

**La formación ciudadana en ambientes virtuales de aprendizaje en la educación superior. El caso de la Especialización en Pedagogía a distancia de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia**

**LUZ MARY LACHE RODRÍGUEZ**  
**Código: 2011287578**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**Facultad de Educación**  
**Departamento de Postgrado**  
**Maestría en Educación**  
**Énfasis en Educación comunitaria, cultura política e interculturalidad**  
**BOGOTÁ D. C., mayo de 2014**



La formación ciudadana en ambientes virtuales de aprendizaje en la educación superior. El caso de la Especialización en Pedagogía a distancia de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

LUZ MARY LACHE RODRÍGUEZ  
Código: 2011287578

Trabajo de investigación presentado como requisito para optar por el título de  
Magíster en educación

JORGE JAIRO POSADA ESCOBAR  
Asesor

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
Facultad de Educación  
Departamento de Postgrado  
Maestría en Educación  
Énfasis en Educación comunitaria, cultura política e interculturalidad  
BOGOTÁ D. C., mayo de 2014



1. Información General	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de grado de maestría de investigación
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	La formación ciudadana en ambientes virtuales de aprendizaje en la educación superior. El caso de la Especialización en Pedagogía a distancia de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
<b>Autor(es)</b>	Luz Mary Lache Rodríguez
<b>Director</b>	Jorge Jairo Posada Escobar
<b>Publicación</b>	Sin publicar
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	Ambientes virtuales de aprendizaje, formación ciudadana, investigación, estudio de caso, educación superior, formación postgradual

2. Descripción
<p>Tesis de grado; trabajo de investigación desarrollado en el marco de la Maestría en Educación, de la Universidad Pedagógica Nacional, en el Énfasis en Educación comunitaria, cultura política e interculturalidad, cuyo objetivo general es analizar la formación ciudadana en ambientes virtuales de aprendizaje, concretamente el módulo de Democracia y ciudadanía, de la Especialización en Pedagogía a Distancia de la misma universidad. Desarrolla un estudio de caso en el que se caracteriza el ambiente virtual de aprendizaje; se reconocen las concepciones que sobre formación ciudadana se tienen desde el programa, el módulo del seminario de democracia y ciudadanía, y desde los sujetos que participan en el ambiente virtual de aprendizaje (estudiantes inscritos en este seminario, que son maestros u otros profesionales vinculados a la educación, así como los profesores que lo dirigen). Se presenta un análisis del ambiente virtual de aprendizaje en términos de la formación ciudadana, se documentan perspectivas de formación ciudadana en los trabajos de grado producidos dentro del programa de Especialización en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional y finalmente, se brindan algunas recomendaciones para la formación de maestros en cuanto a formación ciudadana, en ambientes virtuales de aprendizaje. Consta de 7 apartados e incluye bibliografía y anexos. Como conclusiones se destaca que el desarrollar un ambiente virtual de aprendizaje para la formación política, o si se quiere llamar, un ambiente de formación mediado por las TIC y por la mediación pedagógica del maestro, requiere pensar en el diseño tecnopedagógico como otro asunto fundamental en la formación de maestros, en modalidad a distancia, que contribuya a las reflexiones académicas, teóricas y conceptuales que el equipo del programa realiza, y al cual, esta tesis pretende aportar, y en tal sentido se incluye un apartado de recomendaciones. En cuanto a las perspectivas para la formación ciudadana, la gran mayoría de los trabajos de grado de la Especialización en pedagogía analizados, se desarrollan desde un carácter socio-crítico, en términos de buscar procesos de transformación de las prácticas educativas, que también, en su gran mayoría, se dirigen a intentar resolver los problemas de convivencia en la escuela, desde la resolución de conflictos con la participación de sus propios actores, dado que se considera que cuando estos no se resuelven de manera adecuada, se cultiva la violencia en la escuela, lo cual permite inferir que es alta la preocupación de los maestros por estos asuntos.</p>

### 3. Fuentes

Se presenta una bibliografía con más de 50 referencias bibliográficas consultadas y citadas, dentro de las que se destacan temáticas como educación superior a distancia y virtual, formación en ambientes virtuales de aprendizaje, construcción de cultura democrática, formación política, saber pedagógico, diseño instruccional de ambientes virtuales de aprendizaje desde una perspectiva constructivista, y algunos estados del arte sobre formación ciudadana, entre otros.

### 4. Contenidos

Este texto recoge el trabajo de investigación desarrollado en el marco de la Maestría en Educación, de la Universidad Pedagógica Nacional, en el Énfasis en Educación comunitaria, cultura política e interculturalidad, cuyo objetivo general es analizar la formación ciudadana en ambientes virtuales de aprendizaje, concretamente el módulo de Democracia y ciudadanía, de la Especialización en Pedagogía a Distancia de la misma universidad.

El documento consta de 7 partes. La primera parte comprende la justificación de la investigación, la definición del problema de investigación y el planteamiento de los objetivos de la investigación. La segunda parte recoge antecedentes de investigación, desde tres focos: uno, relacionado con los problemas de investigación que los estudiantes de la Maestría en educación de la UPN, han desarrollado en sus tesis, a partir de fuentes primarias (tesis de grado de 2004 a 2013) en los campos temáticos de esta investigación: TIC en educación y formación ciudadana; otro, estrechamente ligado a la formación ciudadana, como un campo de interés del grupo de investigación Cultura democrática en la institución escolar, así como a partir de algunos estados del arte que sobre este campo se han desarrollado, para finalmente, presentar algunas investigaciones cuyo problema tiene que ver, en concreto, con la formación ciudadana en ambientes virtuales de aprendizaje. La tercera parte de este trabajo de investigación da cuenta de los referentes teóricos acerca de los ambientes virtuales de aprendizaje y de la formación ciudadana.

La cuarta parte describe cómo se desarrolla la investigación, y a tal efecto, presenta el enfoque de investigación, la metodología, las técnicas de recolección de información, los instrumentos y el proceso que se siguió para los análisis. La quinta parte de este trabajo tiene como fin dar a conocer el contexto general y particular en el cual se desarrolla la presente investigación. Al escoger para este trabajo un programa de formación posgradual que se desarrolla de manera virtual, se hace necesario exponer el contexto desde tres aspectos: la educación a distancia, esta modalidad en la Universidad, el programa en particular y el módulo de formación que constituye el ambiente virtual de aprendizaje. A tal efecto, se exponen cuatro apartados; en el primer apartado, se desarrolla una reseña de la educación a distancia, desde fuentes secundarias de información, como quiera que dentro de su evolución, se introdujeran las TIC y podría considerarse como el nicho de la educación virtual, en donde se posicionan los ambientes virtuales de aprendizaje. En el segundo apartado, se expone desde qué fundamentos se desarrolla la educación a distancia en la Universidad Pedagógica Nacional, bajo el Instituto de Tecnologías Abiertas en Educación (ITAE); en el tercero, se describe el programa de Especialización en pedagogía a distancia, de la Universidad Pedagógica Nacional, para la formación de maestros o profesionales de la educación, dentro del cual se adelanta el módulo de Democracia y ciudadanía, como contexto particular en el que se desarrolla este trabajo investigativo, el cual se presenta en el cuarto apartado.

La sexta parte comprende el análisis de la información. En atención a los objetivos de la investigación, en primer lugar se caracteriza el ambiente virtual de aprendizaje; en segundo, se reconocen las concepciones que sobre formación ciudadana se tienen desde el programa, el módulo del seminario de democracia y ciudadanía, y desde los sujetos que participan en el ambiente virtual de aprendizaje (estudiantes inscritos en este seminario, que son maestros u otros profesionales vinculados a la educación, así como los profesores que lo dirigen). En tercer término, se presenta un análisis del ambiente virtual de aprendizaje en términos de la formación ciudadana; como cuarto, se documentan perspectivas de formación ciudadana en los trabajos de grado producidos dentro del programa de Especialización en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional y finalmente, se brindan algunas recomendaciones para la formación de maestros en cuanto a formación política, en ambientes virtuales de aprendizaje.

La séptima parte corresponde a las conclusiones de la investigación y finaliza, la bibliografía citada. Los anexos, en razón de su cantidad y extensión, se presentan en el DVD adjunto. El trabajo también cuenta con una presentación y un cierre desde la perspectiva personal de la autora, así como con el listado de anexos, tablas, gráficos, y cuadros.

### 5. Metodología

Estudio de caso desarrollado bajo un enfoque cualitativo a partir de un análisis de tipo hermenéutico-interpretativo, y desde una perspectiva crítica. Se utilizó revisión documental, encuestas, entrevistas y observación participante y no participante del ambiente virtual de aprendizaje. Se adelantó una fase descriptiva, una analítica y una interpretativa. Se presenta un diagrama del proceso de la investigación.

### 6. Conclusiones

Se evidenciaron diferentes conceptos de ciudadanía y ciudadano; así como de formación ciudadana, al igual que perspectivas de formación ciudadana. Analizar el ambiente virtual de aprendizaje (módulo de Democracia y ciudadanía) en relación con la formación ciudadana; es decir, como espacio para la formación ciudadana, implicó comprender si el ambiente de aprendizaje posibilita la formación ciudadana, desde el análisis de dos aspectos fundamentales en la formación de sujetos políticos en el AVA, como son: la participación y el diálogo de saberes. De allí se derivaron recomendaciones para la formación política de los maestros en ambientes virtuales de aprendizaje, en una relación tecnopedagógica; es decir, desde lo tecnológico del ambiente virtual y lo pedagógico para la formación, por considerar que esta relación no puede separarse.

**Elaborado por:** Luz Mary Lache Rodríguez

**Revisado por:** Jorge Jairo Posada Escobar

**Fecha de elaboración del  
Resumen:**

14

05

2014





## TABLA DE CONTENIDO

	<i>Pág.</i>
INTRODUCCIÓN	1
Para empezar... conectando intereses intrateóricos y extrateóricos	3
PARTE I. PROBLEMATIZACIÓN	7
1.1. Justificación	7
1.2. Definición del problema de investigación	10
1.3. Objetivos	16
PARTE II. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN	19
2.1. Trabajos de grado de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional	19
2.1.1. Tesis sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación	20
2.1.2. Tesis sobre formación ciudadana	30
2.2. Antecedentes sobre la formación ciudadana	47
2.2.1. Investigaciones del Grupo Cultura Democrática en la institución escolar	48
2.2.2. La formación ciudadana en dos estados del arte sobre el campo	55
2.3. Antecedentes sobre la formación ciudadana en ambientes virtuales de aprendizaje	63
2.3.1. Educación virtual: escenarios para la afectividad y la convivencia	64
2.3.2. Aprendizaje ético en contextos virtuales en el EEES	66
2.3.3. Formación política y ciudadana en ambientes virtuales, Universidad Santo Tomás, Medellín	72
2.3.4. La construcción de competencias en ambientes virtuales de aprendizaje	76
2.3.5. Formación, presencia y promoción de las competencias ciudadanas en los ambientes virtuales de aprendizaje	82
PARTE III. MARCO TEÓRICO	89
3.1. Formación ciudadana	89
3.2. Ambientes virtuales de aprendizaje	100
PARTE IV. MARCO METODOLÓGICO	115
4.1. Enfoque de investigación	115
4.2. Método de investigación	115
4.3. Metodología de la investigación	116

## Tabla de contenido (Continuación)

PARTE V. MARCO CONTEXTUAL DE LA INVESTIGACIÓN	121
5.1. La educación a distancia en Colombia: camino hacia la educación virtual	121
5.2. La educación a distancia en la Universidad Pedagógica Nacional: los principios del ITAE	144
5.3. El programa de Especialización en pedagogía a distancia	152
5.4. El módulo de Democracia y ciudadanía en la Especialización en pedagogía a distancia	165
PARTE VI. ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	191
6.1. El módulo Democracia y ciudadanía como ambiente virtual de aprendizaje	191
6.2. Concepciones sobre formación ciudadana en la Especialización en pedagogía y el módulo de Democracia y ciudadanía	209
6.2.1. Concepción de ciudadanía-ciudadano	209
6.2.2. Concepción de formación ciudadana	218
6.3. El módulo Democracia y ciudadanía como espacio para la formación ciudadana	238
6.4. Perspectivas de formación ciudadana en los trabajos de grado de la Especialización en pedagogía a distancia	251
6.4.1. Formación ciudadana para el manejo y resolución de conflictos	253
6.4.2. Formación ciudadana desde la ética y el desarrollo moral	261
6.4.3. Formación ciudadana de sujetos políticos desde la historia	264
6.4.4. Formación basada en competencias ciudadanas para resolución de conflictos	267
6.4.5. Formación ciudadana a partir de las nociones de ciudadanía, derechos humanos, ciudadanía juvenil y participación democrática	271
6.5. Recomendaciones para la formación política de los maestros en ambientes virtuales de aprendizaje	273
7. CONCLUSIONES	279
Para cerrar.... objetivando aprendizajes	283
BIBLIOGRAFÍA	287
Listado de anexos, cuadros, gráficas y tablas	295

## INTRODUCCIÓN

Este texto recoge el trabajo de investigación desarrollado en el marco de la Maestría en Educación, de la Universidad Pedagógica Nacional, en el Énfasis en Educación comunitaria, cultura política e interculturalidad, cuyo objetivo general es analizar la formación ciudadana en ambientes virtuales de aprendizaje, concretamente el módulo de Democracia y ciudadanía, de la Especialización en Pedagogía a Distancia de la misma universidad, como un estudio de caso.

El documento consta de 7 partes. La primera parte comprende la justificación de la investigación, la definición del problema de investigación y el planteamiento de los objetivos de la investigación. La segunda parte recoge antecedentes de investigación, desde tres focos: uno, relacionado con los problemas de investigación que los estudiantes de la Maestría en educación de la UPN, han desarrollado en sus tesis, a partir de fuentes primarias (tesis de grado de 2004 a 2013) en los campos temáticos de esta investigación: TIC en educación y formación ciudadana; otro, estrechamente ligado a la formación ciudadana, como un campo de interés del grupo de investigación Cultura democrática en la institución escolar, así como a partir de algunos estados del arte que sobre este campo se han desarrollado, para finalmente, presentar algunas investigaciones cuyo problema tiene que ver, en concreto, con la formación ciudadana en ambientes virtuales de aprendizaje. La tercera parte de este trabajo de investigación da cuenta de los referentes teóricos acerca de los ambientes virtuales de aprendizaje y de la formación ciudadana.

La cuarta parte describe cómo se desarrolla la investigación, y en tal sentido, presenta el enfoque de investigación, la metodología, las técnicas de recolección de información, los instrumentos y el proceso que se siguió para los análisis. Así, el trabajo comprende un estudio de caso desarrollado bajo un enfoque cualitativo a partir de un análisis de tipo hermenéutico-interpretativo, y desde una perspectiva crítica. Se utilizó revisión documental, encuestas, entrevistas y observación participante y no participante del ambiente virtual de aprendizaje. Se adelantó una fase descriptiva, una analítica y una interpretativa. La quinta parte de este trabajo tiene como fin dar a conocer el contexto general y particular en el cual se desarrolla la presente investigación. Al escoger para este trabajo un programa de formación posgradual que se desarrolla de manera virtual, se hace necesario exponer el contexto desde tres aspectos: la educación a distancia, esta

modalidad en la Universidad, el programa en particular y el módulo de formación que constituye el ambiente virtual de aprendizaje. A tal efecto, se exponen cuatro apartados; en el primer apartado, se desarrolla una reseña de la educación a distancia, desde fuentes secundarias de información, como quiera que dentro de su evolución, se introdujeran las TIC y podría considerarse como el nicho de la educación virtual, en donde se posicionan los ambientes virtuales de aprendizaje. En el segundo apartado, se expone desde qué fundamentos se desarrolla la educación a distancia en la Universidad Pedagógica Nacional, bajo el Instituto de Tecnologías Abiertas en Educación (ITAE); en el tercero, se describe el programa de Especialización en pedagogía a distancia, de la Universidad Pedagógica Nacional, para la formación de maestros o profesionales de la educación, dentro del cual se adelanta el módulo de Democracia y ciudadanía, como contexto particular en el que se desarrolla este trabajo investigativo, el cual se presenta en el cuarto apartado.

La sexta parte comprende el análisis de la información. En atención a los objetivos de la investigación, en primer lugar se caracteriza el ambiente virtual de aprendizaje; en segundo, se reconocen las concepciones que sobre formación ciudadana se tienen desde el programa, el módulo del seminario de democracia y ciudadanía, y desde los sujetos que participan en el ambiente virtual de aprendizaje (estudiantes inscritos en este seminario, que son maestros u otros profesionales vinculados a la educación, así como los profesores que lo dirigen). En tercer término, se presenta un análisis del ambiente virtual de aprendizaje en términos de la formación ciudadana; como cuarto, se documentan perspectivas de formación ciudadana en los trabajos de grado producidos dentro del programa de Especialización en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional y finalmente, se brindan algunas recomendaciones para la formación de maestros en cuanto a formación política, en ambientes virtuales de aprendizaje.

La séptima parte corresponde a las conclusiones de la investigación y finaliza, la bibliografía citada. Los anexos, en razón de su cantidad y extensión, se presentan en el DVD adjunto. El trabajo también cuenta con una presentación y un cierre desde la perspectiva personal de la autora, en términos de sus intereses investigativos y su formación, así como con el listado de anexos, tablas, gráficos, y cuadros.

## Para empezar... conectando intereses intra y extra teóricos<sup>1</sup>

Un trabajo de investigación para optar a un grado académico, tiene una estructura formal dentro de la cual los lectores acceden a lo que el estudiante realizó dentro de dicho ejercicio. Sin embargo, pocas veces es posible encontrar cuál ha sido el camino que se ha recorrido para llegar a formular y adelantar esta empresa.

Es mi interés, antes de que el lector aborde lo formal de esta investigación, que conozca desde dónde han surgido mis preocupaciones investigativas que, van más allá del interés por obtener un título de posgrado (y en tal sentido, no surgieron con mi matriculación en la Maestría), como quiera que me reconozco como sujeto de saber y me he venido constituyendo como tal, desde que ingresé al campo de la educación. Así inició el camino de esta investigación.

Esta investigación quiere analizar la formación ciudadana en los ambientes virtuales de aprendizaje. El tema de los ambientes virtuales de aprendizaje, ha sido una inquietud desde mi pregrado. Allí tuve la oportunidad de ser auxiliar de investigación en un proyecto de una maestra, en el cual se pretendió hacer un Estado del arte en ambientes virtuales de aprendizaje en la educación superior en Colombia, como un proceso de investigación formativa. De allí que logré evidenciar qué es un ambiente virtual de aprendizaje y que en los artículos, libros, informes de investigación abordados, se trataban los aspectos tecnológicos (plataformas, acceso, herramientas) y pedagógicos (diseño instruccional, metodologías, competencias del tutor, tiempos del tutor), así como diversos tipos de investigación (experimental, pre-post) y en diferentes escenarios (*e-learning* y *b-learning*), entre otras consideraciones.

