecido como definición de estos conceptos. En relación con este tema (reformulación de los conceptos), Restrepo (2005) presenta el trabajo de grado *“Estándares básicos en Competencias Ciudadanas: ¿Cuál*

concepción de ciudadanía?: Una aproximación teórica al problema de la formación ciudadana”.

A través de esta investigación, se hace un rastreo al estado del arte sobre la discusión conceptual con respecto a la relación de la persona y el Estado; explorando de manera crítica los conceptos de competencia y ciudadanía que subyacen en el discurso gubernamental en Colombia. De igual manera, el autor hace una revisión analítica de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el año 2003.

Participación:

Con relación al eje temático de participación, Lay (2015) presenta a la Universidad de Valladolid la tesis ***LA PARTICIPACIÓN DE LA INFANCIA DESDE LA INFANCIA La Construcción de la Participación Infantil a Partir del Análisis de los Discursos de Niños y Niñas***, para optar al grado de Doctorado. En este trabajo, la autora retoma las perspectivas psicosociales, socio-prácticas y las nuevas teorías sociológicas de la infancia, ello con el fin de exponer las diferentes concepciones que los niños hacen de su participación; para la autora, como hipótesis de trabajo, la participación de los niños está condicionada por la relación que los estos tienen con el mundo adulto, las percepciones de los espacios escolares y la relación que tiene con ellos mismos.

Como resultado de este trabajo, la autora presenta que hay dos posiciones discursivas de la participación: *adulto centrada* y *disidente*. La primera, formalizada y fracturada por las nociones (consideras sabiduría) del mundo adulto como únicas fuentes orientadoras; y segundo, una participación discursiva con posiciones más alternativas, críticas que cuestionan los metarrelatos dominantes del mundo adulto.

Saberes y Haceres:

Por otro lado, en el año 2006, fue presentada a la Universidad de La Sabana el proyecto *Cartilla, el arte orfebre precolombino colombiano*. En este proyecto, Ramírez (2006) propone una recopilación de los principios pedagógicos aplicados en el aula por parte del docente; además, indaga acerca del conocimiento sobre la orfebrería Colombia, concibiéndola como manifestación artística. A partir de esta revisión, la autora plantea un proyecto que busca modificar las prácticas del docente en el aula; con el fin de promover una educación artística, la cual enriquezca a los estudiantes (grados 9°, 10° y 11°) como sujetos pertenecientes a una cultura ancestral.

En relación con la investigación anterior, Lozano (2003) presenta a la Universidad de La Sabana el proyecto *Las artes plásticas en el grado quinto del colegio de educación básica La Primavera de Inírida a partir de la artesanía indígena*. Este proyecto, parte de la necesidad de crear una propuesta didáctica que abordará, según Lozano (2003):

“Las artes plásticas en el grado quinto del Colegio Educación Básica La Primavera del Municipio de Inírida a partir del conocimiento y expresividad de la artesanía indígena de las comunidades nativas que habitan la región, en campos específicos como la talla en madera, la cerámica, la cestería y la pintura sobre cortezas vegetales” p.10

Esta propuesta, permitió articular las experiencias curriculares de la educación artística y las necesidades del contexto. De igual modo, “*permitted a los educandos crear imaginarios artísticos enriquecidos desde diferentes perspectivas culturales, reconociendo a su modo que la artesanía indígena constituye un medio de expresión importante*” (Lozano, 2003. p. 10).

Marco legal (1)

Teniendo en cuenta la revisión de la introducción y justificación, se podrá identificar el sustento legal de los ejes temáticos propuestos en esta investigación; por este motivo, este apartado tan solo señalará los sustentos legales ya antes expuestos:

- Ley 115 de 1994 (artículos seleccionados)
- Constitución Política de Colombia (artículos seleccionados)
- Ley 1732 de 2014 (artículos seleccionados)

Marco Conceptual (1)

En primer lugar, es importante aclarar que este trabajo contiene dos marcos conceptuales en los que se hace una revisión teórica de temas relacionados con los tratados en este trabajo. Como se puede observar, este marco conceptual corresponde a la primera revisión teórica en torno a los temas de ciudadanía, competencia, participación y democracia los cuales son los ejes o criterios de análisis para reflexionar acerca de los resultados obtenidos de las observaciones a las dinámicas y prácticas de grado segundo de la institución José Joaquín Casas, sede Chía; por este motivo, lleva la enumeración '1'. Por otro lado, se encontrará un segundo marco conceptual que tratará acerca de la base teórica de la propuesta pedagógica, saberes y haceres.

Teniendo en cuenta lo señalado, propongo, en este primer marco conceptual, hacer una revisión del concepto de competencia; luego de ello, se hará un estudio acerca de los temas de participación y responsabilidad a la hora de participar en escenarios democráticos, además de su relación con el concepto de competencia. A esto se suma la explicación holística, propuesta en este trabajo como resultado del análisis a la teoría y

aportes con respecto a las competencias ciudadanas y su papel en el fortalecimiento de la acción participación y responsabilidad democrática.

¿Competencia es igual a competir?: Una mirada etimológica del concepto.

Antes de abordar el concepto de competencia ciudadana, es de suma importancia definir aquello que se entiende por competencia. Para ello, se iniciará con una revisión etimológica de la palabra; desde esta perspectiva, la palabra nace de dos raíces lingüísticas. En primer lugar, se encuentra la raíz del latín, haciendo referencia al verbo *competere*; según Corominas (1987) desde el siglo XV aparece el concepto *competere*, el cual hace referencia a “ir al encuentro una cosa de otra”, “adecuado” y “apto”. Sin embargo, estos significados de la palabra son un poco ambiguos; por ejemplo, Correa (2007) relaciona el significado de *competere* a las acciones “pugnar con”, “rivalizar con”, lo cual genera los conceptos de “competitividad”, “competir”, “competencia” y “competidor”.

Frente al significado que señala Correa (2007), Martín-Barbero (2003) hace una crítica al concepto de competencia planteado por los sistemas económicos y políticos de las sociedades, los cuales permean de manera directa la comunidad educativa; además se alejan de la realidad de las comunidades. La escuela deja de ser el espacio libre donde el niño, docente y padre pueden explorar, descubrir y crear; mal formándose en un escenario de opresión, donde debe cumplirse los estándares académicos y disciplinarios logrando alcanzar (por parte del oprimido) “su competencia” participando de esa manera “en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional”. De esta manera los miembros de la comunidad educativa se limitan a ser un elemento de las formalidades de la ley, una figura dentro del marco institucional, pero sin funciones.

En relación con lo mencionado por Palomino & Paz (2010) acerca de “escenarios no solo para transmitir conocimientos académicos” y asociando la revisión de saberes y haceres tradicionales, Martín-Barbero (2003) menciona que:

“Sólo un concepto de competencia arrancado a la obsesión competitiva de la sociedad de mercado, y redefinido desde las competencias culturales del hábitus y de la práctica, podrá ayudarnos a transformar nuestros modelos de enseñanza poniéndolos en una densa relación con las competencias de aprendizaje que los nuevos sujetos llevan a la escuela” (p.26)

Dentro de esta definición, se enfatiza el concepto de habitus. El habitus es un término que Barbero retoma de Bourdieu; definiéndose como: “un sistema de disposiciones durables que, integrando las experiencias pasadas, funciona como matriz de percepciones y de acciones posibilitando tareas infinitamente diferenciadas” (Bourdieu, 1972; citado por Martín-Barbero, 2003). Este señalamiento, muestra el concepto de competencia no solo desde una mirada individual sino también desde la mirada colectiva, cargada de significados y valores que trascienden; esta perspectiva pareciera estar más relacionada a la definición propuesta por Corominas (1987), cuando señala que *competere* es “ir al encuentro una cosa de otra”, lo cual permite vislumbrar el valor cultural y social del concepto de competencia.

De esta manera, debemos entender la competencia, y más cuando hablamos de ciudadanía, como una acción que busca ir al encuentro del otro; comprendiendo además, al otro como un ser similar en cuanto a la condición pero cargado de pensamientos e ideas diferentes que pueden enriquecer la construcción sociocultural que trascienda las diferentes esferas. Esta visión de la competencia solo se puede por medio del dialogo acción, un concepto propuesto por Paulo Freire, en el cual no se quiere ahondar en este

apartado sino que se expondrá en la propuesta de *saberes y haceres tradicionales* (propuesta pedagógica a partir de la reflexión)

¿Aprender a competir o competencia aprendida?

Retomando el concepto de competencia tanto como “ir al encuentro una cosa de otra” o “rivalizar con”, Frade (2009) señala que una competencia debe ser comprendida como una capacidad adaptativa cognitivo-conductual que es inseparable al ser humano; estas competencias buscan responder a necesidades específicas. Este señalamiento es explicado por Organista (2007), quien menciona que el concepto competencia ha sido asociado:

Con el *desarrollo* cognoscitivo, con el aprendizaje y con el desempeño intelectual, los cuales han sido tratados en la historia de las disciplinas interesadas en el ámbito educativo, utilizando para ello diferentes enfoques teóricos y diferentes nominaciones, pero teniendo siempre como derrotero común la explicación de los procesos de conocimiento y su desarrollo. (p. 69)

Lo anterior, señala una estrecha relación entre las grandes fuerzas que guardan la unidad en el ser humano; se habla del desarrollo cognoscitivo o la capacidad de conocer y comprender, la fuerza social del aprendizaje y, por último, el desempeño intelectual siendo el resultado de procesos biológicos y psicológicos. En otras palabras, entender la competencia más allá de la suma de sus partes, pero sabiendo que sus partes son fundamentales para su existencia. En relación con esta idea, comprendamos de esta manera la competencia y la suma de sus causas, Sameroff (2010) señala que:

“During early development, human regulation moves from the primarily biological to the psychological and social. What begins as the regulation of temperature, hunger, and arousal soon turns to regulation of attention, behavior, and social interactions.”/ “Durante el desarrollo temprano, la regulación (equilibrio) humana se mueve de lo biológico a lo psicológico y social. Lo cual inicia con la regulación de la temperatura, el hambre, y ese despertar pronto se convierte en regulación de la atención, comportamiento, e interacciones sociales.” (p. 12)

Lo anterior quiere decir, que la competencia se ira adquiriendo en la medida en que se establezca el equilibrio entre las tres fuerzas, lo cual nos señala que la competencia está presente siempre y cuando se esté enriqueciendo por las experiencias que se dan en la cotidianidad; en el caso de la competencia ciudadana, esta se desarrollará siempre y cuando familia y escuela generen espacios enriquecidos que la potencien. La competencia podría definirse como esa capacidad unificadora de la afectividad, cognición, acción-socializadora, necesaria en el desarrollo individual e interacción con el ambiente; con ello, se puede decir que la competencia va más allá de competir o rivalizar, más bien la “competencia” de ir al encuentro de otro, de aprender y construir en las dimensiones individual y colectiva, teniendo por propósito el acto socializador (un acto cargado de dialogo, participación y responsabilidad).

Para finalizar este apartado, es pertinente señalar o más bien delimitar el concepto de aprendizaje, ya que la búsqueda de una definición clara del concepto de competencia nos ha llevado a comprenderlo como una capacidad aprendida; véase como aprender a competir, no arraigado al concepto de competitividad de las masas o competencia aprendida en busca de rivalizar. De esta manera, podremos unificar el concepto de competencia al de aprendizaje, lo que nos permitirá entender y aterrizar

estos conceptos a la realidad educativa, con el objetivo de mejorar las prácticas de enseñanza y formación de la competencia ciudadana.

Como primera idea de aprendizaje, Zapata-Ros (2012) define que:

El aprendizaje es el proceso o conjunto de procesos a través del cual o de los cuales, se adquieren o se modifican ideas, habilidades, destrezas, conductas o valores, como resultado o con el concurso del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento o la observación. (p. 5)

La idea propuesta en el párrafo anterior, señala la modificación de ideas, conductas, valores..., lo cual se da en la medida de la experiencia o como señala Sameroff (2010), el equilibrio entre las fuerzas que guardan la unidad del ser humano. Zapata- Ros, no señala en ningún momento una finalidad o culminación del proceso, tampoco hace una diferenciación de escenarios o espacios particulares en donde se da el aprendizaje; esto nos lleva a entender que el aprendizaje es indispensable para el ser humano (y no solo para esta especie), es una característica vital para el desarrollo individual y colectivo.

A modo de conclusión y cerrando la idea de aprendizaje y competencia, Alexander, Schallert & Reynolds (2009) en el artículo *What Is Learning Anyway? A Topographical Perspective Considered*, expresan de manera concisa y armoniosa el concepto de aprendizaje:

Learning is ubiquitous, applying in all sorts of situations and in all sorts of environments. Even though we are prone to conceive of learning as nested in schools and associate it with formal educational systems and procedures, learning will not be so

delimited. The processes of learning are in operation whenever and wherever humans are situated. (p. 178)

Traduciendo lo anterior, las autoras señalan que: *El aprendizaje es omnipresente, aplicándose en todo tipo de situaciones y ambientes. A pesar de que somos propensos a concebir el aprendizaje anidado en escuelas y asociado con los sistemas y procedimientos de la educación formal, el aprendizaje no está tan delimitado. Los procesos de aprendizaje están donde quiera que estén los seres humanos.*

Como idea central de este capítulo, en donde hablamos de competencia y aprendizaje, es entender que el aprendizaje apunta a las mismas tres fuerzas causales que pretende alcanzar la competencia (afectivo, cognitivo y social); estas tres fuerzas, comprenden la dimensión holística del ser humano, lo cual solo se alcanzará en la medida en que esas tres fuerzas se hallen en equilibrio. Por último, la competencia y el aprendizaje están presentes en todo lugar, siempre y cuando existan seres humanos; esto quiere decir que siempre que hayan 2 o más persona, la competencia y aprendizaje estarán latentes, dispuestas a potenciarse y unificarse con el fin de fortalecer la unidad del ser humano, pero esto implica espacios enriquecidos para llevar a cabo esta acción.

Teniendo en cuenta lo señalado, el sentido de este es reflexionar en torno al papel que juegan los diferentes contextos o escenarios en los que los niños se encuentran; entender que la competencia y ese deseo de aprenderla están latentes en el niño, se manifestará de manera espontánea, pero necesita un direccionamiento (orientación) que solo la puede dar un escenario comprometido con el desarrollo integral. En otras palabras, escuela y familia deben entender la importancia de la competencia ciudadana,

desligada del concepto competitivo, y su característica de ser aprendida siempre y cuando se generan espacios enriquecidos.

Si se quiere que el niño participe, debemos potenciar su opinión espontánea hacia diálogos constructivos... si queremos un niño responsable de sus decisiones, debemos generar espacios que promuevan responsabilidad... si se quiere ver ciudadana, debemos mostrarles escenarios que hablen y demuestren (acciones) ciudadanía, y ello implica que antes de enseñar ciudadanía el adulto debe comprender y vivir la ciudadanía.

Educación en competencias

Desde la mirada educativa, existe una cierta inconformidad desde las distintas perspectivas pedagógicas que estudian el concepto de competencia. Bertoni (2007) señala una larga discusión pedagógica que ha venido acrecentándose con respecto al concepto y aplicación de este al ámbito educativo; sin embargo, Bertoni (2007) señala que:

Referido a la intencionalidad de los procesos educativos, se presenta hoy como una alternativa a “la pedagogía por objetivos” en el sentido de la centralidad que adquiere el perfeccionamiento y aprendizaje de las aptitudes y capacidades que aporta el sujeto al proceso de formación. (p. 9)

Este señalamiento, destaca una pedagogía con objetivos, algo que permite direccionar, perfeccionar, evaluar, aplicar y mejorar los procesos de aprendizaje en la formación de la persona; esta mirada, centra el concepto de competencia como un organizador más que un estándar de los procesos educativos. Esta diferencia se ha

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

venido señalando, y es la construcción de competencia a partir de las necesidades individuales e intereses colectivos, la construcción sociocultural.

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009) las competencias se caracterizan porque:

Mobilizan o potencian el conocimiento que surge de una situación específica, hacia diversas situaciones y este carácter flexible les brinda a los niños más posibilidades de ‘poder hacer’ y de un desarrollo autónomo. (p.21)

En relación con esta definición, dentro de la competencia existe un componente de experiencia que es flexible, aquello que le permite movilizar el conocimiento o “saber” previo a las situaciones reales o de “hacer”. Esta relación que existe entre las competencias, los saberes, haceres, aprendizajes y elementos de la tradición, se enmarca en las “experiencias reorganizadoras” como lo señala el MEN (2009):

Las “experiencias reorganizadoras” transforman la manera como los bebés o los niños entienden el mundo, fortalecen su comprensión acerca de la realidad y les abren horizontes no previstos. Es importante señalar que su presentación en períodos de edad, no exige su aparición en una edad precisa y que la no ‘aparición’ de la experiencia a una determinada edad, no señala necesariamente un déficit. p. 22

Estas características que señala el MEN, aclaran el concepto de competencia desligándolo nuevamente de los conceptos “pugnar con”, “rivalizar con”, “competir” o

“competitividad”; más bien, señala una relación con “ir al encuentro una cosa de otra”, y esto solo se da en la experiencia del sujeto y su entorno, al ritmo de aprendizaje que este tenga sin llegar a señalar algún déficit o retraso, más bien un tiempo de encuentro y reflexión para que el saber y hacer se conecten con el sentido de sabiduría o carácter existencial, el cual trasciende y tiene gran significancia en las esferas individual y colectiva.

Memorial sobre educación cívica (1788)

Este capítulo, intenta ser un puente entre la definición de los conceptos que se han ido construyendo y las Competencias Ciudadanas con el eje central: la participación en busca de la democracia. Como parte de la investigación, se ha logrado encontrar textos de interés para el público en general y para aquellos que les conciernen el tema de la educación social; en el libro *Educación Social: Antología de textos clásicos*, escrito por Quintana (1994), se recopilan las grandes ideas de los padres de la pedagogía moderna, los cuales manifiestan un interés por la formación del ser y su estrecha relación con las fuerzas sociales (política, economía, cultura, comunidades, Estado, etc...).

Entre los textos, se encuentra el escrito que lleva el título de este capítulo, “*Memorial sobre educación cívica*” escrito por Pestalozzi en 1788. Pestalozzi pedagogo suizo inicia con un saludo a “Vuestra Alteza Real”, de quién hasta ahora no se ha logrado detallar su identidad; sin embargo, esta figura que expresa un cierto estatus dentro del gobierno llamado Monarquía como forma del Estado en esa época, en donde rige uno solo, se podría decir que ese uno solo es Vuestra Alteza Real, representante del Estado y el pueblo. Es por ello que Pestalozzi expresa un cierto malestar por la ilustración del pueblo a “Vuestra Alteza Real”, intentando convencer de que el concepto

“ilustración” como el avance en la ciencia y saberes de la época presenta la ausencia de una educación cívica, en palabras de Pestalozzi: *“Nuestra ilustración no se haya suficientemente acompañada de una formación de aquellas capacidades que necesitamos para promover nuestro bienestar doméstico y comunitario”* (p.24)

Es interesante encontrar la misma necesidad que ha permanecido hasta la sociedad de hoy, hace unos 229 años Pestalozzi señalaba la falta de “capacidades” en un pueblo que avanzaba mucho en la ciencia y saberes pero que olvidaba la esencia del ser y su estrecha relación con lo social. Estas capacidades son lo que se conoce hoy como competencia ciudadana propuestas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en colaboración con Chaux (2004) en el Estado “democrático” de Colombia; estas competencias no solo están enfocadas en un solo territorio sino en la ciudadanía en general (la humanidad), una sociedad que manifiesta un malestar, una individualización como lo expresa Bauman (2005).

Por otro lado, Pestalozzi subraya que *“el Estado no conoce a las personas que edifican los pilares del país ni a las que lo socavan”* (p.25); nadie sabe el papel que juega en la construcción social, Pestalozzi habla de la pérdida de valores cristianos, recordemos la esencia del cristianismo como el amor eterno profesado por Dios hacia la humanidad (su manifestación en carne), la misericordia, tolerancia, paciencia, paz, honestidad de su esencia, no se está hablando de ninguna religión sino del estilo de vida, lo que verdaderamente es. La sociedad ha perdido el sentido de las cosas, Pestalozzi señala que el hombre busca cada vez más un disfrute inmerecido, *“quebrantando con renovada contumacia las mismas leyes naturales de ganarse el pan y de someterse al trabajo”* (p.26); esto quiere decir, que la sociedad ha dejado de comprender la relación existente entre cada miembro y búsqueda por el bienestar, dando paso a las acciones

antisociales, opresión y destrucción del otro para alcanzar el bien propio, el placer momentáneo por encima del otro.

El hombre en la sociedad debería hacer lo que debe hacer, son palabras de Pestalozzi como solución inmediata al malestar; cada miembro de la sociedad debe trabajar en pro a la educación cívica, fuera de prejuicios y enterados de los pormenores, capaces de entender la dinámica social y de construcción necesaria con los miembros que conforman la sociedad.

Estas personas no necesitan el puesto más alto en el Estado, Pestalozzi dice de la siguiente manera: *“miles y miles de personas debieran colaborar en él con el simple hecho de arreglar mejor las cosas de su propia casa, y así darían un paso adelante”* (p.26); cada miembro de familia puede y debe promover la educación, no debe pretender esperar a que el Estado cumpla con sus obligaciones, y todos sabemos sus responsabilidades o ¿no? Para entender el papel del Estado, Durkheim (1999) en su texto *Education et sociologie* señala que el Estado es responsable, en cuanto a la formación cívica y moral, de:

“evidenciar esos principios esenciales, el de hacerlos enseñar en sus escuelas, el de estar al tanto de que en lugar alguno los niños los ignore, el de que en todas partes se hable de ellos con el respeto que les es debido” (p. 59)

Y parece ser que este apartado, puede servir de justificación frente a tantas críticas al Estado por su corrompido manejo y su falta de compromiso en busca de la democracia, formación cívica y moral, justificar la frase: *por eso estamos como estamos*; sin embargo, debemos considerar hacernos esta pregunta: ¿Qué sucede en *nuestra propia casa?*, acaso estoy comprometido por la formación cívica y moral (ciudadana) de los míos (los más cercanos) o acaso hemos caído en la verdad del dicho

popular: “predica pero no aplica”, miremos primero nuestras falencias en la fomentación de la competencia ciudadana antes de culpar a otros porque no hacen nada.

A lo largo de los párrafos anteriores, se ha venido destacando la importancia de la educación cívica en la sociedad, su importancia en la relación constructiva entre los miembros; además, se ha recibido una clara exhortación al Estado y a los pequeños grupos que conforman la sociedad, siendo estos garantes de la formación cívica desde los espacios cotidianos, la formación de capacidades como lo menciona Pestalozzi, o las competencias señaladas por Chaux en colaboración con el MEN.

De Mockus a Chaux, una mirada a las Competencias Ciudadanas

En primer lugar, se debe descubrir el sentido (el porqué) de fomentar competencias ciudadanas en el territorio de escuela, ciudad, país, mundo, humanidad. Para vislumbrar el sentido en medio de esta neblina de la pregunta causal, Mockus¹¹(2004) en el artículo “*¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia?*” inicia dando respuesta al cuestionamiento existencial, el sentido de enseñar competencias ciudadanas; de manera sencilla expone que “*El país necesita buenos ciudadanos y necesita saber si sus colegios están ayudando a formarlos*” (p. 1)

En este sentido, es necesario aclarar que esa expresión “*necesita saber si sus colegios...*” no se expresa con un sentido arraigado de competitividad (obsesionado) de la sociedad de mercado según señala Martín-Barbero (2003); antes bien, Mockus propone una búsqueda de lo humano, un respeto por el otro. En este sentido, Mockus (2004) establece la premisa de las competencias ciudadanas o más bien el núcleo central: pensar en el otro; esto conlleva a que se debe tener en cuenta que:

¹¹ Filósofo, matemático, profesor asociado, Universidad Nacional de Colombia. Ex alcalde de Bogotá. Profesor Ex-Alcalde Mayor de Santa Fe de Bogotá, D.C.

Siempre hay un otro, y tener presente no sólo al otro que está cerca y con quien sabemos que vamos a relacionarnos directamente, sino también considerar al otro más remoto, al ser humano aparentemente más lejano, al desconocido, por ejemplo, o a quien hará parte de las futuras generaciones. Todos podemos reconocernos como compañeros de un camino bien largo. (p. 1)

A partir de este significado que Mockus les da a las competencias, se halla una estrecha relación con lo mencionado en los capítulos anteriores respecto al sentido etimológico de la palabra competencia, entendida como “ir al encuentro una cosa de otra”, en otro sentido ir al encuentro del otro. Además, se identifica que dentro la competencia ciudadana existe un sentido trascendental que debe ser aplicado a la realidad individual y social, con el objetivo de la transformación colectiva. En este punto, se enlazan aún más cada uno de los conceptos propuestos en esta investigación, comprendiendo la existencia de una conexión antes desvinculada (o percibida como tal).

Para entender y no solo comprender el concepto de competencia ciudadana, Chau¹² (2004) señala la misma necesidad expuesta por Mockus al mencionar que el país necesita buenos ciudadanos, y la manera de lograr este objetivo, es saber si los colegios están fomentando ciudadanía. Es oportuno recordar lo expuesto por Pestalozzi en su escrito a “Vuestra Alteza Real” (Estado), no se puede esperar a que el otro haga si desde nuestra “propia casa” no se trabaja la educación cívica, desde el círculo más cercano se debe dar ejemplo a “Vuestra Alteza Real” que tan abandonado ha dejado a la sociedad sumida en la depravación que ha generado la “ilustración”.

¹² Doctor en Educación, profesor asociado del Departamento de Psicología Universidad de los Andes. Miembro de la Sociedad Internacional para la Investigación sobre la Agresión.

Basta revisar la ciudad de Bogotá (el gobierno de “Vuestra Alteza Real” para no ir tan lejos) en los años 90, índices de violencia por las nubes, inseguridad, mala infraestructura, contaminación, etc..; no se dice que con la entrada de Mockus cambió todo y tampoco se trata de reverenciar a una figura tan humana e imperfecta como todos, más bien que esa conciencia de ciudadanía, el manifiesto de Pestalozzi es rescatado en la alcaldía del 95-97, dando una visión distinta a la sociedad¹³ que había, más bien, ha ido perdiendo los valores esenciales de la democracia y de la humanidad (en el siguiente capítulo se expondrá el significado de este concepto); se destaca en esta alcaldía la formación de competencias para la ciudadanía, las cuales al día de hoy siguen siendo necesarias.