---

<sup>1</sup> Términos explicados por Carlos Eduardo Vasco (1990, p. 3 y 7), a partir de la teoría de Habermas sobre los tipos de interés en la ciencia. El autor indica sobre los intereses extrateóricos que “cuando se habla de conocimiento e interés se puede tener una idea del interés tomada del sentido usual de la palabra: una persona interesada, que tiene sus intereses (...) al practicar un tipo definido de ciencia (...) elecciones previas [que] están guiadas por intereses no científicos (...) se refieren pues a intereses de tipo afectivo, o de decisión ética, o a la cosmovisión que uno tenga y que lo hace embarcarse en una empresa que exige mucha energía, mucha dedicación”. Con relación a los intereses intrateóricos, estos son aquellos “de tipo intrínseco al trabajo teórico mismo (...) [que denotan una] manera como se identifican tipos, formas y metodologías de hacer ciencia”, y que en este trabajo están representados por los campos conceptuales que han atravesado mi formación y por supuesto, aquellos el grupo de investigación al que me adscribí al ingresar a la Maestría.

Mi paso por el pregrado y mi experiencia profesional al interior del CIUP de la Universidad Pedagógica Nacional, hicieron que me percatara del carácter social que tiene la educación y la investigación; del cual me apropié no sólo por haber estudiado en una universidad y con maestros con un gran interés por lo social, sino por el conocimiento de la escuela desde un foco externo, conocimiento derivado de mi participación en proyectos de investigación del grupo de investigación *Cultura democrática en la institución escolar*, de la Universidad Pedagógica Nacional, y de diferentes posiciones profesionales en otros organismos dedicados a la educación y la investigación, y en particular a la formación de maestros. Esta visión me condujo, a la hora de presentarme a la Maestría en Educación, a pensar en que mi lugar estaba en el énfasis de *Educación comunitaria, cultura política e interculturalidad* y en el grupo de investigación al que pertenezco: *Cultura democrática y diálogo de saberes*.

Pero también había otro ingrediente. El énfasis de mi Licenciatura en Tecnología e Informática, fue en las Tecnologías de la información y la comunicación en Educación. A ellas, por un lado, se las ha venido posicionando desde lógicas y políticas educativas transnacionales, de una forma idealizada, casi sagrada, como aquellas que solucionan los problemas de la escuela y del mismo sistema educativo o lo que no ha podido hacer el maestro, a quien siempre se lo ve en déficit y al que ahora se le exige que las tiene que incorporar a su práctica y en tal sentido, las debe aprender a manejar; y por otro, se las ha satanizado, en términos de que promueven el aislamiento, la soledad, el no diálogo; es decir, no son espacios para la socialización y mucho menos, para la socialización política. Ello, unido al ideal educativo de la Ley 115 de 1994, que busca la formación integral del ser humano, me llevó a empezar a pensar que mi proyecto de investigación, no estaría centrado en la escuela ni en sus saberes, de tipo cognitivo, sino en aquellos que permiten formar para ser ciudadano y que tomaría la opción de explorar la formación ciudadana, desde los campos de conocimiento que han atravesado mi trayectoria profesional y formativa: la tecnología, especialmente la rama de las TIC en la educación; la formación ciudadana; la pedagogía y la formación de maestros.

Al pensar en mi texto de propuesta de proyecto de investigación para la maestría, me enfrenté a tratar de dar coherencia a un proyecto que recogiera, tanto los intereses del grupo de investigación, como los propios; a la vez que, un proyecto de investigación supone indagar en campos en los que no se ha

incursionado, de los que no se ha dicho nada, o no se ha dicho mucho. Así, me planteo desarrollar un proyecto que atendiera al problema de la formación ciudadana en los ambientes virtuales de aprendizaje y que aportara conocimiento a la Universidad Pedagógica Nacional, formadora de formadores y cuna de mi presencia y constitución como sujeto de saber en el campo de la educación y la investigación, y por ello, escogí un programa de formación de posgrado que se desarrollara de manera virtual o, en su acepción estricta, a distancia: la Especialización en pedagogía a distancia.





## PARTE I. PROBLEMATIZACIÓN

La primera parte de este trabajo, comprende la justificación de la investigación, la definición del problema de investigación y el planteamiento de los objetivos de la investigación.

### 1.1. Justificación

La investigación en educación superior, concretamente en la educación a distancia, es un campo que aparentemente no está siendo investigado. Así lo anotan Martínez y Vargas (2002), en el estado del arte desarrollado acerca de la investigación sobre la educación superior en Colombia, en el que indican que se registraron documentos enviados por las instituciones como investigaciones en esta modalidad que, al ser analizados, se encontró que no son investigaciones que asuman la educación a distancia como objeto de estudio, sino que correspondían a compilaciones de lecturas, módulos y materiales de trabajo para los alumnos que estudian a distancia, en programas universitarios. Advierten igualmente que “aún no existe en las universidades una reflexión sobre el significado de las prácticas académicas y científicas actuales y que el grado de auto-conocimiento es muy bajo y con mayor razón respecto de los nuevos escenarios académicos que se están configurando”. (p. 74)

El estudio se adelantó con 142 investigaciones, que se constituyeron en 11 categorías de objeto de investigación, que surgieron de su análisis temático, las cuales son: acceso - oferta - demanda (3; 2.1%); áreas del conocimiento: disciplinas, interdisciplinariedad, profesiones, investigación, ciencia y tecnología, posgrados (16; 11.2%); aspectos institucionales: sistema de ES-instituciones: acreditación, finanzas, calidad, gestión, autonomía, desarrollo, misión, prospectiva, crisis, políticas (37; 26%); aspectos pedagógicos: enseñanza-aprendizaje, evaluación, didácticas (35; 24.6%); bienestar universitario (8; 5.6%); currículo-planes de estudio (11; 7.7%); egresados (3; 2.1%); estudiantes (9; 6.3%); formas no convencionales en ES: a distancia, no formal (4; 2.8%); profesores (6; 4.2%); y, relación con el entorno: extensión, movilidad, empresa (10; 7.0%).

Bajo la categoría aspectos pedagógicos (enseñanza-aprendizaje, evaluación, didácticas) que representan el 27.5% de la muestra documental<sup>2</sup>, encontraron que el mayor interés entre los investigadores se refiere a: el aprendizaje y a la enseñanza; la elaboración de modelos didácticos en distintos campos disciplinares y profesionales a partir de teorías paradigmáticas como el aprendizaje autónomo y el aprendizaje significativo, entre otras (18); las relaciones teoría-práctica en la formación; la interacción profesor-alumno y su potencial formativo; la evaluación de los aprendizajes y de la docencia; la inclusión de nuevas tecnologías (11); y en general, las reflexiones sobre la formación profesional, la formación universitaria y la formación en valores (6). Las autoras indican que en los informes hay un énfasis en reclamar a la universidad un claro compromiso con la formación ética y del pensamiento racional y crítico, la ubicación en la realidad y el desarrollo de la creatividad.

En el tema referido a la docencia en la educación superior, asumida desde planteamientos generales, no articulados con áreas de conocimiento específicas, los estudios analizan tanto los discursos como las prácticas que circulan y hacen presencia en la realización de esta función básica, cuyo énfasis se hace en la creación de ambientes y de escenarios educativos que afecten el aula universitaria y promuevan el desarrollo de la creatividad y de las competencias intelectuales y sociales que corresponden a la formación superior. Algunos estudios (en número bajo) se refieren a los medios para el aprendizaje, entre los que se destacan los que abordan los problemas pedagógicos relacionados con el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y los que estudian el papel de los laboratorios y de la práctica empresarial en la formación de profesionales en determinados campos.

En cuanto al tema referido a la incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje universitarios, Martínez y Vargas (2002) indican que se reconoce el reducido número de estudios que formaron parte de la muestra, pese a que el tema es de actualidad y que se posee información sobre la elaboración de investigaciones que no fueron reportadas por las instituciones, o que aún siendo reportadas, correspondían a tesis en el marco de programas de especialización. Se destaca el interés por proponer modelos de incorporación y desarrollo de

---

<sup>2</sup> La diferencia entre los porcentajes expuestos, obedece a que la muestra documental se asume desde la presentación física que se hace de los 142 informes de investigación, que están contenidos en 127 documentos debido, en algunos casos, a que la presentación física se hace en distintos volúmenes y en otros, a que en un mismo volumen se incluyen dos o más informes.

ambientes de aprendizaje con la presencia de estas tecnologías, especialmente las que utilizan el computador y las redes telemáticas. El presupuesto pedagógico de fondo se orienta a reconocer la importancia y efectividad del aprendizaje autodirigido y a privilegiar los procesos de metacognición, facilitados por la incorporación del uso, procesamiento y análisis crítico de información relacionada con determinados campos disciplinares y profesionales. En algunos de estos estudios se muestra la efectividad comprobada del uso del computador para el desarrollo de competencias relacionadas con la solución de problemas, la expresión gráfica, el fortalecimiento de la experiencia a través de ejercicios de simulación y con habilidades que tienden a fortalecer el aprendizaje autodirigido y facilitar procesos de evaluación y retroalimentación.

Pese a que han pasado 10 años de la elaboración de este estudio, un rastreo por investigaciones acerca de la formación ciudadana en ambientes virtuales de aprendizaje en la educación superior, generó apenas cinco estudios (que se reseñan en el apartado de antecedentes de investigación), en su mayoría, centrados en la categoría de competencias ciudadanas. De lo anterior podría derivarse la hipótesis de que la formación ciudadana en la educación superior no ha constituido un tema de alta relevancia para los investigadores o tal vez, es un componente ausente, olvidado o no documentado en los escenarios de formación en la red, los Ambientes virtuales de aprendizaje (en adelante AVA).

Para los investigadores en formación, estudiantes de la Maestría en educación en la Universidad Pedagógica Nacional, tampoco este ha sido un problema a considerar, tal como se observó en el rastreo de las tesis del programa, y que también se documenta en los antecedentes, bajo los campos temáticos, TIC en educación y formación ciudadana. Aunque aparecen algunas tesis que analizan las TIC en el proceso educativo, lo hacen en torno al nivel de logro del aprendizaje en espacios virtuales, ligado al estilo cognitivo, y en cuanto al autoaprendizaje y autoformación que ellas posibilitan. También se han estudiado las TIC en términos de su impacto en la vida de los jóvenes, el consumo y uso que se hacen de ellas, los discursos éticos en foros digitales, y las redes, chat y foros como espacios de socialización.

Estas búsquedas confluyen, por un lado, con la inquietud personal sobre la formación ciudadana en la educación superior y en particular, en los maestros que se cualifican a través de formación postgradual en ambientes virtuales de

aprendizaje, la cual ya he desglosado al inicio de este trabajo, y, por otro, con la convicción que, incorporar las TIC en la educación, implica pensar, analizar y modificar las estrategias pedagógicas que dirigen los ambientes de aprendizaje en lo virtual, con el fin de que trasciendan el uso instrumental de dichas tecnologías, hacia su incorporación en perspectiva pedagógica. Es decir, más allá de la alfabetización tecnológica que se requiere para el manejo de recursos ofimáticos, informáticos y telemáticos para poner 'al aire' un AVA, es menester procurar que el estudiante entre en conflicto y continuamente se pregunte, construya conocimiento, no en solitario, desde la interactividad que posibilitan las herramientas tecnológicas, sino en la interacción que a través de ellas se genera con el maestro-tutor, sus compañeros estudiantes y los recursos dispuestos en dicho ambiente. En esta convicción, se conviene con Peralta y Díaz-Barriga (2010, p. 2) que expresan que “la interactividad del medio por sí mismo no asegura situaciones exitosas de aprendizaje, sino el uso correcto de la tecnología para propiciar interacciones que promuevan la construcción del conocimiento”; este uso correcto es su uso pedagógico. Las consideraciones en las que se fundamenta esta relevancia se desglosan en el siguiente apartado en el que se define el problema de investigación.

## **1.2. Definición del problema de investigación**

El Siglo XXI está enmarcado por una revolución que podría considerarse mayor a la revolución industrial: la revolución tecnológica, concretamente, el surgimiento de las nuevas tecnologías de la educación y la comunicación (NTIC). Con esta revolución, denominada por José Joaquín Brunner (2000), la cuarta revolución, se suscitan profundos cambios sociales que van desde las formas de vida y poder, el ámbito laboral, las relaciones sociales, los valores, las subjetividades, la comunicación y la educación. Este nuevo paradigma se expresa en lo que algunos han denominado la Sociedad de la información, en la que está inmersa una nueva revolución educacional que, no sólo utiliza las nuevas tecnologías como herramientas para ser aplicadas, sino que pretende “la aplicación de conocimiento e información a la generación de conocimiento y a los dispositivos de procesamiento/comunicación de la información, en un circuito de retroalimentación acumulativa que se da entre la innovación y los usos de la innovación” (Castells, citado por Brunner, 2000, p. 9).

Las nuevas tecnologías de la información y comunicación (en adelante, TIC) imprimen a esta nueva sociedad el rasgo de producción de conocimientos en redes, cuyas dinámicas se caracterizan por ser flexibles, multi-direccionales, de alta velocidad y alcance global, con una progresiva intervención y control de quienes en ellas participan. Entonces, nos encontramos ante otra transformación educacional<sup>3</sup> en la que se producen cambios en las exclusividades que ostentaba la escuela, el maestro y los libros de texto y que indican que el conocimiento ya no es lento, escaso y estable; ya no se accede a él solamente por los libros, ni por el discurso del maestro y mucho menos en el espacio de la escuela como único canal; la palabra del profesor y el texto escrito dejan de ser los soportes exclusivos de la comunicación educacional. Así, Brunner (2000) indica que la escuela ya no puede pensar en formar competencias y aprendizajes desde las expectativas de la Revolución Industrial, sino que debe avanzar en replantearse las competencias y destrezas que requiere una sociedad en la que inciden la economía global y el cambio tecnológico. Se advierte también que las tecnologías tradicionales del proceso educativo están dejando de ser las únicas disponibles para enseñar y aprender, e incluso, que la incursión en la escuela de los medios como la prensa, la radio y la televisión, no han generado tanta trascendencia y retos como hoy lo representan las TIC. Con estas consideraciones y en el marco de globalización y de la revolución tecnológica, planteados, es posible pensar que la formación de los seres humanos, ya no se da solamente en el espacio de la escuela, de la familia, del trabajo, de la vida cotidiana, sino que a través de las TIC, emergen otros espacios de formación, de recreación, de socialización, de aprendizaje, de conocimiento, de conformación de comunidades<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Se habla de otra transformación educacional desde el recorrido histórico que realiza Brunner (2000) acerca de los cambios de paradigma bajo el cual se organiza la tarea social de la educación. Las tres transformaciones anteriores son: la escolarización de la función educativa, la organización estatal de la educación y la masificación de la enseñanza.

<sup>4</sup> Al respecto, Maldonado (1998) en su texto, *Ciberespacio, ¿un espacio democrático?*, capítulo primero del libro *Crítica de la razón informática*, expone que los defensores del ciberespacio como espacio democrático, han ponderado la red como un escenario en donde en teoría “todos podríamos dialogar con todos (...) las sofocantes jaulas de la nacionalidad, la raza, el género y la religión perderían vigencia (...) se crearían las condiciones para el advenimiento de una cultura que enfatiza los factores de convergencia y no de divergencia en los seres humanos (...) desaparecerían de hecho muchos prejuicios recíprocos (...) se contribuiría a dar vida a una sociedad global basada en la tolerancia y la comprensión (...) la posibilidad ofrecida a todos de comunicarse con todos, debería favorecer el surgimiento de comunidades virtuales” las cuales “nacen, normalmente, de la búsqueda de contacto entre individuos o grupos que tienen ideas, intereses y/o gustos comunes (...) deben ser consideradas comunidades de semejantes, no idénticos” (pp. 21-22).

Estos otros espacios están en la red (Internet) o en el denominado espacio virtual que ella posibilita, a los que se accede, mediante la tecnología informática y la telemática, y que pueden denominarse espacios virtuales o ambientes<sup>5</sup> virtuales. La exigencia de la globalización en el marco de la llamada sociedad de la información, pareciera incidir con bastante firmeza y rapidez, en mover al ser humano a formarse en estos otros ambientes o espacios, denominados virtuales.

Un ambiente de aprendizaje –que se diferencia de otros ambientes en donde se realizan actos de aprendizaje– es aquel en el que confluyen elementos lógicos y físicos, conjugados en un diseño de componentes estructurales (actores, dispositivos y procesos), bajo relaciones de calidad, que permite que surjan los aprendizajes, diseñados bajo una intencionalidad pedagógica<sup>6</sup>. Estos ambientes que han sido analizados en el espacio escolar, en la presencialidad y las relaciones *face to face*, han empezado a migrar hacia la red, en lo que se conoce como ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), cuya base ha contado con las dinámicas o los ideales de la educación a distancia.

Los AVA representan para la escuela un gran reto por cuanto le exigen modificarse e innovar, en términos de las competencias que forma, las relaciones que establece, los aprendizajes que promueve y los elementos que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se configura un desafío que se ha visto mediado por la tecnología a través de artefactos como la televisión, la radio y el computador, no sólo como instrumentos, sino como espacios que a la vez que son medios masivos de información y comunicación, también son mediaciones aprovechables para el acto educativo, que en la llamada sociedad de la información, ha sido también intervenido por las TIC y las redes y relaciones que

---

<sup>5</sup> Se entiende como ambiente el conjunto de “condiciones físicas, técnicas, humanas, sociales, culturales, económicas que rodean a las personas” Cf. [www.wordreference.com](http://www.wordreference.com) Otras definiciones de ambiente se pueden estudiar en Lucié Sauvé (1994, pp. 21-28, citado por Duarte, 2003).

<sup>6</sup> La intencionalidad pedagógica significa la intervención, síncrona o asíncrona, de un maestro y constituye la gran diferencia entre un ambiente virtual de aprendizaje con otros espacios virtuales como las redes sociales, sin querer con ello decir que las redes sociales no puedan funcionar como un ambiente virtual de aprendizaje, bajo un diseño pedagógico delineado por un maestro. Al decir de Jaramillo, Ordóñez, Castellanos y Castañeda (2005, citados por Jaramillo, Castañeda y Pimienta, 2009), “los ambientes de aprendizaje (AA) son espacios diseñados por el profesor con el fin de crear las condiciones necesarias para que ocurran procesos de aprendizaje en sus alumnos” (p. 160) y en tal sentido, configuran un “espacio único e irreplicable construido por el profesor o profesora con base en sus creencias sobre el aprendizaje. Un AA es una creación intencional que se transforma permanentemente en la práctica y gracias a la interacción entre sus actores” (Jaramillo, Castañeda y Pimienta, s. f., citados por Jaramillo y Ruiz, 2009, p. 270)

se construyen en el espacio virtual o espacio mediático-relacional, constituyendo un nuevo escenario educativo.

El nuevo escenario educativo en el que están latentes estos otros ambientes, exige de la comunidad académica una lectura diferente a la que se hace de la escuela y de los desafíos que la revolución de las TIC le imprime a sus funciones<sup>7</sup>. En tal sentido, es relevante pensar la formación en los AVA, más allá de la perspectiva tecnológica y educativa, dirigida a las formas en las que se construye conocimiento en términos del aprendizaje de contenidos; el desarrollo de currículos a distancia; del análisis del trabajo cooperativo y colaborativo; de las metodologías pertinentes para construcción de cursos; de las plataformas tecnológicas disponibles; de las competencias de los docentes en el uso de recursos, repositorios y sistemas LMS<sup>8</sup>; de las exigencias del mercado en términos de las competencias digitales, tanto de maestros y estudiantes; de los roles y perfiles del maestro y del estudiante; del diseño instruccional que se requiere para las diversas modalidades que se derivan de las diferentes formas de uso de las TIC en educación (*e-learning*, *b-learning*, *m-learning*, *μlearning*<sup>9</sup>) y sus finalidades educativas y pedagógicas.

---

<sup>7</sup> Según Pérez (1998), son tres las funciones complementarias de la escuela, dentro del funcionamiento de una cultura académica en el escenario de socialización postmoderno: la función socializadora, la función instructiva y la función educativa. Sobre la función socializadora, indica que este es un proceso que se constituye en una primera mediación social en el desarrollo individual, en la construcción de significados; la función instructiva, se encamina a perfeccionar el proceso de socialización espontáneo, compensar sus lagunas y deficiencias y preparar el capital humano de la comunidad social, a través de actividades instructivas, de procesos de enseñanza-aprendizaje y de los modos de organización de la convivencia y las relaciones interindividuales; y la función educativa, va más allá del cumplimiento de los procesos de socialización, requiere autonomía e independencia intelectual y se caracteriza por el análisis crítico de los procesos e influjos socializadores incluso legitimados democráticamente (pp. 255-258).

<sup>8</sup> Sigla que corresponde a *Learning Management Systems*

<sup>9</sup> El término *e-Learning* se refiere a la utilización de las TIC con un propósito de aprendizaje; una de esas tecnologías es Internet y la adaptación de contenidos a plataformas de aprendizaje, pero también puede incluirse las tecnologías multimedia o los simuladores; el *b-Learning* corresponde a una modalidad mixta de enseñanza y aprendizaje que incluye la formación presencial y virtual con las TIC, para combinarlas en una sola labor y en un mismo objetivo; el *m-Learning* se trata de aprendizaje usando tecnologías portátiles (teléfono móvil, Personal Digital Assistant-PDA, ordenador portátil, *notebooks*, o otros servicios *wireless*, que maximizan la idea de aprendizaje en cualquier momento y cualquier lugar, y el *μlearning* es el concepto aglutinador o punto final de las diferentes evoluciones del proceso de aprendizaje combinadas con las nuevas tendencias tecnológicas existentes; consistiría en permitir al receptor final del conocimiento poder adquirir y modelar estos en cualquier momento, lugar y situación. (Conde, 2007; Universidad Nacional de Colombia, 2007)

La formación entonces, no implica solamente cuestiones relativas al aprendizaje de contenidos o al desarrollo de habilidades y competencias, sino a la formación ciudadana y política, como quiera que en el ideario educativo nacional, se piensa en una formación integral del ser humano<sup>10</sup>. La escuela como la conocemos, aquella a la que asisten los niños, niñas y jóvenes para ser educados y que contempla una institucionalidad, unas prácticas y unas formas de relación particulares, ha cumplido históricamente una tarea dirigida a la socialización política y en ella se han introducido diversas apuestas por la formación ciudadana, sea desde la educación en derechos humanos y para los derechos humanos, o desde la resolución de conflictos y convivencia escolar, o desde la ética, educación moral y formación de valores, ámbitos que han documentado Pinilla y Torres (2006). También, Calvo (2003), ha analizado el papel de la escuela como agencia de socialización política, desde la categoría *competencias sociales*, definidas como aquellas habilidades necesarias para la convivencia, en lo social y en lo afectivo, y para el ejercicio de la ciudadanía, en lo político. En tal sentido, ha analizado las interacciones en el aula de clase a partir del respeto y la tolerancia, y de allí ha derivado orientaciones para la formación de maestros, como quiera que considera, al igual que Tedesco (1995), que la práctica docente ayuda o entorpece la manifestación de las competencias sociales.

Por tanto, vale la pena preguntarse por las posibilidades de desarrollo de la formación ciudadana y política en los ambientes virtuales de aprendizaje; esto es, pensar la formación ciudadana y política bajo los ambientes virtuales de aprendizaje que se posibilitan desde las TIC. Es de anotar que, en este trabajo de maestría, la ciudadanía en estos ambientes de la Internet, no se toma desde la perspectiva de ciudadanía global o digital que se asume con la apertura y posibilidad que brindan las TIC –con mayor énfasis en los procesos de la llamada Web 2.0–, para que el sujeto pase de ser espectador (consumidor) a productor de contenidos (prosumidor), y en la cual realiza su libertad de construir las propias preferencias de uso, acceso y producción de información, en un mar de

---

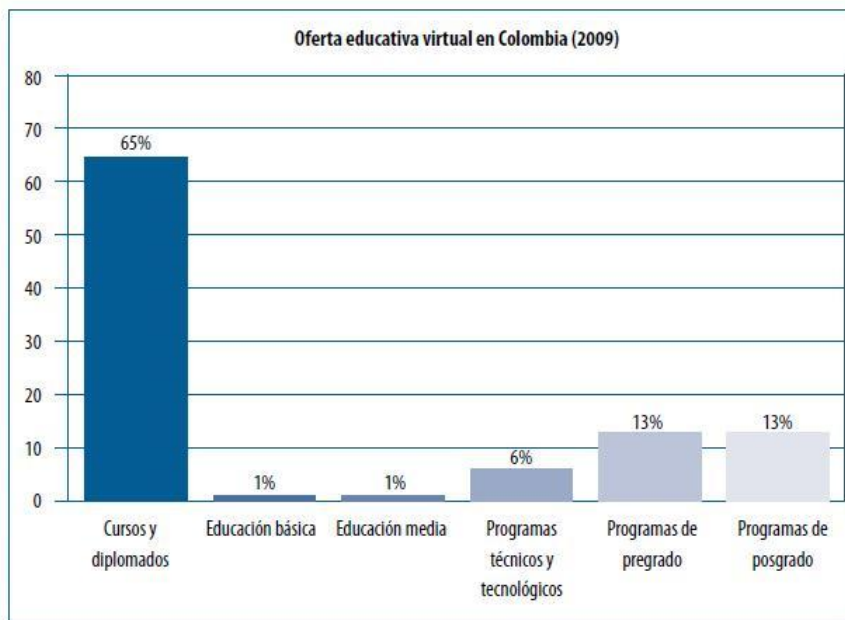
<sup>10</sup> La Ley 115 de 1994, establece que uno de los fines de la educación es “el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de *formación integral*, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos” (Artículo 5, numeral 1; *las itálicas son mías*). La formación integral, también es un objetivo de la educación superior colombiana: “Profundizar en la *formación integral* de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país” (Ley 30 de 1992, Artículo 6, numeral a; *las itálicas son mías*)



subjetividades aisladas, incomunicadas. La ciudadanía en estos espacios, para el presente trabajo, se entiende desde una relación dialógica con los otros, como acción política constituida en la pluralidad de subjetividades y a través de la participación activa. Esta idea se amplía en el apartado 3.1., de este texto.

Los ambientes virtuales de aprendizaje no proliferan en el sistema escolar de base en el que está inserta la escuela, pero sí han venido instalándose con gran velocidad en la educación superior, aunque su mayor oferta se evidencie en cursos y diplomados. Así lo documenta Maritza Rondón (2007), en el estudio *Modelos virtuales en las IES colombianas* para el estudio *Virtual Models of European Universities*, en el cual advierte que, en términos de la virtualidad, se tiene mayor presencia en la educación no formal, consistente en cursos y diplomados (65% del total de la oferta académica), a los que siguen los programas de pregrado y posgrado (13%), y, en menor proporción (6%), se incita a los estudiantes a tomar titulaciones como técnicos o tecnólogos. El renglón más bajo lo ocupan la educación básica y secundaria, apenas despegando con un 1%, como puede constatarse en el Gráfico siguiente (No. 1), que reporta Martínez (2011), según un rastreo realizado en 2009, a los portales de las universidades e instituciones colombianas oferentes de educación virtual.

Gráfico No. 1. Oferta educativa virtual en Colombia



Fuente: Martínez (2011, p. 48)

La Universidad Pedagógica Nacional ha venido pensando y planteando desde el Instituto de Tecnologías Abiertas en Educación (ITAE), el desarrollo de programas de posgrado con mediación tecnológica a través de la plataforma Moodle. Uno de los programas es la Especialización en Pedagogía, en modalidad a distancia, que se desarrolla bajo ambientes virtuales de aprendizaje y que adicionalmente, cuenta con un módulo de formación ciudadana, denominado *Democracia y ciudadanía*, dentro del ambiente de formación socio cultural. La Especialización, según la información que reporta su documento maestro para acreditación (2012), promueve que los maestros reflexionen sus prácticas, construyan proyectos pedagógicos, piensen alternativas didácticas, analicen la relación educación y nuevas tecnologías, además de comprender la cultura escolar en función de la formación social y política, todo ello con el fin de enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje. El módulo en particular, está dedicado a potenciar la reflexión y la capacidad de los participantes quienes a la vez se constituyen en constructores del mismo, en torno a la ciudadanía, categoría de la historia del presente, al igual que sobre los procesos de formación ciudadana, en constante tensión con la noción de democracia.

Según lo anterior, esta investigación se orienta desde la pregunta por cómo se posibilita la formación ciudadana y política en el ambiente virtual de aprendizaje Democracia y ciudadanía, de la Especialización en pedagogía a distancia de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta pregunta general engloba las siguientes preguntas más puntuales: ¿Cuáles son las apuestas por la formación ciudadana presentes en el ambiente virtual de aprendizaje? ¿Cuáles son las apuestas por la formación ciudadana que presentan los participantes del ambiente virtual de aprendizaje? ¿Cuáles los egresados del programa? ¿De qué manera se posibilita la formación ciudadana y política en el ambiente virtual de aprendizaje? ¿Cómo se promueve la participación y el diálogo de saberes? ¿Cómo aportar a la formación política de maestros en el ambiente virtual de aprendizaje?

### **1.3. Objetivos**

La investigación se plantea responder al objetivo general de analizar la formación ciudadana en ambientes virtuales de aprendizaje, concretamente el módulo de Democracia y ciudadanía, de la Especialización en Pedagogía a Distancia de la Universidad Pedagógica Nacional.

En consecuencia, se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. Caracterizar el ambiente virtual de aprendizaje *Democracia y ciudadanía* de la Especialización en Pedagogía a distancia de la Universidad Pedagógica Nacional.
2. Reconocer las concepciones que sobre formación ciudadana se tienen desde el programa, el módulo del seminario de democracia y ciudadanía, y desde los sujetos que participan en el ambiente virtual de aprendizaje (estudiantes inscritos en este seminario, que son maestros u otros profesionales vinculados a la educación, así como los profesores que lo dirigen).
3. Analizar el ambiente virtual de aprendizaje en relación con la formación ciudadana.
4. Documentar perspectivas de formación ciudadana en los trabajos de grado producidos dentro del programa de Especialización en Pedagogía a distancia de la Universidad Pedagógica Nacional.
5. Derivar recomendaciones para la formación de maestros en la formación ciudadana en ambientes virtuales de aprendizaje.

Los primeros tres objetivos anotados apuntan, tanto a describir el contexto del trabajo de campo de la investigación, como a encontrar una lectura acerca de la formación ciudadana desde el programa y sus participantes. Los demás objetivos pretenden aportar al conocimiento acerca de la formación ciudadana en espacios de formación diferentes al presencial, a la educación básica y por ende, a la escuela; esto es, los ambientes virtuales de aprendizaje en educación superior.



## PARTE II. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

La segunda parte de este trabajo recoge antecedentes de investigación, desde tres focos: uno, relacionado con los problemas de investigación que los estudiantes de la Maestría en educación de la UPN, han desarrollado en sus tesis, a partir de fuentes primarias (tesis de grado de 2004 a I-2012) en los campos temáticos de esta investigación: TIC en educación y formación ciudadana; otro, estrechamente ligado a la formación ciudadana, como un campo de interés del grupo de investigación *Cultura democrática en la institución escolar*, así como a partir de algunos estados del arte que sobre este campo se han desarrollado, para finalmente, presentar algunas investigaciones cuyo problema tiene que ver, en concreto, con la formación ciudadana en ambientes virtuales de aprendizaje.

### 2.1. Trabajos de grado de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional<sup>11</sup>

En este apartado, se hace una tematización de los problemas de investigación que abordan los trabajos de grado de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, que tienen relación con los campos temáticos de abordaje de la presente investigación, a saber: tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación y la formación ciudadana. Este ejercicio corresponde a un interés por conocer si el problema de investigación ha sido anteriormente abordado en las investigaciones desarrolladas por los estudiantes de la Maestría.

---

<sup>11</sup> La información acerca de los trabajos de grado, se ha extractado de los resúmenes analíticos de cada una de las tesis revisadas. Es de anotar, que para cada uno de los trabajos expuestos, se da el crédito respectivo a sus autores y énfasis de la Maestría en el cual se desarrollaron (si esta información está disponible), con lo que se da por sentado el reconocimiento a los derechos de autor de los trabajos de grado revisados. La identificación (letra-número) que acompaña el año de producción de la tesis, se corresponde con aquella asignada a cada trabajo dentro de esta investigación y que está disponible las tablas 2 y 3 del Anexo 1 (Antecede T al número para las tesis sobre TIC y F al número, para las tesis sobre formación ciudadana). Es de anotar que otra fuente de resúmenes analíticos de los trabajos de grado, fue el Archivo pedagógico de Colombia: <http://archivo.pedagogica.edu.co/>

### 2.1.1. Tesis sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación

Se tuvo acceso a un listado general de trabajos de grado de la Maestría en Educación, desarrollados entre 2004 y primer semestre de 2012 (Cf. Tabla 1 - Anexo 1), en el cual se ubicaron 21 trabajos que hacen referencia a las tecnologías de la información y la comunicación o a su ámbito más reciente que es el ciberespacio, o herramientas web de interacción, como son los foros y redes sociales (Cf. Tabla 2- Anexo 1).

En el Anexo 2 de este trabajo se compila una reseña de los RAES de los trabajos encontrados, disponibles en CD o DVD en las oficinas de la Maestría en educación o en el aplicativo mencionado (archivo pedagógico de Colombia), presentación que sigue un orden cronológico. De las reseñas de dichos trabajos, se deriva la siguiente tematización.

#### *Sobre las TIC como recurso didáctico/herramienta en la escuela*

Dentro de las tesis de Maestría revisadas, se encuentra una postura en la que se le otorga a las TIC<sup>12</sup> un carácter de medio para la implementación de ambientes de aprendizaje en el desarrollo de proyectos pedagógicos, que complementen la educación presencial (o la llamada educación tradicional) y que potencialicen habilidades de razonamiento, solución de problemas y autoaprendizaje (Molina y Rueda, 2008, T2), o que pueden fortalecer e instituir estrategias pedagógicas en beneficio del proceso de aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes con necesidades educativas especiales (Moriano, 2008, T3). Por su parte, D. Martínez (2010, T9), anota que las TIC se constituyeron como herramientas de motivación y de participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción narrativa; la utilización de programas, como los ofrecidos por el computador, favorece los procesos, no sólo de creación sino también de comprensión y divulgación de los textos, dado que se fomentó un pensamiento crítico, gracias al hecho de que los estudiantes interactuaron mediante sus escritos, haciéndose partícipes del proceso de los otros.

---

<sup>12</sup> Es de anotar que las TIC hace referencia a las tecnologías de información y comunicación, entendiéndose estas como dispositivos electrónicos (computador) o telemáticos (Internet, redes sociales)

De igual forma, para el desarrollo de habilidades escriturales en inglés, Casallas (2010, T10) encontró que la tecnología se convirtió, tanto en un facilitador, como en una herramienta motivadora, que ayudó a los estudiantes a perder el miedo a escribir en LE (lengua extranjera). El uso de las tecnologías abrió el camino para que los estudiantes cuenten con nuevas posibilidades de exploración y permitió que éstos, a su vez, realizaran un proceso de metacognición en cuanto al aprendizaje de la LE. Por su parte, Sastoque (2010, T13), observó que los estudiantes demostraron una mejor actitud cuando se incluía un dispositivo tecnológico en el proceso de enseñanza – aprendizaje de creación textual narrativa y, contrario a pensar que se sesgaría la interacción de los estudiantes, los dispositivos tecnológicos generaron que entre pares se respaldara, o bien la escritura del cuento, o la consecución de imágenes que apoyaran el texto escrito. También, a los estudiantes les agradó bastante que el ordenador les ofreciera la facilidad para reescribir y editar sus composiciones, de tal manera que -además-, trascendieron el uso del mero texto escrito y aprovecharon el empleo de herramientas computacionales que favorecieron la producción de textos multimodales, así como su divulgación más inmediata y llamativa entre pares. Algo similar declaran Castañeda y Pabón (2004, T1) al utilizar un software para el aprendizaje del álgebra lineal, puesto que indican que el uso de esta herramienta generó niveles significativos de motivación y a su vez, el grado de aprendizaje fue mayor que al utilizar metodología tradicional (es decir, sin el software).

Los usos de las TIC en la población objeto del estudio adelantado por Romero (2011, T16) en la Institución Educativa Departamental Nescuata, Sede La Playa, Municipio de Sesquilé, Cundinamarca, parecen mostrar un efecto mínimo en la transformación y mejora de las prácticas educativas, por el contrario, reproducen y retoman, en lo esencial, patrones de actuación muy similares a los que podrían encontrarse sin el uso de las TIC; resultando entonces la dificultad para la mayoría de los docentes la incorporación de las TIC a su práctica de una manera transformadora. En el contexto de investigación se evidencia la falta de orientación de los educandos respecto al manejo de la información que se puede encontrar en la red, y la falta de concientización frente al tiempo y las actividades que realizan los estudiantes con el uso de la tecnología, las cuales deben generar mejores resultados en la parte académica.

### *Sobre los ambientes virtuales para el autoaprendizaje*

Dos de las tesis, versan sobre ambientes virtuales de aprendizaje y su apropiación con fines de aprendizaje. Pinzón (2008, T4) analizó la asociación entre el nivel de logro de aprendizaje en estudiantes expuestos a un ambiente educativo basado en la web y la frecuencia de uso de las herramientas de interacción asincrónica, el estilo cognitivo en la dimensión dependencia – independencia de campo (DIC) y los rasgos particulares de personalidad del estudiante, a partir de lo cual alude a la necesidad de diseñar ambientes virtuales que consideren a aquellos estudiantes que, por su estilo cognitivo y rasgos de personalidad, tienden a presentar bajo desempeño académico y dificultades de adaptación a entornos educativos basados en la web. De otra parte, O. Martínez (2010, T11) con su trabajo sobre *b-learning*, apunta que el interactuar con nuevas metodologías de enseñanza, resulta muy atrayente para los estudiantes; el promover el uso de TIC en el aula y el desarrollo de comunidades virtuales, propician el fortalecimiento de los procesos de autoaprendizaje y de autoformación. No obstante, se requiere facilitar el acceso a estos recursos y herramientas, hacer un trabajo continuo y sistemático que les permita a los estudiantes desarrollar sus capacidades de análisis e interpretación, que los motive a propiciar la construcción de su propio conocimiento y así lograr un aprendizaje significativo.

### *Sobre la red como espacio de socialización/lugar de los jóvenes*

Las redes como espacios de socialización de los jóvenes son un problema de interés en el campo educativo. Díaz y Castiblanco (2008, T5) destacan que el Messenger es para los jóvenes una herramienta de socialización, una manera de pasar el tiempo libre, de divertirse, de conocer nuevos amigos o profundizar los lazos creados cara a cara; sin embargo, son conscientes de la carencia del Messenger en cuanto su imposibilidad de crear condiciones de contacto corporal, debido a la mediación del computador y temen a la posibilidad de ser absorbidos por la máquina y sumergirse en relaciones sociales artificiales.