Volviendo a retomar a Chauv, la única vía de fomentar la ciudadanía es a través de la formación en competencia ciudadana, además de *“la integración de la formación ciudadana a lo que ocurre de manera cotidiana en las aulas y fuera de ellas”* (p.14). Pero, ¿Qué se entiende por Competencias Ciudadanas?, Chauv (2004) la define como *“los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática”* (p.20). Esta definición resume lo que se ha venido hablando en cada uno de los capítulos, en especial la sesión dedicada a Pestalozzi cuando habla de las “capacidades”; en este sentido, la mirada a las competencias ciudadanas toma la figura de un saber y hacer (conocer-accionar) con un sentido existencial, donde se involucra la construcción de una sociedad participativa, en otras palabras, una sociedad con un dialogo de otros saberes cuya esencia es la búsqueda de la convivencia y ciudadanía.

¹³ *Cities on Speed: Bogota Change* es un documental que muestra con mayor amplitud el cambio de la ciudad de Bogotá durante las alcaldías de Mockus y Peñalosa. Este trabajo fue dirigido por Andreas Møl Dalsgaard, producido por Upfront Films.

La educación ciudadana está en estrecha relación con la tradición de conocimientos, basta revisar los saberes de los pueblos indígenas o de las primeras familias de la tierra, las civilizaciones que están registradas en la Biblia, las obras esenciales de Josefo, Popol Vuh, las inscripciones en las cuevas, los cantos, las edificaciones, las estructuras, todos nos habla de un trabajo en sociedad; no estamos solos, necesitamos del otro para construirnos, esos saberes que nos antecedieron deben rescatarse pues en ellos se hallaran luces para la educación cívica o ciudadana tan necesaria en estos tiempos. *“No obstante, a despecho de todas las disidencias, existe ya desde ahora en los cimientos de nuestra civilización un cierto número de principios que, implícita o explícitamente, tenemos todos en común y que, en cualquier caso, muy pocos se atreven a negar abiertamente: respeto hacia la razón, la ciencia, las ideas y los sentimientos que son firmes cimientos de la moral democrática” (Durkheim, 1999. p. 59)*

¿Qué es democracia?: Su sentido de participación

En primer lugar, se debe entender el concepto desde su etimología, de acuerdo con Dahl, (2004) la palabra democracia literalmente significa el poder del pueblo, *“El término deriva del griego demokrati, acuñado a partir de demos (“pueblo”) y kratos (“gobierno”) a mediados del siglo V a.C. para denotar los sistemas políticos entonces existentes en algunas ciudades-Estado griegas, sobre todo Atenas.” (p.11)*

Sin embargo, la revisión etimológica de la palabra va más allá de un griego o un latín bien hablado (o escrito); se debe entender en términos reales, actuales en la sociedad el concepto “democracia”. Para empezar, detallemos las definiciones construidas detrás del escritorio y el deber ser de la democracia; Monroy (2011) señala a

la democracia como “*la forma de gobierno que se desarrolla con plena transparencia, de tal modo que los ciudadanos puedan saber cómo, dónde y por qué se toma cada decisión política*” (p.3). Por otro lado, Ortiz y Vanegas (2001) señalan que:

Una condición de la democracia es la existencia de auténtica libertad de opinión, para lo cual los diferentes sectores políticos y sociales deben tener acceso a los medios que garanticen la posibilidad de hacer llegar sus opiniones y propuestas a la población. (p.40)

Parece que cada una de las definiciones de la democracia, se encuentra un mínimo común que se denomina “participación”; este concepto no aparece señalado en cursiva o negrilla, basta hacer un pequeño análisis de las definiciones y encontrar que todas buscan que: *diferentes, puedan, opinar, con, libertad*. Sin participación no existe democracia, Feroso (1994) en el capítulo 7 del libro “*Pedagogía Social: Fundamentos científicos*” rescata una idea central del John Dewey¹⁴ al hablar de la buena ciudadanía, “*indicando una capacidad (competencia) para tomar una participación determinante en los aspectos sociopolíticos, acompañada de la simpatía inteligente o buena voluntad que lucha contra todo lo que divide a los hombres; y en la cultura, que permite hacer mejores servicios sociales a los demás*” (p.127).

Democracia va más allá de las palabras, su esencia es la participación expuesta por Dewey y retomada por Feroso (1994); siendo esta (la participación), la capacidad de ser con el otro, saber que “siempre hay un otro” dispuesto a construir sociedad,

¹⁴ “nació (1859) en Burlington, Estado de Vermont, en cuya Universidad estatal conoció el pensamiento evolucionista y el positivismo comtiano. En 1884 se doctoró en Filosofía, en la Universidad de John Hopkins de Baltimore, donde fue iniciado en el neoidealismo hegeliano, versando su tesis sobre la psicología de Kant. Ejerció su profesorado en varias universidades norteamericanas.” (Feroso, 2009. p. 165)

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

aportar desde su saber y hacer a la población, es por ello que Chaux (2004) propone unos estándares (desligados del concepto competitivo o estandarización como la masificación propuesta por Bauman (2005)) que la escuela debe alcanzar, cada miembro de la comunidad educativa: profesores, padres, directivos y estudiantes, han de estar comprometidos con la formación de competencias ciudadanas en miras a una sociedad más equitativa, democrática y participativa, la construcción sociocultural (la política y economía como parte fundamental de los factores sociales). Chaux (2004) señala que *“el ejercicio de la ciudadanía implica el reto de construir sociedad a partir de la diferencia”* (p.19).

En relación a lo anterior, le podemos sumar la visión de Nussbaum (2010) acerca de la educación para la democracia; en primer lugar, entender a la democracia como sociedades cuyos integrantes presentan grandes diferencias en aspectos: religiosos, aptitudes físicas, aptitudes sociales, intereses, etnicidad, sexualidad, etc. A partir de esta comprensión, se debe formar una conciencia de participación y responsabilidad en cuanto a las decisiones sociales que afectarán la calidad de vida de cada integrante que conforma la sociedad. La idea de Nussbaum (2010), es comprender el papel de la educación para la democracia en la calidad de vida; y es por ello, la importancia de formar un pensamiento crítico y empático en los educandos para que exista una responsabilidad a la hora de votar o tomar decisiones concernientes a la homeóstasis de su comunidad.

A partir de lo anterior, haciendo una revisión del sentido de la democracia, Chaux (2004) nos acerca a una comprensión concreta de los estándares propuestos, señalando una organización de estos en tres ejes o ámbitos de la ciudadanía en los que

se concentran las competencias ciudadanas, esos ejes son: 1) *convivencia y paz*; 2) *participación y responsabilidad democrática*; y 3) *pluralidad, identidad y valoración de las diferencias*. En este trabajo investigativo, se centrará en el eje de *participación y responsabilidad democrática*, por ello se ha dedicado este capítulo para la comprensión de los conceptos que integran el título del eje, solo queda vislumbrar el concepto de participación, entendiéndolo en principio como:

"tomar parte": convertirse uno mismo en parte de una organización que reúne a más de una sola persona. Pero también significa "compartir" algo con alguien o, por lo menos, hacer saber a otros alguna noticia. De modo que la participación es siempre un acto social: nadie puede participar de manera exclusiva, privada, para sí mismo."

(Merino, 2016)

A partir de la definición dada por Merino (2016) sobre participación, podemos observar una estrecha relación con el concepto de competencia, al hablar de ir al encuentro del otro; esto quiere decir que participar podría entenderse como una competencia que tiene por objetivo la transformación no solo individual sino social, un impacto en las relaciones y desarrollo ciudadano. Además, la propuesta de Merino nos permite señalar que una acción enmarcada en toma de decisiones basada en lo individual, no puede ser llamada participación; por ejemplo, decir: *yo creo porque sí, porque yo lo digo es así* o tomar acciones enmarcadas en la individualidad sin tener en cuenta al otro (egocentrismo), en ninguna medida puede ser participación sin importar si estoy enfrente de una persona o estoy en una conversación de grupo.

En otras palabras, la participación es un diálogo continuo en donde las dos partes interactúan y construyen conocimiento, se enriquecen y buscan alternativas de mejora, participar es desligarse del concepto individualista y dar paso a lo colectivo; un

ejemplo de participación, tiene que ver con esas clases que se dan en la escuela en donde el niño tiene la oportunidad de preguntar y dialogar con su maestro y compañeros acerca de temas de interés, un espacio en donde todos aportan y construyen ideas que parten de supuestos individuales y luego se transforman en conceptos aprobados por la comunidad. Caso contrario, una clase en donde el profesor habla y los demás escuchan, y solo pueden hablar si el profesor les da la palabra con el propósito de responder a preguntas de evocación que el profesor formula respecto a su discurso.

Teniendo en cuenta lo señalado en los párrafos anteriores, es oportuno preguntarnos por las acciones que determinan la conducta participativa. Para responder a este cuestionamiento, es necesario comprender tres miradas; 1) las competencias y ejes propuestos por Chaux (2004), 2) la definición de Merino (2016) y 3) el MEN (2006) y su formulación de los estándares básicos de competencias ciudadanas, haciendo énfasis en el eje participación y responsabilidad democrática de los grados 1 a 3 (ver apéndice 2). A partir de esta visión, la cual se analizará y ampliará en el siguiente capítulo, se formuló una lista de ítems que nos permiten entender acciones concretas que definen la conducta participativa en escenarios democráticos o ámbitos participativos (apéndice 7). Cabe aclarar que esta lista no solo se limita a escenarios de aula, justificando de esta manera el objetivo holístico y ecológico de este trabajo.

Visión holística de las competencias

Retomando las ideas desarrolladas en el anterior capítulo, es importante aclarar que este trabajo centra su objetivo en la reflexión acerca del ámbito de participación (ver apéndice 2); esto quiere decir, un análisis de teoría a la luz de la práctica. Al

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

establecer los principios de la formación de competencias ciudadanas, Chaux (2004) señala como primer principio que:

“una propuesta de formación ciudadana que, por ejemplo, trabaje exclusivamente en información, reflexión o sensibilización probablemente puede tener un impacto importante sobre lo que los estudiantes creen o piensan, pero no tendrá el mismo impacto sobre lo que los estudiantes hacen si no se toman en cuenta las competencias” (p. 16)

Esta idea señala la comprensión holística de las competencias en los diferentes ámbitos o ejes (como los señala Chaux (2004)) de construcción social (ver página 37), es comprender la relación existente entre cada ámbito, todos son causas y efectos de la relación inevitable; esto quiero decir que los ámbitos al tener un mismo objetivo, procuraran llegar al mismo punto. Para concretar esta idea, revisemos la figura 1, esta figura representa el primer momento (estructura nuclear) del *modelo dinámico de las competencias ciudadanas* (MDCC), este modelo es creado (por el autor de este trabajo) a partir de la revisión conceptual de las competencias ciudadanas.

Teniendo en cuenta los ámbitos y habilidades señaladas por Chaux (2004), nos dispondremos a entender este primer modelo. Los números romanos que se encuentran en el centro, representan los tres ámbitos o ejes de la ciudadanía: 1) *convivencia y paz*; 2) *participación y responsabilidad democrática*; y 3) *pluralidad, identidad y valoración de las diferencias*, en los cuales se propone fomentar las tres competencias básicas que a su vez suman la competencia integradora (ver apéndice 3).

Como se ha venido señalando a lo largo de los capítulos, se habla de una sola competencia (esa capacidad unificadora de la afectividad, cognición, acción-socializadora) que en sí misma es integral (sería redundante señalar competencia integral, es como decir: *subir para arriba*), necesaria para el desarrollo individual y social, esa capacidad de ir al encuentro del otro.

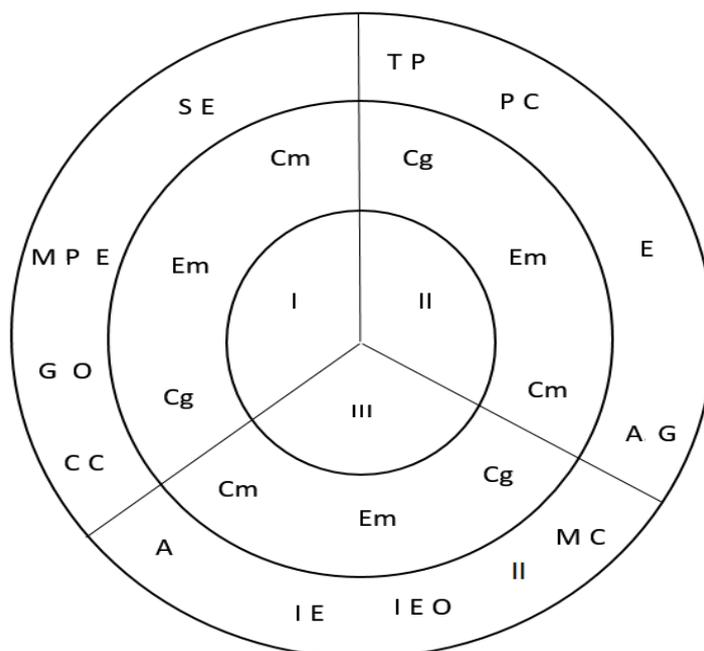


Figura 1: MDCC a partir de ámbitos de la ciudadanía propuestos por Chauv (2004). (Ver apéndice 8)

Continuando con la figura 1 (ver apéndice 8), cada ámbito debe fomentar las tres competencias básicas (llamémosle estructuras del todo, siendo *el todo*, la competencia *en sí*) necesarias para lograr la competencia (cg: cognitiva, cm: comunicativa y em: emocional), y estas a su vez fomenta una serie de conocimientos y acciones base para ejercicio de la ciudadanía (lo que Chauv (2004) señala como las 14 competencias o sub-competencias de las competencias base). Para entender un poco el aporte de cada ámbito, se dividieron los conocimientos y acciones a partir del sentido dado por Chauv (2004) a cada ámbito; por ejemplo, en el ámbito I que representa *convivencia y paz*,

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

tiene por objetivo fortalecer los conocimientos y acciones tales como: considerar consecuencias (CC), generación de opiniones (GO), manejo de las propias emociones (MPE) y saber escuchar (SE). De esta manera cada ámbito tiene por objetivo desarrollar conocimientos y acciones que organicen las estructuras (competencias), para luego dar funcionamiento a todo el mecanismo (*competencia en sí*).

Este primer momento del MDCC, nos brinda una perspectiva particular de los ámbitos y las competencias manejas; sin embargo, no señala un dinamismo, el funcionamiento parece no existir en la estructura, para ello se estableció el segundo momento o movimiento 2 del MDCC que se encuentra representado en la figura 2. Al revisar la estructura nuclear de los ámbitos, se puede dar paso a la comprensión total de las competencias; como inicio de este modelo, se observe en el centro al individuo (persona), un individuo formado en unidad por tres grandes fuerzas como señalamos en el capítulo **¿Aprender a competir o competencia aprendida?**, la capacidad de conocer y comprender, la fuerza social del aprendizaje y el desempeño intelectual siendo el resultado de procesos biológicos y psicológicos. Estas fuerzas a su vez, se encuentran relacionadas con las competencias (dimensiones o estructuras) propuestas por Chauv (2004), la capacidad de conocer con la cognitiva, la fuerza social de aprendizaje con la comunicación y el desempeño intelectual con la emoción.

Cabe señalar que en la figura 2, no se encuentra establecida ninguna división como se señaló en las últimas líneas del párrafo anterior, esa división se realizó con el objetivo de concretizar este pensamiento (desafortunadamente entendemos el mundo de manera fragmentada, vemos el todo de manera molecular), debemos empezar a ver de manera holística los fenómenos sociales (entre ellos la educación); más bien, se observa

la relación existente entre esas tres fuerzas (ninguna puede existir sin la otra, todas guardan la unidad), las flechas que se encuentran en el segundo anillo señalan el flujo o dinámica existente entre las competencias o estructuras.

Las competencias básicas o estructuras, reflejan una interacción con el tercer anillo que representa los conocimientos y acciones que fueron señalados en la figura 1; esta vez, esos conocimientos y acciones se encuentran en un todo, puesto que cada una de estas acciones está compuesta por las tres competencias o estructuras.

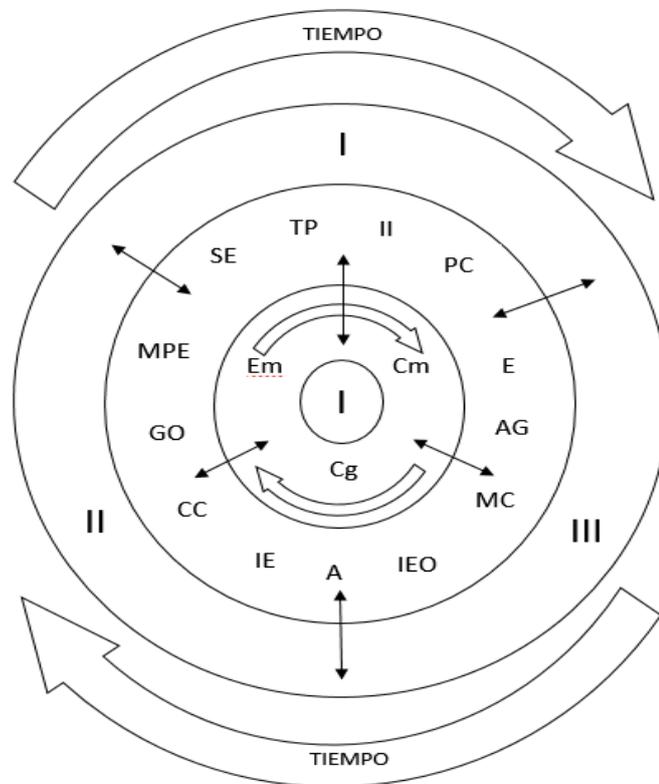


Figura 2: Dinamismo de las competencias ciudadanas. (Ver apéndice 8)

Para entender la última idea señalada en el párrafo anterior, tomemos de ejemplo la acción saber escuchar (SE); para saber escuchar, se necesita un equilibrio en el sistema interno (homeostasis): 1) debe tener puesto los recursos atencionales en objetivo (en ese caso, el otro, sea profesor, padre o compañero), este nivel demanda un procesamiento mental o competencia cognitiva; 2) escuchar al otro dependerá de cómo se encuentra

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

anímicamente (emociones) el individuo y que respuestas (emocionales) le genera el estímulo (el otro); por ejemplo: si el niño se encuentra triste por alguna causa previa (alguna situación en el hogar o camino a la escuela) sus procesos mentales estarán en función de la causa inicial que generó su estado de tristeza, lo cual no le permitirá estar presente. O, por ejemplo, si en la clase están en algún ejercicio de diálogo o participación y el turno de hablar le corresponde al niño que siempre lo molesta en el recreo, el individuo (el niño del ejemplo anterior) asociará el sentimiento (emoción) que le genera la figura “el niño que me molesta”, si es rabia, sentirá rabia cada vez que hable o lo vea, así sea una participación en el aula que no tenga nada que ver con el recreo (aunque eso parezca, por eso esta visión es holística). Finalmente, 3) la comunicación dependerá de qué atento se encuentre el individuo frente a la opinión del otro, eso permite que se sostengan los diálogos o discusiones; pero todo ello, dependerá de cómo se encuentren las otras dimensiones o competencias (estructuras).

El último nivel de análisis del MDCC, tiene que ver con los ambientes para la ciudadanía; a partir de la formación de los conocimientos y acciones, se da paso a la creación de los ambientes de una sociedad democrática. Sin embargo, este modelo muestra un dinamismo y relaciones bidireccionales que se establecen en cada una de las esferas; hemos venido concibiendo el MDCC desde una vía nuclear (de lo micro a lo macro), ahora entendámoslo desde lo contextual (macro a lo micro), ambientes de ciudadanía fomentan el desarrollo por parte del individuo, de una serie de conocimientos y acciones. Esos conocimientos y acciones fortalecen las dimensiones o las tres grandes fuerzas que guardan la unidad del individuo; en este sentido, se habla de la creación de esos escenarios para que fomenten en ellos la competencia o capacidad de ir al encuentro del otro.

Siguiendo la idea del párrafo anterior, la vía contextual establece dos premisas:

1) los individuos necesitan formar la competencia y 2) los ambientes de ciudadanía fortalecen la competencia. Cabe señalar que en la premisa acerca de los ambientes de ciudadanía, existe (o debería existir) un diálogo entre individuos, puesto que esta interacción permite la construcción de las relaciones y el mejoramiento de los mismos (ambientes para la ciudadanía); todo ello con el fin de fortalecer la competencia individual, y por ende la colectiva.

El proceso dialógico colectivo expuesto en la vía contextual del MDCC, tiene en cuenta dos momentos importantes para la formación de la competencia ciudadana: enseñanza y aprendizaje. Para poder observar la aparición y unificación de estos dos momentos, es necesario la presencia de individuos cuya competencia ciudadana se encuentre en un nivel de desarrollo más avanzado con el fin de favorecer a otros individuos que requieren fortalecer y avanzar el desarrollo de la competencia; en otras palabras, un docente que conozca, viva, sea (ser) y ejecute¹⁵ (International Commission on Education for the Twenty-first Century (ICETC), & Delors, 1996) la competencia ciudadana, será capaz de crear escenarios que fomente en sus estudiantes la competencia ciudadana, una fórmula sencilla pero eficaz.

El proceso dialógico colectivo, también se conoce como *aprendizaje cognoscitivo social*, el cual establece que por medio de la observación de otros, se adquieren conocimientos, reglas, habilidades, creencias y actitudes, que se movilizan en distintos escenarios y situaciones, no es necesario adquirir una respuesta para cada estímulo que se presente, puesto que se adaptan los esquemas construidos en distintos

¹⁵ Reflexión en torno a los pilares de la educación (conocer, ser, vivir y hacer o acción) y su movilización hacia el deber ser del docente en la competencia ciudadana, el rol del docente (capítulo que se expondrá más adelante).

espacios de demanda comunitaria o social (Bandura, 1969; Bandura & Walters, 1987; Gariépy et.al, 2014). Esta serie de comportamientos o conductas son susceptibles a los cambios, están dispuestas a adaptarse dependiendo la situación en que se encuentre el individuo.

Con relación a lo anterior, encontramos estudios acerca del impacto del aprendizaje por observación en un grupo de estudiantes de secundaria en cuanto a la representación, proceso y motivación en dominios creativos (clase de arte) (Groenendijk et al., 2011) o el estudio realizado a primates en el que nos permite comprender y pensar (generar hipótesis) acerca del impacto del aprendizaje social por observación en el humano, teniendo este una capacidad (creciente) cultural y social gracias a mecanismos conjuntos como el lenguaje, enseñanza, cooperación, los cuales permiten el desarrollo de habilidades sociales (con un fin y sentido en la construcción comunitaria) (Price et al., 2009). Esto nos permite entender el papel del aprendizaje social (observación y modelamiento) en el desarrollo individual y colectivo, no solo en adultos sino también en los niños como Bandura y Walters nos presentan en su trabajo.

La propuesta de Bandura y Walters (1987), señala un punto crucial para el análisis de relación existentes entre el individuo y los ambientes, basta revisar el experimento *Bobo doll* (ver apéndice 4) donde se muestra el nivel relacional que existe entre el niño y su ambiente (en ese caso un adulto). Lo importante de señalar de esta propuesta, es la posibilidad de entender la importancia de los roles que juega el adulto (padre, profesor o figura de autoridad) en la formación de conductas en el niño, y aún más interesante, comprender que las emociones negativas juegan un papel fundamental en el aprendizaje social.

Adicional a lo anterior, se han realizado estudios que corroboran que la expresión de miedo y descontento (emociones negativas) es uno de los mecanismos en el que el individuo aprende de la experiencia de otro (Gariépy et al., 2014); a nivel neuronal (estructura y funcional), se observa también una activación del Córtex (corteza) Cingulado Anterior (CCA) (ver apéndice 9), siendo esta fundamental en procesos atencionales, respuesta a estímulos emocionales y en la interacción entre cognición y emoción, siendo fundamentales para la interacción (participación) social (Carretié, López-Martín, & Albert, 2010); adicional a lo anterior, la CCA “envía proyecciones a las áreas ejecutivas, tanto autonómicas como motoras” (Carretié et al., 2010. pp. 248), en otras palabras, juega un papel fundamental en el comportamiento.

Como no podemos extendernos en este capítulo, lo cual nos llevaría a salirnos del tema como sucedió en este maravilloso apartado (vale la pena revisar este tema), dedicaremos la ampliación de este estudio (sumándose a este fantástico análisis otros estudios que nos brinden bases científicas acerca del fenómeno de aprendizaje social, competencia ciudadana y participación) en el capítulo **¡No puede ser, Neurociencia y Competencia Ciudadana! ¿Es esto posible?**

Continuando con el tema del aprendizaje social y su papel en la formación de la competencia ciudadana (CC), debemos volver a la pregunta que Pestalozzi nos formuló *¿qué sucede en nuestra propia casa?* Lo cual nos lleva a profundizar esta pregunta aún más, tratando de responder a la reflexión *qué estamos haciendo desde los micro escenarios para fomentar el desarrollo de la competencia*, y a esto se suma una profundización aún más personal: *¿acaso nosotros (como adultos, docente o padre) la*

tenemos desarrollada? Esta confrontación a través de la pregunta, de llevarnos a la conclusión de que como adultos somos modelo del niño (aprendizaje social que luego ampliaremos en el siguiente capítulo, y las implicaciones de generar escenarios con base emocional negativa), si cambios queremos comencemos por nosotros.

El último factor que nos falta por exponer y analizar es el de tiempo, el cual se encuentra señalado en el MDCC. Este factor no solo hace referencia a una ubicación temporal (hora, día, semana, mes, años), sino trasciende las esferas histórico, cultural y social en las que se mueve el individuo; un ejemplo para entender esto es el siguiente: *la muerte de un familiar*, esta situación está cargada de un componente afectivo que genera en el niño (en general en cualquier individuo) un cierto malestar que se ve afectado de manera significativa en los procesos cognitivos (dominios) como lenguaje, atención, procesos ejecutivos, memoria, los cuales están desligados a una etiología por daño en el cerebro; sino más bien están afectados por un evento ambiental que tiene un poderoso efecto en estos dominios que sumados, afectan la interacción con otros, imposibilitando (en este periodo espacio-temporal específico) la manifestación de la competencia ciudadana.

El ejemplo señalado, no quiere decir que el niño sufre un retroceso, más bien un ajuste que luego le permitirá una mejor adaptación y fortalecimiento de su competencia para afrontar distintos escenarios similares o diferentes al vivido. En este sentido, se presenta un fenómeno que conocemos como *homeostasis*¹⁶ necesario en cualquier organismo (micro y macro sistema) (Betancourt & Asencio, 2016); esto quiere decir que llegar al equilibrio interno (y por lo tanto fortalecimiento de la competencia ciudadana), aprendiendo en los distintos niveles de la experiencia humana (González, 2008. Ver

¹⁶ González (2008) nos expone la idea de homeostasis, retomada de Walter Cannon, en los siguientes términos: “*implica un equilibrio dinámico, sostenido de manera interactiva por la dialéctica constante entre la cinética interna y las variaciones del medio exterior*” (p. 31)

apéndice 17), depende y requiere del tiempo. Por este motivo, el fortalecimiento (ajuste y adaptación) de la competencia debe ir de la mano de la comprensión del contexto del niño y el grado de influencia que este genere sobre su comportamiento, es aprender a tener lectura del todo, cada pequeño detalle permitirá formular espacios y ámbitos adecuados al momento que viva el individuo.

¡No puede ser, Neurociencia y Competencia Ciudadana! ¿Es esto posible?

Este capítulo está dedicado a todos los futuristas, científicos, profesores revolucionarios, alumnos que nos retan cada clase, padres interesados en la “verdadera” formación de sus hijos, en fin, está dedicado a todos los que les gusta ir más allá de lo que creemos saber. Además, este capítulo nos regala una nueva visión del conocimiento que busca generar un puente entre la educación y neurociencia, una tarea de admirar; usted se preguntará *y todo esto ¿para qué? o ¿qué tiene que ver la neurociencia con competencia ciudadana o con alguno de los temas que hemos hablado hasta el momento?*

La respuesta que le daré a estos cuestionamientos no se extenderá en una gran discusión, más bien es un punto de partida para generar reflexiones (en esta caso la ciudadanía, participación y responsabilidad democrática) en torno a los aportes que la neurociencia nos brinda respecto al funcionamiento del cerebro humano (en el caso de la educación, de niños y adolescentes); de este modo, se podrán ejercer mejoras teóricas en el marco educativo y prácticas pertinentes que favorezcan el desarrollo integral (componentes cognitivos, afectivo y social) favoreciendo la visión holística de la que hemos venido hablando. Con este apartado, simplemente diré que es nueva mirada reflexiva que los docentes deben explorar para la comprensión de los periodos del desarrollo, la maduración neuronal e implicaciones en comportamiento, ello con el fin

de formular estrategias, materiales y propuestas estimulantes y potenciadoras que enriquezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Adicional a lo anterior, quisiera señalar que este apartado teórico busca dar una pequeña mirada acerca de la conexión mencionada en el párrafo anterior. La idea de esta relación entre la educación y la neurociencia, es que los maestros se actualizan respecto a los avances y aportes que la ciencia le da a la teoría y práctica educativa; de esta manera, se genera una acción pedagógica pertinente a las necesidades que demandan los niños en cuanto a espacios que fomenten un aprendizaje significativo

La educación del siglo XXI, ha venido sufriendo una crisis respecto a los fundamentos curriculares establecidos hace más de (X)¹⁷ años; la nueva generación nos demanda nuevos retos por cumplir, cosas que deberíamos enseñar en cada etapa. Estos retos (reflejo de nuevos individuos en la escuela, hogar y/o sociedad), son complejos de entender desde una mirada que ha precedido a generaciones antecesoras; debemos dejar de lado reflexiones tradicionalista como *la letra con sangre entra* o el *condicionamiento clásico* (EC-RC¹⁸).

Hemos de considerar que este tipo de fundamentos fueron validos en una fase experimental (de la cual usted y yo fuimos parte), y que la educación (es especial la didáctica) es heredera y deudora de la psicología (seguirá debiéndole mucho) (De

¹⁷ Imagine una cantidad numérica que represente la tradición curricular que persiste en nuestros días. Compare lo que le enseñaron a usted, a sus padres, abuelos y bisabuelos... y pregúntese ¿ha cambiado algo en la educación?

¹⁸ Piense en este ejemplo: Al niño le asusta ver a su madre enojada y eso le preocupa (EI-RI); por otro lado, encontramos al mismo niño aburrido en una clase donde la profesora habla, bla, bla... el niño reacciona levantándose de su puesto e ir a “hablar” con sus compañeros (él sabe que es una tarea más enriquecedora que escuchar a su profesora). Al ver la profesora tal acto le dice: Pepiniño, siéntate o sino llamo a tu mamá; Pepiniño reacciona de manera inmediata y se sienta (pues teme ver a su madre enojada) pero, y qué sucede con el contenido que debe aprender... *la letra con sangre entra*.

Camilloni et.al, 1998); sin embargo, nuevas vertientes se abren ante nuestros ojos, la ciencia, sobre todo la neurociencia, nos presente una amalgama de estudios e investigaciones que nos permiten comprender cómo funciona nuestro cerebro. Y es que la educación del siglo XXI se trata de meterle “cerebro” al asunto.

Un claro ejemplo de los aportes de la neurociencia y su relación con la educación, sobre todo en este caso de las competencias cuidadas (o competencia ciudadana como la hemos definido en la visión holística), se evidencia en el primer acercamiento que se hizo en el capítulo anterior cuando le dedicamos un espacio al aprendizaje social propuesto por Bandura y Walters (1987) visto desde la mirada psicológica. A partir de la primera observación (psicológica), debería llevarnos a preguntar *¿cómo funciona nuestro cerebro en el aprendizaje social?* y *¿por qué nos comportamos como nos comportamos visto desde la neurociencia?*

El primer acercamiento a la respuesta de estos cuestionamientos, se evidencia en el trabajo Carretié et al. (2014), en donde nos ubica anatómicamente en nuestro cerebro las zonas que llevan a cabo una serie de procesamientos relacionados con la atención, respuesta a estímulos emocionales e interacción cognición-emoción, sumándose la respuesta a situaciones desagradables; la zona de la que hablamos en la CCA (ver apéndice 9). Sin embargo, esta zona no es la única involucrada en el procesamiento emocional y cognitivo, fundamental para los procesos de integración social; además de ello, se encuentra zonas involucradas tales como la ínsula anterior, amígdala, tálamo, cuerpo estriado (activación de la sustancia gris fundamental para el componente motor), corteza motora y cortezas prefrontales (Carretié et al., 2010) o lo que se conoce como circuito subcortical.

Para entender un poco este mapeo e interconexión neuronal entre las zonas mencionadas (algunas), Carretié et al. (2010) nos presenta el siguiente esquema que ejemplifica las principales conexiones que se generan entre estructura y la corteza prefrontal; en otras palabras, esta perspectiva nos presenta un punto importante en la comprensión del cerebro como una red, un conjunto de circuitos interconectados que se expresan en conductas:

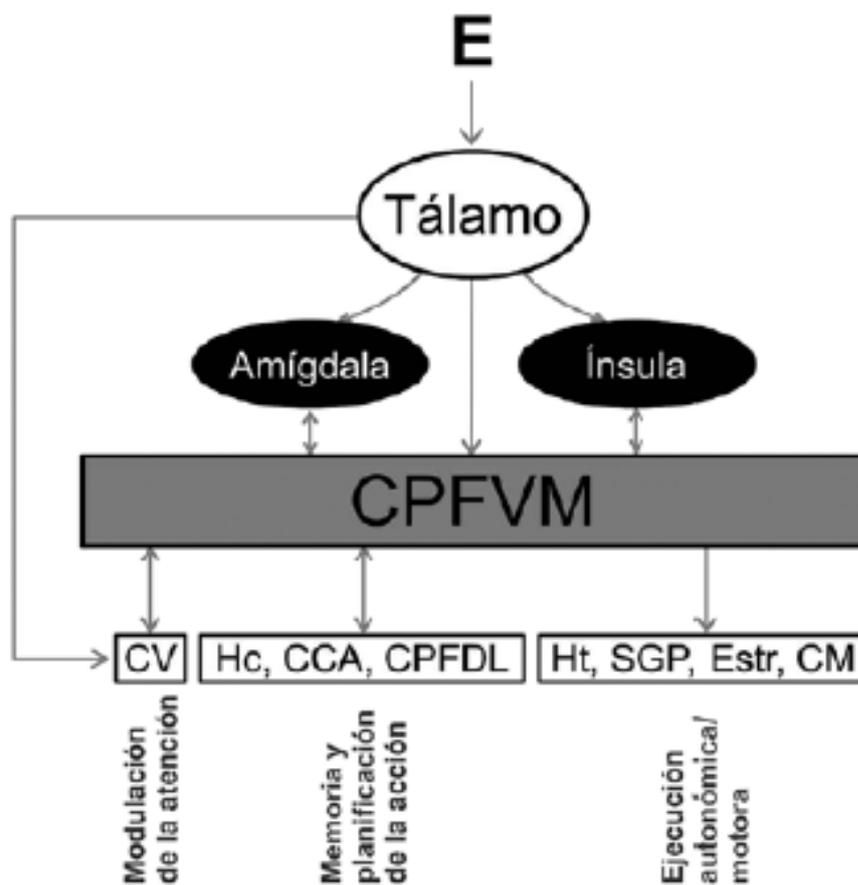


Figura tomada de Carretié, L., López-Martín, S., & Albert, J. (2010). Papel de la corteza prefrontal ventromedial en la respuesta a eventos emocionalmente negativos. *Rev Neurol*, 50(4), 245-252. Se explica las principales conexiones de la corteza prefrontal ventral medial (CPFVM): se inicia con un estímulo (E); corteza visual (CV), Hipocampo (Hc, fundamental para la consolidación de nuevas memorias), corteza cingulada anterior (CCA), corteza prefrontal dorso lateral (CPFDL), Hipotálamo (Ht), sustancia gris periacueductal (SGP), estriado (Estr), corteza motora (CM).

Cabe aclarar que esta investigación se centra en el estudio del papel de la corteza prefrontal ventro medial¹⁹ (ver apéndice 10) en las respuestas emocionales negativas, lo cual nos brinda un mapeo de cómo nuestro cerebro actúa frente a situaciones desagradables (como las presentadas en el estudio de Bandura), comprendiendo que existe una mayor activación atencional (se modula la atención), emocional y de respuesta ante estímulos negativos (Carretié et al., 2010); y por lo tanto, se presenta a su vez una activación motora automática, lo cual *podría* (posibilidad) explicar porque los niños del experimento de *Bobo's Doll* centran su atención en la conducta negativa y la repiten (podríamos pensar dar respuesta a ese interés de los niños por conductas violentas y su repetición casi automática, sin entender muchas veces porque surgió tal “respuesta”. Conductas de evitación y defensa reflejadas en los contextos educativos).

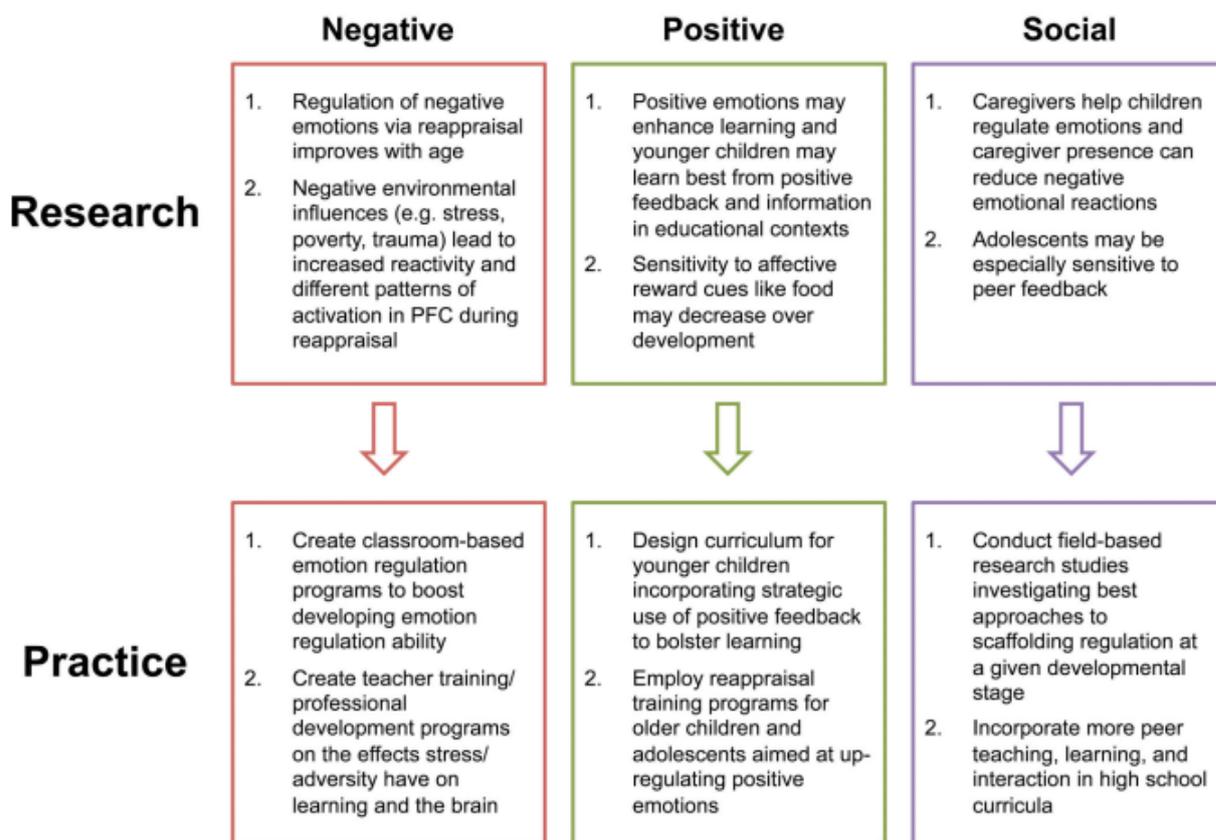
Adicional a lo anterior, podemos encontrar que en el esquema propuesto por Carretié et al. (2010), se evidencia una serie de procesos cognitivos involucrados en el procesamiento y respuesta ante estímulos negativos, que presentan un alto nivel de activación; tales procesos como la atención y memoria, juegan un papel fundamental en el aprendizaje. Este modelo no solo se interpreta para situaciones negativas, debemos pensar que la misma red (formada por circuitos compuestos por nodos y conexiones²⁰) se presenta en distintas situaciones, por ejemplo, en situaciones agradables.

Un ejemplo de esta relación es el trabajo presentado por Martin y Ochsner (2016) quienes nos señalan que existen dos tipos de sistemas: 1) reactivo emocional y 2) regulación cognitiva (ver apéndice 18) los cuales están interconectados y deben ser trabajos en la educación, para ello nos exponen la siguiente figura, en donde nos muestra un paralelo (que busca conectarse, linking) entre investigaciones y prácticas respecto a tres aspectos (dimensiones) de las emociones: negativo, positivo y social:

¹⁹ Fundamental para los procesos de socialización, la lectura de emociones de otros.

²⁰ Rosa, J. L. G. (2001). *An artificial neural network model based on neuroscience: Looking closely at the brain* (pp. 138-141). na.

Emotion Reactivity and Regulation Across Development by Stimulus Type



Tomado de Martin, R. E., & Ochsner, K. N. (2016). The neuroscience of emotion regulation development: implications for education. *Current opinion in behavioral sciences*, 10, 142-148.

Adicional a lo anterior, algunos estudios como los de Hernández-Amorós y Urrea-Solano (2017) quienes nos presentan el papel e importancia de las emociones²¹ en la formación de la auto referencia y la referencia que se tiene del otro (social); estos dos procesos son fundamentales para la construcción de relaciones (en espacios de aula, familia y sociedad en general). También está la investigación de Burnett et al. (2011), quienes nos muestran los cambios en el desarrollo durante la pubertad y su papel en la comprensión de las emociones sociales durante ese periodo; para los autores, este tipo de información muestra las implicaciones, impactos y reflexiones en torno a la educación, comprender que durante ese periodo se generan cambios importantes que

²¹ Una de las estructuras más importante para las emociones es la amígdala, como se puede ver en el esquema de Carretié juega un papel importante en la conexión con el circuito prefrontal, quien controla y regula las emociones.

pueden explicarnos, por ejemplo, cambios en la atención y procesamiento de la información presentada en clase debido a que los cambios en las emociones sociales implica un gasto de recursos cognitivos por causa de la complejidad de estos ajustes que se presentan.

Estos estudios entre otros, como el de Bondarenko, (2017) quien nos muestra el importante papel de las emociones positivas en la autorregulación y el cumplimiento de logros educativos, son un punto de partida para generar reflexión en torno a los procesos educativos que se han venido dando a lo largo de los años dentro del aula, instituciones, familia y sociedad en general; todo ello, con el objetivo de crear nuevas estrategias, prácticas, propuestas pedagógicas enriquecidas, que estén relacionadas y direccionadas a los cambios en el desarrollo individual y colectivo de niños y adolescentes. La neurociencia es un punto de partida para una revolución significativa en el sistema educativa.

Rol del docente, más allá del aula

A lo largo de este trabajo hemos venido hablando sobre la importancia de crear contenidos relacionados con el fortalecimiento de la competencia ciudadana en ámbitos de participación y responsabilidad democrática; en el cual, se ha realizado una revisión teórica y reflexiva sobre la definición de conceptos, la construcción de un modelo a partir de la evolución de los conceptos y la mirada desde la neurociencia. Sin embargo considero que, dentro de esta reflexión en torno a las prácticas participativas y responsabilidad dentro del aula (centradas en la formación de éstas en el niño), nos falta revisar el rol del docente como agente activo en cuanto a la creación de espacios (escenarios) que fomenten la competencia ciudadana en sus estudiantes.

Como punto de partida, es importante señalar que el docente y sus estudiantes deben procurar una construcción dialógica; es decir, dejar de lado la altivez producida por los títulos *docente* y *estudiantes*, acercándose a la esencia de ser humano la cual los ubica en una misma posición (Amilburu, 2007). En otras palabras, aprender a escuchar y reconocer la voz del otro, porque ello permitirá la construcción de comunidad, y por ende de acción participativa (Freire 2005).

Ser docente va más allá de un título o de una acción ejercida en el aula, y si pensamos en formar ciudadanía, eso implica una trascendencia de la acción o capacidad de ir al encuentro del otro. Una vía sencilla de entender lo que debería ser un docente, se resume en el documento propuesto por la International Commission on Education for the Twenty-first Century (ICETC), & Delors (1996) quienes nos hablan de los pilares de la educación como base de la enseñanza y aprendizaje significativo; es pensar en que ser docente va más allá de conocer los contenidos y competencias (Day & Gu, 2012), se trata de ser, vivir y ejercer esos contenidos y competencias.

Esta acción de ser, vivir y ejercer, implica que el maestro genere ambientes menos alienantes, burocráticos, gerenciales, lo cual ha sido una idea que se ha arraigado en nuestra cultura como lo señala Martín-Barbero (2003) acerca de la búsqueda de una competencia basada en el competitividad, una acción lejana al ‘ir al encuentro del otro’ (etimología de la palabra); a esto podemos sumar la mirada de Foucault (2002) respecto a la dinámica de “poder-saber”, entendiendo que esta relación no se basa simplemente en el hecho de conocer sino más bien en los procesos y las luchas que se han dado. En otras palabras, un conocimiento no es suficiente para que sea útil o significativo para la comunidad, se requiere tener en cuanto el proceso más que el resultado; y ese proceso, implica dejar de pensar en el sujeto que conoce y dar paso al sujeto que reflexiona, vive y ejecuta en torno de lo que conoce.

En relación a lo señalado por Foucault, esa acción de ir más allá del conocer trascender el estado del hombre, no importan si es libre o no del sistema de poder; en otras palabras, reflexionar o generar un proceso metacognitivo en torno al contenido y competencia generará un verdadero impacto en cada uno de los miembros de la comunidad educativa, la cual se encuentra dentro de un sistema de poder el cual es muy difícil de cambiar e incluso de salirnos o escapar de él, han sido años con recuentos históricos y culturales que hacen difícil la liberación del espíritu humano.

Sin embargo, la verdadera esperanza, revolución y libertad frente a un sistema educativo (corrompido por el deseo de poder que ahoga el espíritu humano) está en la relación que un profesor, padres y estudiantes puedan establecer en cuanto a la construcción dialógica con sentido educativo y comunitario (apuntando a la solución de problemáticas y necesidades) basada en los pilares de la educación; esto implica salir de la idea estandarizada del conocimiento o de las medidas que no nos dicen nada, la competencia ciudadana está en el diario vivir, en la relación continua y encuentro con el otro, está en la pasión por enseñar y aprender (Day, 2006), está en la voz del otro (Freire, 2005), está en conocer pero también vivir eso que conozco (ICETC & Delors, 1996), está en salir del egocentrismo e individualismo (Bauman, 2005), está en escuchar al otro y construir democracia (Chaux, 2004; Nussbaum, 2010) y está en la comprensión holística de la competencia (MDCC).

Carta de un maestro a otro maestro por Daniel Munar

Querido maestro, el verdadero cambio se da en la medida en que seas capaz de mirarte en un espejo y descubrir tu identidad. Esta acción implicará confrontarte con tu ser personal y ser profesional, una tarea que demandará tiempo; por ello te

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

recomiendo llevar una silla para sentarte frente al espejo, no vaya ser que el afán de la vida ajetreada o el cansancio que produce ser parte de un sistema que te ahoga sean más fuertes que terminen por quitarte el aliento y termines por caer tirado al suelo, salir a correr o romper de un solo golpe el espejo (causándote graves heridas) porque no tienes 'tiempo' de hacer una tarea insignificante y aburrida.

Déjame decirte que mirarse al espejo es una tarea que hemos dejado de hacer, vivimos en un estado obsesivo-compulsivo producto de un sistema social que nos presiona y demanda resultados en masas; sin embrago, no somos capaces de comprender que los verdaderos resultados son un proceso de reflexión, confrontación y proposición que permitirán la producción de resultados no masificados sino significativos.

Tú y yo hemos decidido ser maestros, un estilo de vida que demanda compromiso, amor, sacrificio, paciencia, humildad y todas las virtudes que tú conoces y puedas agregar a esta lista. Ser maestro implica ir al encuentro del otro, conocerlo y vivir con él. Ser maestro implica una vida íntegra basada en conocer, ser, vivir, y hacer una serie de contenidos y competencias necesarios para la verdadera transformación de la comunidad.

Deja de quejarte de lo que hace o no hace el sistema, recuerda que éste solo quiere poder... más bien pregúntate qué quieres tú... si quieres poder, deja de ser maestro y dedícate a producir en masa... pero si deseas transformaciones significativas, sé un maestro que aprende de otros y enseña a otros, un maestro que antes de mirar el error del otro sea capaz de mirar su propio error, un maestro sensible, un artista, una luz en medio de la oscuridad de la ignorancia, un maestro que se ponga al nivel de sus estudiantes, un maestro que sea peldaño para que sus estudiantes suban a lo más alto,

un maestro espiritual, un maestro social, un maestro sabio e inteligente (y ello implica dejar la egolatría e individualismo)... quiero que seas un verdadero maestro.

Diseño Metodológico

Diseño

La investigación tiene un enfoque cualitativo, con un diseño de carácter exploratorio, descriptivo y explicativo. Se debe señalar la validez ecológica del estudio, esto hace mención a que los datos se recogieron en un contexto real y con la participación de profesionales activos; según Bronfenbrenner (1977):

An investigation is regarded as ecologically valid if it is carried out in a naturalistic setting and involves objects and activities from everyday life. (p. 515)

Lo anterior, define a una investigación con validez ecológica si esta rescata los eventos (sujetos y objetos) de la cotidianidad, lo cual se evidencia en esta investigación; de esta manera, se evita la manipulación de los fenómenos, efectos y causas. Esto se puede entender ya que este trabajo se centra en la reflexión en torno a la competencia ciudadana y ambientes de participación y responsabilidad democrática.

Participantes

21 Padres y 1 abuelo responsables de los niños del grado segundo del colegio José Joaquín Casas (Chía).

27 niños (8-10) de grado segundo.

Instrumentos:

Para llevar a cabo la recolección de datos se contó con una rejilla de valoración, conjunto de preguntas para el grupo focal a padres y un diario de campo; los dos primeros instrumentos fueron presentados a expertos para la validación y ajustes de los mismos. Por otro lado, el diario de campo fue un instrumento que surgió a partir de la aplicación de la rejilla de valoración, puesto que el sentido de la investigación tuvo un giro, de la aplicación de una estrategia, a una reflexión en torno los temas de competencia ciudadana, acción participativa y responsabilidad democrática.

Consideraciones éticas:

Para llevar a cabo esta investigación, fue necesario consultar con la directora de la IED José Joaquín Casas, quien nos autorizó la implementación de la investigación en el grado segundo (curso 202). El consentimiento informado fue realizado de manera verbal y escrita, el cual podrá encontrar en el apéndice 19 en el cual se autoriza el trabajo a realizar durante 4 semanas con el grupo mencionado; adicional a esto, se especifica que la información recolectada es de carácter confidencial y solo para el fin investigativo.

Fases

A continuación, se presentará las fases y resultados de la investigación que se llevó a cabo durante el año 2017. Antes de iniciar, quiero señalar que este apartado (marco metodológico) se encuentra dividido en dos etapas de la investigación; una primera etapa, en donde se describe la hipótesis inicial de la investigación y los pasos que se llevaron a cabo. Y una segunda etapa, en donde se describe el giro de la investigación a partir de la aplicación en la fase diagnóstica del instrumento *Rejilla de*

valoración, la cual arrojo datos interesantes que enfocaron el objetivo de la investigación hacia una reflexión teórico-práctica de la acción participativa y responsabilidad democrática.

El propósito de esta investigación, corresponde a ser un punto de partida reflexivo que sirva a docentes, profesores y docentes en formación a mejorar sus prácticas y metodología, en cuanto al fortalecimiento de la competencia ciudadana y la formulación de espacios de diálogo, participación y responsabilidad en miras a un construcción de sociedad democrática. Esto con el fin de comprender que antes de aplicar cualquier estrategia, material o propuesta pedagógica, debe existir una reflexión (profunda) respecto a las necesidades particulares de las comunidades educativas (y sus miembros); lo cual, nos permitirá una efectiva intervención que pueda trascender el periodo de una práctica pedagógica o de una aplicación de trabajo d grado.

Etapa 1

Fase 1. Hipótesis y desarrollo teórico inicial.

Como punto de partida de esta investigación, se formula una hipótesis acerca de cuál sería el efecto de una propuesta pedagógica basada en los saberes y haceres tradicionales de padres y/o abuelos en el fortalecimiento de la competencia ciudadana, específicamente en los mecanismos de participación en escenarios democráticos en niños de grado segundo. A partir del supuesto mencionado, se realiza una búsqueda bibliográfica sobre los tres ejes temáticos propuestos en este trabajo: *saberes y haceres*, *competencia ciudadana*, *participación dentro de escenarios democráticos* (esta última, teniendo en cuenta los ejes de ciudadanía propuestos por Chaux (2004)).

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

Antes de dar continuidad a la idea expuesta en el párrafo anterior, es pertinente señalar, como se ha mencionado en la introducción de este texto, que la hipótesis parte de las experiencias que el investigador adquiere en las distintas prácticas pedagógicas ofrecidas en el plan de estudio del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de La Sabana; a esto se suma el interés y reflexión acerca de la acción social educativa, lo cual le permite (al investigador) advertir de una necesidad relacionada con la construcción dialógica e involucramiento de los miembros de la comunidad educativa en los procesos de enseñanza aprendizaje (sobre todo en la formación ciudadanía de los niños).