Por su parte, Cuevas (2010, T14), quiso indagar sobre las características emergentes discursivas de carácter ético desde lo que las personas piensan y agencian en un espacio de la interacción social determinado, como lo es el foro digital, encontrando que los foros digitales, como escenarios donde el sujeto puede expresar sus ideas y pensamientos –en el marco de esta investigación



dentro del ámbito ético—, permitieron y facilitaron conocer las ideas y pensamientos frente a lo ético, pero al mismo tiempo son espacios donde se reproducen discursos que se han destacado como sistemas de poder, control y dominación en la cultura.

Briceño (2011, T18) buscó conocer, desde una revisión documental, las tendencias investigativas y las metodologías empleadas en el estudio de los jóvenes dentro del espacio social denominado ciberespacio. Encontró que en la primera mitad del periodo descrito (2000-2010) se dio una fuerte tendencia a estudiar los efectos de la llegada de las TIC a los diferentes ámbitos de vida de los jóvenes, el hogar, la escuela, la familia y los amigos. Las investigaciones estuvieron dirigidas a entender el impacto de tecnologías como Internet frente a otras como la radio y la televisión; a medir los consumos de los jóvenes en tiempo y recursos; a entender los nuevos comportamientos en términos de hábitos y horarios, así como de preferencias por los nuevos medios tecnológicos. En la segunda mitad de esta década, la tendencia más marcada estuvo dirigida a investigar la socialización de los jóvenes en los distintos escenarios tecnológicos, el chat, los sms, los cibercafés, el e-mail, y otros. Se encontró que existe un amplio enfoque metodológico social, que emplea diferentes estrategias y técnicas de investigación, en donde los diseños son variados y conjugan diferentes disciplinas, escenarios de observación, y poblaciones de estudio. Los estudios mostraron que el uso de herramientas tecnológicas tiene sentidos diversos en los grupos de población, que los jóvenes de sectores más pobres usan la Internet de un modo y con unas expectativas distintas a las de jóvenes de sectores favorecidos y que muchos ámbitos de lo virtual como las comunidades virtuales y redes sociales, han llegado a ser para los jóvenes escenarios imprescindibles en el proceso de interacción social.

Urbina (2011, T19), explora los procesos de socialización e incursión de los niños en las redes sociales. Anota que la investigación describe y analiza la manera como los niños expresan algunos comportamientos que se estudian como reglas en el ciberlugar. Los hallazgos muestran que los participantes reconocen las reglas en el uso del ciberlugar y atribuyen a cada ciberlugar un significado que está mediado por los atributos u oportunidades de la página web. En cuanto a las reglas que median la relación, muchas veces entre extraños, fue posible diferenciarlas entre explícitas y tácitas. Las reglas explícitas o Netiquetas son expresadas en cuatro categorías: el uso del lenguaje apropiado, la no divulgación

de información personal, la no difamación del usuario, el respeto por el otro, la honestidad en el juego y el manejo de créditos. Estas Netiquetas difieren en los comportamientos tácitos de los participantes, pues se observaron sesenta comportamientos que fueron descritos en las siguientes categorías: reglas en el manejo del lenguaje, reglas en la conversación, reglas en el respeto por los otros, reglas en el juego, reglas para la construcción de la comunidad virtual, reglas de seguridad en la red social, reglas de cortesía.

### *Sobre las TIC como herramienta de transformación de la práctica educativa en la educación superior*

La práctica educativa en la educación superior, mediada por las TIC, es una preocupación de los estudiantes de la Maestría en Educación, en términos de entender cómo pueden incorporarse las TIC de manera eficiente en el proceso educativo. Betancourt (2009, T6), expone que en el impacto de integración de las NTI en el proceso educativo, se evidencia que estos medios son herramientas que no pueden estar ausentes de la utilización de los docentes, y que los factores de éxito de esta integración dependen de la capacitación de los docentes y la creación de espacios de reflexión y validación de los impactos que esta integración genere. A su vez, la fortaleza en el empleo de estas herramientas depende de situaciones particulares de cada programa curricular, de cada docente y su relación en cada contexto educativo.

Por su parte, Páez (2011, T15), indica que hay indicios de trabajo en TIC pero no un grupo de lineamientos que permitan, de forma eficiente conducir el proceso de enseñanza aprendizaje. Según los avances en el proceso investigativo, la institución (Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central) ha realizado un plan de capacitación permanente a los docentes sobre el uso adecuado de las TIC (Moodle y BlackBoard<sup>13</sup>) aplicadas a la educación superior; con base a dicha capacitación están solicitando el desarrollo de los micro currículos de las asignaturas para realizar el acompañamiento virtual, en la formación de Técnicos Profesionales del programa de Sistemas.

El trabajo de Buitrago (2011, T17) evidenció que la modalidad de los seminarios (SPI y Pedagógico específico de la Maestría en Educación de la UPN) encuentra

---

<sup>13</sup> Estos nombres corresponden a Plataformas LMS (*Learning Management System*) que se utilizan para la educación virtual.

un alto grado de aceptación entre los estudiantes, en primer lugar porque se vive un ambiente de mayor espontaneidad y participación producto de una relación más estrecha con el tutor, sin dejar perder el rigor académico y en segundo, porque el tema de *E-learning* crea expectativas por ser novedoso y se convierte en un factor de motivación para los estudiantes de la maestría. También indica que en cuanto a las habilidades de expresión y escriturales de los estudiantes, se ha mejorado el nivel, lo mismo que su actitud crítica porque hay un mayor compromiso en la realización de aportes significativos, hay más oportunidad para leer detenidamente las opiniones y comentarios de los compañeros, lo que permite profundizar en la reflexión y ser cuidadoso en el momento de dar los aportes. El modelo de aprendizaje colaborativo es apropiado para la metodología del seminario, y para que los estudiantes se vayan formando en su proceso de aprender a aprender, ya que el mundo actual exige a cada persona proveerse de herramientas para construir su propio aprendizaje de acuerdo con las necesidades y el contexto.

### *Sobre las competencias digitales/formación docente en TIC*

La mayor exigencia que se le hace a la educación frente a las TIC, implica que los docentes estén capacitados no solo para manejar tecnologías, sino para asumir nuevos roles y coadyuvar en la generación de una cultura, mediada por estas tecnologías. Fonseca (2009, T7), indica que la educación no debe seguir alfabetizando en medios, sino que si quiere estar a la altura de las posibilidades de los medios tecnológicos, ha de involucrar la noción de competencias digitales, que es un saber actuar, pensar e intervenir en el contexto tecnosocial, saberse desplegar en un universo digitalizado para así crear escenarios de libertad en el contexto de otras relaciones sociales que está en ciernes. El autor manifiesta que no nos enfrentamos sólo ni principalmente a un reto tecnológico, sino a un cambio cultural (y perceptual, a un cambio de ser de lo real, de los espacios y tiempos, de las formas de producción y de aprendizaje, de las formas de economía y política, de las formas de hacer arte y de las composiciones contemporáneas de subjetividad) en que la tecnología actúa como dispositivo social, de subjetivación y de creación, y al tiempo, permite a los que están implicados en éstas, afirmar otras legitimidades, construir arquitecturas abiertas para la diversión, la comprensión, la colaboración y la experimentación.

De igual forma, O. Martínez (2010, T11) expone que los docentes que quieran trabajar en el diseño de cursos virtuales y adapten la metodología *b-learning*, deben ser expertos en las temáticas propias a desarrollar y estar capacitados en el manejo de herramientas virtuales, como plataformas o campus, para poder asumir los nuevos roles que estos entornos exigen; y estar dispuestos a ser mediadores del aprendizaje y no proveedores de contenidos. Para la implementación de un curso virtual, es necesario realizar una planeación previa en cuanto a recursos empleados, las capacidades técnicas y soporte de los equipos, de modo que los estudiantes puedan tener un acceso ágil, con una navegabilidad adecuada, y evitar emplear demasiado tiempo en el acceso, la ejecución de recursos o descargas.

En su investigación, Daza (2010, T12) indica que la formación de docentes en TIC es un proceso que se ha venido dando en diversos espacios académicos y administrativos con la intencionalidad de aprehender nuevas posibilidades de comprender las dinámicas sociales y culturales que enmarcan el acontecer cotidiano, en torno a estas temáticas. Sin embargo, y pese a la preocupación desde las políticas del Ministerio de Educación Nacional, la Secretaría de Educación del Distrito y las mismas instituciones educativas a nivel superior, por la formación de los docentes en las competencias digitales, se hace necesario superar la visión instrumentalizada de la comunicación y las tecnologías de la información, lo que implica profundizar más en torno a un análisis más complejo alrededor de su incidencia en los cambios de las estructuras culturales y sociales y por tanto, en lo educativo, para que redunde de manera directa en los estudiantes. Las dinámicas educativas orientadas al aprendizaje autónomo y significativo serán confiables si existe un fortalecimiento del trabajo pedagógico en la preparación y formación docente en las diferentes áreas del currículo y la consolidación del apoyo que en cada una de estas áreas, brinden las TIC. Las políticas nacionales de nuevas tecnologías se centran en actualización, mantenimiento, dotación de infraestructura y herramientas tecnológicas y tiende a ignorar el componente pedagógico para reflexionar sobre los nuevos lenguajes, alternativas, riesgos, que implica la tecnología para el entorno escolar, educativo, social, político, económico y cultural.

De igual forma, Sastoque (2010, T13) apunta que su experiencia investigativa reitera lo planteado por Castells, cuando hace referencia a que en la actualidad es imperativo que la comunidad educativa no sólo sepa manejar las TIC, sino que

también debe preocuparse por la construcción de estrategias didácticas que hagan uso de ellas. Esto, recordando que la tecnología no se configura en sí misma como instrumento educativo, sino que requiere de la creación de dispositivos y estrategias que permitan el acercamiento y la construcción del conocimiento.

Páez (2011, T15), pretendió generar un modelo de competencias pedagógico-didácticas, requeridas por los docentes para el uso de las actuales TIC, planteando la necesidad de una serie de competencias con diferentes dimensiones, entre ellas: dimensión del desarrollo profesional, ético legal, de la gestión institucional, técnica y pedagógicas, reflejando en cada caso el desempeño esperado, el desempeño básico y lo que no se debe hacer. El autor manifiesta que se pudo determinar que la mayor fortaleza de los docentes encuestados, en cuanto a competencias en uso y manejo de TIC, radica en el conocimiento de los dispositivos del computador, así como el trabajo con sistemas operativos y plataformas educativas, aunque se puede decir que este conocimiento es limitado, pues en cuanto a sistemas operativos, solo se domina Windows y en cuanto a plataformas, es más común Moodle.

#### *Tensiones y relaciones en la comunicación/convivencia en la escuela por el uso de dispositivos digitales y redes sociales*

Las dinámicas sociales del ciberespacio interpelan la acción educativa de la escuela, en lo que tiene que ver con la socialización de los estudiantes en dichos espacios y en el espacio “real de la escuela”, así como en cuanto a las formas de enseñanza y aprendizaje utilizadas. Acevedo (2010, T8) apunta que los jóvenes proponen que la pedagogía se dé la posibilidad de pensarse desde referentes de la cibercultura, con la reestructuración del diseño y desarrollo de los procesos que se proponen de enseñanza y aprendizaje desde los lenguajes y estrategias que los dispositivos posibilitan, pero con creatividad, y una clara propuesta de formación. Para la autora, ya no es necesario transmitir información, ahora, de lo que se trata es de la formación en lo humano, en la capacidad crítica, de reflexión, de pensarse políticamente en un entorno local y global, que la experiencia del joven pueda ser acompañada por los valores de nuestra historia.

Beltrán (2011, T20), se centró en el análisis de las relaciones que mantienen los jóvenes en su vida social escolar y las del ciberespacio para responder a la pregunta ¿cómo incide en la dinámica escolar el uso de redes sociales virtuales?

En tal sentido, indica que se considera que las relaciones sociales que llevan las jóvenes pueden verse influenciadas con el uso de Facebook. En ocasiones con resultados muy positivos, como por ejemplo, el establecimiento de relaciones de amistad mucho más sólidas que se demuestran al compartir no sólo los mismos gustos, sino también al mostrar interés en las actividades que se llevan a cabo en esta red social o fuera de ella; la ampliación de su círculo de amigos así como el lugar de encuentro para socializar, compartir y comentar fuera del colegio las cosas que allí tienen lugar. De otro lado, se encuentran los efectos negativos derivados de la conexión con las otras personas a través de Facebook, y que se hacen evidentes a partir de los señalamientos, estigmatizaciones o etiquetas que se dan en los encuentros cara a cara a quienes no tienen o no pertenecen a dicha red social, así como a aquellos comentarios mal intencionados directamente relacionados con las publicaciones y los comentarios que se encuentran en el muro de los usuarios de Facebook y que pueden generar, además de malos entendidos, reacciones cuyo desarrollo y desenlace se lleva tanto en la virtualidad como en la realidad, incluyendo las peleas entre dos o más personas o bandos que se pueden presentar, y que naturalmente terminarán por afectar las relaciones entre compañeros, así como la convivencia y el ambiente en la escuela.

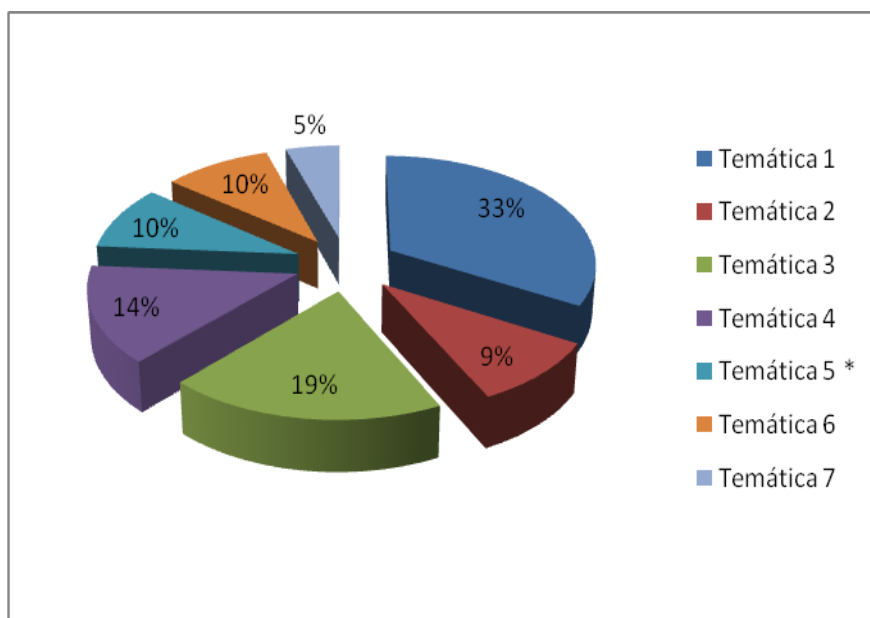
### *Sobre las TIC y el lugar del maestro*

Las TIC cuestionan el lugar del maestro en términos de su saber, saber que, en últimas, no puede ser desplazado por las máquinas. Rodríguez (2012, T21) plantea una primera aproximación al debate sobre el maestro como sujeto del saber en la sociedad informatizada. Indica que, si bien el docente contemporáneo ha sido convertido en funcionario de un dispositivo institucional como la escuela, no obstante –desde el punto de vista de la subjetividad– es una figura que puede ejercer un poder sobre el saber y las maneras de iniciar en él a los individuos; esto es determinante a la hora de ponderar el peso que realmente pueden tener los computadores y demás dispositivos de esta índole en la relación de los individuos con los soportes escriturales. El saber, como disposición, es atributo del sujeto: sólo un sujeto inicia a otro en un saber. Si bien las memorias artificiales de hoy, son instrumentos complejos, con diversas funciones, estos dispositivos sólo se manifiestan como máquinas que han de ser operadas para llevar a cabo diversos procedimientos por parte de un sujeto, en un proceso de enseñanza y aprendizaje en el que, necesariamente interviene la presencia de otros sujetos.

Prescindir del papel del docente es prescindir del elemento de la intersubjetividad, fundamental en el desarrollo y preservación de los saberes.

De acuerdo con la tematización presentada, en el gráfico No. 2 pueden verse las principales temáticas que abordan las tesis de Maestría consultadas en el campo de TIC en educación, siendo predominante (33%) aquellas que asumen las TIC como recurso didáctico/herramienta en la escuela (Temática 1) y le siguen, aquellas que analizan la red como espacio de socialización/lugar de los jóvenes (19%).

Gráfico No. 2. **Temáticas abordadas en las tesis de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, en el campo de las TIC en educación**



Fuente: construido por la autora para esta investigación

Temáticas: 1) las TIC como recurso didáctico/herramienta en la escuela; 2) los ambientes virtuales para el autoaprendizaje; 3) la red como espacio de socialización/lugar de los jóvenes; 4) las TIC como herramienta de transformación de la práctica educativa en la ES; 5) las competencias digitales/formación docente en TIC; 6) tensiones y relaciones en la comunicación/convivencia en la escuela por el uso de dispositivos digitales y redes sociales, y 7) las TIC y el lugar del maestro

A partir de estas tendencias, puede verificarse que no ha sido interés de las investigaciones en la Maestría en Educación, en este campo, los ambientes virtuales desde una perspectiva de formación ciudadana.

### 2.1.2. Tesis sobre formación ciudadana

Sobre la formación ciudadana, se encontró en el listado general de trabajos de grado de la Maestría en Educación, desarrollados entre 2004 y primer semestre de 2012 (Cf. Tabla 1 – Anexo 1), 24 tesis que hacen referencia a la formación ciudadana (Cf. Tabla 3 - Anexo 1). Esta identificación no se hizo solamente desde los títulos de los trabajos, sino desde la lectura de los resúmenes analíticos, en tanto en estas tesis, a veces, los nombres son poéticos o aluden a la diversidad, interculturalidad, que son ámbitos en los que se contempla, en muchas ocasiones, la formación ciudadana y su posibilidad desde el respeto, la tolerancia, o desde el tratamiento que se hace a los derechos humanos.

En el Anexo 3, se expone una reseña de los RAES de los trabajos encontrados, disponibles en CD o DVD en las oficinas de la Maestría en educación (o bajo la búsqueda en el Archivo Pedagógico de Colombia), presentación que sigue un orden cronológico. De las reseñas de los trabajos de grado consultados, se deriva la siguiente tematización.