Luego de aclarar la hipótesis y su justificación, damos continuidad a la descripción de la búsqueda bibliográfica. Para llevar a cabo esta exploración, se usaron bases de datos, libros y documentos (tesis, informes, artículos de revista); luego de la indagación, se recopiló las definiciones propuestas por autores y se orientaron cada uno de esos aportes hacia las categorías de análisis (o ejes temáticos que se expondrán más adelante). Este proceso da como resultado un marco teórico enriquecido por la reflexión y construcción de conceptos orientados a la investigación.

Usted se preguntará por qué se construyeron conceptos, la respuesta va relacionada a que la hipótesis propuesta, respecto a saberes y haceres de padres en la acción participativa de los niños, no fue trabaja antes; es decir, este trabajo desde su marco teórico y la suma de sus partes brinda una nueva mirada a la investigación educativa. Adicional a lo anterior, en esta fase se formuló la metodología de la investigación en la que se determinó el diseño, participantes e instrumentos de recolección.

Fase 2. Categorías de análisis iniciales.

Teniendo en cuenta la revisión bibliográfica y los objetivos propuestos inicialmente para esta investigación, se desarrollan las siguientes categorías de análisis:

Categorías	Instrumento de valoración
1) <i>Competencia ciudadana en el ejercicio de participación en escenarios democráticos o ámbitos de participación</i>	Rejilla de valoración de la competencia ciudadana (ver apéndice 7)
2) <i>Concepciones sobre participación</i>	Preguntas grupo focal padres y/o abuelos (ver apéndice 6)
3) <i>Saberes y haceres</i>	Preguntas grupo focal padres y/o abuelos (ver apéndice 6)

Fase 3. Construcción y aplicación de instrumentos: conociendo a la población.

En esta fase se construyeron dos instrumentos de recolección de datos teniendo en cuenta la revisión teórica y los objetivos iniciales de la investigación; los señalados corresponden a una *Rejilla de valoración de las competencias ciudadanas (Ámbito de participación)*, y una *entrevista grupal (técnica de recolección grupo focal)*. Dichos instrumentos fueron validados por expertos, y se ajustaron según las recomendaciones dadas por ellos. A continuación se describirá cada uno de los instrumentos, aplicación y datos recolectados.

Rejilla de valoración de las competencias ciudadanas (Ámbito de participación)

(ver apéndice 7).

Descripción:

Partiendo de la hipótesis (luego objetivo inicial de la investigación) acerca de los efectos que podría producir la implementación de una estrategia pedagógica construida a partir de los saberes y haceres tradicionales de padres y/o abuelos, en el desarrollo de la competencia para la ciudadanía en niños de grado segundo (8-10 años) de la institución José Joaquín Casas; se propone la *rejilla de valoración de las competencias ciudadanas*, con el objetivo de identificar las habilidades, en cuanto a la competencia ciudadana en ámbitos de participación, por fortalecer en dicha población.

Este instrumento se construyó a partir de dos ideas centrales, 1) retoma los ambientes y competencias propuestas por Chauv (2004) relacionados a la formación de la competencia para la ciudadanía; y 2) los estándares propuestos por el MEN (2006) que tienen por objetivo evaluar en cada grado escolar (desde primero hasta once) la competencia para la ciudadanía, en cada uno de los ejes propuestos por Chauv (2004); en esta investigación nos centramos en el ámbito de participación (ver apéndice 2).

Cabe aclarar que en la rejilla de evaluación propuesta (ver apéndice 7) se podrán observar algunos ajustes a los ítems señalados por el MEN (2006), ello con el fin de facilitar la comprensión y observación de los mismo.

Diagnóstico inicial:

Las observaciones de los ítems propuestos en la rejilla se llevaron a cabo por el investigador y padres de familia en dos escenarios distintos: escuela y hogar. El propósito de tener en cuenta a padres en el proceso diagnóstico, fue el de involucrarlos

en el proceso desde su inicio, puesto que el sentido de este trabajo no es solo era fortalecer la competencia ciudadana en niños (siendo este el objetivo principal) sino permitir que los miembros de la comunidad aporten (desde sus saberes y haceres) en esta empresa.

Teniendo en cuenta la propuesta de Chauv (2004) y la contribución teórica que se propone en este trabajo (modelo dinámico de la competencia ciudadana), es importante señalar que la observación de la competencia no se dio en un solo contexto; dado que, para la comprensión de la competencia ciudadana, se requiere una visión holística lo cual solicita una observación en todos los contextos posibles para comparar y corroborar datos. De esta manera se podrá analizar y proponer estrategias pertinentes para intervenir ciertos aspectos, si así se observa y requiere.

Con el propósito de facilitar la recolección de los datos, el investigador cambia la rejilla de valoración por un diario de campo para un mayor alcance en la toma de información. Por este motivo, se encontrará en la *Fase 4. Análisis de datos*, una gráfica correspondiente a la valoración de los padres que irá acompañada de las observaciones descritas por los padres y algunos comentarios que alcanzaron a ser valorados por el investigador a partir del instrumento inicial.

A partir de los resultados obtenidos durante la aplicación de este instrumento (resultados que se mostraron y explicaron en el apartado de análisis de resultados), surgen realidades no contempladas, que confrontan al investigador y es aquí donde la investigación toma un giro interesante; esta realidad lo lleva a hacer un alto en la propuesta de trabajo inicial y a partir de reflexiones entre la teoría y la práctica, se replantea la pregunta de investigación y objetivos (páginas 22-23). Este cambio no afecta los datos obtenidos por este instrumento, antes bien enriquece el objetivo de la

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

investigación puesto que se propone comparar las prácticas de la competencia ciudadana, en cuanto a participación y responsabilidad democrática, a la luz de la teoría.

Grupo focal padres y abuelos

Descripción:

El presente instrumento de recolección de información es la *guía de preguntas grupo focal*, en la cual se buscó rescatar los conocimientos y prácticas tradicionales de padres y/o abuelos de grado segundo (8-10 años); además de reconocer las concepciones acerca de participación y responsabilidad democrática.

Las preguntas propuestas están divididas en tres categorías, las cuales están relacionados con los ejes temáticos de la investigación, dicha categorías son:

Democracia y participación, Saberes y Haceres y Fomentar Participación (ver apéndice 6).

Procedimiento:

Se inició con el reconocimiento y caracterización de los participantes (padres y abuelos) del grupo focal, el cual se realizó en los primeros días del mes de agosto del 2017; se contó con la presencia de 22 padres de familia. Luego de realizar el grupo, se procedió al análisis de los datos arrojados en la discusión teniendo en cuenta la categoría de análisis *Concepciones sobre participación y democracia*.

Luego de organizar los datos recolectados y generar un análisis a partir de la categoría propuesta, se procede a identificar los saberes y haceres señalados por los padres y abuelos. Sin embargo, teniendo en cuenta el giro de la investigación, estos saberes no se tomaron en cuenta como iniciativa para generar acciones de participación sino que son un que pretende generar una construcción dialógica entre padres, niños y

docentes en miras a una formación ciudadana en cuanto a participación en escenarios democráticos(se ampliará en la etapa 2).

Fase 4. Análisis de resultados de la Rejilla y grupo focal.

Análisis rejilla de valoración (diagnóstico inicial):

Teniendo en cuenta la descripción señala en la Fase 2 sobre la aplicación de la rejilla de valoración, se procede como punto de partida los datos obtenidos de la observación de los padres a sus hijos en el contexto familiar (hogar), los cuales se irán contrastando con las observaciones del investigador (ver apéndice 11).

Para llevar a cabo el análisis obtenido de las rejillas aplicadas por padres, se presentará la Gráfica 1 cuyo objetivo es facilitar una primera lectura del total de los datos obtenidos, los cuales se ampliarán con las descripciones que algunos padres señalaron en las observaciones. La grafica está organizada de la siguiente manera: el eje X corresponde a los ítems propuestos en la rejilla, los cuales se identificarán con un número teniendo en cuenta el apéndice 7; por otro lado, el eje Y señala el número de rejillas (corresponde a un niño por rejilla), 14 de 25 rejillas, enviadas a padres con un tiempo de observación de 3 días. Adicional a lo mencionado, se podrán observar tres criterios de evaluación: Si (cumplimiento), No (no cumplimiento) y Sin respuesta (espacio en blanco en la rejilla).



Gráfica 1. Resultados obtenidos de la rejilla de evaluación aplicada por los acudientes.

Teniendo en los resultados obtenidos en el ítem 1, podemos observar que 14/14 niños cumplen con el criterio *Expresa sus ideas e intereses en espacios de diálogo*. Estos resultados cuantitativos se justifican a partir de las siguientes observaciones escritas por algunos padres:

“Sí, es muy sentimental cuando se siente regañado y llora”; “Sí, ella en la casa busca espacios y pide hablar cuando algo le molesta o quiere algo”; “Sí, algunas veces”; “Sí, es muy abierta en este medio”; “Sí, por medio de sus señas nos dice lo que quiere, o qué le gusta y que no” (niño con parálisis cerebral); “Sí, le gusta expresar sus sentimientos”; “Siempre está pendiente de lo que se está hablando y da su opinión. Manifiesta lo que le suele suceder”.

A partir de las descripciones señaladas por lo padres, podemos analizar que en el caso del criterio *Expresa sus ideas e intereses en espacios de diálogo* ellos interpretan que la participación es (vista desde esta habilidad) una opinión, expresión emocional (lenguaje no verbal), un pedir la palabra y una manifestación de situaciones agradables

vs desagradables. Ahora bien, deberíamos preguntarnos acerca de lo que la teoría nos indica acerca de la participación vista desde este ítem.

En primer lugar, encontramos la definición propuesta por Merino (2016) quien nos habla de la participación como ‘tomar parte’ en un acto social; además, el autor señala que participar no es una acción privada ni para sí mismo, lo cual podría llevarnos a decir que desde esta mirada y según las descripciones de los padres, los niños en el ámbito familiar ‘toman parte’ en la interacción social. En otras palabras, expresan sus ideas desde la espontaneidad y carga emocional que propone la situación como en las narrativas: “*Sí, es muy sentimental cuando se siente regañado y llora*”; “*Sí, ella en la casa busca espacios y pide hablar cuando algo le molesta o quiere algo*”.

Algunas de las narrativas que corroboran estas observaciones de los padres son las siguientes:

Es un niño que explora muchísimo sus emociones; Comparte en las decisiones que se toman en familia; Es muy activo y se divierte; Se le respeta lo que quiere decir; Ella expresa sus emociones, lo que le gusta y lo que no; Siempre se le da la palabra; Tiene derecho a participar; Su opinión es importante para nosotros...

En relación con lo anterior, Merino señala que la verdadera participación se produce gracias a un acto de “voluntad individual en favor de una acción colectiva” (p.13), la cual se da gracias a un proceso previo de selección de oportunidades. Esto quiere decir que expresar ideas sin una carga de significados (seleccionados y analizados teniendo en cuenta la mirada propia y colectiva, lo señalado en ítems 3 y 9, *ejecución de acciones reparadoras*), no puede ser considerada participación, sería una simple repetición no consciente de frases como se pudo evidenciar en algunas clases o

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

una expresión de ideas cargadas de individualismo y egocentrismo (como se analiza en algunas narrativas de la rejillas aplicadas por los padres, se centran en el *yo*). En otras palabras, las descripciones señaladas por los padres manifiestan un primer momento de la participación el cual es una opinión centrada en el individuo, lo cual no puede interpretarse como participación sino como opinión (se profundizará más adelante).

Por otro lado, el investigador observa que en el escenario de aula la profesora titular tiene un ejercicio de participación y responsabilidad (visto desde la acción social), y este corresponde a delegar por cada fila un niño (por día van cambiando) que se encargue de la organización del salón (recoger papeles, barrer el salón y dejar ordenadas las filas). Este ejercicio corresponde a lo propuesto en el ítem 7 (*colaboración activa en el cumplimiento de metas comunes*), donde se trabaja en conjunto para alcanzar una meta de todos, el ‘tomar parte’ como acto social; en este caso, podemos observar ese primer acercamiento al concepto de participación como acción social.

Adicionando a las ideas señaladas sobre la participación como acción social y más allá de una opción centrada en el individuo, quiero señalar que en las observaciones registradas se identificó la presencia de una participación espontánea caracterizada por tener una carga emocional. Este tipo de participación puede identificarse con mayor frecuencia en las horas de descanso, en donde los niños de manera libre toman parte de las actividades, juegos e interacción con sus pares; manifestando de esta manera una expresión de ideas, escucha de manera respetuosa (ítem 2), reconocimiento de emociones (ítem 3), manifestación del punto de vista en decisiones colectivas (ítem 4) y participación teniendo en cuenta ideas propias y las de los demás (ítem 10),

Estas observaciones corresponden a la acción de ‘tomar parte’ (señalado por Merino) en un ejercicio social no limitado por las ideas del adulto como lo señala Lay (2015) en su trabajo de doctorado. A partir de estas observaciones, se puede concluir que el niño de manera natural busca ir al encuentro del otro, entendiendo ese cerebro social que tenemos todos los seres humanos, el cual debe orientarse (no manipularse) hacia una participación dialógica; no solo necesitamos interactuar con otros, debemos dialogar y construir con los otros, generar una metacognición de la participación (se expondrá más adelante un modelo explicativo de esta idea).

Para enriquecer lo mencionado en párrafos anteriores, revisaremos un poco la mirada de las neurociencias, sabiendo que este campo de conocimiento está dando sus primeros pasos en la educación; quiero aclarar que, el análisis que presento es un primer acercamiento que es susceptible a cambios (refutarse o enriquecerse). El acto de participar requiere una serie de funciones ejecutivas que se dan gracias al lóbulo prefrontal (dorsolateral: planificación, memoria de trabajo, organización; ventromedial: interacción social y orbitofrontal: inhibición de la conducta, regulación de la impulsividad); que el caso de los niños se encuentra en proceso de maduración (Tirapu-Ustarroz & Luna-Lario, 2008). Teniendo en cuenta el proceso de desarrollo y maduración del niño, es importante generar espacios que sitúen al cerebro del niño en ejercicios que le impliquen esfuerzo cognitivo teniendo en cuenta su edad; esto con el propósito de generar conexiones neuronales, propiciando aprendizaje significativo (arborización y espinas dendríticas) en el niño.

En el caso de los niños de grado segundo, podemos encontrar cambios importantes en el crecimiento y maduración del cerebro (en especial lóbulo frontal) que se expresan en comportamientos. Para entender esos cambios, Jurado y Verger (1996) nos presenta una revisión de los estudios realizados sobre el funcionamiento del lóbulo

frontal en los niños; señalan que entre los 4-10 años se generan picos importantes en la mielinización frontal, desarrollo de la atención frontal y la capacidad de inhibir, además de otras funciones ejecutivas necesarias para la toma de decisiones o análisis metacognitivo en el caso de la participación que implica una serie de habilidades y acciones que podemos encontrar en los ítems de la rejilla de valoración.

No pretendo profundizar en este análisis desde la mirada de neuroeducación, aunque desearía hacerlo, ya que esto merece un trabajo aparte; con esta mirada, tan solo quiero mostrar un camino que nos permita hacer reflexiones en torno a la realidad social educativa que involucran a niños, docentes y familias, de esto podemos concluir que es importante tener en cuenta el desarrollo neuronal y cognitivo del niño para fomentar espacios enriquecidos que potencien la maduración, esto nos lo señala Melgarejo y Betancourt (2016) en un trabajo que realizaron acerca de la importancia de las funciones ejecutivas en el desarrollo de la competencia ciudadana. En el caso del tema tratado en esta investigación, podemos concluir la importancia de generar espacios que potencien esos procesos cognitivos y esa maduración neuronal (interacción espontánea) hacia una participación dialógica la cual implica una serie de funciones ejecutivas que solo se alcanzaran si se presenta un ambiente propicio más y desarrollo óptimo.

La fórmula de ambiente propicio más desarrollo óptimo requiere de que padres y docentes se involucren en este importante procedimiento. En el caso de esta investigación, es necesario que antes de intervenir (fortalecer) la competencia ciudadana de los niños en ámbitos de participación y responsabilidad democrática, los padres y docentes tengan un conocimiento profundo, definido y dialogado que permita direccionar las prácticas hacia el aprendizaje significativos; esto implica no solo conocer el contenido sino reflexionarlo, sumando a ello el diálogo que debe siempre estar presente en ámbitos de acción social.

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

Antes de dar continuidad al análisis, es pertinente sintetizar lo que se ha venido mencionado y reflexionando; en primer lugar, se señaló (a partir de los registros de observación) que los niños por naturaleza participan de manera espontánea. Sin embargo, la participación espontánea (con una carga emocional, importante en el aprendizaje) del niño al entrar a un sistema educativo, que requiere revisar el concepto de participación y su impacto, se reduce a una ‘participación’ controlada por una serie de contenidos académicos que en sí mismos no tienen ninguna relevancia para el niño (excepto algunos pocos temas que centran la atención de los niños) y dinámicas de poder que impiden una construcción dialógica necesaria para generar conciencia ciudadana y participación.

Esta realidad del sistema, queda registrada en las observaciones (investigador) que los niños dentro del aula se quedan callados frente a los temas académicos (neutros), y esta situación no refleja un problema de participación de los niños sino un inconveniente en las prácticas pedagógicas de los maestros en la formulación de espacios de diálogo (significativos). Las observaciones aquí señaladas, corresponde al diario de campo ya que la rejilla de valoración aplicada por el investigador no logró evaluar todos los ítems debido a la disociación de datos entre los escenarios aula y patio de juegos; esto no permitió determinar si el niño cumplía o no las categorías propuestas. Sin embargo, algunos de los ítems registrados señalan que:

Expresa sus ideas cuando se tratan de experiencias personales; Opina cuando las preguntas que se formulan son de tipo hipótesis; Comparte ideas; Expresa sus pensamientos y reflexiones...

Estas descripciones señalan lo que hemos venido mencionando acerca del primer momento de la participación, la espontaneidad basada en la comunicación o intervención individual sin esa carga reflexiva por el otro. Esto lo podemos observar en

la gráfica y en algunas de las descripciones de los ítems 6 y 7 los cuales hablan de un trabajo colectivo, una comprensión del otro, lo que supondría que la opinión individual está presente pero requiere transformarse en una participación con impacto en la acción social; este cambio requiere que el docente y padres (como se mencionó en el marco teórico: **¿Aprender a competir o competencia aprendida?**) comprendan el concepto de participación y generen espacios de diálogo.

Respecto a este apartado, cabe señalar que en uno de los registros se pudo observar que la niña tiene un primer momento de opinión que luego se transforma en reflexión, ir más allá de su opinión, escuchar a los demás y lograr ejemplificar en la cotidianidad su punto de vista enriquecido por los aportes de sus compañeros (esto se observó en una actividad de lectura de un cuento). Este caso nos permite analizar que espacios que generen diálogo y potencien la interacción espontánea del niño, se podrá obtener resultados importantes en cuanto a la competencia ciudadana en acciones de participación y responsabilidad en espacios sociales (democracia).

A partir de lo señalado en la rejilla de valoración, se procederá a analizar los resultados obtenidos en el grupo focal a padres y abuelos; de esta manera, podremos generar reflexiones en torno a los datos arrojados por la rejilla y contrastarlo con las concepciones de padres y abuelos respecto a participación.

Resultados grupo focal padres:

Entre las narrativas recopiladas de padres y abuelos acerca del significado de participar, se encuentra una relación con el concepto de democracia el cual también se les pregunto a los padres. Esta asociación corrobora lo descrito en el capítulo **¿Qué es democracia?: Su sentido de participación** del marco teórico; allí se señala que para

haber democracia se necesita participación, entendiendo a esta como una auténtica libertad de opinión y tomar parte en decisiones sociales y de impacto comunitario (Dewey s.f. citado por Feroso, 1994; Ortiz & Vanegas, 2001; Nussbaum, 2010; Monroy, 2011; Merino 2016). Esto quiere decir que participar en cuanto a la construcción democrática, siempre tiene en cuenta a otro (Feroso, 1994) dejando de lado el individualismo (Bauman, 2005); por ello, participar es un acto de pensar en el otro, una conciencia de mis necesidades pero también las del otro.

Teniendo en cuenta lo anterior, algunas de las definiciones dadas por los padres (apéndice 14) respecto a democracia son: *Tener una libre expresión, libertad de opinión y cuando expreso mis derechos*. Ahora bien, es importante señalar las concepciones de participación, las cuales están muy relacionadas con el concepto de democracia como se describió en el párrafo anterior, estas son las definiciones dadas de participación: *opinar libremente, trabajar en conjunto, dar opinión sobre un tema que sea verdad, involucrarse*; como se puede observar, los padres de familia tienen en cuenta el componente social que nos han señalado los autores respecto a la participación en escenarios democráticos y búsqueda del bien comunitario (verdad). Sin embargo, la narrativa *opinar libremente* tiene dos interpretaciones: una mirada individualista basada en lo que *yo creo y me parece decir* sin importar los demás, esto se evidenció en las narrativas de padres en donde expresan que participar trae como recompensa la exigencia de derechos, una búsqueda del bien propio sin importar el otro.

A lo señalado anteriormente, la directora de curso (presente en el grupo focal) señalaba que muchas veces los padres exigen sin participar en actividades relacionadas con sus hijos; esto podría interpretarse como esa búsqueda egocéntrica y hedonista, el placer de recibir beneficios por encima de los demás. En este sentido participar no tendría un componente reflexivo con un impacto de acción social, sino más bien un

medio para alcanzar el fin que genera satisfacción, ante lo cual debo decir que no podríamos llamar participación. Bauman (2005) claramente señalaba que la individualidad prima sobre lo colectivo, la búsqueda de la recompensa y satisfacción propia dejando de lado al otro.

De esta discusión es importante aclarar que la palabra participar ha sido usada de manera indiscriminada pensando que ese concepto se reduce a: *expresar libremente u opinar desde la perspectiva individualista*, dejando de lado la reflexión o proceso metacognitivo necesario para generar participación. Este acto es un medio y fin de la acción social, del bien comunitario y de la construcción del Estado democrático; participar debe ser interpretada (segunda mirada) como esa libertad (inseparable del ser humano) de expresar frente a un tema que sea verdad, lo cual implica un análisis del discurso antes de evocarlo, esto quiere decir, pasar por dos filtros la intervención antes de ser participación: el filtro personal/individual y el filtro colectivo (figura 3).

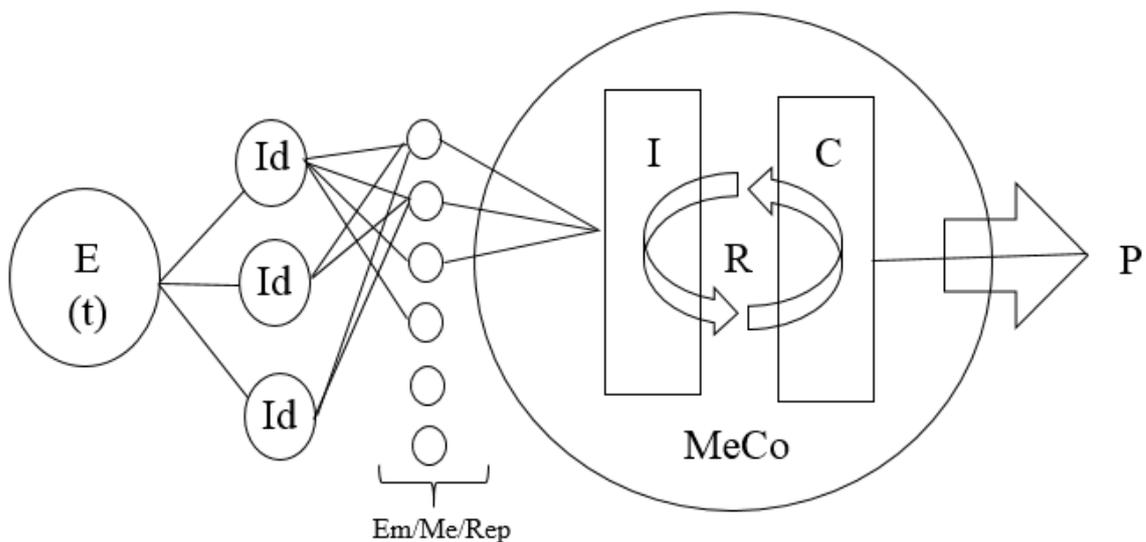


Figura 3. Modelo de los dos filtros: Evento externo (Et), Ideas (Id), Emociones/Memorias/Representaciones (Em/Me/Rep), Filtro Individual (I), Filtro Colectivo (C), Reflexión (R), Metacognición (MeCo) y Participación (P). (Creación propia del autor de este trabajo)

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

Como se puede observar en la figura 3, el acto de participar requiere un proceso de filtro que se da gracias a la metacognición, siendo esta la capacidad de reflexionar acerca de los propios procesos cognitivos (lo que ocurre dentro de nuestra mente). El esquema inicia con un evento externo, el cual corresponde a un tema que involucre la intervención o comunicación entre pares (ej. Hablar sobre la corrupción y su impacto negativo); luego de esto, nuestra mente se centre hacia el tema a conversar, lo cual genera una activación y formación de ideas las cuales están compuestas por memorias que se evoquen a partir del tema sugerido, emociones que genera el tema y representación (toda una construcción de conceptos y definiciones). En este punto, tendríamos un proceso que daría por resultado una intervención basada en el *yo pienso que*, lo cual no debe ser interpretado como participación sino como un acto comunicativo o expresión libre de ideas (opinión).

A partir de lo señalado, participar requiere pasar por dos filtros metacognitivos: el individual (mera opinión libre, cargada de emoción, memoria y representaciones propias) y el colectivo (una escucha activa del otro, pensar en las ideas del otro, predecir las respuestas del otro, ponerse en los zapatos del otro...). Esto quiere decir que participar requiere lo señalado por Merino (2016), ‘tomar parte’ teniendo en cuenta al otro; en otras palabras, la definición de competencia propuesta: ‘ir al encuentro del otro’, entendiendo al otro como parte de mi construcción social y dialógica, un ‘otro’ con diferencias que enriquecen el diálogo.

Para aclarar un poco este punto, debemos entender lo señalado por Chaux (2004) acerca del ejercicio de ciudadanía como un reto de construcción social a partir de la diferencia; a esto se suma la idea de Nussbaum (2010) acerca de la idea de participación y responsabilidad como un acto de conciencia, lo cual debe llevar a la persona a reflexionar acerca de sus decisiones sociales y las posibles consecuencias que afectaran

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

(positiva o negativamente) la calidad de vida colectiva (y por ende individual). Desde esta mirada, podemos entender dos momentos claves en la participación: 1) la espontaneidad enmarcada en la *opinión libre, libre expresión, la búsqueda de espacios de diálogo* (observación de padres en la rejilla de valoración), *manifestación de sentimientos de agradables y desagradables...*; y 2) la metacognición del acto de participar, esto es conocer la propia mente y del otro, conocer los procesos cognitivos implicados en el acto de participar y regularlos.