#### *Formación ciudadana desde la interculturalidad*

La formación ciudadana, puede ser abordada desde el reconocimiento de la diversidad cultural de las poblaciones y su relación en el mismo entorno, a partir del reconocimiento del otro, la participación y la tolerancia; es decir, desde la interculturalidad. Martínez (2005, F1) indica que la universidad constituye un espacio para la formación de cultura democrática de las nuevas generaciones; sin embargo, la multiplicidad cultural y regional es sólo una característica más de los miembros de la institución y las posibilidades educativas y formativas de esta diversidad parecieran no ser aprovechadas en lo que ellas ofrecen. A pesar que la comunidad educativa reconoce que las actividades de Bienestar Universitario contribuyen a la integración de los miembros de la misma, no participan en ellas, por falta de tiempo o porque la información sobre las actividades programadas no circula oportunamente. Destaca la necesidad de un modelo de educación basado en el diálogo cultural que fomente la amplitud, profundidad e intercambio entre los grupos culturales, como base del diseño de propuestas que lleven a integrar críticamente a los distintos miembros de la institución universitaria, con el fin de crear cultura democrática. Por su parte, Patiño (2011, F23), analiza la categoría tolerancia dentro de la diversidad cultural e indica que



esta categoría permite descubrir la forma en que el niño y la niña pueden ser indulgentes con el otro y con ellos mismos, y que, citando a Essomba (1999), es indispensable lograr entender que dentro de la diversidad, reconocer al otro, permite dentro de las relaciones culturales, demostrar que hay tolerancia frente a lo diverso y desde allí, se hace necesario buscar los puntos comunes para encontrar acuerdos. Plantea que dentro de todo el clima educativo debe hacerse una transformación en cuanto a la comprensión del punto de vista del otro, así como de reconocer los valores de cada cultura o grupo distinto que conforma la sociedad, en el entendido de que la interculturalidad en la escuela debe contribuir a formar ciudadanos que sean conscientes de las diferencias del otro y aún así, poder trabajar en equipo, en el desarrollo del país y en la construcción de una democracia justa, igualitaria y plural.

#### *La educación en derechos humanos como posibilidad de formación ciudadana*

La formación ciudadana compromete un campo fundamental cual es la formación en derechos humanos, en términos del entendimiento del papel del ciudadano en la sociedad, la creación de una conciencia frente al conocimiento de los deberes, derechos y responsabilidades de todo ciudadano, la organización del Estado, sus funciones y límites de poder, así como los organismos que tienen como misión, la garantía de tales derechos, desde un escenario de prácticas democráticas. Esto es que las prácticas democráticas no sólo asisten a los procedimientos legales que se han construido dentro de un espacio político en la toma de decisiones fundamentales dentro del Estado, sino que ellas se dinamizan en la participación real y efectiva, como ejercicio de la democracia, en todas las instancias en las que el ser humano vive, aprende y se desarrolla; es decir, las organizaciones sociales (familia, escuela, comunidad). Burbano (2005, F2), desarrolla una investigación documental con el objetivo de exponer los sustentos teóricos que desde la fundamentación de los derechos humanos, los instrumentos internacionales de protección de los derechos humanos suscritos por el Estado colombiano, los programas y conferencias de Naciones Unidas, y la Constitución de Colombia, permitan justificar la educación en derechos humanos (EDH). Dentro de las conclusiones, el autor indica que antes de entrar a plantear un modelo específico para ser aplicado en materia de EDH, es necesario desentrañar su esencia misma, con el objeto de garantizar un aprendizaje integral que no se limite a la trasmisión de los componentes teóricos, sino que propenda por brindar los elementos que permitan, su ejercicio y la garantía efectiva. El autor

expresa que se pudo percibir que existe un desconocimiento generalizado en relación con el alcance y contenido del derecho a la educación, lo cual se evidencia en la doctrina desarrollada sobre el particular, ya que se plantean modelos *a priori* sin detenerse en estructurar un discurso previo que evite la implementación de prácticas pedagógicas inadecuadas, como resulta serlo la simple ilustración sobre instrumentos internacionales, lo cual constituye una mera capacitación en derechos humanos y no, educación en ellos.

Castillo (2007, F7) construye una propuesta pedagógica, desde la justificación de la necesidad educativa y cultural de la EDH, el análisis de los modelos educativos en Derechos humanos (valores y percepción, responsabilidad, transformación, constructivista, pedagogía crítica) y plantea los elementos de una pedagogía en EDH para formar sujetos de derechos, la cual promueve un sujeto que conoce los cuerpos normativos, posee competencias lingüísticas, es capaz de actuar sobre su contexto; esto es, como lo dice el autor, en palabras de Magendzo, formar un sujeto de derechos, que a su vez es un sujeto ético y democrático. Su iniciativa quiere trascender lo que podría llamarse “la cultura escolar” para señalar la necesidad de apuntarle a la construcción de una cultura de los derechos humanos en la mirada de formar ciudadanas y ciudadanos comprometidos en la comprensión de las representaciones sociales que encaucen sus acciones de sujetos en su cotidianidad y en la exigencia de las irrevocables obligaciones del Estado.

Espinell (2011, F20), complejiza la mirada, alejándose del funcionamiento de discursos hegemónicos y de las posibles unidades que restringen la EDH a la formación de sujeto de derechos o como producto exclusivo de política pública; formación del tipo de ciudadano adecuado para esta sociedad globalizada y cuestiona la EDH como estrategia para la expansión e instauración de los valores y principios de la cultura occidental capitalista, cifrados en los principios democráticos y de derechos humanos. Este autor reconoce la existencia de interesantes aportes del campo intelectual de la educación y del campo conceptual de la pedagogía, e incluso, la emergencia del campo de las pedagogías críticas, pero también reconoce, junto a ellos, la existencia del discurso de los derechos humanos desde sus diferentes funcionamientos y ámbitos externos al terreno de la educación (jurídico, político, económico, teórico, etc.), en cuya confluencia (de campos y discursos) va emergiendo la EDH como constructo histórico y como umbral de la concurrencia y relación entre sujetos, saberes y poderes, en torno al campo de la educación y al discurso de los derechos

humanos, configurando una red de cruces, sin ser ésta la extensión unívoca de uno de ellos. Este autor, ausculta los derechos humanos desde su dimensión política y las posibilidades que podría ofrecer con relación al empoderamiento y transformación social y plantea algunas líneas de investigación, dentro de las cuales está la pregunta por las condiciones de posibilidad de configuración de un campo de EDH o su relación con los campos ya existentes: el campo intelectual de la educación, el campo conceptual de la pedagogía y el campo emergente de las pedagogías críticas.

### *La formación ciudadana desde el enfoque de competencias ciudadanas*

Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), las competencias ciudadanas se enmarcan en la perspectiva de derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros. En esas situaciones, las competencias ciudadanas representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo. Este marco normativo estatal ha pretendido ser la guía para la formación ciudadana en la escuela y en tal sentido, algunos estudiantes de la Maestría, han revisado las competencias ciudadanas en sus prácticas docentes propias o de sus colegas, o en otro foco, han intentado comprender teóricamente cómo se constituye el sujeto a partir de dichas competencias.

Jiménez (2007, F4), contrastó desde su propia práctica como maestro de competencias ciudadanas, qué pasa en la cotidianidad de los estudiantes con los contenidos que aprenden en el aula sobre convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, y valoración de las diferencias, que son los tres grupos de estándares de competencias determinados por el MEN. Las tendencias sobre los grupos de competencias ciudadanas referenciadas por el autor, radicaron en que para el primer grupo de competencias, los estudiantes se inclinan a no utilizar las técnicas de resolución de conflictos enseñadas en la escuela, debido a que no las consideran útiles para enfrentar y resolver conflictos de tipo personal. En cuanto al segundo grupo de competencias, para los estudiantes la participación no va más allá de la formalización y escolarización de la Democracia, pues participar sigue siendo un proceso que se limita al evento de

las elecciones referentes al gobierno escolar, y deja de lado la participación activa de los estudiantes en los asuntos de la política escolar. Por último, para el tercer grupo de competencias, los estudiantes culturalmente presentan dificultades al momento de respetar y valorar las diferencias, según el autor, debido en gran medida al desconocimiento y al irrespeto que existe en la sociedad por los derechos fundamentales y al reflejo que los estudiantes hacen de las situaciones que se dan en el contexto local y nacional.

Ramírez (2008, F8) buscó indagar acerca de la relación entre la geografía y el desarrollo de competencias ciudadanas, con el propósito de diseñar estrategias didácticas que permitan relacionar el contenido de la geografía con dificultades y cuestiones reales, sin perder de vista el desarrollo disciplinar y la coherencia con el enfoque pedagógico constructivista. La autora apunta que los valores ciudadanos están íntimamente relacionados con los valores de conservar el medio ambiente y el respeto de los seres vivos, aspectos que deben ser trabajados de manera continua dentro de un concepto de transversalidad en el programa de geografía para que los estudiantes puedan desarrollar las competencias ciudadanas y cognitivas que les permitan ser unos ciudadanos responsables; la consolidación de estos procesos debe tener como elemento central al hombre y su relación con el medio ambiente, natural y cultural que le rodea, ya que no es posible deslindar la geografía del comportamiento del hombre, determinado por la manera como este percibe su entorno y le da significado.

Guevara (2010, F15), desde una posición óptica del ser espiritual; es decir, el espíritu del ser persona humana en tanto inteligente, plantea una conceptualización y categorización de la Inteligencia Espiritual para entrar en diálogo con los estándares básicos de competencias ciudadanas, ya que considera que estos estándares resultan un recurso viable para la inclusión de la inteligencia espiritual en los procesos de formación en la escuela. La autora considera que la búsqueda de sentido, vida con propósito y proyecto de vida, incluidas como características de la inteligencia espiritual, al otorgar trascendencia a las acciones cotidianas y dotarlas de sentido, pueden directa o indirectamente, aportar a la formación para la ciudadanía. Padilla (2010, F17), se propuso establecer el estado de la formación ciudadana en estudiantes universitarios y realizar la implementación de estrategias pedagógicas que promuevan y desarrollen el fortalecimiento de las competencias ciudadanas críticas, con el propósito de incentivar la democracia participativa, la responsabilidad social y el

reconocimiento y respeto por los derechos humanos, para la formación de mejores ciudadanos, como propuesta de la universidad a la sociedad. Las competencias cognitivas de la argumentación, reflexión, y análisis crítico, para el autor, son los elementos clave para la formación de una ciudadanía crítica en los estudiantes, complementado con el conocimiento de la Constitución Política de Colombia. Manifiesta también que son tres, los ejes del sustento de la formación en ciudadanía: el desarrollo de una subjetividad para la democracia; el aporte en la construcción de una cultura política para la democracia, y el conocimiento de las instituciones y la dinámica política (conocimiento de la constitución política).

Dentro de las conclusiones, el autor plantea unos 'deber ser' de la formación ciudadana: esta debe darse en todos los niveles de educación de pregrado y posgrado, ya que al presumir que con solo la primaria y la educación media es suficiente, se está en un grave error; la formación ciudadana debe propender por una mayor autonomía en los estudiantes con un énfasis en la responsabilidad social; se debe dar pleno conocimiento y formación tanto a los derechos como a los deberes; los estudiantes deben tener claro que a cada derecho se le contrapone un deber, para poder vivir en sociedad; se deben tener espacios en el aula para formar opinión y capacidad de debate civilizado; se debe dar una formación ciudadana a los profesores de las diferentes materias para que la formación ciudadana sea constante; se debe dar a conocer más el Estado Social de Derecho para, de esta manera, fortalecer en los estudiantes la ciudadanía; la formación ciudadana debe llevar al respeto de los derechos humanos a nivel global y debe impedir que la globalización convierta a las personas en consumidores.

Moreno (2011, F21), abordó el problema de la ciudadanía y la formación ciudadana, tanto desde las concepciones que emergen de los documentos institucionales de la institución educativa objeto de estudio, como de las representaciones de las maestras del ciclo I de esta misma institución, e intentó establecer relaciones entre estas y la política para la formación ciudadana, representada en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, del MEN. La autora indica que un alto porcentaje de las docentes del colegio entienden por ciudadanía la idea de los derechos y deberes que tienen quienes habitan una ciudad; aun cuando sus apreciaciones no apuntan del todo al discurso oficial de los estándares, no coinciden entre sí, ni tampoco sus prácticas persiguen el mismo horizonte. También, manifiesta que las representaciones acerca de la ciudadanía

en el ciclo I de esta institución, apuntan hacia el gobierno escolar o a la enseñanza de valores como el respeto, el auto-cuidado, la tolerancia, la justicia, la solidaridad, la igualdad, el buen trato, las normas de comportamiento y urbanidad, la sensibilidad, la honestidad, la responsabilidad, y la autonomía.

Farfán (2011, F22), realiza un análisis de los efectos de configuración que para el sujeto educando ha acarreado la inclusión de las competencias en el sistema educativo nacional, desde el análisis de sus discursos. Este análisis lo hace la autora, desde la concepción de que el individuo se inventa y se construye en los procesos de enseñanza, procesos en los cuales, gracias a la mediación de una figura de autoridad externa se da la autoconfiguración de su subjetividad, y en particular, en cuanto a las competencias ciudadanas, establece la formación en dichas competencias, desde la constitución de sujeto, desde las prácticas pedagógicas, y desde el ejercicio de la democracia y la formación en valores. La perspectiva que aborda en este sentido compromete a ciudadanos competentes, como aquellos con la capacidad para convivir con los demás de manera pacífica y constructiva. Tal convivencia no implica armonía perfecta o ausencia de conflictos, ya que inevitablemente en todo grupo social se presentan conflictos por cuanto los intereses de cada persona o grupo de personas, frecuentemente riñen con los intereses de los demás. La idea es entonces que las partes involucradas hagan uso eficiente del diálogo y la negociación para encontrar salidas al conflicto, donde los intereses de todas las partes involucradas resulten de alguna manera favorecidos.

Teniendo presente la importancia de la sana convivencia entre los miembros de los diversos grupos que se estructuran al interior de una comunidad, la autora indica que se comienza a prestar atención al desempeño del individuo como miembro de un colectivo del cual hace parte y al cual debe su aporte responsable en pro del bienestar general. La institución educativa hace su aporte por medio de la formación en competencias ciudadanas, las cuales han de cimentar las bases para que cada uno de los individuos, a la vez que logra su realización personal, aporte en beneficio de la comunidad. El ideal es fortalecer la reflexión crítica acerca de la realidad y potenciar en el educando la capacidad de descentrarse de sus propios intereses para permitirse ver los de los demás; la cotidianidad del trabajo formativo permite la generación de situaciones de aprendizaje significativas en donde mediante la formulación de situaciones problema y la búsqueda de solución a ellas, se hace posible el desarrollo de las competencias en

su plena expresión. El ciudadano se construye día a día y la institución educativa y la formación en valores contribuye a esta construcción de ciudadano.

### *La democracia escolar como escenario de formación ciudadana*

Las posibilidades de participación en el gobierno escolar, pueden constituirse en una dinámica que propicie o dificulte la formación ciudadana, cuyo ejercicio puede trascender la vida escolar, hacia la construcción de líderes sociales, a partir de prácticas cotidianas y normales de convivencia extra escolar y hacia transformaciones sociales. Rincón (2007, F5) estudia la democracia escolar y las condiciones que la determinan (prácticas democráticas, elementos que dificultan los procesos de participación, mecanismos de comunicación, cómo influye la toma de decisiones dentro del centro en el clima escolar) desde un estudio de caso. La autora concluye que la democracia escolar no se da solo porque se realicen elecciones para instaurar el Gobierno Escolar y que una institución escolar no es democrática por el hecho de incluir dentro del PEI y sus documentos oficiales, un discurso democrático. La democracia en la escuela, según la autora, se ha limitado al cumplimiento de la ley con la conformación del gobierno escolar, la elección de personero, dejando de lado la vivencia de esta en cada espacio escolar; desde el aula con el debate y la participación de los niños en las clases; así también, los docentes deben tener la oportunidad de expresar sus ideas y opiniones para que en un proceso de negociación sean tenidas en cuenta, ya que no son solo sujetos de deberes, sino actores capaces de transformar la realidad.

González (2007, F6), analiza desde un estudio de caso, las formas de expresión del liderazgo juvenil, desde las situaciones de conflicto en la escuela, a través de explicar cómo al interior de la escuela se desarrollan formas de pensar y de actuar que potencian la formación espontánea de líderes entre los jóvenes que crecen y perfilan su concepción de mundo desde su institución educativa y que trascienden su ejercicio en el Gobierno Escolar, para intervenir en situaciones concretas de conflicto que existen en su comunidad. La autora apunta que a pesar de las innumerables críticas al desempeño del acto democrático en la escuela y su definición como una práctica de la mera representatividad, el desarrollo de la cultura democrática escolar permite a estos jóvenes, abrirse paso en su formación como líderes desde los procesos de capacitación y su participación en espacios decisorios dentro de la institución; de esta forma, comienzan a ser analíticos y a

asumir una postura política ante las realidades de su entorno intra y extra escolar. La democracia, el liderazgo y la participación, no son un conocimiento específico sino prácticas, realidades y calidades que no se logran gestar en currículos o cátedras ubicadas en el nivel explícito de la escuela. Se evidencian, construyen e identifican más usualmente en el nivel oculto de la escuela y en el ejercicio de ciudadanía por parte de los jóvenes desde sus prácticas cotidianas y normales de convivencia extra escolar. En tanto prácticas, la democracia, el liderazgo y la participación, suponen de contextos favorables, por la cual es básico pasar de la escuela que habla de la democracia a la escuela democrática y lograr que la escuela como conjunto comprenda, analice y proponga sobre la realidad que la circunda, para formar en la participación y gestar líderes sociales.

### *La formación política como ámbito de la formación ciudadana*

Los ideales de la educación popular y dentro de ella, los postulados de Paulo Freire, se constituyen en referentes importantes para la formación ciudadana en clave de la constitución de sujetos políticos. Rincón (2007, F5) a través de su estudio de la democracia escolar, encontró que a pesar de que la institución objeto de estudio es una institución de educación popular, sus acciones no corresponden a los principios de ésta como el diálogo, la negociación, el empoderamiento que se logra a través del reconocimiento de las potencialidades de las personas, de la participación, de la comunicación, de los contenidos de la enseñanza y las relaciones docente-estudiante. Para la autora, las contradicciones que se dan en la escuela, como lo plantean Aguilar y Betancourt, crean condiciones antidemocráticas que deben intentar superarse con acciones concretas, iniciando con prácticas de enseñanza diferentes a la educación tradicional memorística y vertical, de la que habla Paulo Freire e imponer el reto de buscar una educación problematizadora.

Borbón y Sánchez (2008, F9) plantean que la falta de formación política ha hecho que la mayoría de la población se margine de la posibilidad de intervenir activamente en las líneas y acciones que redunden en el beneficio general y en consecuencia, adelantan un análisis de la obra de Freire, desde un enfoque hermenéutico, como quiera que representa un referente teórico para el ejercicio de la comprensión de los elementos fundamentales para cualquier tipo de propuesta en formación política. Consideran la educación como una actividad eminentemente política, por lo cual, despolitizarla es reducirla a un simple



entrenamiento que prepara a las nuevas generaciones para insertarse en el sistema sin tener ninguna capacidad de crítica o análisis, tal como los jóvenes que consideran que las responsabilidades políticas y el poder de decisión son tareas de otras instancias en las cuales ellos no tienen cabida, razón por la cual muestran apatía y desinterés por los asuntos políticos, ya que viven enajenados de la realidad por los medios de comunicación. Para los autores, la propuesta que plantean es tan sólo un primer paso hacia la identificación de equívocos conceptuales, metodológicos e ideológicos; se considera que ha servido para abrir el debate sobre la politicidad de la acción pedagógica y para que desde el sistema educativo, se replantee la necesidad de motivar y de fortalecer la capacidad crítica y propositiva de los ciudadanos, insumos básicos para transformar la realidad.