A partir del dialogo (grupo focal) con los padres y el análisis de las rejillas aplicadas por estos, la investigación toma una dirección hacia una reflexión y comparación (como lo puede observar en el análisis de los datos de las rejillas y el grupo focal realizado en párrafos anteriores) de las prácticas participativas y la teoría acerca de la participación. En este punto el investigador comprende (reflexiona) que aplicar una estrategia pedagógica, que fortalezca la competencia ciudadana en cuanto a participación, no puede tener un impacto a largo plazo si los miembros involucrados (niños, padres y profesores) no tienen claro la esencia y el fin de la participación; esto lo lleva a pensar que la idea de participación como un acto individual desligado de lo colectivo debe salir del discurso educativo, y la necesidad de que padres, docentes y niños se sienta a dialogar a fortalecer la competencia ciudadana (modelo dinámico de la competencia ciudadana, capítulo del marco teórico) .

Por este motivo, se genera una segunda etapa, enfocada en el análisis de unos diarios de campo y un conversatorio con los niños de grado segundo, en los que se pueda observar: 1) la acción participativa en distintos campos, 2) metodología del docente en la creación de espacios de diálogo y participación; y 3) las concepciones de los niños acerca de participación y responsabilidad, siendo un punto de partida para comprender la acción participativa en los niños. A continuación, daremos paso a la

segunda fase de la investigación en donde se ampliará cada uno de los momentos de este giro de la investigación.

Etapa 2

A continuación se presentará la segunda etapa, la cual corresponde al giro que se dio a la investigación a partir de la aplicación de la rejilla de valoración, la cual pretendía ser aplicada antes y después de la ejecución de la estrategia pedagógica; gracias los resultados obtenidos de la aplicación, se establecen categorías emergentes las cuales permitieron un análisis más coherente, reflexivo y propositivo en torno a los ejes temáticos de este trabajo.

Fase 1. Categorías de análisis emergentes a partir de la aplicación de la rejilla.

Categoría	Descripción
<i>1) Concepciones sobre participación .</i>	Para llevara a cabo el análisis desde esta categoría, se realiza un grupo focale:1) padres y abuelos; 2) un conversatorio con niños y docente. Esto con el propósito de reconocer las voces e ideas que se tienen en torno a los conceptos de participación.
<i>2) Acción participativa y responsabilidad en distintos escenarios</i>	Por medio de la observación, llevando un diario de campo, se registran las acciones de participación de los niños en los escenarios de aula y patio de recreo. Dos momentos distintos, uno más dirigido y el otro más espontaneo. Todo ello con el fin de corroborar la teoría con la práctica de la acción participativa y responsabilidad, sumando a ello las concepciones previas que ellos tienen y cómo se manifiestan éstas en su acción cotidiana.
<i>3) Metodología del docente en la creación de espacios de diálogo, participación.</i>	Continuando con el instrumento diario de campo, se registran el papel de docente dentro del aula en formulación de escenarios (actividades) que involucren el

	diálogo, participación. A ello se suma observar la dinámica de clase propuesta por el docente.
--	--

Es importante señalar que para el ajuste y formulación de las categorías de análisis número 2 y 3, se tomó en cuenta los resultados obtenidos en la aplicación de la rejilla tanto por padres como investigador; gracias a ello, se direccionó esta investigación hacia una reflexión sobre las dinámicas que se tejen entre la teoría y las prácticas de participación en los niños de grado segundo, esto se irá ampliando en los párrafos siguientes.

Fase 2. Recolección de información: diario de campo.

Teniendo en cuenta las rejillas de valoración como punto de partida de la observación de la competencia ciudadana en cuanto a participación y ámbitos de ésta en escenarios de escuela y hogar, se procede a la recolección de información por medio de un diario de campo en el que se registró la acción participativa de los niños y docente en escenarios de aula y patio de juegos. El diario de campo correspondió a una libreta en la que se tomó registro durante tres semanas (tres días por semana).

Los criterios que se tuvieron en cuenta para el diario de campo fueron: 1) fecha, 2) total de niños, 3) descripción del escenario (salón, la asignatura, la ubicación de los niños), 4) registro de observación (lo que sucede durante la clase o patio de juegos) y 5) reflexiones e interpretaciones del observador (ver apéndice 12).

Fase 3. Construcción dialógica: Conversatorio y construcción de mural sobre participación.

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

Para iniciar este apartado, propongo centrarnos, unos minutos, en la observación de las siguientes fotografías (la cual hace parte de un conjunto de registros fotográficos que puede ver en el apéndice 13):



Las imágenes que usted acaba de observar, corresponden a un mural que se construyó con los niños de grado segundo del colegio José Joaquín Casas en donde el tema correspondió a *la participación*. Para ello, se contó con el apoyo de 27 niños y la profesora titular con los que se formuló una serie de preguntas relacionadas con los

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

temas de participación; las preguntas correspondieron a: 1) qué entiende por participar, 2) ejemplos de participar, 3) qué es responsabilidad democrática (en cuanto a la responsabilidad que se tiene a la hora de participar en ámbitos de participación).

Luego de ello, se procedió a la construcción del mural en el cual los niños plasmaron sus ideas acerca de participación y responsabilidad; dentro de este ejercicio, se fueron realizando preguntas a niños al azar acerca del significado de los dibujos que plasmaban y su relación con los dos conceptos mencionados en el conversatorio.

Entre los resultados encontrados en la conversación y descripción del mural, se evidencia que el concepto de participación es un concepto que no es muy claro en los niños, incluso algunos de ellos manifiestan que no tienen idea acerca del concepto de participación. Sin embargo, entre las narrativas expuestas por algunos niños (ver apéndice 15) se identifica que el concepto de participación se entiende como: *competir, ser parte de un juego y participar con todos los compañeros*. Estas narrativas parecen sencillas, pero al analizar una por una encontramos dos momentos importantes del concepto de participación según los niños: 1) individual y 2) colectivo.

Esos dos momentos corresponden a lo que hemos venido mencionado a lo largo del análisis de la rejilla de valoración y grupo focal a padres, y es entender la participación como un proceso que inicia con una opinión centrada en el individuo, cuyo fin es alcanzar el beneficio propio; esto lo podemos evidenciar cuando el niño dice competir como participación. Esta concepción demuestra el mal manejo que se le ha dado al concepto de participación, y esta tarea corresponde a padres y docente; este análisis es lo que señalamos en el marco teórico y lo que Martín-Barbero (2003) nos menciona acerca de esa necesidad de sacarnos el concepto de competencia arraigado en esa lucha y búsqueda de beneficios (individual).

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

Participar no puede ser considerada como una acción que nos haga rivalizar con el otro, eso quiere decir que nuestras intervenciones en la construcción dialógica con la comunidad no deben generar contiendas ni la búsqueda individual de metas; por ello, una clase en la que se búsqueda dar puntos o una buena nota al que más ‘participe’ no debe ser considerada participación entendida como ‘ir al encuentro de otro’. Esta realidad se puedo registrar en el diario de campo, al observar clases en las que priman la competitividad y la búsqueda de ser el mejor por encima de los demás, rivalizando y dejando la idea de construcción comunitaria por medio del dialogo.

A pesar de que exista la concepción de participación como competencia (búsqueda individual, el diálogo con los niños ha permitido comprender que existe otra cara de la moneda la cual nos da una luz importante para iniciar un trabajo que fortalezca el concepto de participación. Los niños al mencionar a la participación como acción colectiva en la deben participar todos los compañeros, tiene que ver con lo que hemos venido señalando acerca de la participación espontanea que necesita direccionarse a una participación más consiente y aplicada a diferentes escenarios sociales.

A estas narrativas se suman la concepción de los niños acerca de la responsabilidad en un ámbito de participación, ante lo cual señalaron que ser responsable es una acción que implica el cuidado del otro y el colaborar en tareas de mutuo acuerdo; por ejemplo, la acción que se describió en la que la profesora titula involucra a todos en la organización y limpieza del salón, este tipo de acción hace participe al niño llevándolo de una u otra forma a la reflexión (metacognición) de que el espacio de aula le pertenece a todo y por lo cual debe mantenerse limpio. Caso contrario a participación, tomando el mismo ejemplo, sería que la profesora obliga a sus estudiantes a limpiar el salón o si no recibirán mala nota o no saldrán al recreo; este tipo

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

de condicionamiento lleva a ejecutar una acción por parte del niño pero de manera no reflexiva ni consiente.

Para concluir este apartado, podríamos revisar un poco las imágenes del mural que se expusieron al inicio y las que se encuentran en el apéndice 13, al detallar los dibujos en relación con las narrativas podremos encontrar que las dos dimensiones que hemos discutido en las que se interpretan la participación se pueden evidenciar; en algunos dibujos como esto:



Expresan la idea de participación y responsabilidad centrada en el individuo: *yo cuido las plantas, yo hago mis tareas, yo participo y gano*, este tipo de narrativas confirman lo que presnetamos en el modelo de los dos filtro; en donde se destacó un primer momento basado en emociones, principios y memorias propias que se expresan como una opinión frente a un tema específico. Sin embargo, podemos evidenciar que algunos dibujos y narrativas logran pasar el filtro individual dando sus primeras luces del filtro clectivo; alguno de los ejemplo de esta segunda etapa o dimensión son los siguientes:



(1)



(2)

La niña que realizó el primer dibujo mencionó que participar era un acto de compartir, en el que todos los compañeros se involucraban en alguna actividad o juego; estas palabras no son ajenas a la realidad de los niños, y esto lo pude evidencia en la segunda fotografía en la que se evidencia la participación (compartir o ir al encuentro del otro) de todos los niños en una meta en común, construir un mural. A partir de esta evidencia, se puede destacar que la participación es un concepto que se presenta como pequeñas luces en la escuela, sin embargo, requiere de un maestro u orientador que genere espacios similares a estos; espacios que generen diálogos, que incien con opiniones individuales pero que luego sean llevadas al filtro metacognitivo en el que se logre la construcción social, generando a su vez un compromiso y responsabilidad a cada miembro por cumplir una meta en común.

Teniendo en cuenta este resultado, rectifico la importancia de generar espacios de diálogo en el padres, docentes y niños se involucren por alcanzar una meta en común; tal vez el objetivo de generar una estrategia no se cumplió debido a que aún no se tiene claro (niños, docentes y padres) el concepto de participación, el cual debe desligarse de una mera opinión y verlo más como una construcción social en la que todos son importantes (y en la que se evita competir) para alcanzar una meta comunitaria. Por esto, propongo generar espacios que rescaten valores, conocimientos y prácticas tradicionales que generen un interés por parte de la comunidad; de esta manera escuela y familia se unirá para lograr una formación integral y clara en los niños, lograr el cometido de Pestalozzi, Chaux, Martín-Barbero, Freire y otros grandes pensadores, una verdadera competencia que apunte al desarrollo social e individual (competencia ciudadana desde la visión holística).

Discusión de resultados

Teniendo en cuenta los temas que se han venido desarrollando a lo largo de este trabajo, es importante detenernos en este punto y dar respuesta a la pregunta y objetivo planteados en esta investigación. Para ello, permítame traer nuevamente la pregunta y objetivo general a este apartado:

1. ¿Cómo se manifiestan las dinámicas que se tejen entre la teoría sobre la competencia ciudadana, mecanismos de "participación en escenarios democráticos" y la práctica de la acción participativa en los niños de segundo grado de una institución educativa oficial?

Iniciemos en primer lugar con responder a este cuestionamiento (a su vez dará respuesta al objetivo general), como se ha venido señalando a lo largo del análisis y

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

reflexión de resultados la participación debe entenderse como la acción de ‘ir al encuentro del otro’, es decir, que participar no se reduce simplemente a una opinión (la cual es un primer momento) sino que debe tener un componente reflexivo (metacognitivo) de la perspectiva individual y colectiva. En otras palabras participar no se refiere a una acción de competencia en la que se busca destacar el individualismo y el alcanzar un beneficio propio; antes bien, participar requiere tener en cuenta al otro, una acción cargada de competencia ciudadana (holística) que beneficiará la meta común. Adicional a esto participar solo se da gracias al dialogo entre dos o más personas; las dinámicas del poder discursivo centrado en una sola persona, no se considera un espacio de participación sino un espacio reducido a una opinión manipulada por aquel que tiene poder.

Teniendo en cuenta lo anterior, las observaciones registradas demuestran que el niño por naturaleza busca interactuar con el otro; y gracias a esa interacción, se empiezan a construir espacios de dialogo que generan una participación espontanea la cual debe direccionarse a una participación reflexiva y más consciente. Este paso de la espontaneidad a una mayor conciencia, es trabajo de un adulto el cual debe tener la competencia (holística), definición y practica clara respecto a la participación.

En el caso de los datos obtenidos, podemos observar que maestros y padres reducen el concepto de participación a una opinión centrada en el individuo; lo cual, se evidencia en la practicas, manifestaciones e incluso en el discurso de algunos niños quienes señalan que participar es competir...*compiten por ser tenidos en cuenta en alguna activad, compiten por que se les de la palabra, compiten por tener las mejores notas, compiten por ser los más destacados, compiten por el beneficio propio...* la participación se reduce a competir, algo que se ha discutido en la teoría y se procurado cambiar en la práctica educativa; sin embargo, existen pequeños destellos de una

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

verdadera participación, registrados en las observaciones, que pide ser rescatada y fortalecida, esta función corresponde a docentes y padres que quieran comprometerse con un verdadero cambio individual (en los niños y en sí mismos) y colectivos (en la comunidad).

Aún falta camino por recorrer en el que la teoría pueda vincularse a la práctica y ello requiere cambios importantes al currículo educativo y a la práctica docente en el que se rescate la importancia del diálogo y la búsqueda de una construcción comunitaria (esto involucra a familia y escuela trabajando por formar la competencia ciudadana en los niños, la próxima generación que nos remplazará) o más bien el tejido social que tanto necesita el sistema educativo.

La teoría y práctica en cuanto a la formación de la competencia ciudadana, debe reajustarse a los aportes significativos que nos han regalado grandes pensadores (Chaux, Freire, Pestalozzi, Durkheim, Bandura, Sameroff, Feroso, Bronfenbrenner, Bauman y otros); desafortunadamente, dejamos guardados en anaqueles estas ideas que podría dar respuesta a necesidades que afronta nuestro sistema educativo. Con este trabajo, pretendo llevar a la reflexión a docentes y padres respecto a sus prácticas en temas de ciudadana sobre todo en participación; y esto implica, revisar los conceptos uno por uno desde la teoría (ya escrita y los nuevos aportes), para generar ajustes significativos en la acción formativa, y de esta manera lograr un aprendizaje significativo que trascienda las esferas individual y colectiva (formar un ciudadano holístico que sea integral en cualquier escenario ciudadano).

Luego de la discusión de resultados se procederá a exponer y explicar la idea de propuesta pedagógica basada en saberes y haceres de padres y/o abuelos.

Primeros en la construcción de la propuesta pedagógica: Memoria del ayer transformando el hoy

Este apartado corresponde a la propuesta pedagógica que se mencionó en la introducción de esta investigación, el cual se encuentra dividido en una revisión desde el marco legal que justifica por qué hablar de *saberes y haceres tradicionales*; y segundo, un marco conceptual que nos permita comprender el significado de los saberes y haceres y su impacto en lo que hemos mencionado acerca de la construcción dialógica para fortalecer la competencia ciudadana y los mecanismos de participación en los niños dentro de los escenarios democráticos (como lo son el aula, escuela y familia).

Antes de continuar, quiero disculparme por ser un poco ambicioso con este trabajo al querer formular una segunda pregunta de investigación (más específica): *¿cuáles son los saberes y haceres de padres y/o abuelos de los niños participantes en torno al diálogo y la participación democrática y cómo estos podrían configurar una propuesta de acción educativa?*. Reconozco que este apartado en sí no formula una propuesta pedagógica sino más bien brinda una base para que se construya una propuesta pedagógica basada en los saberes y haceres de padres y abuelos.

Para no dejar ese sin sabor, quiero señalar que durante el grupo focal se les preguntó a los padres acerca de sus conocimientos y haceres que tienen una carga importante de significado y trascendencia; ante lo cual, salieron tres saberes que considero importantes tener en cuenta: *tejido, sembrado y cocina*. Estos tres conocimientos están ligados a una cotidianidad, además de estar dispuestos a ser enseñados y aprendidos; un claro ejemplo de ello, fue el trabajo que se mencionó al inicio de esta investigación, el trabajo del tejido social (apéndice 1) que permitió

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

generar espacios de diálogo entre docentes y estudiantes. Otro claro ejemplo es el trabajo pedagógico del costurero de la memoria propuesto por el centro de memoria, paz y reconciliación (ver apéndice 16) que tiene por objetivo fomentar conciencia y espacios de diálogo que acompañe a víctimas de la violencia.

Pensar nada más en el impacto que ha generado el costurero de la memoria, me lleva a pensar en las posibilidades de generar espacios en la escuela en la que se construya ciudadanía, donde padres, docente y estudiantes se unan para construir y mejorar las esferas individuales y colectivas. Esta es una visión de la propuesta que espero sea retomada y continuada para generar cambios a un sistema que necesita cambios significativo a una forma de enseñar desligada del contexto y necesidad de la comunidad.

A continuación, se presenta el marco legal y conceptual del tema, que de alguna manera justifica las razones que me llevan a proponer partir de los saberes y haceres tradicionales para generar una práctica participativa más desde lo colectivo y un poco alejada de la individualidad y opinión.

Marco Legal (2)

(Saberes y Haceres)

Para comprender el papel de los saberes y haceres tradicionales dentro de la formación de la competencia ciudadana en niños y niñas, es necesario iniciar por el marco normativo que rige cada uno de estos ejes temáticos. En Primer lugar, debe definirse el concepto de *saberes y haceres tradicionales* o *patrimonio cultural inmaterial* como lo señala la Unesco (2003) en el Artículo 2 de la *Convención para la salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial*, celebrado en París. En este documento se define que los patrimonios culturales inmateriales son:

Los usos, representaciones, expresiones, **conocimientos y técnicas** -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos **reconozcan** como parte integrante de su patrimonio cultural. p.2

Además, señala que el patrimonio cultural (saber y hacer tradicional) se transmite de generación en generación, esto quiere decir que:

Es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de **identidad** y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana. p.2

A partir de la definición dada por la Unesco, se destacan la memoria e identidad como parte fundamental de los grupos, la trasmisión de conocimientos ancestrales que les permite tener una relación con su historia y su entorno (naturaleza). Este tipo de

conocimiento, no solo *debe* ser reconocido y valorado por los pueblos, sino que toda la humanidad *debe* trabajar en pro de la causa ancestral, esto quiere decir que todos los Estados *deben* fomentar la protección y permanencia de los pueblos y sus conocimientos.

En el caso Colombia, la Constitución Política de 1991, Artículo 7, hace mención de que “*El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana*” (Const, 1991); esto quiere decir, que todo pueblo con su tradición, conocimiento, credo, cultura y memoria, *debe* ser valorado como tal y protegida su identidad, de esta manera evitar el olvido y la vulneración del derecho por parte del Estado.

En resumen, se ha venido mencionando el marco normativo que rige el primer eje temático de este trabajo, saber y hacer ancestral o patrimonio cultural como lo señala la Unesco (2003); sintetizando, se puede concluir que: 1) es un derecho por parte de los pueblos seguir transmitiendo sus conocimientos y 2) un deber por parte de los Estados reconocer y proteger esa diversidad; de esa manera evitar, como señala Heller (2003), que un grupo de personas lleguen a desaparecer cuando la memoria cultural es rechazada y llevada al olvido.

A partir de este primer acercamiento, se entrará a conocer los derechos de los niños, teniendo por énfasis la educación; para iniciar, la Constitución Política de Colombia de 1991, Artículo 44 señala entre los derechos fundamentales “la educación y la cultura”. Para la UNICEF (1990), los Estados deben:

“Promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el medio ambiente y de ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente” (Artículo 2, Párrafo 2)

En el documento *“Meeting basic learning needs: A vision for the 1990s”*, la Inter-Agency Commission (1990) destaca que ningún grupo debe sufrir discriminación frente a la oportunidad de aprender, no importa su origen, ni estrato socioeconómico, la educación es un derecho; el artículo 3 de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, señala: “Universal access to education is the cornerstone of the right to education (un acceso universal)” (Mundial & UNICEF, 1990).

La educación es uno de los ejes temáticos más hablado por expertos, todo el mundo tiene que ver con la educación y se crean maravillosos documentos que reflejan el bien ser de la educación, la utopía en el papel, la humanidad que brota en cada párrafo; pero, ¿qué sucede en realidad con la educación?, ¿Colombia cómo va en este tema? Se iniciará respondiendo el último interrogante, El Tiempo (2016) señala en el artículo *“Cada año más de 300.000 niños y adolescentes abandonan el colegio”* que “La última Encuesta Nacional de Deserción 2012 del Ministerio, que entrevistó a 46.285 estudiantes, reveló que a medida que avanzaban los cursos, el interés de los alumnos por las materias disminuía”

Bueno, y ¿esto qué tiene que ver con el derecho a la educación?; ¿recuerda el artículo 2 párrafo 2 que se mencionó anteriormente?, se dice que los Estados deben velar “por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz”, una tarea que se ha visto reducida a estadísticas que manifiestan el desinterés por parte de los estudiantes que se encuentran dentro del cumplimiento del derecho: “acceso universal”, esto no sólo se trata de aceptar a todo el mundo, sino de generar espacios de participación y convivencia.

Frente a esa necesidad de crear espacios de participación y dialogo, la Ley 1732 de 2014, artículo 1 párrafo 2, propone la creación de la Cátedra de la Paz, la cual tiene por objetivo:

“crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población”

Todo ello con el fin de promover una sociedad participativa y responsable, capaz de reflexionar y dialogar en cualquier ámbito comunitario, proponiendo estrategias de mejorar para las necesidades sociales que favorezcan el desarrollo y crecimiento de la misma. Para llevar a cabo este cometido, los miembros de la comunidad, en este caso educativa, debe procurar ser parte en la construcción de objetivos y acuerdos comunes que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños; no solo basándose en estrategias que apunte a la mera acumulación de conocimiento sino a la construcción como sociedad.

Siendo esta la necesidad por parte de la comunidad educativa (vista desde la teoría pero también desde la práctica), se ha planteado formular una propuesta pedagógica basada en los Saberes y Haceres de padres y/o abuelos que permitan redireccionar las practicas pedagógicas y fortalecer los contenidos académicos reducidos a la acumulación de datos, faltando como elemento esencial la reflexión (pensamiento metacognitivo, crítico y propositivo) de los mismo. Esto no quiere decir que la propuesta se desarrollara completamente, sino más bien se va a brindar bases teóricas que permitan que docentes interesados en el tema puedan tomar este contenido y transformarlos en prácticas educativas que fortalezcan la competencia ciudadana en cuanto a participación y responsabilidad democrática.

Marco Conceptual (2)

En busca del concepto “Saber y Hacer”

Delimitar el concepto Saber y Hacer tradicional, parte de la construcción de significados que se tienen acerca de: 1) *saber*, y 2) *hacer*, en otras palabras, lo que se *entiende por* (percepciones, reflexiones, posturas, teorías si las hay, etc...) saber y hacer; luego de situar estos conceptos en la literatura, será una tarea sencilla iniciar el recorrido hacia lo tradicional (a lo que le dedicaremos los capítulos siguientes) y su relación (si es que existe, y ello lo construiremos a lo largo de este texto) con la formación ciudadana. Para permitir guiar esta conceptualización, Agüero (2011), menciona que:

“La legitimidad de todo **saber**, sea popular, técnico o culto, o de todo conocimiento científico o filosófico, se otorga por la simple razón de **ser sabiduría**” (p. 16)

De este apartado, se puede observar que la palabra *sabiduría* se acentúa en el texto, al igual que *saber* y el *ser* que precede *sabiduría*; se puede percibir un algo en esta relación de palabras, es como si estos conceptos estuvieran en perfecta correspondencia temporal, sincronizados en aquello que se desconoce, pero que pronto se descubrirá, sus significados.

Teniendo en cuenta lo anterior, es pertinente definir cada una de palabras (tres palabras) expuesta en el apartado de Agüero (2011); para ello, debemos partir sabiduría ha sido vista desde distintas perspectivas, campos como la filosofía, psicología, sociología y la educación, terminan estableciendo vínculos con el concepto de saber. Esto quiere decir que hablar de *sabiduría* y *saber* determinaría la unanimidad del concepto, uno que va más allá de un simple conocimiento como lo menciona Agüero

(2011), al referirse que los conocimientos son una subcategoría del saber en cuanto a sabiduría. Al mencionar Agüero (2011) que un saber es legítimo como sabiduría, debe tenerse en cuenta que un *saber*:

“lo constituye el conocimiento que surge y que es capturado por los tres metacriterios establecidos: el contextualismo del ciclo de vida, el relativismo en los valores y las prioridades de la vida, así como el reconocimiento y manejo de la incertidumbre” (Ponce, 2002. p. 67)

Los metacriterios planteados por Ponce (2002), son el resultado de la búsqueda del concepto de saber o sabiduría expuesto en el artículo “*La inteligencia, la creatividad y teorías sobre la sabiduría*”; para la autora, un *saber* o *sabiduría* “funciona como un seleccionador o activador de cuerpos independientes de conocimiento sobre los significados y finalidades de la vida” (p.67). Esto quiere decir, que el *saber en cuanto a sabiduría* (siguiendo los parámetros que lo establecen como tal, Ponce (2002)) tiene una finalidad existencial, un sentido de vida; la mera acumulación de conocimientos no es un saber si estos no tienen ese elemento implícito que lo relaciona con la cotidianidad, el sentido existencial.

Diálogo de Saberes

A partir de esa característica existencial del saber, Ponce (2002) enfatiza que las características de “*la sabiduría son su generalidad, flexibilidad y eficiencia en la aplicación*”; en relación con ese elemento de aplicación, Leff (2003), destaca que “*el diálogo de saberes es una relación que más allá de comprender las relaciones ontológicas del mundo, compromete una responsabilidad con el otro*”; de igual manera, resalta que:

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

“El diálogo de saberes se establece en la vía de la comprensión del mundo, más que del conocimiento de la realidad, de saberes objetivos sobre procesos objetivados, cosificados, realizados. El conocer margina al sujeto y al sentido; el entendimiento comprende las relaciones entre procesos en el encuentro de las formas diferenciadas de significación del otro, de los otros.” (p. 33)

De igual manera, Leff (2003) resalta la importancia de la interacción en la construcción de saberes, señalando un punto importante en la adquisición de conocimientos, el aprendizaje social:

“El diálogo de saberes es una comunicación entre seres constituidos y *diferenciados por sus saberes*; en la forja del ser-ahí en el saber que se plasma en el ser cultural que diferencia al ser genérico –ser para la muerte–, en una pléyade de seres culturales constituidos por *identidades propias*, que acarrean una marca de origen, pero al mismo tiempo las reinventan al diferenciarse (*resistir y desistir*) de la *identidad global y el pensamiento único*” (p. 36)

En relación con el tema de dialogo de saberes mencionado por Leff (2003), Freire (2005) en su ensayo *Pedagogía del Oprimido* menciona el concepto de *diálogo-acción*; este concepto surge dando a entender que la relación solidaria entre los miembros de una comunidad educativa (en este caso docente-estudiante y estudiante-estudiante) sólo se da en un pensar “*dialéctico, acción y mundo*”. Este pensar, se centra en la idea en que los miembros que conforman las instituciones educativas y los escenarios de aula comprendan que “*el problema no radica solamente en explicar a las masas sino en dialogar con ellas sobre su acción*” (p.53)

Además, se debe analizar la importancia de la acción “*a través de la cual se enfrentará, culturalmente, la cultura de la dominación*” p.55. La cultura dominante se da en la medida en que *solo se transmitan conocimientos académicos* como lo menciona

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

Palomino & Paz (2010), o lo que se ha venido hablando, un conocimiento sin ese carácter existencial (práctico, cotidiano). Freire, brinda una mirada complementaria respecto a la transmisión de saberes; aunque Freire se centra en el adulto, el concepto de *diálogo-acción* de los saberes tradicionales nos hace entender que esta relación solo existe a partir de la interacción de miembros de una comunidad (todos los miembros). Lo anterior quiere decir que, no solo el adulto juega un papel protagónico (más si se habla de saberes tradicionales), también se encuentran los niños (infancia) dentro de esta construcción social, todas las generaciones entran a participar en el diálogo de saberes.

A partir de lo anterior, en los siguientes párrafos de este capítulo se busca dar a conocer los descubrimientos detrás del diálogo de saberes, entendiendo que esta acción va más allá de las reducciones que se hacen de estos (saberes) como expresiones verbales o escritas. En este sentido, Gasché destaca que la transmisión de los saberes no puede limitarse a libros de historia, contruidos a partir de una racionalidad occidentalizada, que limita el conocimiento a ser entendido (simple conocer, acumulación de contenidos), pero no comprendido (llevados a la reflexión). Para Gasché (2008), la memoria individual y colectiva hace parte del diálogo de saberes, sin este elemento se reduciría a un mero discurso sin sentido existencial como se ha venido mencionado.

Heller (2003), señala que la memoria colectiva o memoria cultural les da sentido y significado a los conocimientos o “saberes” que se transmiten; estos significados no solo son transmitidos por medio de la palabra como lo menciona Gasché (2008), por ejemplo: el uso de *pergamino sagrados, crónicas históricas, poesía lírica o épica*.

“También pueden ser monumentos, tales como edificios o estatuas, abundantes en signos materiales, señales, símbolos y alegorías igual que depósitos de experiencia, memorable erigidos a manera de recordatorios” (Heller, 2003. p. 5).

Desde esta mirada, se tiene un concepto más amplio del diálogo de saberes, dejando de lado el esquema verbal con el que se asoció, dando paso a imágenes, objetos, personas, que tienen un significado para lo colectivo e individual, estos significados se dan a partir del uso de la memoria cultural. Dialogar los saberes es dialogar con la palabra, pero también con el objeto, con la memoria, la emoción, el otro, consigo mismo. Desafortunadamente, la escuela se ha centrado en contenidos sin carácter existencial limitados al discurso del docente, siendo este la figura inmutable de un sistema mal formado; basta hacernos preguntas tales como: *¿Qué es la multiplicación?*, *¿por qué 2+2 da 4?*, *¿qué es la hipérbola?*, *¿sobresdrújula?*, *¿qué es una enzima?*, *¿por qué es importante el carbono-14?*, *¿quién era rin rin renacuajo?*, *¿por qué el cielo es azul?*... preguntas inconclusas que debemos responder por nuestra cuenta o morir con la duda... la escuela limito los contenidos a la memorización y no a la reflexión, cabe aclarar que la memoria va más allá de ese acto inhumano propuesto por la escuela, es el sentido existencial detrás de los eventos cotidianos.

Por la senda antigua

A partir de lo anterior y de conceptualización de saber, se puede iniciar el recorrido hacia lo tradicional. Para ello, debe tenerse en cuenta que *“los conocimientos tradicionales son primero que nada y después de todo, un proceso/acto de conocer en tanto actividad humana”* (Valladares & Olivé, 2015). Esta definición, resalta el concepto de actividad humana; según la Real Academia Española (RAE, 2001), la actividad es definida como *“Facultad de obrar”*; a su vez, delimita obrar como la

acción de *“Hacer algo, trabajar en ello”*. Esta definición del conocimiento tradicional o saber, incluye necesariamente el concepto de *hacer*, entendido como la actividad humana mencionada por Vallares & Olivé (2015); si así no fuere, ese conocimiento no sería saber, simplemente pasaría al plano acumulativo de conocimientos sin esa característica existencial que diferencia al saber de otros conocimientos.

En relación con lo anterior, Freire (2005) señala que una visión “bancaria” de la educación (acumulación de conocimientos), le da un sentido de donación al “saber”; esto quiere decir, que existe una jerarquización de los conocimientos, donde está el sabio y el ignorante; los conocimientos y valores impartidos *“no son verificados, ni pueden ser verificados, lo cual crea una cultura del silencio”* p.79. Este escenario, nos manifiesta una contradicción en cuanto al sentido de los saberes (sabiduría), ya que deja de lado el dialogo y la construcción social como lo menciona Leff (2003), y la fomentación de acciones o “haceres” que conlleva la interacción mencionado por Vallares & Olivé (2015).

De esta manera, referirse a un saber (en cuanto sabiduría) establece la vinculación con la acción o hacer tradicionales establecidos en la senda antigua; esto quiere decir que, el saber y hacer se relaciona dentro del conocimiento tradicional apuntan a un contenido cotidiano y cultural. En relación a la idea anterior, De la Cruz (2010) menciona que los conocimientos tradicionales:

“...no solo se asocian con la biodiversidad, sino con las prácticas culturales en general como los cantos, rituales, danzas, artesanía, tejidos, clasificación de semillas, entre otros” (p. 77)

Esta perspectiva, muestra la importancia de la práctica dentro de los conocimientos tradicionales, como lo menciona Agüero (2011) al referirse que los conocimientos deben tener significados y finalidades en la vida; la práctica (hacer) en relación con el saber establece la adquisición del conocimiento no solo tradicional sino todo tipo de conocimiento.

Por otro lado, Mendoza (2010) hace referencia a los saberes y haceres dentro del escenario urbano; destacando que los conocimientos tradicionales y campesinos con su sentido comunitario y de valores transforman los espacios, dando un uso diferente a partir de sus experiencias. Esto hace referencia, al impacto que tienen esos conocimientos en cualquier ámbito, volviéndose a destacarse el sentido existencial que los *saberes* y *haceres* proponen en la transformación individual y comunitaria.

Con relación a lo anterior, Mendoza (2010) luego de exponer el impacto de los conocimientos tradicionales, expone lo siguiente:

“Ciertas costumbres de sus lugares de origen se reproducen de manera heterogénea en incipientes organizaciones locales y comunitarias que oscilan entre el conflicto y la cooperación, pero que de todos modos impregnan a la ciudad de nuevos sentidos en donde es preciso hablar de lo urbano ya no solo como expresión de ciudad sino también de un fenómeno masivo y popular, de una “ruralización” de la ciudad con saberes, sentires y relatos propios de la vida en el campo” (p. 15)

Memorias del ayer, transformando el hoy

A partir de lo anterior, se puede destacar el impacto de estos *saberes* y *haceres* en la transformación social; la relevancia de lo tradicional y el rescate de estos conocimientos, determinan un papel transformador en la cultura comunitaria. Es por ello, que este trabajo centra su atención en estos *saberes* y *haceres* de nuestros

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

predecesores; y es que referirse a predecesores, no solo es hablar de los pueblos precolombinos o de nuestras etnias que están a lo largo y ancho de nuestro territorio, también se habla de nuestros abuelos y padres que tiene un bagaje de experiencias transmitidas. Con este acercamiento se pretende dejar de lado:

“Nuestra ideología individualista dominante que predica la libertad, la autonomía y la independencia del individuo que serían los máximos valores de nuestra civilización; no digo “de nuestra sociedad”, ya que el individualismo neoliberal niega cualquier noción de solidaridad social” (Gasche 2008. p. 20)

Volver a nuestro origen social, dando paso a una cultura comunitaria, fomentar unas competencias que favorezcan el desarrollo y mejoramiento de los miembros y sistemas que integran el colectivo. En otras palabras, retomar el concepto de ciudadanía que se ha ido perdiendo en cada avance de la sociedad moderna; se habla más de masas que de colectivo como lo menciona Bauman (2005), masas manipuladas y controlados, incapaces de pensar por sí mismas ya que han perdido su identidad, dejándose desviar por cualquier tendencia. La solución para salir de este estado, puede ser el dar continuidad a la propuesta de Freire acerca del dialogo-acción, en donde la voz del individuo cobra sentido en cuanto la voz del colectivo, volver a reconectar al sujeto a una red social y cultural, y no es menos, ya que somos seres sociales. Por ello es importante volver al diálogo de saberes y haceres tradicionales, evitando lo que menciona Heller (2003):

“Siempre que la memoria cultural cae en el olvido, un grupo de personas desaparece, con independencia de que la circunstancia quede registrada o no en los libros de historia... La presencia o la ausencia, la vida o la decadencia de un pueblo no depende de la supervivencia biológica de un grupo étnico, sino de la supervivencia de la memoria cultural compartida” (p. 6)

No se puede olvidar los valores y conocimientos que nos antecedieron, en esos “saberes y hacereres” puede encontrarse la solución a la crisis social que se está viviendo en los sistemas e individuos que conforman la sociedad. La escuela como parte del sistema social, requiere una intervención en cuanto a la formación ciudadana de los miembros de su comunidad (padres, docentes y estudiantes); y la única manera de lograrlo es por medio de espacios de diálogo y construcción de saberes que sean significativos para una comunidad.

Como se mencionó al inicio de este apartado, generar una propuesta pedagógica que retome conocimientos y hacereres que tiene un significado en la cotidianidad y la memoria de estos, puede ser una respuesta clara a esa necesidad de crear espacios de diálogos que permitan consolidar temas de ciudadanía no solo en la teoría sino en la práctica de estos, en este caso, conocer y practicar la participación y responsabilidad democrática.

Para finalizar este apartado, siendo punto de partida legal y teórica para la construcción de una propuesta pedagógica basada en saberes y hacereres en donde se fomente la competencia ciudadana, la acción participativa en escenarios democráticos como se ha venido señalando, quisiera hablar del rol del docente dentro de esta propuesta. En el primer marco conceptual se habló del deber ser del docente en cuanto a temas de participación, aquí se tratará el papel del docente dentro del conocimiento tradicional y su conexión con el saber pedagógico; no siendo más, daremos paso a este último capítulo.

Rol del docente en el diálogo de saberes y hacereres

En relación con el rol docente dentro de los conocimientos tradicionales, Vásquez (1999) en el texto titulado *Avatares: Analogías de búsqueda de la*

comprensión del ser maestro, señala que un maestro es guardián de la tradición; este valor que adquiere el maestro, se da por el hecho de que educar es asumir un legado, una cultura. De igual manera, Vásquez (1999) resalta la virtud del docente como protector de los valores de la comunidad, como figura que guarda el orden de la tradición, la resalta y la presenta a sus educandos; además de esto, el autor señala un punto frágil del maestro como guardián de la tradición, y es el volverse carcelero de la tradición en el sentido en que puede tenerlos, pero no los imparte con libertad a los otros (se reserva ese conocimiento).

Teniendo en cuenta la revisión teórica acerca de la competencia ciudadana y su papel dentro de la acción participativa, es importante señalar que dicha competencia debe estar en un nivel más desarrollado en el adulto respecto al niño, puesto que este (el adulto) es el modelo del niño; esta postura se puede justificar a partir del trabajo realizado por Bandura y Walters (1987) quienes nos señalan el rol del adulto dentro del aprendizaje social por observación (modelamiento) en los niños (Apéndice 4). A esto se suma la explicación del Modelo Dinámico de la Competencia Ciudadana (MDCC), en donde se expone la importancia de un docente CSVP (conozca, sea, viva y acciones la competencia) con el propósito de construir, fomentar y/o fortalecer ambientes de ciudadanía.

Desde esta perspectiva, debemos comprender que el rol del docente no se limita al discurso catedrático sobre la educación cívica, ni su actitud de juez contra el Estado por su falta de compromiso en la formación ciudadana; el docente debe centrar su atención en la acción dialógica que debe generar con sus estudiantes, en este caso, también con los padres puesto que hablamos de saberes y haceres de estos. Para llevar a cabo este proceso dialógico dentro y fuera del aula, con el objetivo de recolectar saberes y haceres para la formulación de la propuesta pedagógica, el docente debe procurar

tener una serie de virtudes para llevar a cabo esta tarea; estas virtudes se encuentran esquematizadas en el apéndice 5, el cual es una construcción que el autor de este trabajo realiza a partir de la lectura del texto de Vásquez (1999) y el texto *Cartas a quien pretende enseñar* de Freire (2010).

Es importante considerar que un maestro debe tener compromiso por la memoria, cultura e identidad propia y de la comunidad a la que pertenece, eso implica que el maestro debe dialogar e ir al encuentro de cada miembro; la pregunta que nos surge respecto a este punto del compromiso por la memoria es saber qué tiene que ver la memoria y los saberes y haceres. La respuesta propuesta por De Zan (2008) es comprender el papel de la memoria como un elemento de la identidad que se encuentra dentro del marco dimensional del tiempo, el pasado, presente y futuro; es decir, los saberes y haceres son un elemento que se han adquirido en el pasado y se han convertido en parte de la identidad de la comunidad, esto se pudo evidenciar en el grupo focal, padres y abuelos señalaban que tareas como cocinar o tejer son más que un conocimiento, es su estilo de vida (un sustento).

Desde esta perspectiva, un maestro debe tener la disposición de aprender cosas nuevas, lo cual permitirá que su acción educativa trascienda teniendo en cuenta la necesidad de la población, esto se manifestará en aprendizaje significativo en los miembros de la comunidad (desde los niños hasta los mismos padres). Esta acción del docente no solo se reduce a estar dispuesto a conocer nuevos contenidos y competencia, esto implica un acto de humildad (Day, 2006; Freire, 2005) que implica dejar la posición de docente (sin dejar de serlo) y tomar el papel del estudiante (para comprender sus habilidades pero también sus necesidades). A esto se suma un componente que ese nuevo conocimiento que se adquiere a partir del diálogo, se

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

transforma en sabiduría (saber) entendiéndolo como Ponce (2002) nos expone “un conocimiento sobre significados y finalidades de la vida”.

Finalmente la esencia que se mueve alrededor de la acción docente dentro de los saberes, haceres y su movilización hacia los procesos educativos, de los procesos de construcción dialógica y escucha del otro, solo se dará si existe un verdadero amor por lo que somos: maestros. El amor ha sido predicado a lo largo de historia de la humanidad, su impacto ha transformado las vidas de las personas, docentes, estudiantes y sociedad en general. Podría hablarles desde la perspectiva de Freire, Gandhi, Mandela, Luther King o tomar algún poeta para definir el amor; sin embargo prefiero referenciar el mensaje del apóstol Pablo a la iglesia en Corinto.

La exposición presentada acerca del amor, resume el verdadero sentido de este en la existencia del hombre; estoy seguro que Pablo entendió el amor que su Maestro, Cristo Jesús, al aparecersele en el camino rumbo a Damasco le mostró, busca escuchar y dialogar con el otro (ir al encuentro del otro). El impacto de ese amor fue tan grande que un Saulo que perseguía a otros por pensar distinto, luego de tener el encuentro con el amor de su Maestro, se transformó en un Pablo que ahora buscaba predicar el verdadero amor.

Para llevar a cabo el análisis del texto de Pablo acerca del amor, decidí presentar el siguiente cuadro en el que se expone en una columna el versículo (del 4 al 8) y en la segunda columna el significado dentro de la educación:

1° CARTA A LOS CORINTIOS POR PABLO DE TARSO	
<i>VERSÍCULO</i>	<i>SENTIDO PEDAGÓGICO DENTRO DE LOS SABERES Y HACERES</i>
⁴ El amor es sufrido, es benigno; el amor no tiene envidia, el amor no es jactancioso, no se envanece;	Un maestro que ama lo que hace, comprende que su labor requiere una entrega voluntaria (benignidad) y

	<p>humildad sin envidia; antes bien, querrá siempre aprender del otro, pues su visión dialógica y comunitaria está desligada de la competitividad, no se envanece en su individualismo (Bauman, 2005)</p>
<p>⁵ no hace nada indebido, no busca lo suyo, no se irrita, no guarda rencor;</p>	<p>Un maestro que ama lo que hace, sabe que debe mantener la integridad en su ser personal y ser profesional. Esto le lleva a 'ir al encuentro del otro', entendiendo y comprendiendo que el otro es importante y merece ser escuchado (Freire, 2005; Freire, 2010)</p>
<p>⁶ no se goza de la injusticia, más se goza de la verdad.</p>	<p>Un maestro que ama lo que hace, procura buscar la verdad, la justicia y la bondad. Esto implica que el maestro debe encontrarse a sí mismo para poder vivir la verdad, justicia y bondad; de esa manera, podrá enseñar a otro... el maestro debe ser ese faro en medio de las tinieblas de la ignorancia, arrojando su luz al mar (Vásquez, 1999)</p>
<p>⁷ Todo lo sufre, todo lo cree, todo lo espera, todo lo soporta.</p>	<p>Un maestro que ama lo que hace, es como el alfarero que en sus manos tiene materia prima (barro) quien sabe que ese material podrá ser el mejor jarrón o vaso. Este proceso del alfarero con el barro requiere paciencia, fe y benignidad; 1) paciencia para trabajar con el barro aunque en el proceso se eche a perder, 2) fe cuando ese barro no se deje moldear, el alfarero cree que a pesar de todo ese barro será el mejor vaso y 3) benignidad o misericordia, el alfarero ve más allá del barro, muchos pueden despreciar este material, pero él sabe que eso es el principio de algo mucho mejor. En otras palabras, el niño que tenemos en nuestras manos requiere amor, paciencia, fe y benignidad en todo tiempo, incluso en aquellos que no exista el mínimo de esperanza.</p>
<p>⁸ El amor nunca deja de ser; pero las profecías se acabarán, y cesarán las lenguas, y la ciencia acabará.</p>	<p>Un maestro que tiene el llamado, siempre lo tendrá; un maestro que ama lo que hace, siempre amará su labor sin importar las dificultades. El conocimiento, la ciencia, sabiduría irán desapareciendo de la mente del maestro (pues el olvido hace parte del ciclo vital); sin embargo un maestro que ama su labor nunca dejará de ser amor, pues maestro no es el que sabe o piensa saber, maestro es el ama lo que hace.</p>

Quiero concluir diciendo que el amor es la verdadera revolución, es el camino hacia el verdadero cambio que la educación requiere. Un maestro lleno de amor por lo que hace, será un maestro capaz de construir espacios de diálogo con la comunidad y por ende potenciar la competencia ciudadana que va más allá del aula o de las simples reglas que quieren regular la conducta; puesto que el amor más que corregir la conducta, lleva a la reflexión, a la conciencia no solo de la conducta sino de la vida en general. Maestro recuerda siempre amar lo que haces, eso marcará la diferencia.

Conclusiones

A partir de la realización de este trabajo, se puede concluir que:

1. La revisión teórica amplia y exhaustiva, permite no solo llegar al conocimiento del tema, sino que abre caminos para el análisis y nuevas propuestas conceptuales como los modelos referentes a la visión holística de la competencia ciudadana, modelo de los dos filtros (participación) y la reflexión desde la mirada de la neurociencia, la cual es un punto de partida para que docentes generen análisis (crítica y proposición) de sus prácticas en torno a este maravilloso campo de conocimiento.
2. Las dinámicas entre la teoría, la competencia y la práctica participativa, están condicionadas a la falta de conocimiento real del concepto de participación, evidenciado en la rejilla de valoración aplicada por padres e investigador y las observaciones registradas en el diario de campo, donde se evidencia la disociación de las prácticas participativas dentro y fuera del aula. A esto se suman los datos obtenidos del grupo focal a padres, conversatorio y construcción del mural con los niños, lo que corrobora matices de la práctica observada; allí se evidenció que la competencia ciudadana se reduce al concepto ligado a la competitividad, y la participación se concibe como una opinión.
3. Poder contrastar la teoría con la práctica educativa, permite encontrar diferencias entre la realidad en las dinámicas educativas y lo que debería ser de estas; desde este punto, la reflexión juega un papel fundamental como puente entre las construcciones teóricas y la prácticas desempeñadas dentro de las instituciones. De esta manera se enriquece la

práctica, procurando formular estrategias pertinentes al análisis de la teoría y la necesidad de contexto; sumemos a esto, la posibilidad de generar nuevo conocimiento que pueda ser base teórica para nuevas prácticas educativas.

4. El rol del docente y la familia es fundamental para la construcción y prácticas del concepto de participación, ciudadanía, democracia y responsabilidad en los niños (en esta investigación grado segundo). Como se pudo observar, gran parte de las prácticas de enseñanza propuestas por los docentes limitan los escenarios de diálogo y los ámbitos de participación en el que los niños pueden generar una construcción comunitaria en torno a temas de interés; reduciendo la participación a un espacio de opinión o respuestas cerradas a partir de lo que el docente quiere que digan (no hay participación sino un espacio de discurso unidireccional).

Por otro lado, la familia debe involucrarse en espacios de diálogo con los demás miembros de la comunidad. La idea de la formación ciudadana y fomentar espacios de participación no es tarea exclusiva de las instituciones, más bien es un trabajo comunitario que debe procurar el diálogo entre saberes que potencien las acciones y prácticas pertinentes para dar solución a las problemáticas y necesidades de la comunidad educativa. A esto se suma que tanto docente como familia, deben procurar formarse primero ellos, teniendo en cuenta los pilares de la educación: no solo conocer sino ser, vivir y hacer la ciudadanía para que tenga un sentido de trascendencia la enseñanza en cuanto a un aprendizaje significativo.

5. El proponer el desarrollo y fortalecimiento de la participación en escenarios democráticos desde los saberes y haceres de padres o abuelos, abre caminos hacia una nueva mirada en la que se generen espacios de diálogo construcción comunitaria.

6. De este trabajo podemos concluir que las reflexiones suscitadas en la discusión teoría-práctica permite abrir campos de investigación que se centren en los fenómenos educativos que merecen ser analizados a la luz de la teoría; de esta manera generar propuestas, estrategias y materiales pertinentes a las necesidades (reales) que presenta un sistema que requiere replantear muchas de sus metodología y propuestas. Todo ello con el fin de transformar y fortalecer las prácticas educativas, para que tengan un impacto social (acción social significativa para toda la comunidad).

Recomendaciones

Teniendo en cuenta los resultados y reflexiones obtenidos en esta investigación, puedo hacer las siguientes recomendaciones:

1. Revisar el marco teórico y legal propuesto en este trabajo sobre todo en la sesión de la propuesta pedagógica con el objetivo de conceptualizar a los docentes, y por qué no enriquecerlo con aportes e investigación bibliográfica que no se haya tomado en cuenta.
2. Continuar con la idea de generar acciones a partir de los saberes y haceres; para ello, recomiendo hacer una serie de entrevistas a padres y abuelos en diferentes instituciones educativas, esto con el propósito de tener una base de datos para seleccionar los saberes y haceres tradicionales con mayor frecuencia en las narrativas recolectadas. Dentro de este trabajo de recolección, valdría la pena escoger algunos padres y abuelos que les enseñen a los investigadores su oficio, esto con el propósito de adentrarse al hacer y poder replicarlo en la formulación de actividades pedagógicas para los niños.
3. Luego de revisar los saberes y haceres recolectados, se deberá realizar (si así lo requieren los investigadores) una búsqueda teórica que dé sustento a los saberes seleccionados. En otras palabras, revisar la historia, cultura e impacto social del hacer, por ejemplo el tejido o telar en las diferentes comunidades. De esta manera las actividades pedagógicas tendrán un sentido más profundo que sea significativo para cada uno de los miembros de las diferentes comunidades educativas.
4. Es importante que el docente más que aplicar cualquier estrategia, propuesta o material, realice una reflexión profunda sobre cada uno de los elementos

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, reflexionar sobre el contenido, docentes, estudiantes y sistema institucional, de esta manera la práctica educativa genera un verdadero impacto.

5. Los docentes deben tener conocimiento real sobre las competencias ciudadanas, lo que significan, lo que implican; para ello deben capacitarse y reflexionar sobre sus prácticas educativas y realizar los cambios necesarios para que se tome conciencia y se genere un buen desarrollo o potenciación de las competencias ciudadanas a trabajar; que sean acordes a la edad de los niños.

Referencias

- Agüero , M. (2011). Conceptualización de los saberes y conocimientos. *Desicio*, 16-20.
- Alexander, A., Schallert, D., & Reynolds, R. (2009). What is learning anyway? A topographical perspective considered. *Educational Psychologist*, 44(3), 176-192.
- Baptista, M., Fernández, C., & Hernández, R. (2010). *Metodología de la Investigación, Quinta Edición*. McGRAW-Hill Interamericana.
- Baquero, A., & Mancera, C. (2003). Una propuesta pedagógica para el mejoramiento de la convivencia en el aula de clase desde el enfoque de las Competencias Ciudadanas (tesis de pregrado). Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32(7), 513.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582.
- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. *Handbook of socialization theory and research*, 213, 262.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1987). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Editorial.
- Baptista, M., Fernández, C., & Hernández, R. (2010). *Metodología de la Investigación, Quinta Edición*. McGraw-Hill Interamericana.
- Bauman , Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida* . Barcelona : Editorial Gedisa, S.A.

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

- Bertoni, E. (2007). Acerca de las competencias profesionales requeridas para ejercer la enseñanza universitaria. Comisión Sectorial de Enseñanza - Universidad de la República.
- Betancourt, S., & Asencio, H. (2016). Homeostasis Hombre-Naturaleza. *Salutem Scientia Spiritus*, 2(1).
- Bondarenko, I. (2017). The Role of Positive Emotions and Type of Feedback in Self-regulation of Learning Goals Achievement: Experimental Research. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 405-411.
- Burnett, S., Thompson, S., Bird, G., & Blakemore, S. J. (2011). Pubertal development of the understanding of social emotions: Implications for education. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 681-689.
- Bush, G., Luu, P., & Posner, M. I. (2000). Cognitive and emotional influences in anterior cingulate cortex. *Trends in cognitive sciences*, 4(6), 215-222.
- Carretié, L., López-Martín, S., & Albert, J. (2010). Papel de la corteza prefrontal ventromedial en la respuesta a eventos emocionalmente negativos. *Rev Neurol*, 50(4), 245-252.
- Chaux, E. (2004). Aproximación integral a la formación ciudadana. En E. Chaux, J. Lleras, & A. Velásquez, *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula: Una propuesta de integración a las áreas académicas* (págs. 13-25). Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Const. (1991). *Constitución Política Colombiana*. Edición 2015.