Avendaño (2008, F10) aborda los postulados de la educación popular como apuesta político-pedagógica que tiene siempre presente la necesidad de transformar la realidad, aquella que margina, invisibiliza y desconoce a una gran mayoría, que ‘para colmo de males’, según la autora de este trabajo, ignora o desconoce su condición de marginado o marginada en la sociedad. Se planteó la necesidad de desentrañar los saberes y las prácticas de una organización social como espacio formativo para la formación ciudadana, dirigida a contribuir al empoderamiento de mujeres populares y su relación con los postulados de la educación popular. Este cometido se adelantó a partir de la reconstrucción histórica de la organización, en clave de lo pedagógico, para plantear un primer balance de los elementos pedagógicos de la organización, luego de lo cual realizó un acercamiento etnográfico sus prácticas, bajo el supuesto de que en dicho espacio debe verse reflejada la labor pedagógica de la organización. La formación como categoría de análisis transversal a todo el proceso educativo y pedagógico, permitió establecer la ruta formativa seguida por uno de los integrantes de la organización y los significados en cuanto a su sentido de identidad con los derroteros políticos, educativos y sociales de la organización. La formación de las mujeres participantes en la experiencia educativa no se limitó a los eventos y espacios intencionalmente educativos, sino que también se dio en otros, como las reuniones de seguimiento, evaluación y planeación de las actividades, así como en la vida cotidiana de la propia experiencia organizativa.

La formación fue entendida como el acompañamiento que se adelanta con los y las integrantes de la organización, resultante de una acción educativa que

pretende transformar miradas, actitudes, situaciones; con contenidos políticos, sociales, culturales, así como con aspectos valorativos, emocionales y actitudinales, de los y las participantes de la acción educativa y que nutren la organización, con sujetos críticos, autónomos y libres, que incorporan en su hacer nuevas ideas y valores de transformación social.

Munar (2009, F11) investigó históricamente las relaciones y tensiones emergentes de la experiencia educativa de dos escuelas comunitarias. La educación comunitaria que para este caso, se expresa desde la experiencia educativa de estas dos escuelas, construye, en palabras de Mario Sequeda, “un tejido participativo, democrático y en últimas, de ciudadanía activa (...) sujetos sociales autónomos, creativos y solidarios” (p. 44). Se trabajó en la contrastación de relaciones y tensiones sustentadas en categorías como: legalidad, legitimidad, escuela ajena, diálogo cultural, y participación, para que las escuelas comunitarias vistas como experiencias pedagógicas alternativas, sean entendidas en su estructura histórica como procesos educativos pertinentes y válidos para las comunidades populares, segregadas o excluidas, no solo en su derecho a la educación, sino en la posibilidad real de interlocución con el mundo, pues a pesar de ser visible su condición de inequidad social, no es visible su palabra, ni su obra, en la medida en que se desestima su saber. La autora indica que las relaciones establecidas entre los procesos formativos y los miembros de las comunidades, están sustentadas en las comprensiones del mundo, de la realidad que les circunda, de las condiciones estructurales en torno a las cuales gira su vida, estas comprensiones permiten a los sujetos explicarse, explicar el mundo a otros, y además ayudarse mutuamente a orientarse en él; por tal razón, los lazos se evidencian en el marco de la participación activa y el diálogo cultural.

Pedraza (2010, F14), desde la IAP y a partir de una sistematización de la participación de jóvenes (16 y 29 años) de diferentes organizaciones, en diferentes escenarios locales y distritales, quiso dilucidar cómo se constituye en estas organizaciones, el sujeto político juvenil y cuáles son las condiciones y situaciones que a nivel sociocultural propician la resistencia de los jóvenes, frente al modelo neoliberal. El trabajo permitió descubrir aspectos particulares que configuran la organización interna de los grupos de jóvenes, sus identidades y forma de proyección a la comunidad, características propias de resistencia como elementos de análisis que orientan el interés investigativo de este trabajo que buscó comprender las nuevas construcciones de los jóvenes y de sus grupos,

como sujetos políticos. El autor indica que ser sujeto joven en resistencia es poder elegir; esta subjetividad es profundamente ética, no puede separarse de valores, de opciones, de apuestas ancladas al propósito de entender y transformar el entorno. La apuesta de acciones de resistencia de los sujetos jóvenes protagónicos de la transformación, supone, necesariamente, la instauración de la participación permanente, la generación de poderes sociales y políticos, como un acto de ciudadanía real y transformador. Ser sujeto joven es formar parte de comunidades y tradiciones dialógicas, en las que se construye identidad en la interacción con los otros. Los y las jóvenes definen, descubren, resignifican su resistencia con los otros cuando proponen lugares y formas diferentes de aprendizaje a los que plantea la escuela formal, cuando se atreven a nombrarse más allá de las categorías tradicionales como hijos, cristianos, estudiantes, obreros, delincuentes, etc., con las que la sociedad los ha nombrado.

El autor concluye que las organizaciones juveniles son dinámicas, tienen ciclos, mutaciones, se mimetizan, son inacabadas; los escenarios de formación propiciados por jóvenes al margen de la escuela generan nuevas interacciones y transformaciones sociales. La organización juvenil permite un lugar para nombrarse y constituirse como un sujeto social diferente al instaurado por las instituciones. Los y las jóvenes organizados, construyen y recrean su realidad como una forma evidente de negación al establecimiento, por lo tanto, el neoliberalismo condiciona pero no determina la aparición de los sujetos políticos. Las nuevas prácticas políticas se dan desde las calles, los bares, las paredes, las huertas, los IPAD, la Internet.

Tarquino (2010, F16), quiso reconstruir, analizar e interpretar los saberes, las prácticas pedagógicas y los desplazamientos del discurso de los educadores populares a partir de la década de los 90. En el apartado quinto, este trabajo no sólo plantea algunos retos sobre la construcción de la democracia, en términos de exponer los problemas de la democracia desde lo político, lo económico y de las posibilidades de construir una alternativa distinta a la estatal o la neoliberal, así como de identificar cuál ha sido el posicionamiento de los educadores populares, frente a la manera como se configura la democracia en Colombia, sino que también presenta algunas contribuciones que la educación popular ha realizado a la construcción de ciudadanía, que son interesantes de tener en cuenta cuando de formación ciudadana se habla. La autora indica que un aspecto que ha cobrado relevancia en los últimos años es la labor alrededor de la formación y reflexión

sobre la ciudadanía, lo que implica el desplazamiento de una cultura política de espectadores a una de actores; es decir, una apuesta para la formación para la ciudadanía activa. Esta apuesta, desde la educación popular, maneja diversos procesos generadores, entre ellos: la lógica de la autoafirmación; la lógica de la pertenencia; la lógica de la participación; el principio del pluralismo; los deberes de la responsabilidad; la ciudadanía local y cosmopolita, y el principio de solidaridad. La autora concluye que, desde este proceso narrativo, desde lo dicho y lo que falta por decir, “se abre un nuevo horizonte que tiene que ver con la democracia, con el cómo la constituimos, cómo la pensamos desde América Latina, desde Colombia; es el trabajo que tenemos por hacer desde la educación popular”.

#### *La formación ciudadana desde un enfoque de la ética*

La ética es uno de los elementos que se analizan en algunas investigaciones, en un enfoque de reflexión crítica que promueva la autonomía y participación activa en el entorno social, como constatación de la formación de ciudadanos. Romero (2006, F3), se propuso reconocer el estado de la formación para la autonomía y la ciudadanía en los estudiantes de último semestre de la Facultad de Psicología de una universidad y reconocer la relación de este estado con los estilos pedagógicos de sus docentes, a fin de contribuir a los procesos de evaluación y mejoramiento que se adelantan en la institución, con el objeto de fortalecer la relación entre universidad y sociedad, y entre autonomía universitaria y responsabilidad social. La investigación parte de reconocer la necesidad de una formación ética que sea puesta en relación con los estilos pedagógicos del profesorado; plantea como hipótesis que cada estilo pedagógico concibe de manera diferente la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la comunicación, la autoridad, la participación, la caracterización del docente, y lo que se concibe como un estudiante y un docente exitosos. La autora anota que la percepción es favorable con respecto a la formación para la autonomía en el ámbito de la ciudadanía y que, a pesar de ello, se puede observar que hay fortalezas que es necesario mantener, y debilidades que bien pueden convertirse en oportunidades para hacer del proceso educativo que se lleva a cabo en la facultad, un acontecer cotidiano que fomente aún más el pensamiento propio, la mirada crítica, la actitud participante y dialogante, y la capacidad reflexiva, consideradas como actitudes necesarias para un comportamiento ciudadano, pues conllevan a asumir compromisos sociales y a ser sujetos participativos. Declara que el mayor énfasis

en los intereses técnico y práctico debe llevar a reflexionar sobre el rol de los docentes y su compromiso con la formación crítica y reflexiva, a fin de lograr una participación más activa en la transformación social.

Morales (2010, F12) describe cómo la ausencia de una ética civil se constituye en uno de los más grandes problemas a los que se enfrenta la sociedad colombiana, y cómo ésta ausencia ha generado una secularización impropia y una anomia social profunda, que tienen su causa básicamente en la forma como fue educado el pueblo colombiano durante el período en que la Iglesia Católica estuvo al frente de la educación en el país. El autor concluye que la formación de ciudadanos o la configuración de un ethos civil en los individuos que forman parte de la sociedad colombiana es un proceso de no pocos años, y de no pocos esfuerzos e intentos, más cuando se ha vivido tanto tiempo bajo la influencia del institucionalismo católico. La escuela debe promover con insistencia y claridad la apropiación de la ciudadanía en los educandos, diseñando estrategias y metodologías pertinentes al respecto, que superen la mera participación pasiva e inconsciente que en ocasiones se da en los procesos de elección de gobierno escolar.

Rojas (2011, F19), quiso responder a la pregunta sobre cuáles son los alcances que en el contexto escolar ha tenido la educación ética desde Filosofía para niños con estudiantes de cuarto grado, en una institución educativa privada. Las cinco categorías de la investigación en el estudio de caso, que se analizan son sensibilidad moral, reflexión ética, autonomía, cuidado en comunidad y coherencia entre lo que se dice y se hace, para determinar la incidencia que ha tenido la educación ética desde Filosofía para niños en diferentes momentos del contexto escolar; es decir, qué y de qué manera los niños de cuarto grado aplican lo aprendido más allá de las comunidades de indagación. Como conclusiones, la autora indica que debido a la insuficiencia que los niños de cuarto presentan, por encontrarse en una etapa inicial, se establece la dificultad para argumentar y adoptar el diálogo como estrategia de formación moral, lo que llevaría a la adopción y evaluación de Filosofía para niños en edades más avanzadas. También que, dado los diferentes constituyentes del horizonte institucional del colegio en lo relacionado con el constructivismo, la educación personalizada y la pedagogía Ignaciana, es difícil establecer una relación directa entre Filosofía para niños y los resultados de la educación ética, debido a la confluencia de tales elementos en los últimos. La evaluación del proceso formativo desde Filosofía

para niños exige una evaluación a largo plazo desde preescolar a undécimo, lo cual posibilite la definición de sus alcances y no, su focalización en niños de cuarto. Para continuar con el campo de investigaciones acerca de la educación ética desde Filosofía para niños, se hace necesario ampliar su estudio a otras instituciones educativas que hayan adoptado tal propuesta, con el fin de obtener una mayor comprensión del impacto innovador de la misma y su consecuente proyección.

*La formación ciudadana desde el espacio público: los aportes de la pedagogía urbana y ambiental*

Un grupo de investigaciones, particularmente del grupo de pedagogía urbana y ambiental, privilegian el espacio urbano (la ciudad) como escenario y vínculo para la formación ciudadana. Ramírez (2008, F8) indica que el espacio geográfico donde se emplazan los fenómenos, ya sean físicos o humanos, es el lugar humano por excelencia. Que permitir que los niños desarrollen competencias ciudadanas es llevarlos por la enseñanza de la geografía para que el espacio vivido se llene de afectos, se convierta en lugar reconocido, y aceptado, como el escenario en el cual nos desenvolvemos y actuamos dependiendo del significado que podemos darle dentro de nuestra vida cotidiana a los ambientes íntimos, personales, familiares y sociales, siendo el espacio urbano el escenario por excelencia de la política, la convivencia y la cultura ciudadana.

Moreno (2010, F13) busca reconocer cuáles son las reglas que los hombres y las mujeres identifican y ponen en práctica en los lugares públicos, en el entendido de que ello contribuye de alguna manera a la configuración de la identidad urbana, que desde un enfoque de competencias ciudadanas, como una propuesta que trasciende a la escuela y se lleva directamente a la ciudad como espacio de aprendizaje, permite generar un ambiente social de convivencia en los lugares públicos en los que se relacionan principalmente los extraños. La autora concluye que se pudo evidenciar que dentro de la convivencia ciudadana existen una serie de reglas reconocidas, tanto por mujeres como por hombres, las cuales están vinculadas en su mayoría con el cuidado del espacio y se relacionan además con la masificación de las mismas, a través de medios de comunicación y legislación ciudadana. Por otro lado, existen una serie de reglas vinculadas con la convivencia ciudadana, que difícilmente son reconocidas sin ayuda externa (son reconocidas únicamente cuando se les menciona), dentro de las cuales se

encuentran algunas como abstenerse de emitir piropos vulgares, no someter a las mujeres a miradas obscenas e intimidatorias, y no someter al otro a roces físicos indeseables en el transporte público. Se encontró además que estas reglas se relacionan en gran medida con la parte emocional de los individuos y la experiencia personal de cada uno dentro de los espacios públicos.

Montoya (2010, F18), quiso identificar en la normatividad y las políticas públicas distritales vigentes, la existencia de componentes educativos que propicien estrategias de formación ciudadana en el espacio público. Presenta un proceso investigativo basado en el análisis documental, específicamente circunscrito a la investigación socio jurídica, a través del cual se profundiza la comprensión de la normatividad sobre aprovechamiento del espacio público, evidenciando los componentes educativos que le subyacen, con el fin de plantear y desarrollar programas masivos de educación en cultura ciudadana. El trabajo de este autor, es importante de tener en cuenta en esta investigación, pues devela uno de los virajes de la formación ciudadana que ha venido gestándose en el Distrito Capital, y que tiene como fundamento la ciudad educadora; es decir, la formación de ciudadanos por fuera de las instituciones educativas. El autor concluye que el espacio público ha sido históricamente protagonista de los procesos de formación de la sociedad y, consecuentemente, se ha constituido en un escenario educativo subutilizado y cuyas posibilidades de acción educativa pueden propender por la formación ciudadana. En este sentido, esta investigación logró, a través de su análisis documental socio jurídico de la normatividad, la identificación de variados componentes pedagógicos y educativos que muy posiblemente permitirán a los pedagogos y los gestores en educación, crear y proponer estrategias y programas de formación ciudadana en el espacio público en Bogotá, desde la propuesta de pedagogía urbana y ambiental, que según sus postulados, contempla tres alternativas a desarrollar como son: 1. La ciudad como contexto de educación (aprender en la ciudad); 2. La ciudad como medio o vehículo de educación (aprender de la ciudad), y 3. La ciudad como contenido educativo (aprender la ciudad).

En esta misma dirección, Ardila (2012, F24), quiso identificar, analizar y caracterizar las políticas públicas educativas en relación al programa “Escuela-ciudad-escuela”, identificar las concepciones de las maestras de primer ciclo en cuanto a la relación de la escuela con la ciudad, analizar cómo se desarrollan estas políticas en una institución educativa y las relaciones entre las políticas y las

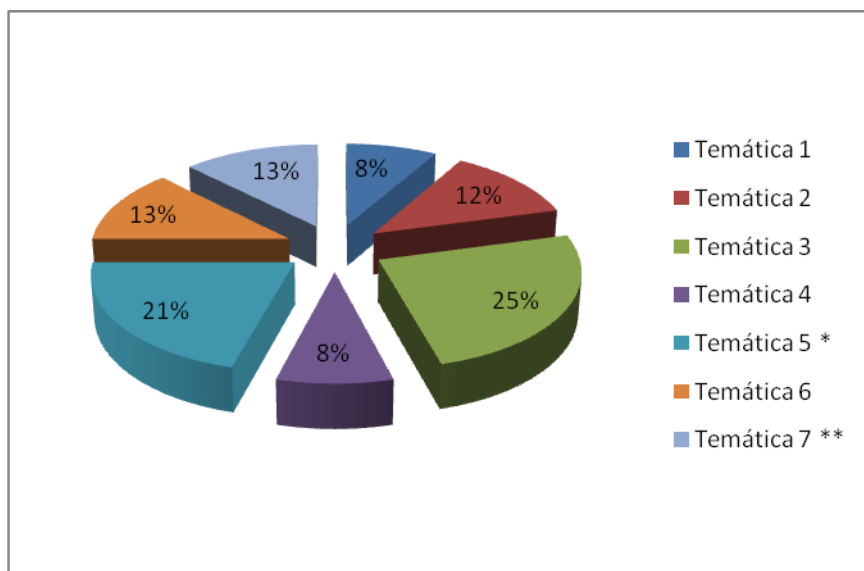
concepciones de las maestras de una institución educativa de la ciudad, a partir de un estudio de caso. En el discurso de la ciudad educadora, las políticas deben estar inspiradas en principios de justicia, democracia, participación ciudadana, calidad de vida, entre otros, abarcando la situación y necesidades de los habitantes; la ciudad educadora genera en sus habitantes pautas que contribuyen a la convivencia en la diferencia y solución de conflictos pacíficamente, sostiene la idea de que la ciudad debe ser reconocida como espacio para la socialización y la formación y sustenta el hecho de que la escuela debe asumir la ciudad como recurso de vital importancia en el proceso de formación de ciudadanos, por lo que sugiere convertir la ciudad en un espacio educativo, de verdadera convivencia, de tolerancia, de equidad, donde exista intercambio de ideas. Así, este programa busca propiciar el acceso al conocimiento a través de la exploración de nuevos ambientes de aprendizaje, además de proponerse fortalecer la identidad cultural, la formación ciudadana, la participación y la afectación de la realidad; es decir, complementar la labor que desempeñan las escuelas en su interior.

La política del Programa Escuela-Ciudad-Escuela, para la autora, ha contribuido en la construcción y fortalecimiento del conocimiento de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, puesto que la ciudad enseña al ciudadano y lo involucra en su propia formación a partir de experiencias significativas. Considera importante concienciar a los padres de la importancia que la ciudad y sus espacios tienen en la formación ciudadana y de conocimientos, en los niños de primer ciclo.

De acuerdo con la tematización presentada, en el gráfico No. 3 pueden verse las principales temáticas que abordan las tesis de Maestría consultadas en el campo de la formación ciudadana, siendo predominante (25%) aquellas que piensan esta formación desde el enfoque de competencias ciudadanas; a la que sigue de cerca, aquellas que consideran la formación política como ámbito de la formación ciudadana (21%).



Gráfico No. 3. Temáticas abordadas en las tesis de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, en el campo de la formación ciudadana



Fuente: construido por la autora para esta investigación

Temáticas: 1) formación ciudadana desde la interculturalidad; 2) la EDH como posibilidad de formación ciudadana; 3) la formación ciudadana desde el enfoque de competencias ciudadanas; 4) La democracia escolar como escenario de formación ciudadana; 5) La formación política como ámbito de la formación ciudadana; 6) La formación ciudadana desde un enfoque de la ética, y 7) la formación ciudadana desde el espacio público: los aportes de la pedagogía urbana y ambiental.

A partir de estas tendencias, puede verificarse que la formación ciudadana se ha asumido desde diversas perspectivas en las investigaciones de los estudiantes de la Maestría en Educación.

## 2.2. Antecedentes sobre la formación ciudadana

En este apartado, se presenta en primer término, las conclusiones de los estudios que ha desarrollado el grupo de investigación *Cultura democrática en la institución escolar*, reconocido por Colciencias, que dan sustento al grupo Cultura democrática y diálogo de saberes, de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, en el cual se participa como estudiante. En segundo término, se incluyen las conclusiones de dos estados del arte revisados en el campo de formación ciudadana.

### 2.2.1. Investigaciones del Grupo Cultura democrática en la institución escolar<sup>14</sup>

El grupo de investigación, reconocido por COLCIENCIAS desde el año 2000, cuenta con varias líneas de investigación, a saber: cultura democrática en la institución escolar, educación comunitaria, ética y valores, socialización política, educación y poblaciones, las cuales se exponen en la Tabla No. 1.

Tabla No. 1. Líneas de investigación del grupo Cultura democrática en la institución escolar

Línea de investigación	Descripción de la línea
Cultura democrática en la institución escolar	La formación en valores democráticos, desde la óptica de lo público y lo solidario, implica la formación ética y política de los actores educativos, fortaleciendo valores de participación y democracia. En este sentido, la institución escolar es uno de los espacios privilegiados. Por esta razón, la línea de investigación cultura democrática en la institución escolar, indaga por la formación en la interacción sociocultural que tiene lugar entre los distintos miembros de la comunidad educativa
Educación comunitaria	Analizar las prácticas que, desde lo educativo y lo pedagógico, propician la participación y la democratización de la sociedad civil y del Estado, a partir de distintas esferas de la vida social, tales como el trabajo, la familia, las instituciones educativas, la cultura y las organizaciones sociales. Esta línea fue relevante para la constitución del objeto de estudio de la Maestría en educación, que se denominó Maestría en Educación Comunitaria, por varios años
Ética y valores	En los espacios cotidianos, se forman los valores que se cristalizan en comportamientos morales y éticos, que hacen armónicas las relaciones entre los sujetos en una comunidad. Bajo estos principios, esta línea de investigación indaga por la formación de la solidaridad, la tolerancia, el respeto, la cooperación, como elementos claves para la vida en sociedad y para la participación en las decisiones políticas en la institución educativa.
Socialización política	Busca determinar la manera en que la institución educativa contribuye a la formación para la ciudadanía
Educación y poblaciones	Este es un interés del grupo en los últimos años y a tal efecto, ha indagado acerca de la educación de adultos y la formación de maestros de las Normales para la atención educativa a poblaciones. También, se han analizado experiencias de inclusión educativa, que representan atención a población vulnerable, en términos educativos, y estrategias o políticas educativas, tendientes a generar equidad en la educación.

Fuente: GrupLac de Colciencias

<sup>14</sup> La información acerca del grupo, ha sido tomada del aplicativo GrupLac de la plataforma ScienTi de Colciencias, en octubre de 2011 y las conclusiones de las investigaciones, extractadas de los informes de avance y finales que se han presentado al Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, al finalizar las vicencias de los proyectos.

Es de anotar que, como eje central, las investigaciones del grupo, han indagado por la formación docente o han derivado elementos para la formación de maestros.

En el interés por estudiar y documentar el papel de la escuela como agencia de socialización política, el grupo ha conceptualizado la categoría *competencias sociales*, como aquellas habilidades necesarias para la convivencia, en lo social y en lo afectivo, y para el ejercicio de la ciudadanía, en lo político. En tal sentido, ha analizado las interacciones en el aula de clase a partir del respeto y la tolerancia. A tal efecto, la primera acción desarrollada por el grupo Cultura democrática en la institución escolar<sup>15</sup>, fue un rastreo del término competencias sociales en contraste con competencias cognoscitivas. Para ello, se revisaron los documentos más relevantes que se situaran en ese campo de discusión y se analizaron los elementos que aportaban a la comprensión del concepto *competencia social*, entendido como la formación para la convivencia y en general, para la participación dentro de los espacios educativos.

De acuerdo con Calvo (2002),

la noción de competencia social, entendida dentro del desplazamiento teórico que implican las competencias, desborda el clásico planteamiento de los valores. Si se recuerda la definición más comúnmente aceptada, en el sentido de que la competencia es un saber hacer en contexto, es necesario

---

<sup>15</sup> El grupo tiene como objetivos, el desarrollo de investigación básica que contribuya a producir conocimiento sobre la democracia en la institución escolar, trátase de estudios sobre experiencias consolidadas, como en el caso de la investigación desarrollada en la vigencia de 2003, *Construcción de cultura democrática. Lecciones aprendidas*, o de otros aspectos relacionados con la formación para la ciudadanía en la escuela, o con valores éticos y participación democrática. También, busca la formación de investigadores en educación sobre participación, democracia, formación ética y política de los actores educativos, tal como puede comprobarse en los trabajos de Maestría dirigidos por la coordinadora del grupo (Gloria Calvo) y por el profesor Jorge Jairo Posada Escobar. En suma, su meta es la consolidación del campo temático *Construcción de Cultura Democrática*, en la Maestría en educación. El grupo, ha contado con producción académica e investigativa, que en los últimos 5 años, ha comprendido libros, artículos en revistas, ponencias en eventos académicos e informes de investigación. El grupo ha realizado aportes fundamentales en la formación de investigadores, dado que sus miembros principales han sido tutores de un alto volumen de trabajos de grado de la Maestría en Educación (anteriormente denominada Maestría en Educación Comunitaria) y recientemente, se ha vinculado uno de ellos al Doctorado Interinstitucional en Educación, desarrollado en alianza de la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital y Universidad del Valle, en alcance de esta misma labor de apoyo académico a los trabajos de grado, en el énfasis de Educación, Cultura y Desarrollo.

observar las competencias sociales dentro de los contextos de socialización que viven los niños y jóvenes de ambos sexos (...) Si recogemos el planteamiento de Tedesco (1995) en el Nuevo Pacto Educativo, la escuela al cumplir parte de los procesos que constituyen la socialización primaria, estaría generando pautas para que la autonomía, la cooperación, la solidaridad, la justicia y la tolerancia, se pusieran en juego. Igualmente, si la figura del maestro está ejerciendo una influencia mayor que la tradicionalmente aceptada en cuanto a patrón de identificación, su comportamiento, su manera de llevar la clase; en fin, su práctica pedagógica, podría favorecer o entorpecer las manifestaciones de las competencias sociales. (pp. 6-7)

El grupo presentó al Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, en 2002, el informe final de las 3 fases del proyecto *Las Competencias Sociales en la Institución Escolar*. Como ya se expuso, en la primera fase, se realizó una revisión teórica que permitió tener un balance de la discusión sobre el concepto competencias, y cómo éstas se vienen trabajando y evaluando desde los espacios educativos formales. En un segundo momento, se quiso explorar la manera como la formación para las competencias sociales se está dando en diferentes instituciones educativas. A tal efecto, se estudiaron varias escuelas: dos que explicitaran su compromiso con la formación para la democracia y dos, en cuya fundamentación no apareciera tal propósito. Esta selección obedeció al interés de contrastar la formación para las competencias sociales, ya que existen proyectos específicos para fomentarlas: Escuelas Amigas de los Niños, apoyado por la UNICEF y Escuelas para la Paz. Tales análisis permitieron evidenciar que si bien existe un telón de fondo para la formación en competencias sociales, sobre todo en las instituciones vinculadas a los proyectos mencionados, las prácticas pedagógicas cotidianas tienden, a la más mínima dificultad, a tomar el cauce del autoritarismo y del desconocimiento del otro. En la tercera fase de la investigación, se quiso implementar un proceso de acompañamiento a los docentes de las escuelas participantes en la fase dos, que incluyó una reflexión sobre su práctica de aula con ayuda de videograbación de la misma, y con un apoyo documental relacionado con temas de la práctica pedagógica.

Dentro de las conclusiones relevantes de este estudio en sus tres fases, Calvo (2003, p. 84-86) indica que “el reconocimiento de la escuela como agente socializador de la cultura política y por lo tanto, como motor de inclusión social, requiere de la constitución de la equidad educativa. El acceso de toda la

población a una educación básica de calidad constituye uno de los ideales de las sociedades contemporáneas. En efecto, hoy más que nunca se atribuye a la educación básica un papel determinante, aunque no exclusivo, en la búsqueda de mayor equidad social y en la formación de ciudadanos capaces de enfrentar los retos de las sociedades contemporáneas (SED, 1999, p. 5). En palabras de Tenti (2001, p. 6), ‘sólo escuelas efectivamente democráticas (con ámbitos de participación institucionalizados, derechos y deberes estatuidos para todos sus miembros, oportunidades y recursos para el acceso a la información y la expresión) pueden desarrollar en las nuevas generaciones las predisposiciones necesarias para el ejercicio de la ciudadanía activa’. La formación para las competencias sociales pasa por un compromiso de la institución escolar con el respeto y la tolerancia. También con el reconocimiento del conflicto y con el compromiso por resolverlo. Si la escuela ha debido asumir el papel de socializadora por excelencia, la formación para la ciudadanía, a la que en último término apunta la consolidación de las competencias sociales, debe ser un compromiso institucional y no, el propósito de un solo docente. Es necesario reconocer que la formación es un proceso y como tal depende de muchos factores y situaciones”.

Calvo (2003) indica que la enseñanza para la democracia no es una tarea fácil. Es necesario que pase por reflexiones filosóficas acerca del valor y la dignidad de todos los seres humanos, a la vez que se desarrolla de manera autónoma la responsabilidad que se tiene consigo mismo y con las personas que lo rodean. Las escuelas y las aulas de clases autoritarias, basadas en la obediencia, se oponen al aprendizaje, restringen la innovación por parte de los profesores al adherirlos a esquemas rígidos y programas prediseñados, con lo cual se inhibe el desarrollo de la expresión por parte de los alumnos y de las alumnas. Educar a futuros ciudadanos democráticos significa hacerles conscientes del compromiso que tienen con el sistema de gobierno en el cual viven, favorecer en ellos la incorporación de su conjunto de valores que rigen una determinada visión de sociedad y un *modus vivendi*. Pese a que estos conocimientos pueden circunscribirse al desarrollo de una cátedra, su transversalidad en la vida de todo ciudadano, posibilitan la potenciación de los principios y valores a ellos asociados en cada una de las disciplinas de estudio en una institución escolar. La educación para la democracia sobrepasa el currículo. El reto consiste en infundir en las nuevas generaciones un modo de vida democrático en todos los aspectos de sus vidas. Es en los espacios cotidianos donde se forman las competencias sociales,

donde se cristalizan las contradicciones, donde se viven las modificaciones casi imperceptibles de la democracia (Lechner, s.f.), donde se adquieren las certezas básicas con las que evaluamos lo novedoso y lo problemático y de donde se desprenden buena parte de los criterios con los que enfrentamos las decisiones políticas. La autora apunta que, en este orden de ideas cobra mayor vigencia el aula como espacio para la formación para la democracia y en general, para la formación de las competencias sociales, tal como ha sido documentado en este estudio.

En el contexto colombiano, para Calvo (2003), la necesidad de redemocratizar el sistema político y la necesidad de consolidar la democracia a través de la cultura política, hacen que la educación y el rol de la escuela como agente de socialización de la misma, cobre un papel fundamental en el momento actual. Es urgente centrar la atención y priorizar adecuadamente aquellos objetivos que, desde una perspectiva estratégica y no sólo táctica, conviene potenciar para lograr un cambio social en el cual se rescate la dimensión política del individuo. Como parte de una política de postconflicto, a la cual tarde o temprano se habrá de llegar, indica la autora que se requerirá del empoderamiento de la ciudadanía y de la participación social para la construcción de espacios que potencien el progreso individual y colectivo. Es aquí donde se impone una nueva mirada a la formación que a partir de la educación se propende por el desarrollo de las competencias sociales.

Para el año 2003, el grupo formuló y desarrolló la investigación *Construcción de Cultura Democrática. Lecciones aprendidas*, que quiso adentrarse en el análisis de tres experiencias<sup>16</sup> consideradas como significativas en el proceso de construcción de democracia desde la escuela. El presupuesto básico es que en las relaciones de aula y a través de estrategias metodológicas, es posible la apropiación de competencias para la ciudadanía. Por otra parte, la investigación quiso desentrañar las lecciones aprendidas en cuanto a la formación de maestros en esas experiencias. De allí que las preguntas formuladas hayan sido las siguientes: ¿Cómo se ha dado el proceso de formación de los docentes en las experiencias analizadas? ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que favorecen la formación para las competencias sociales en las experiencias analizadas? ¿Cómo se da en las

---

<sup>16</sup> Las experiencias estudiadas fueron Escuela Nueva, Demócratas antes de los 18 del Colegio Santo Ángel y En Antioquia, cada escuela una zona franca de convivencia y paz – red de personeros.

experiencias analizadas el papel de la escuela como agente de socialización política?

Calvo (2003a, pp. 69-72) anota que como conclusión prioritaria de la investigación se puede afirmar que la democracia se ha escolarizado. Esta idea se refiere al modo como los mecanismos democráticos formales<sup>17</sup>, se trasladan a la escuela y se asumen como la democracia, reduciendo su carácter a un conjunto rutinas propias de una cultura escolar tradicional y formalista. La autora indica que, al decir de Castillo (2003), la rutinización como rasgo de la cultura escolar contribuye a la circulación de concepciones burocráticas sobre la democracia en la escuela, promotoras de prácticas que actualizan la democracia formal y representativa, en detrimento de su sentido renovador respecto a la manera de participar, ejercer el poder y mediar la convivencia entre iguales y diferentes. La rutinización reduce la participación al representacionismo expresado en la formalidad de las elecciones de personeros y delegados por parte de los estudiantes, los docentes y las familias; también a la compartimentalización del poder, como sucede en Escuela Nueva. Así, la democracia tiende a convertirse en un ritual para el que se dispone de un espacio y un tiempo específicos dentro del año lectivo escolar, pero del que no se guardan grandes expectativas de transformación de la vida institucional, pues las elecciones, en tanto son un evento y no, un proceso, se constituyen en un momento diferenciado del resto de las actividades escolares, sin poder articularse como parte de la propuesta escolar y sin lograr influirla a través de procesos efectivos o propuestas concretas. Una vez terminan las elecciones, el funcionamiento de la institución vuelve a ser el habitual.

En este sentido, Calvo (2003a) indica que muchos planteles educativos invierten sus esfuerzos en la promoción de temporadas electorales (caso de la red de personeros), en las cuales los estudiantes y los propios docentes, expresan gran entusiasmo para avalar, postular o apoyar la escogencia de sus representantes, lo que se ve acompañado de una verdadera irrupción de campañas que ofrecen y prometen todo tipo de cosas. Así, las elecciones del personero estudiantil se convierten en una época de nutrida actividad para los alumnos (Día de la democracia en Antioquia). Pero, a pesar del entusiasmo, es precaria la formación

---

<sup>17</sup> Se refiere al entendimiento de los mecanismos como mero sistema de reglas, en el que el sentido de la puesta en práctica de éstos no reside en su esencia *democratizadora*, sino en su formalidad.

de los estudiantes para los procesos de elección, para el debate de los diferentes proyectos y propuestas, y para la comprensión del papel que deben jugar quienes resulten electos en la deliberación del futuro de la institución escolar. Esto se evidencia en la poca o nula precisión conceptual de los personeros frente a nociones como participación, socialización y democracia, por ejemplo. El hecho de que las elecciones aparezcan como la forma privilegiada de participación, para la autora del estudio, plantea un problema central: el fomento del representacionismo como rasgo de la cultura política escolar. Pareciera que las elecciones fueran la única forma de hacer democracia y se obvian las discusiones sobre el Estado, los conceptos que sustentan la democracia escolar y la misma forma de gobierno. También se habla de liderazgo, de cambio social pero parecen palabras vacías en tanto no se trabajan estos conceptos. Así, la escuela apropia parte de la reforma y la acomoda a su propia cultura política, pero se resiste a transformar los lugares sustantivos de la política institucional como son las formas de control, administración y toma de decisiones. Tampoco se analiza lo que pasa alrededor de la misma participación que se impulsa, como pudo constatarse frente a la crisis del presidente del gobierno escolar en una escuela nueva. Esta tendencia advierte el riesgo de reducir las potencialidades democráticas que tiene la participación política cuando se sobrevalora la formalidad de los mecanismos en detrimento de la filosofía que los sustenta.

El tema de la participación en la escuela presenta unos matices especiales cuando se trata de los padres de familia y del concepto de comunidad educativa en general. En la mayoría de experiencias escolares analizadas por Calvo (2003a), el vínculo de los padres de familia con la institución sigue siendo restringido. Las exigencias y demandas presentadas por las familias siguen siendo un asunto pendiente en la agenda de participación y organización de la comunidad educativa de la que tanto habla la reforma educativa en el país. En otros casos, esta participación es cuestionada en los procesos de fusión de las escuelas, como aconteció en una Escuela nueva de Antioquia. Los espacios y mecanismos para reconocer, abordar y tramitar las propias expectativas, demandas y propuestas de las familias respecto a la institución educativa y sus proyectos, es una tarea urgente en términos del proyecto democratizador de la escuela colombiana.

Calvo (2003a) indica que como alternativa a esta situación, Castillo (2003) propone la pedagogización de la democracia, cuya fundamentación parte del reconocimiento de la institución escolar como el escenario privilegiado para la



socialización política y para los aprendizajes sociales. En este contexto, el papel de lo pedagógico adquiere un valor central en la materialización de planes y programas que hagan de la democracia una experiencia de conocimiento y desarrollo humano, capaz de superar estereotipos e imágenes superficiales sobre sus significados e implicaciones.

Para Castillo (2003, citada por Calvo, 2003a), la escuela en Colombia es un lugar vital para conocer y comprender la democracia como proyecto político y no sólo como valor idealizado; en esta medida su papel se relaciona con una posibilidad de ilustrar la democracia en términos de hacer del ejercicio político un acto más cualificado, razonable y ético. Calvo (2003a) considera que para este propósito habría que volver la mirada a pedagogos como Freinet y Dewey que reconocen el papel de la escuela y las prácticas de aula como espacios de formación, por excelencia, de la cultura democrática y que, igualmente, implicaría un proceso de formación en el cual la enseñanza y el aprendizaje de los saberes específicos del campo (valores, actitudes, conocimientos, etc.), adquirieran relevancia.

Por último, Calvo (2003a, p.72), planea que es igualmente necesario fortalecer el vínculo entre los campos pedagógico y democrático dentro de la escuela. Los valores y los saberes son constitutivos en la formación de un ciudadano consciente de su posición, como individuo y como parte de una sociedad civil, dentro de las dinámicas de la relación con lo público. La pedagogización de la democracia debe equilibrarse mediante un ejercicio efectivo de la misma en la cotidianidad escolar para salvarla del síndrome de su escolarización. Por otro lado, el estudio de la Constitución, de la historia del conflicto armado colombiano, de los procesos democráticos a nivel mundial, etc., tiene para un país como Colombia una importancia capital en tanto aporta elementos para la comprensión de la actual situación y para la formulación de posibles líneas de acción tendientes a superarla. La formación de maestros en una perspectiva democrática tendría necesariamente que recoger estos elementos en aras de resolver la tensión que ha señalado este informe: el currículo o la pedagogía.