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

Corominas, J. (1987). Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Madrid: Editorial Gredos.

Correa, J. (2007). Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría competencia en el contexto educativo. Colombia: Editorial Universidad del Rosario.

Dahl, R. (2004). La democracia. *Postdata*, (10), 11-55.

Da Silva, E. J. (2011). Una reflexión sobre el saber popular y su legitimación. *Decisio*, 73-77.

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores* (Vol. 4). Narcea Ediciones.

Day, C., & Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas: una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. (Vol. 121). Narcea Ediciones.

De Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., & Barco, S. (1998). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.

De la Cruz, R. (2010). Conocimientos Tradicionales, Biodiversidad y Derechos de Propiedad Intelectual - Patentes. *AFESE*, 77-96.

De Zan, J. (2008). Memoria e Identidad. *TÓPICOS*, 41-67.

Durkheim, É. (1999). Educación y sociología (Daniel Jorro, trad.). (3.^a ed.). México: Ediciones Coyoacán, S. A. de C.V. (Obra original publicada en 1975)

Fermoso, P. (1994). *Pedagogía social: fundamentación científica*. Barcelona, España: Herder.

Fermoso, P. (2009). Bibliografía sobre John Dewey: filosofía de la educación. 165-178.

- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI editores, S.A (Obra original publicada en 1975).
- Frade, L. (2009). Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato. México, DF: Inteligencia Educativa.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido (Jorge Mellado, trad.). (2.^a ed.). México: Siglo XXI editores, S.A. (Obra original publicada en 1968).
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. (2.^a ed. 3^a reimp.). Buenos Aires: Siglo XXI editores, S.A (Obra original publicada en 1993)
- García, M. (2007). Nosotros los profesores. Breve ensayo sobre la tarea docente. Madrid: Editorial UNED.
- Gariépy, J. F., Watson, K. K., Du, E., Xie, D. L., Erb, J., Amasino, D., & Platt, M. L. (2014). Social learning in humans and other animals. *Frontiers in neuroscience*, 8.
- BIBLIOGRAPHY Gasché, J. (2008). ¿Qué son “saberes” o “conocimientos” indígenas, y qué hay que entender por “diálogo”? En C. Pérez, & J. Á. Echeverri, *Memorias: Dialogo de saberes* (págs. 17-31). Leticia : Editorial Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonia.
- González de Rivera, J. (2008). Homeostasis, alostasis y adaptación. *Crisis y Contencion, Madrid, Eneida*.
- Groenendijk, T., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., & van den Bergh, H. (2011). The effect of observational learning on students' performance, processes, and motivation in two creative domains. *British Journal of Educational Psychology*, 83(1), 3-28.

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.
- Heller, A. (2003). Memoria cultural, identidad y sociedad civil. *Indaga*, 5-17.
- Hernández-Amorós, M. J., & Urrea-Solano, M. E. (2017). Working with emotions in the classroom: Future teachers' attitudes and education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 511-519.
- Inter-Agency Commission. (1990). Meeting basic learning needs: A vision for the 1990s. *New York Inter-Agency commission-UNESCO*.
- International Commission on Education for the Twenty-first Century, & Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio*. Santillana.
- Leff, E. (2003). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de un futuro sustentable. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 13-40.
- Lozada, D. (2003). *Las artes plásticas en el grado quinto del Colegio de Educación Básica La Primavera de Inridia a partir de la artesanía indígena* (tesis de pregrado). Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.
- Manes, F., & Niro, M. (2015). *Usar el cerebro: conocer nuestra mente para vivir mejor*. Argentina: Editorial Paidós.
- Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista iberoamericana de Educación*, 32(17-34).

Martin, R. E., & Ochsner, K. N. (2016). The neuroscience of emotion regulation development: implications for education. *Current opinion in behavioral sciences*, 10, 142-148.

Martínez, E. (2014). “*Base emocional de la ciudadanía. Narrativas de emociones morales en estudiantes de noveno grado de dos instituciones escolares de la ciudad de Bogotá*” (tesis doctoral). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Melgarejo, M. M. P., & Betancourt, Y. U. (2016). La importancia de las funciones ejecutivas para el desarrollo de las competencias ciudadanas en el contexto educativo. *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 4(1).

MEN. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la PRIMERA INFANCIA*. Bogotá : Taller Creativo de Aleida Sánchez B. Ltda.

Mendoza, C. (2010). El desplazamiento y la errancia en la ciudad. *Revista Rita*.

Merino, M. (1995). *La participación ciudadana en la democracia*. INE.

Mockus, A. (2004). ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia? *Altablero*. MEN.

Monroy, M. (2011). La democracia representativa y participativa. En R. Oñate, M. Torres, & e. académicas, *Retos de la democracia y la participación ciudadana* (págs. 86-90). Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.

Mundial, B., & UNICEF. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. In *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. WCEFA.

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.

Organista, P. (2007). El concepto de competencia: Una mirada histórica desde la Psicología de la Cognición. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 69-76.

Ortiz, J. G., & Vanegas, I. (2001). Informe Educación Cívica en Colombia. Una Comparación Internacional.

Palomino, M., & Paz, A. (2010). Los problemas de convivencia escolar: percepciones, factores y abordajes en el aula . *Revista de Investigaciones. UNAD* , 85-105.

Ponce, M. (2002). La inteligencia, la creatividad y teorías sobre la sabiduría. *Revista del Centro de Investigación*, 62-68.

Posada, J. (2001). Notas sobre comunidad educativa. En A. Avellaneda, G. Acero, G. Zapata, L. Álvarez, J. Posada, P. Gómez, & L. García, *Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar* (págs. 87-119). Bogotá.

Price, E. E., Lambeth, S. P., Schapiro, S. J., & Whiten, A. (2009). A potent effect of observational learning on chimpanzee tool construction. *Proceedings of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 276(1671), 3377-3383.

Quintana, J. M. (1994). Educación Social. Antología de textos clásicos. *Madrid: Narcea*.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ªed.).

Consultado en HYPERLINK "http://www.rae.es/rae.html" <http://www.rae.es/rae.html>

- Restrepo, J. C. (2005). *Estándares básicos en Competencias Ciudadanas: ¿Cuál concepción de ciudadanía?: Una aproximación teórica al problema de la formación ciudadana* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C, Colombia.
- Ramírez, M. (2006). *Cartilla, el arte orfebre precolombino colombiano* (tesis de pregrado). Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.
- Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child development*, 81(1), 6-22.
- Unesco. (2003). *Convención para la salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial*. Paris.
- Unesco. (s.f). ¿Qué es el patrimonio cultural inmaterial?
- Unicef. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe Superficie y fondo*. Panamá.
- Valladares , L., & Olivé, L. (2015). ¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la Interculturalidad . *Cultura y representaciones sociales*, 61-101.
- Valera, Y., & Pardo, J. (2015). Educación para la ciudadanía y la convivencia: Una apuesta por la paz escolar en Bogotá. *Magisterio*, 71-74.
- Vásquez, F. (1999). Avatares: Analogías en búsqueda de la comprensión del ser maestro. *SIGNO Y PENSAMIENTO*, 117-124.
- Zapata-Ros, M. (2012). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

“conectivismo” [Versión Electrónica]. E- prints in library & information science.

Disponible en: HYPERLINK "http://hdl.handle.net/10760/17463"

<http://hdl.handle.net/10760/17463>

APÉNDICES

Apéndice 1. Muestra fotográfica del proyecto NAGA, desarrollado en el año 2016 con un grupo de estudiantes y profesores.



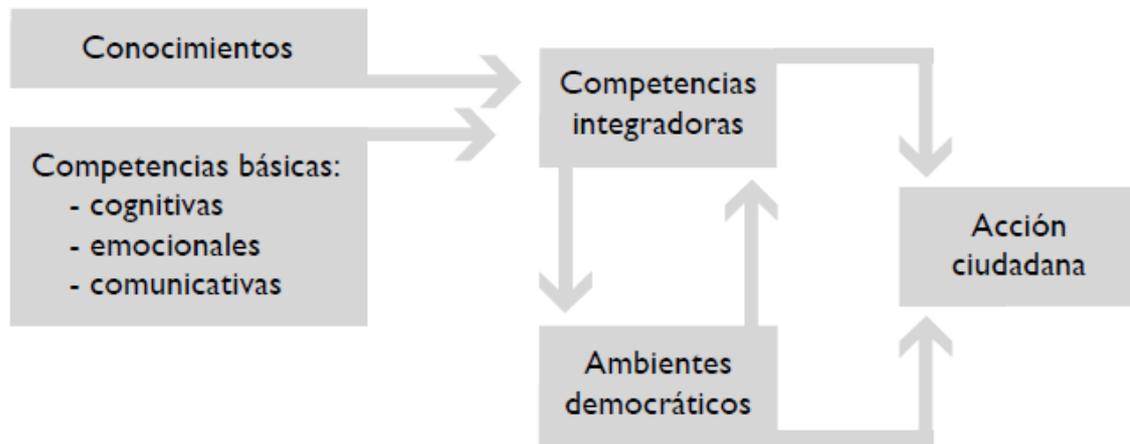
Para el desarrollo de la costura, el docente en formación divide al grupo en tres equipos de trabajo: 1) “costureros” 2) “enhebradores” 3) “los hilos dice...”. Cada grupo cumplía una función dentro de la construcción del tejido social. (Apéndice 4 Munar. P. 72)

Apéndice 2. Estándares Básicos de las Competencias Ciudadanas (grados 1° a 3°)

<p>PARTICIPACIÓN Y RESPONSABILIDAD DEMOCRÁTICA</p>
<p>Participo, en mi contexto cercano (con mi familia y compañeros), en la construcción de acuerdos básicos sobre normas para el logro de metas comunes y las cumplo.</p>
<ul style="list-style-type: none">• Expreso mis ideas, sentimientos e intereses en el salón y escucho respetuosamente los de los demás miembros del grupo. (Competencias comunicativas y emocionales).• Manifiesto mi punto de vista cuando se toman decisiones colectivas en la casa y en la vida escolar. (Competencias comunicativas).• Reconozco que emociones como el temor o la rabia pueden afectar mi participación en clase. (Competencias emocionales).• Manifiesto desagrado cuando a mí o a alguien del salón no nos escuchan o no nos toman en cuenta y lo expreso... sin agredir. (Competencias comunicativas y emocionales).• Comprendo qué es una norma y qué es un acuerdo. (Conocimientos).• Entiendo el sentido de las acciones reparadoras, es decir, de las acciones que buscan enmendar el daño causado cuando incumplo normas o acuerdos. (Competencias cognitivas).• Colaboro activamente para el logro de metas comunes en mi salón y reconozco la importancia que tienen las normas para lograr esas metas. (Por ejemplo, en nuestro proyecto para la Feria de la Ciencia). (Competencias integradoras).• Participo en los procesos de elección de representantes estudiantiles, conociendo bien cada propuesta antes de elegir. (Competencias integradoras).

MEN (2006). *Formar para la ciudadanía ¡SÍ es posible!* Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas en los grados primero a tercero. (p.171)

Apéndice 3. Esquema de organización y relación de las dimensiones fundamentales para la acción ciudadana (Chaux, 2004)



Chaux (2004). Aproximación integral a la formación ciudadana . En E. Chaux, J. Lleras , & A. Velásquez , *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula: Una propuesta de integración a las áreas académicas* (p. 21)

Apéndice 4. Experimento *Bobo doll* sobre modelamiento de la agresión realizado por Bandura (1961).



Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=dmBqwWIJg8U>

Resultados obtenidos por Bandura, Ross y Ross (1961) en el experimento del payaso (bobo doll):

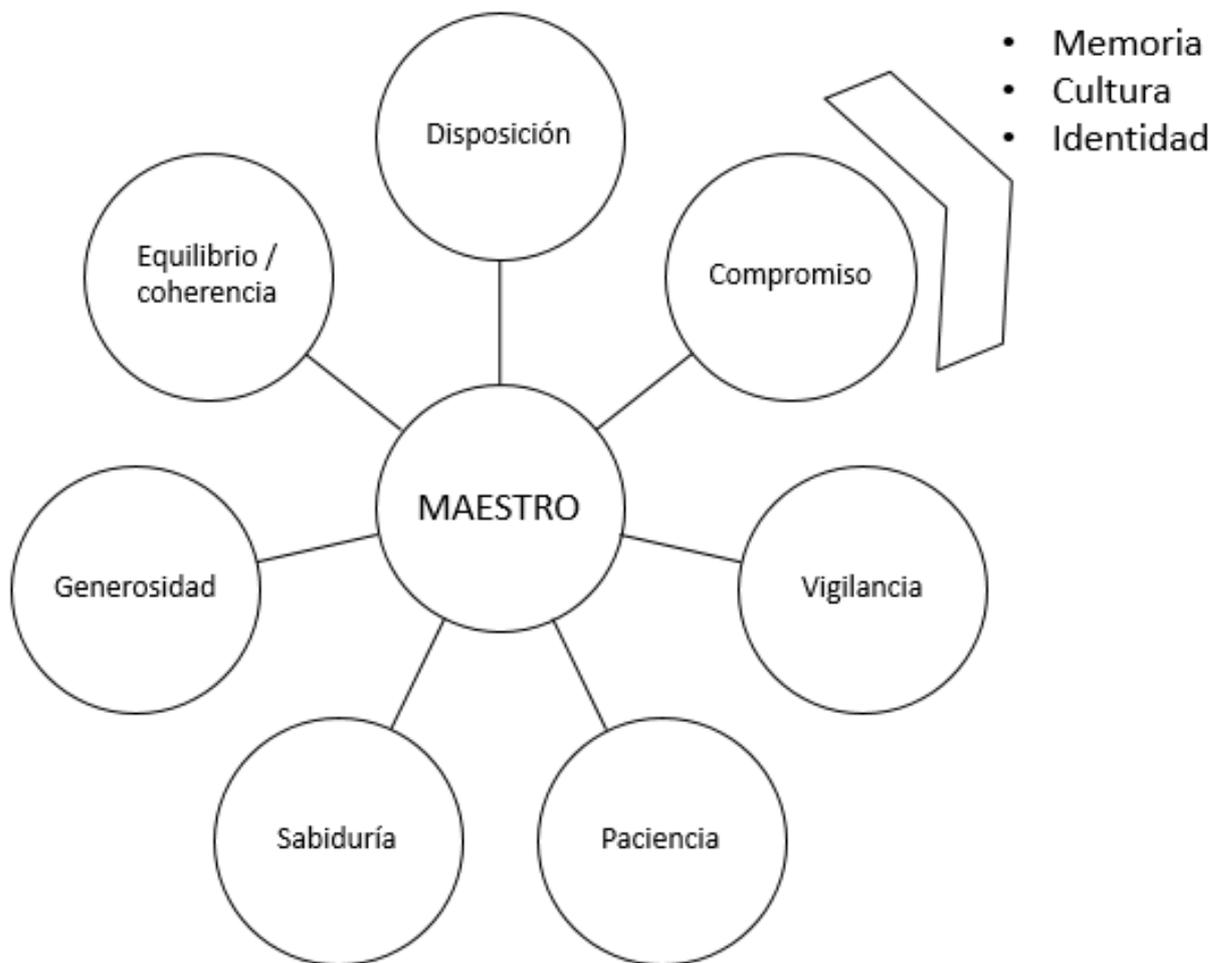
TABLE 1
MEAN AGGRESSION SCORES FOR EXPERIMENTAL AND CONTROL SUBJECTS

Response category	Experimental groups				Control groups
	Aggressive		Nonaggressive		
	F Model	M Model	F Model	M Model	
Imitative physical aggression					
Female subjects	5.5	7.2	2.5	0.0	1.2
Male subjects	12.4	25.8	0.2	1.5	2.0
Imitative verbal aggression					
Female subjects	13.7	2.0	0.3	0.0	0.7
Male subjects	4.3	12.7	1.1	0.0	1.7
Mallet aggression					
Female subjects	17.2	18.7	0.5	0.5	13.1
Male subjects	15.5	28.8	18.7	6.7	13.5
Punches Bobo doll					
Female subjects	6.3	16.5	5.8	4.3	11.7
Male subjects	18.9	11.9	15.6	14.8	15.7
Nonimitative aggression					
Female subjects	21.3	8.4	7.2	1.4	6.1
Male subjects	16.2	36.7	26.1	22.3	24.6
Aggressive gun play					
Female subjects	1.8	4.5	2.6	2.5	3.7
Male subjects	7.3	15.9	8.9	16.7	14.3

TABLE 2
SIGNIFICANCE OF THE DIFFERENCES BETWEEN EXPERIMENTAL AND CONTROL GROUPS IN THE EXPRESSION OF AGGRESSION

Response category	χ^2	Q	p	Comparison of pairs of treatment conditions		
				Aggressive vs. Nonaggressive p	Aggressive vs. Control p	Nonaggressive vs. Control p
Imitative responses						
Physical aggression	27.17		<.001	<.001	<.001	.09
Verbal aggression	9.17		<.02	.004	.048	.09
Nonaggressive verbal responses		17.50	<.001	.004	.004	ns
Partial imitation						
Mallet aggression	11.06		<.01	.026	ns	.005
Sits on Bobo		13.44	<.01	.018	.059	ns
Nonimitative aggression						
Punches Bobo doll	2.87		ns			
Physical and verbal	8.96		<.02	.026	ns	ns
Aggressive gun play	2.75		ns			

Apéndice 5. Esquema de relación acerca de las virtudes que debe tener un docente en el trabajo desde los saberes para fomentar espacios de ciudadanía.



Este esquema es construcción del autor a partir de la visión propuesta por Vásquez (1999) y Freire (2010).

Apéndice 6. Formato de preguntas del grupo focal realizado a padres y abuelos.

PREGUNTAS	OBSERVACIONES
¿Qué significa para usted democracia? (i)	
¿Qué es participación? (i)	
¿Considera que la participación es importante para la vida cotidiana? ¿Por qué? (i)	
¿En qué tipo de actividades se considera experto o sabe hacer? (ii)	
¿Qué significa para usted ese saber transmitido? (ii)	
¿Ha pensado enseñar a sus hijos el oficio que usted sabe? (ii)	
¿Permite la participación de sus hijos en las actividades y decisiones familiares? (iii)	
¿Cómo cree usted que sus hijos pueden participar en ese oficio que desempeña? (iii)	

#	TEMAS
i	<i>Democracia y participación.</i>
ii	<i>Saberes y Haceres</i>
iii	<i>Fomentar Participación</i>

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

Apéndice 7. Rejilla de valoración de la participación en escenarios democráticos.

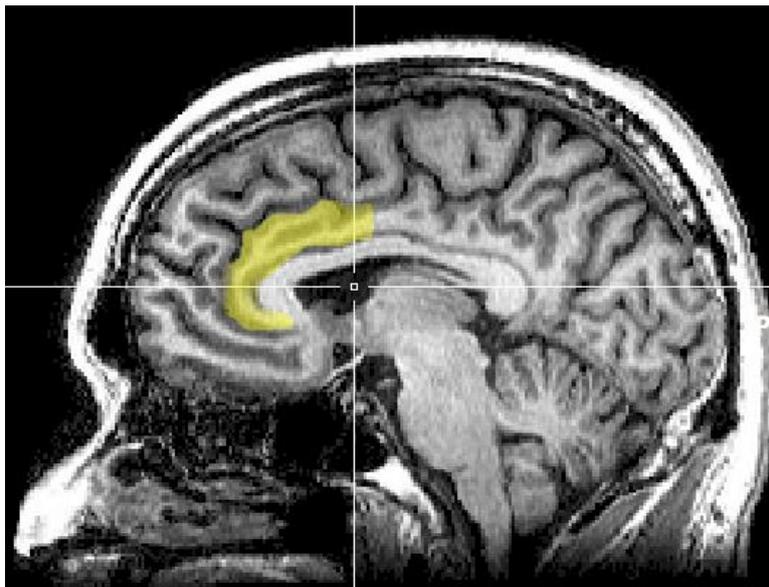
#	ITEMS	OBSERVACIONES
1	Expresa sus ideas, sentimientos e intereses en espacios de dialogo.	
2	Escucha respetuosamente las ideas y sentimientos de los demás miembros del grupo.	
3	Reconoce sus propias emociones en los distintos escenarios de participación (escuela, aula, familia)	
4	Manifiesta su punto de vista en decisiones colectivas en casa y escuela; de esta manera, hace valer su opinión.	
5	Manifiesta desagrado o malestar cuando no se le tiene en cuenta, sin hacer uso de violencia.	
6	Comprende las normas y acuerdos establecidos de manera colectiva.	
7	Colabora activamente en el cumplimiento de metas comunes en cada uno de los escenarios colectivos.	
8	Comprende la importancia de las acciones reparadoras.	
9	Ejecuta acciones reparadas para enmendar daños o infracciones a los acuerdos comunes.	
10	Participa en procesos de elección o toma de decisiones en cada uno de los escenarios colectivos.	

Apéndice 8. Lista de acrónimos presentes en el Modelo Dinámico de la Competencia Ciudadana (MDCC)

Número	Eje o ámbito
I	Convivencia y paz
II	Participación y responsabilidad democrática
III	Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias

Acrónimo	Definición
CC	Considerar consecuencias
GO	Generación de opiniones
MPE	Manejo de las propias emociones
SE	Saber escuchar
A	Asertividad
AG	Argumentación
E	Empatía
IE	Identificación emociones propias
IEO	Identificación emociones del otro
MC	Metacognición
PC	Pensamiento crítico
TP	Toma de perspectiva
II	Interpretación de intenciones

Apéndice 9. Neuroimágenes (corte sagital) donde se señalan el Giro Cingulado, fundamental en procesos de atención, respuesta emocional y motivación.



Resonancia Magnética (MRI) corte sagital, la zona señalada (amarillo) es el Córtex Cingulado Anterior, fundamental en los procesos atencionales y respuesta emocional. Tomado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Cortex_del_c%C3%ADngulo_anterior#/media/File:MRI_anterior_cingulate.png

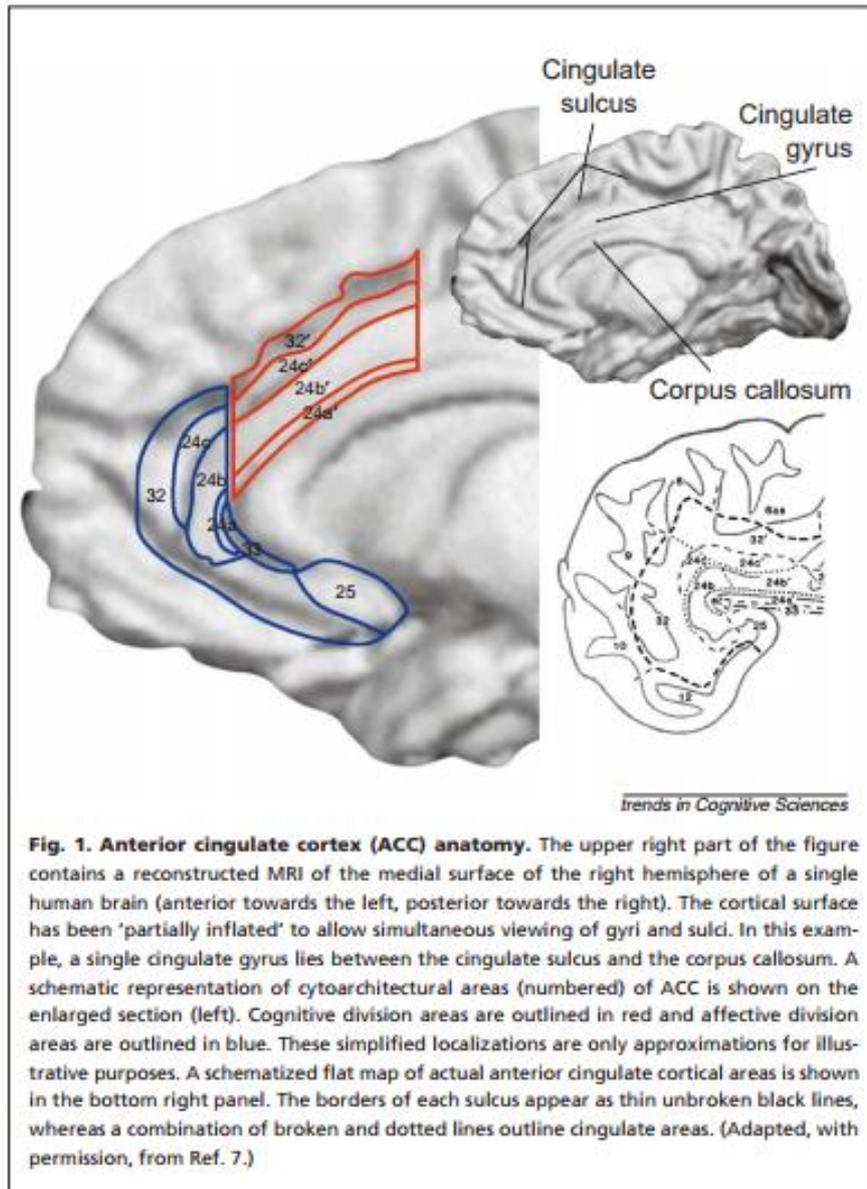


Fig. 1. Anterior cingulate cortex (ACC) anatomy. The upper right part of the figure contains a reconstructed MRI of the medial surface of the right hemisphere of a single human brain (anterior towards the left, posterior towards the right). The cortical surface has been 'partially inflated' to allow simultaneous viewing of gyri and sulci. In this example, a single cingulate gyrus lies between the cingulate sulcus and the corpus callosum. A schematic representation of cytoarchitectural areas (numbered) of ACC is shown on the enlarged section (left). Cognitive division areas are outlined in red and affective division areas are outlined in blue. These simplified localizations are only approximations for illustrative purposes. A schematized flat map of actual anterior cingulate cortical areas is shown in the bottom right panel. The borders of each sulcus appear as thin unbroken black lines, whereas a combination of broken and dotted lines outline cingulate areas. (Adapted, with permission, from Ref. 7.)

Bush et al., 2000. Anterior cingulate cortex (AAC) anatomy. [Figura]. Recuperado de: http://ac.els-cdn.com/S1364661300014832/1-s2.0-S1364661300014832-main.pdf?_tid=69c6d6b8-9896-11e7-a1b4-00000aacb361&acdnt=1505315924_1920486e8a2446abfe224d2ead055eb6

Apéndice 10. Imagen tomada de Carretié et al. (2010) acerca de la localización de áreas y estructuras (prefrontal, temporal, estructuras subcorticales, occipital) involucradas en la respuesta a eventos emocionales negativos. CPOBF: Orbitofrontal; CPFVM: Ventromedial; CPFM: Corteza prefrontal medial; CPFDL: Dorsolateral.

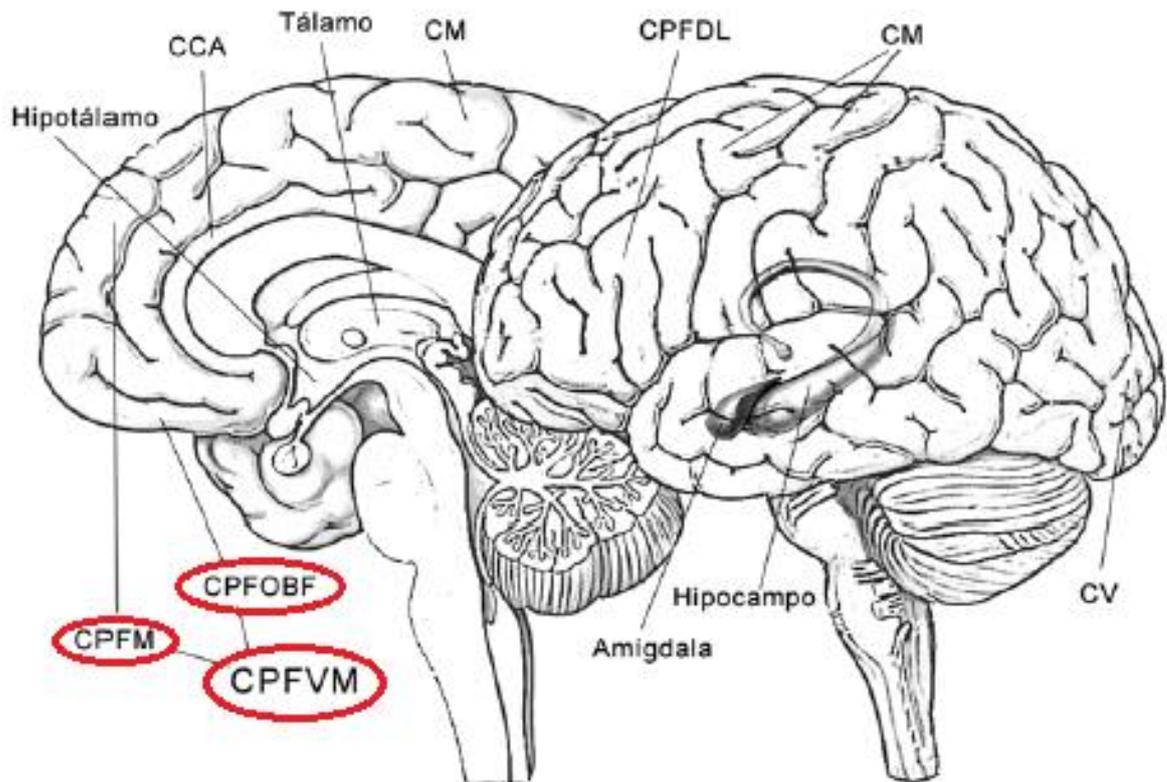


Figura tomada de Carretié, L., López-Martín, S., & Albert, J. (2010). Papel de la corteza prefrontal ventromedial en la respuesta a eventos emocionalmente negativos. *Rev Neurol*, 50(4), 245-252. Figura encontrada en la página 247.

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

Apéndice 11. Rejillas de valoración diligenciadas por algunos padres (acudientes).

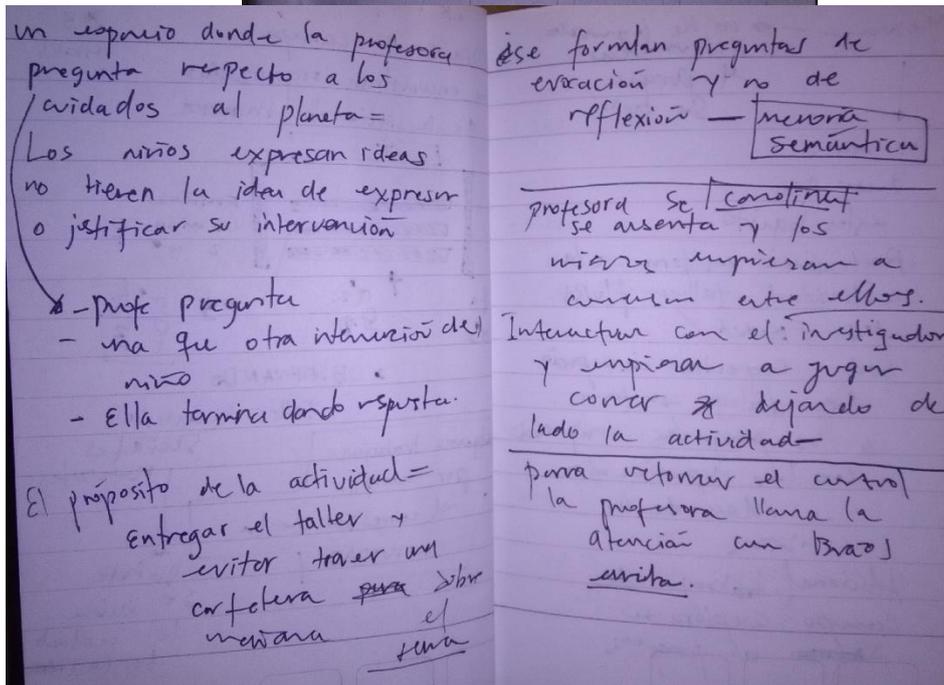
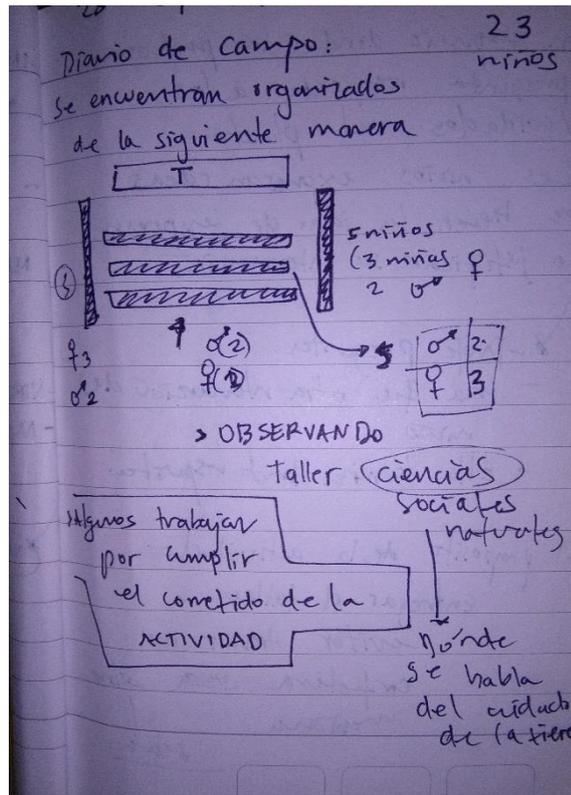
#	ITEMS	OBSERVACIONES
1	Expresa sus ideas, sentimientos e intereses en espacios de diálogo.	Si es muy sentimental cuando se siente regañada llora.
2	Escucha respetuosamente las ideas y sentimientos de los demás miembros del grupo.	Si es muy educado por que nunca se dirige con malas palabras.
3	Reconoce sus propias emociones en los distintos escenarios de participación (escuela, aula, familia)	Si es muy activa le gusta divertirse en su espacio.
4	Manifiesta su punto de vista en decisiones colectivas en casa y escuela; de esta manera, hace valer su opinión.	Lo que se le enseña en casa bien solo que se distrae mucho
5	Manifiesta desagrado o malestar cuando no se le tiene en cuenta, sin hacer uso de violencia.	ella no es violenta al contrario es muy sumisa
6	Comprende las normas y acuerdos establecidos de manera colectiva.	Si entiende cuando se le da una instrucción u orden.
7	Colabora activamente en el cumplimiento de metas comunes en cada uno de los escenarios colectivos.	Cuando no se distrae cumple con sus objetivos
8	Comprende la importancia de las acciones reparadoras.	si en la casa se le muestra valores.

Algunos ejemplos de la rejilla de valoración aplicada por padres en el contexto hogar.

#	ITEMS	OBSERVACIONES
1	Expresa sus ideas, sentimientos e intereses en espacios de diálogo.	Si, por parte de sus hermanos dice que es lo que quiere, o que le gusta u que no.
2	Escucha respetuosamente las ideas y sentimientos de los demás miembros del grupo.	Si, sabe que así como él se expresa, los demás también lo deben hacer.
3	Reconoce sus propias emociones en los distintos escenarios de participación (escuela, aula, familia)	si
4	Manifiesta su punto de vista en decisiones colectivas en casa y escuela; de esta manera, hace valer su opinión.	si se cosa se le respeta lo que quiere.
5	Manifiesta desagrado o malestar cuando no se le tiene en cuenta, sin hacer uso de violencia.	si le molesta cuando no se le tiene en cuenta
6	Comprende las normas y acuerdos establecidos de manera colectiva.	algunas veces, pero no le gustan muchas cosas
7	Colabora activamente en el cumplimiento de metas comunes en cada uno de los escenarios colectivos.	si.
8	Comprende la importancia de las acciones reparadoras.	si sabe cuando esta bien y cuando esta mal.

#	ITEMS	OBSERVACIONES
1	Expresa sus ideas, sentimientos e intereses en espacios de diálogo.	si, johan es un niño que expresa y se comunica con facilidad
2	Escucha respetuosamente las ideas y sentimientos de los demás miembros del grupo.	si el respeto, es un niño muy educado.
3	Reconoce sus propias emociones en los distintos escenarios de participación (escuela, aula, familia)	si el es un niño que explora mucho sus emociones.
4	Manifiesta su punto de vista en decisiones colectivas en casa y escuela; de esta manera, hace valer su opinión.	si en la casa le compartimos las decisiones que se toman en familia.
5	Manifiesta desagrado o malestar cuando no se le tiene en cuenta, sin hacer uso de violencia.	no, es un niño que se le habla claro y cuando no de alguna manera se molesta.
6	Comprende las normas y acuerdos establecidos de manera colectiva.	si, el sabe y reconoce cuando hay reglas que toca cumplirlas
7	Colabora activamente en el cumplimiento de metas comunes en cada uno de los escenarios colectivos.	si el es un niño que conoce y cumple con los objetivos y metas propuestos en la escuela, casa y con los amigos
8	Comprende la importancia de las acciones reparadoras.	el es un niño que es muy sentimental que el sabe cuando y donde se debe pedir disculpas.

Apéndice 12. Fotografía del diario de campo trabajado por el investigador.



Un ejemplo del diario de campo (libreta) en la que se observa, describe y reflexiona acerca de la acción participativa en la clase ciencias sociales y naturales. Se puede observar un esquema de ubicación de los pupitres, el número de niños; además, se encuentran los registros y reflexiones que el investigador genera a partir de la realidad observada (comportamiento de los niños, del docente).

Apéndice 13. Muestra fotográfica del mural realizado por los niños del grado segundo del IED José Joaquín Casas, Chía.





Construcción del mural a partir del conversatorio sobre participación y responsabilidad.

Apéndice 14. Transcripción Grupo Focal (padres y/o abuelos)

I²²: La primera pregunta que quiero hacerles a ustedes es, *¿qué significa para cada uno de ustedes el termino democracia?... ¿qué significa para ustedes democracia?... cuando oyen la palabra democracia...*

P(x)²³: Tener una libre expresión...

I: ¿Una libre expresión?...

P(x): Si...

I: Listo

P(x): libertad de opinión...

P(x): Cuando expreso mis derechos...

I: Cuando expreso mis derechos, igualdad...

P(x): Participación

P(x): Deberes

I: ¿Qué más les suena democracia?... Los niños también pueden participar...

A(x)²⁴: Libertad de derechos

I: ¿Qué más?, sin pena... otra pregunta, ¿qué significa participar?...

Discuten ideas entre padres...

P(x): Opinar libremente...

P(x): Trabajar en conjunto...

P(x): Dar una opinión sobre un tema que... que sea una verdad

P(x): Involucrarse...

I: ... qué más... les hago una pregunta, ¿ustedes participan?... Digamos en las votaciones, ¿ustedes participan en las votaciones?...

²² Investigador

²³ Padres de Familia

²⁴ Representa una abuela que estuvo presente en la reunión de padres. Sin embargo, decidí agregarla como parte del grupo P(x), el cual corresponde a los padres (y madres) presentes.

P(x): Si

I: ... ¿Y participan también en el colegio?

Se presenta una diferencia de opiniones. Algunos padres señalaban su participación como otros no. Se presenta algunas risas entre la discusión.

I: Este espacio en el que ustedes están ahoritica, es un espacio de participación... el hecho de que ustedes vengan acá²⁵ y estén atento a lo que sucede con sus hijos, eso es participación. Siguiendo pregunta, *¿considera que la participación es importante para la vida cotidiana, y justifique por qué?*

P(x): Si (responden los padres manera unánime)

I: ¿Sí? ¿Todos de acuerdo? Si todos están de acuerdo, la pregunta es *¿por qué es importante participar?*

P(x): Más comunidad (intervención de un padre)... Una madre interviene: porque tenemos todos derechos a participar en elecciones, en votaciones, derecho... la abuela presente en la reunión interviene: así como uno participa, puede exigir también...

I: Participa y uno puede exigir...

P(x): Con participación hay exigencia también; porque si no participamos, cómo exigimos...

Pro²⁶: ... muchas veces no participan y, aun así, exigen...

P(x): Si *(a una hablan los padres y luego se ríen)*...

Pro: **... y es cuando más exigen diría yo...**

Todos los padres, incluyendo la profesora, se ríen

I: Ustedes mismos han sacado la conclusión... si uno participa, uno tiene derecho a...

P(x): Exigir...

I: Pero uno no puede exigir, porque está rompiendo la primera regla... si usted no participa, *¿qué sucede?*...

P(x): **No tiene voz y voto...**

I: Siguiendo pregunta, *¿qué tipo de actividades se considera experto o sabe hacer?*...

Los ejemplos que yo les daba es que... de pronto sabe cocinar, sabe tejer, sabe

²⁵ Se encontraban en una reunión de padres.

²⁶ La profesora titular de grado segundo.

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

jardinería, sabe artes... esos son conocimientos que se tienen; entonces quiero preguntarles a ustedes, *¿qué conocimientos saben ustedes, esos saberes?*

Los padres empiezan a hablar todos a la vez...

I: Vamos a ir levantar la mano, y yo les doy la palabra...

P(x): Madre habla: tengo experiencia en cocina y eventos.

I: Cocina y eventos...

Pro: Voy hacer un listado, esa información me sirve...

Todos se ríen...

P(x): Padre habla: yo soy masajista y preparo los cuerpos... la parte atlética y eso...

Los padres se ríen por el comentario "yo preparo los cuerpos"

I: Bien, eso es un conocimiento... créanme... ahorita les explico bien porque les estoy haciendo este tipo de preguntas sobre los saberes...

P(x): Abuela habla: yo se tejer y coser...

I: Excelente eso me gusta...

P(x): Madre habla: manualidades de todo...

I: Excelente...

P(x): Madre habla²⁷: Yo tengo mil profesiones (ríe)...yo soy ama de casa, soy auxiliar de enfermería, soy costurera, coso cosas de navidad; soy abogada, soy psicóloga... tengo aquí un niño con parálisis cerebral, entonces me ha tocado de todo, con el soy de todo... mamá también.

Los papas se ríen.

I: Alguien más... conocimiento, si yo les pregunto aquí, *¿quién sabe cocinar?*

Todos los papas levantan la mano...

I: ... Por lo menos si tengo un hijo, debo saber cocinar...

P(x): Por lo menos los básico (comenta una madre)

I: esta pregunta de los saberes y haceres es porque a veces dejamos de lado... la relación entre familia y escuela... a veces está rota la relación. Y la idea de estos conocimientos es fomentar una estrategia pedagógica que se diga: que bueno hacer una clase donde se

²⁷ Mamá de un niño con necesidades especiales.

le enseñe al niño aprender a cocinar... y ahí se forma la ciudadanía, porque ellos están participando y revaloran el saber y conocimiento que tienen los padres...

El investigador aprovecha para el espacio para aclarar algunas cuestiones respecto a la investigación.

I: ... siguiente pregunta, ese conocimiento que cada uno mencionó o que estaba pensado, *¿qué significa para usted?, ¿qué tan importante es ese conocimiento?*

P(x): Padre habla ("el masajista"): Es muy importante porque se trata del cuerpo... ayuda a prevenir una cirugía, evitar perder una pierna por una cirugía. En cambio, un sobandero masajista se encarga de digamos, tratar metacarpiano, todo eso para que no sufran de cirugía... es importante porque uno puede utilizar las manos, los pies...

I: Eso me gusta que justifiquen... por qué es importante que ustedes justifiquen... porque si no un sabe una cosa, realmente debe valorarlo... cualquier conocimiento sea el que sea usted tiene que valorarlo, ese es el punto de partida... alguien más que quiera justificar...

P(x): Abuela habla: a mí por ejemplo me gustan los tejidos, y yo hago eso porque de ahí... no solo estoy ocupada, sino que estoy trabajando, económicamente me ha servido, yo recibo de las cosas que hago...

P(x): Madre habla: Pues yo la verdad, le estoy dando mi conocimiento a mi hija porque estoy validando bachillerato en el mismo colegio... entonces mi hija me motivo para otra vez... nunca es tarde para aprender y para echar para adelante... esos son los conocimientos que yo voy a estar, o sé, para no estar atrás diciendo no sé hija... entonces nunca es tarde, para adelante...

I: Muy bien, incluso esa es la siguiente pregunta, *qué si ese conocimiento se lo enseñarían a su hijo...*

P(x): Abuela interviene: yo por ejemplo a mi nieta le enseño a tejer, si o no mamita²⁸... yo le enseñado a tejer...

I: Veá, por qué es importante eso... porque todo ese conocimiento que usted tiene... todos sabemos que morimos, cierto... ninguno aquí es eterno... pero a veces nos quedamos tanto con ese conocimiento que tenemos, que nos olvidamos de que estamos formando a un ser integral. Y un ser integral, es también que sepa de nuestros conocimientos, valores y principios de mis experiencias... y a veces que pasa, que los

²⁸ La niña se encontraba presente en la reunión. Ella afirma el trabajo de transmisión cultural por parte de su abuela.

metemos solo en la escuela, y que en la escuela le enseñen... olvidando que yo soy²⁹ el primer maestro de mi hijo... y eso que yo no tengo hijos...

Los papas ríen con el comentario...

I: ... pero más ustedes deben ser significativo ese rol de padres... oiga, yo soy maestro de mi hijo y debo enseñarles principios y valores... aquí nadie más le va a enseñar a participar...

P(x): Algo que me gusta hacer es la cocina... en la cocina voy dejando esa generación en mis hijos, la voy dejando... entonces para mí es muy importante eso, no solamente para mí, sino que otras personas también los puedan disfrutar (intervención madre)...

I: Muchas gracias...

P(x): Los conocimientos que yo tengo, no es solamente ir y llevar a mi hijo a terapias y entregárselo a la terapeuta... tenemos que mirar que le hacen para poder hacerlo en casa.

Apéndice 15. Parte 1: Conversatorio sobre participación (niños grado segundo).

I: ¿Todos me ven?

N(x)³⁰: Sí...

I: Hay un tema que quiero dialogar con ustedes; vamos a hablar antes de pintar. El tema de nuestro mural, pues vamos hacer una construcción de un mural y todos van a participar... el tema a tratar en el mural es la participación y la responsabilidad. Entonces, yo les hago la primera pregunta: *¿qué creen que es participación?*... vamos otra vez con la NAGA, el que tenga la NAGA habla y los demás escuchamos, ¿listo?...

Na³¹: ... yo no sé...

I: ... Bueno, vamos a escuchar ideas y construir el concepto de participación... ¿Listo?... vamos a iniciar con B (niño) que levanto la mano, ¿qué cree que es participación?...

No³² B: ... cuando uno va a jugar...

I: ... listo³³... pasa la NAGA...

No B: ... a quién...

²⁹ Dirigida esta expresión a los padres.

³⁰ Todos los niños.

³¹ Niña.

³² Niño.

³³ El investigador no profundiza en la idea expuesta por el niño.

PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

I: ...a quien tú quieras... (Niño lanza la NAGA)... listo G...

Na G: ... para mi es competir...

I: ... lánzala... (Niña lanza N)...

N: participación de todos

P: participación de todos los compañeros, bien, bien, me parece N

N: que todos puedan participar

P: que todos puedan participar, ¿Qué significa eso? ¿Qué todos puedan participar?, ¿Qué crees?

N: yo, yo, yo...

P: ¿la piensas mientras tanto? Listo lánzasele a alguien más, ¡huy! N, ¿Qué crees que es participar?

N: ...participar en las cosas

P: participar en las cosas, ¿cómo en qué?, dame un ejemplo

N:...Participar como de las tareas

P: Participar de las tareas, Ok. Alguien más Lánzasele.

T: a mí, a mí... a yo, a yo...

P: A quien era, ¿a N?, listo N ¿Qué crees que es participación?

N: ...hacer todos juntos

P: hacer todos juntos, ¿Dame un ejemplo de hacer todos juntos?

N: que todos participen

P: ¿Cómo en que actividad? Que todos participen...N... ¿en dónde?

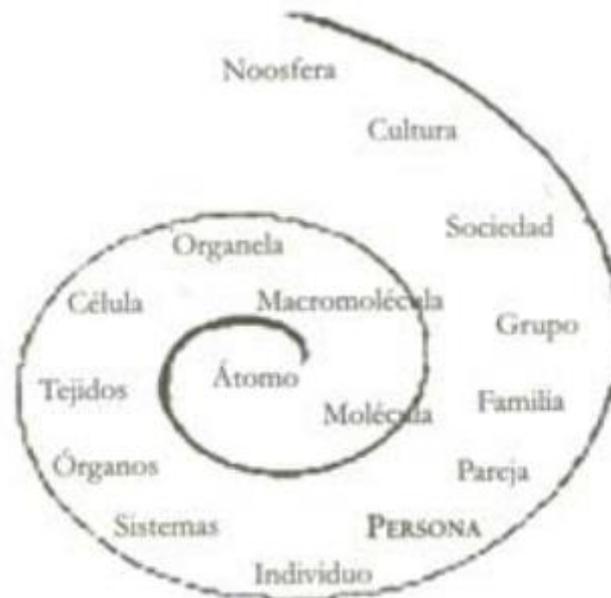
N: en pintar, en jugar

Apéndice 16. Muestras del costurero de la memoria, trabajo realizado por mujeres víctimas de la violencia armada en Colombia.



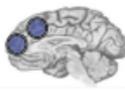
Tomado del Costurero de la Memoria: <http://centromemoria.gov.co/el-costurero-de-la-memoria-experiencia-del-centro-de-memoria-paz-y-reconciliacion-realizada-con-el-apoyo-de-la-fundacion-manuel-cepeda-y-la-asociacion-minga/>

Apéndice 17. Niveles de organización de la experiencia humana (González, 2008)



Tomado de González de Rivera, J. (2008). Homeostasis, alostasis y adaptación. *Crisis y Contencion, Madrid, Eneida.*

Apéndice 18. Los dos sistemas involucrados en la toma de decisiones: Emocional, y regulación cognitiva.

Type of Brain System				
Emotional Reactivity		Cognitive Regulation		
 amygdala & insula		 ventral striatum	 dlPFC & vlPFC	 ACC & mPFC
General Function	<ul style="list-style-type: none"> Encodes salient stimuli 	<ul style="list-style-type: none"> Signals reward value 	<ul style="list-style-type: none"> Selective attention, working memory & response inhibition 	<ul style="list-style-type: none"> Monitors need for control; directs affective signals
Stimuli or Situations Where System Plays A Key Role	<ul style="list-style-type: none"> Responds to cues with negative or positive affective significance Tracks threat or exposure to stress and/or trauma 	<ul style="list-style-type: none"> Reacts to potential and/or actual rewards Responds to presence of peers particularly in adolescence 	<ul style="list-style-type: none"> Supports active self-regulation of emotion Supports attempts by caregiver to provide regulatory support 	<ul style="list-style-type: none"> Sensitive to conflict/ discrepancy between regulatory goals and current emotional state Involved in making judgments about emotional states

Current Opinion in Behavioral Sciences

Tomado de Martin, R. E., & Ochsner, K. N. (2016). The neuroscience of emotion regulation development: implications for education. *Current opinion in behavioral sciences*, 10, 142-148.

Apéndice 19. Consentimiento informado IED José Joaquín Casas, sede Chía.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA
JOSÉ JOAQUIN CASAS - CHÍA

NIT.: 800.193.355-9

Resolución de Aprobación e Integración No. 03445 de julio 31 de 2003

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LA INSTITUCIÓN
PARA INVESTIGACIÓN

Por medio del presente documento usted autoriza la participación voluntaria de un grupo de estudiantes pertenecientes a su Institución Educativa en el proyecto de grado llevado a cabo por DANIEL ALEXIS MUNAR, estudiante de Pedagogía Infantil de la Universidad de la Sabana, titulado "MEMORIAS DE AYER: Esta es una propuesta pedagógica basada en los saberes y haceres para fomentar la participación y responsabilidad democrática el aula del grupo de estudiantes de segundo (202) de la I.E.D. José Joaquín Casas de Chía.

Las actividades se realizarán en tres semanas de observación y una de aplicación dentro de la jornada escolar que lleva el Colegio, en un periodo total de 12 sesiones durante cuatro semanas, en donde se utilizarán: diarios de campo, rejilla de valoración y un grupo focal con padres. Esta información recolectada tendrá un carácter eminentemente confidencial, de modo que la participación en este proyecto NO causa riesgo alguno y la integridad de los participantes, NO se verá afectada física o psicológicamente.

Finalmente, el documento final resultado de la presente investigación, será entregado al Colegio a modo de evidencia del trabajo realizado, y con el ánimo de brindar una herramienta que puede ser aplicada de manera transversal con niños de 6 a 8 años del Colegio.

La presente decisión la ha tomado de forma libre y voluntaria.

Sandra I. Téllez U.

Nombre de la Directora

Sandra I. Téllez U.

Firma

c.c. *51774.441 Bto.*

Agosto 16/2017.

Fecha

Avenida Bolívar Calle 18-00 Chía - Tels.: 862 6570 - 870 9902 - e-mail: iedjccasachia@gmail.com