### **2.2.2. La formación ciudadana en dos estados del arte sobre el campo**

En este apartado se exponen las conclusiones de dos estados del arte sobre la formación ciudadana o educación para la ciudadanía. El primero, adelantado por Guillermo Hoyos Vásquez, para Colciencias, en el año 2000 y el segundo,

desarrollado por Alexis Pinilla y Juan Carlos Torres, en 2006, con financiamiento del IDEP y la Universidad Pedagógica Nacional.

❖ **Formación ética, valores y democracia (Guillermo Hoyos, 2000)**

Este estado del arte, aborda la pregunta por los procesos educativos en Colombia desde el punto de vista de la formación ética y la educación en valores para la participación democrática, en relación con el estado de cosas que presenta Colombia (desde el estudio de Garay, 1999), en torno a la crisis del país y el papel que debería jugar la educación en la conformación de sociedad. Hoyos (2000) manifiesta como importante revisar el sistema educativo y las prácticas pedagógicas, como quiera que es estrecha la relación entre educación y ejercicio de la ciudadanía. Según las ideas de Bejarano (q.e.p.d.), Hoyos indica que pareciera necesario reconstruir la sociedad desde el rediseño de un tipo de educación que “forme, inclusive bajo el fuego y en tiempos de guerra, ciudadanos pluralistas, capaces de comprometerse con el bien común desde una concepción de lo público íntimamente relacionada con lo privado. Sólo una sociedad civil fuerte puede dar legitimidad a un Estado social de derecho democrático. La educación debe orientarse ante todo a construir esta sociedad civil. Por ello es urgente que una educación en valores para la convivencia y la democracia goce a su vez de la legitimidad social necesaria para poder realizar su tarea”. (p. 142)

Hoyos (2000) expone también que “si no utilizamos la educación para lo que se inventó; es decir, para formar ciudadanos, y si no los formamos con base en principios y valores para la convivencia, nos hemos ‘rajado’ en educación y en pedagogía, así estemos diseñando ya estudios científicos en educación” (p. 143), lo que nos lleva a pensar en el papel de la escuela y de los maestros en términos de la formación ciudadana, como eje nuclear de la formación de los individuos.

Se anota en apartados previos al Estado del arte, que la educación en valores, tiene como sentido fundamental, la moral, que se enseña para orientar la acción y no sólo para perpetuar la discusión. Además, que existe una relación genética de la sensibilidad moral con las diversas formas de argumentación en ética y en moral, que dan sentido a una ética para ciudadanos, enfocada en la formación de la persona moral a partir de las vivencias en las que se dan los fenómenos morales en el mundo de la vida y de la manera como son asumidos

comunicativamente los sentimientos morales, en los que se dan dichos fenómenos; este es de hecho el lugar, según Hoyos, de una 'Educación para la ciudadanía'.

De otra parte, se alude al documento de la *VII Conferencia Iberoamericana de Educación*, que fue utilizado como base para la 'Declaración de Mérida' en 1997 (Castro y Martínez, 1998, citados por Hoyos, p. 148) para indicar que las tradiciones democráticas (republicana y liberal) han coincidido en que el bien común y su florecimiento, no serían posibles sin una educación ciudadana, lo que lleva a afirmar la misma relación entre educación moral y democracia, cuyo mayor obstáculo es la injusticia material (p. 149). Se plantea que dentro de la naturaleza de una cultura cívica (entendiendo cultura como formación de las capacidades reflexivas de los seres humanos) bajo un proyecto pedagógico cultural determinado, que pretende formar un demócrata con una personalidad democrática, se incorporan "los tópicos reconocibles por todos como inherentes a cualquier *politeía* democrática: el pluralismo y la diversidad cultural; la expresión comunicacional y su condición persuasora; el procesamiento consensual de los conflictos; la idea de cambio en tradición; la tolerancia; la libertad limitada de desear y de preferir; la neutralidad axiológica, etc.". (p. 150)

Las conclusiones del estado de la cuestión, afirman la íntima relación entre los procesos educativos, la formación de ciudadanía y el establecimiento de la democracia participativa. En esta dirección, se apuntan, a partir de Garay (1999), algunos principios y valores éticos fundacionales para una democracia radical y participativa como solución para reconstruir nación y ciudadanía: la estricta observancia de los derechos humanos que le corresponden a cada ciudadano, consecuente con su corresponsabilidad en el compromiso de velar por los derechos humanos de los demás; la plena vigencia de la ley y la aplicación de la justicia en derecho bajo condiciones de igualdad, y la preponderancia del bien común y la legitimación societal de lo público. En derivación a estos principios, se formulan postulados o propósitos de acción social: la legitimación e institucionalización del Estado en su calidad de ente responsable del bien común; el avance hacia una democracia participativa y deliberante sustentada en un ciudadano reflexivo y una cultura cívica como la base esencial de la acción política, la implantación de un contrato societal, tanto en términos de competitividad sistémica, como de justicia distributiva en el país (pp. 211-212).

Sobre el estado del conocimiento que se deriva de los documentos consultados para su estado del arte, Hoyos anota como conclusiones sobre la formación ética, valores y democracia, las siguientes (pp. 212-216):

1. La investigación en “formación ética, valores y democracia”, en tanto investigación ‘científica’ propiamente, es de reciente aparición en nuestros contextos educativos y comunidades científicas, debido a que por una parte, hay falta de interés institucional (tanto en el ámbito de los organismos del Estado, como en el de las instituciones educativas mismas) en abordar estos temas, teniendo en cuenta que hasta antes de la constitución de 1991, eran considerados incómodos, problemáticos y de cualquier manera eludibles y por el otro, a la falta de formación específica en el área por parte tanto de los maestros, como de los investigadores en las ciencias de la discusión. Existen relativamente pocos programas en Colombia, al nivel de pregrado y de postgrado en las áreas en cuestión, que tengan una tradición mayor de ocho o diez años, aunque se plantea el regreso al país de algunos profesionales de diversas áreas que se formaron en el exterior, en temas cercanos a los que son aquí objeto de análisis, que pueden desarrollarse a medida que se fortalezcan las comunidades académicas en estas áreas.
2. Con relación a las posibilidades de construir comunidad de investigación en el área, en lo atinente a los proyectos reseñados en el estudio, se anota que aunque siempre se mencionó al investigador principal como el autor del proyecto, casi la totalidad de estos trabajos fueron formulados y realizados por equipos de trabajo (conformados por investigadores principales, coinvestigadores, asistentes de investigación, e incluso en algunos casos, asesores), lo que indica que se están construyendo las bases para la conformación de una comunidad académica en firme, a la vez que existe un gran potencial para la conformación de redes de investigación, a escala nacional, en los temas de la formación ética, valores y democracia.
3. Desde el punto de vista metodológico es importante señalar que la mayoría de los estudios define enfoques y estrategias de investigación de corte cualitativo-etnográfico, con énfasis en la descripción e interpretación. Las estrategias y técnicas de indagación van desde el análisis de contenido de las respuestas de los informantes (a entrevistas, cuestionarios de pregunta abierta,

etc.) hasta talleres para la recolección de información, estudio de casos a profundidad y observación participante.

4. Los proyectos presentados responden a una inquietud legítima y muy significativa: se ha comprendido que la situación de violencia del país tiene que ver con procesos de educación en los que la formación moral y en valores ha estado descuidada.

Para Hoyos (2000), se abre un panorama de posibilidades de investigación hacia el futuro, desde proyectos de aplicación de perspectivas teórico-filosóficas a dimensiones y contextos educativos concretos, hasta la relación entre tópicos disciplinares como pedagogía –sexualidad y pedagogía – no violencia, pasando por la indagación de relaciones entre comunicación y democracia, o entre desarrollo moral, gobierno escolar y formación ciudadana. Se advierte que, una profundización en la investigación teórica (filosófica, sociológica, antropológica, lingüística, pedagógica, psicológica, metodológica, etc.) permitiría redefinir el sentido general de la investigación en educación y en Ciencias Sociales y Humanas, poniendo muy claros los objetivos y los temas: valores ciudadanos, democracia participativa, derecho, etc.; es necesario caracterizar el campo, para no perder energías y divagar con base en sólo intuiciones. Esto exigiría una mayor coordinación de los diversos Programas Nacionales de Investigación de Colciencias: en especial los de Ciencias Sociales y Humanas y de Estudios Científicos en Educación.

#### **❖ De la educación para la democracia a la formación ciudadana: una década de incertidumbres (Alexis Pinilla y Juan Carlos Torres, 2006)**

Los autores plantean en las conclusiones del estudio (pp. 187-195) que la formación ciudadana en nuestro contexto tomó un nuevo aire desde mediados de la década de 1980 y, principalmente, con la Constitución Política de 1991, con la denominación de educación para la democracia. Durante la década de 1990 empezaron a emerger diferentes estrategias y enfoques sobre la formación ciudadana que la centraron en tres ámbitos: educación en Derechos Humanos y para los Derechos Humanos; resolución de conflictos y convivencia escolar; y ética, educación moral y formación en valores; ámbitos en los cuales estos investigadores clasificaron la masa documental consultada. Aclaran los autores que varios de estos proyectos se inscriben en la idea de la educación para la

democracia, pero la forma de materializarla, se relaciona con uno de los tres ámbitos señalados.

En relación con la información descrita en el capítulo 3 del estudio, los autores indican que la mayor parte de las investigaciones y las innovaciones se distribuyen en los ámbitos de resolución de conflictos y convivencia escolar; y ética, educación moral y formación en valores (47,3% y 38,8%, respectivamente); en el ámbito de la educación en Derechos Humanos y para los Derechos Humanos se ubica un 13,8% de los proyectos que encontraron. Consideran que estas diferencias pueden obedecer al tipo de información buscada y a las instituciones en que se realizó la búsqueda, ya que, presumieron, se han desarrollado muchos proyectos en este ámbito por parte de organizaciones estatales y ONG, que fácilmente superan los otros dos ámbitos aquí señalados. Lo que infieren además de esta situación es que el tema de educación en Derechos Humanos y para los Derechos Humanos resulta menos atractivo para los investigadores y para la escuela, y más cercano a la acción política y social.

Entre las investigaciones encontradas en ese primer ámbito, el de los derechos humanos, la centralidad está haciéndose en los actores sociales más vulnerables a la violación de sus derechos (desplazados, minorías étnicas, etc.); así mismo, resulta interesante el surgimiento de los discursos de género en los análisis sobre las relaciones entre educación y derechos humanos, lo cual demuestra que la defensa de estos últimos debe ser integral y propender a la protección de los derechos de todos los sujetos. En este sentido, la defensa y la protección de los derechos humanos en la escuela (derechos fundamentales; derechos sociales, económicos y culturales; derechos de tercera generación) están en relación directa con la inclusión social y con el reconocimiento del otro como factor esencial de la convivencia en comunidad. Lo llamativo de esta situación es que la protección de los derechos humanos no está dirigida exclusivamente a detener y/o regular las acciones de quienes detentan el poder (Estado, dirección educativa, etc.), sino que se ha ampliado a las relaciones existentes entre los sujetos subordinados a determinado tipo de autoridad. Esta característica contribuye al fortalecimiento de una cultura de los derechos humanos.

En el segundo ámbito se evidencia que los temas más recurrentes están relacionados con la resolución de conflictos en la escuela (campo en el cual se considera que hay una riqueza enorme por el tipo de prácticas y estrategias

evidenciadas en distintos proyectos institucionales), los problemas de violencia y convivencia en las instituciones educativas, los procesos de socialización política y de apropiación de la institucionalidad, relacionados con la instauración de la democracia en la escuela y el componente comunicativo en los procesos de formación ciudadana. Como parte del desarrollo de proyectos de investigación y de innovación en varias instituciones educativas, se desarrollaron programas tendientes a promover la solución dialogada de los conflictos, el reconocimiento del otro como "otro" y la concertación-negociación como base de la convivencia. A su vez, en algunas instituciones se reformularon los manuales de convivencia y se reorientaron los PEI, y se dio más importancia al componente de la formación ciudadana y a la inclusión de las culturas juveniles en el desarrollo institucional. Para los autores, estos temas, que pueden considerarse como entradas analíticas y metodológicas al tema de la formación ciudadana, están cruzados principalmente por metodologías de investigación cualitativa y, algunos de ellos, demuestran una influencia de las perspectivas psicológicas cognitivas. Sin embargo, en este ámbito, el problema no es tanto el desarrollo moral de los individuos, sino el análisis sobre el sujeto político, sus procesos de subjetivación y socialización y las relaciones que establece con el entorno.

En el tercer ámbito, el énfasis sí está puesto en el tema del desarrollo moral, y sus referentes teóricos están cercanos a la perspectiva cognitivista evolutiva y a la educación del sujeto moral por medio de la construcción social de los valores. Sumado a estos dos enfoques, los autores indican que en el tema de formación en valores emergen novedosas perspectivas de análisis, como la relación entre problemas de género y formación en valores (tanto en docentes como en estudiantes), la ciudad como un espacio para la construcción de valores y la importancia que adquieren expresiones estéticas y lúdicas en este campo. Además, se constata que a pesar del incremento en proyectos de investigación, innovaciones pedagógicas, proyectos de aula y otras estrategias que orientan la formación ciudadana en la escuela, existe un vacío en la sistematización de los mismos, lo cual impide dar cuenta de manera exhaustiva de sus alcances y sus aportes en este campo. Esta mirada retrospectiva y analítica sobre las experiencias realizadas en las dos décadas recientes puede ayudar -a docentes, estudiantes, directivos, entre otros- a tomar conciencia y a posicionarse mejor frente a la realidad que se quiere interpretar y transformar, para poder reconfigurar los supuestos y las bases normativas de la construcción de la ciudadanía del siglo XXI.

Según los autores, al inicio del siglo XXI, la formación ciudadana ha entrado en el terreno de los estándares y las competencias ciudadanas y, por ende, cada vez está consolidándose como un objeto más de evaluación por parte del gobierno nacional. Producto de la incursión de términos como competencias y estándares, convertidos en "categorías oficiales" que buscan reorientar el contenido de los procesos educativos en las instituciones escolares, el enfoque sobre la formación ciudadana ha tendido a privilegiar las evaluaciones masivas para diagnosticar el grado de desarrollo cognitivo-político de las niñas, los niños y los jóvenes, derivando conclusiones generales que, en muchos casos, desconocen la complejidad de la formación social y política de los mismos y de las características de los contextos en los cuales se encuentran las instituciones educativas. Así mismo, los autores declaran que esta 'moda' sobre lo ciudadano generó ambigüedad en el uso del término, dejó al descubierto la ausencia de referentes comunes sobre lo que en las políticas educativas se entiende por ciudadanía, y generó, además, una yuxtaposición de concepciones sobre la misma, pues en el término de formación ciudadana se incluyeron las más diversas estrategias relacionadas con la elaboración del manual de convivencia, la conformación y el funcionamiento del gobierno escolar, la resolución de conflictos en la escuela, la promoción y la defensa de los derechos humanos, la formación de mediadores escolares, la educación para la democracia, la educación en valores y el problema del desarrollo moral y cognitivo de los estudiantes. En este sentido, ven necesario realizar una mirada crítica sobre lo que se ha hecho en una década de programas, investigaciones, innovaciones y aplicación de las políticas educativas en esta materia, pues estas estrategias pueden brindar un referente importante sobre el tipo de proyecto político y pedagógico que se construye continuamente.

Los autores consideran que las experiencias acumuladas en estos años pueden dar pistas para profundizar la reflexión sobre la ciudadanía en la escuela y, a su vez, reorientar las estrategias gubernamentales en esta materia, a fin de que la ciudadanía deje de entenderse como una condición a la cual llegan los niños y los jóvenes después de ser 'sometidos' a determinados dispositivos aparentemente democráticos, y empiece a ser considerada como un principio articulador, que tiene un carácter histórico, y por ello adquiere sentido de acuerdo con las tensiones político-culturales de un momento específico. Así, la construcción de la ciudadanía en la escuela, según sus análisis, debe buscarse tanto en el plano de los conocimientos o competencias que tengan los niños y los jóvenes frente al



sistema democrático, como en la experiencia cotidiana con lo político y lo cultural que estos sujetos tienen en sus contextos reales de existencia.

Cierran el Estado del arte, con algunas preguntas sobre las competencias ciudadanas: ¿Hasta qué punto las competencias ciudadanas pueden aportar elementos para la construcción de esa mirada ‘cuestionadora’ y ‘desajustadora’ que debe fortalecer la escuela? ¿En qué tipo de ciudadanos estamos pensando si inscribimos la ciudadanía escolar en el ámbito de los estándares de rendimiento e, incluso, convocamos investigaciones sólo para medir el impacto y la eficacia de esta formación? Indican además que quizá por estos métodos, la ciudadanía escolar seguirá estando condenada al instrumentalismo y a enfoques eficientistas que coheren con las macropolíticas neoliberales que están minando, cada vez con más fuerza, la construcción de proyectos colectivos en todos los países de América Latina. “Si no ampliamos el enfoque sobre la ciudadanía escolar hacia los problemas que tiene la población en la mayor parte de ciudades del país y hacia las comunidades rurales que difícilmente aparecen en nuestra agenda investigativa; es decir, si no relacionamos la formación ciudadana con el tema de la inclusión social, entonces seguiremos negando, antes que construyendo ciudadanía o, peor aún, estaremos construyendo ciudadanías sin ciudadanos”. (p. 194)

### **2.3. Antecedentes sobre la formación ciudadana en ambientes virtuales de aprendizaje<sup>18</sup> (AVA)**

El interés de esta investigación como tesis de maestría radica en analizar la formación ciudadana en los AVA en educación superior. En este apartado, se presentan cinco (5) investigaciones/artículos de reflexión/ponencias que tienen relación directa con el problema de investigación, a saber: 1) Educación virtual: escenarios para la afectividad y la convivencia, de la Fundación Universitaria Católica del Norte (2007); 2) Aprendizaje ético en contextos virtuales en el EEEES, de Martínez y Tey (2008); 3) Formación política y ciudadana en ambientes virtuales: reflexiones a partir de una sistematización de experiencia en educación popular en la Escuela de Formación Ciudadana de la Facultad de Derecho de la Universidad Santo Tomás, Medellín, de Vargas (2011); 4) La construcción de

---

<sup>18</sup> Es de anotar que en este apartado, a partir de 2.3.1. los autores que allí se citan, corresponden a los que citan los estudios, no son fuentes primarias de esta investigación y en tal sentido, no se referencian en la bibliografía.

competencias en ambientes virtuales de aprendizaje, de Morales (2011); y 5) Formación, presencia y promoción de las competencias ciudadanas en los ambientes virtuales de aprendizaje, de Baumgartner (2014).

### **2.3.1. Educación virtual: escenarios para la afectividad y la convivencia, de la Fundación Universitaria Católica del Norte (2007a)**

Esta investigación fue desarrollada por el Grupo Cibereducación (categoría B de Colciencias) de la FUCN, logrando profundizar sobre las relaciones para la afectividad y la convivencia en la educación virtual, a partir del sentir de coordinadores, docentes y estudiantes, de diferentes programas académicos (administración, comunicación social, ingeniería informática, psicología, egresados y estudiantes de primer semestre) determinándose cómo desde la comunicación se logra establecer una comunidad con intereses, problemas y necesidades comunes. El proyecto consideró dos aspectos de trascendencia: el concepto de competencias para el desarrollo de procesos curriculares y la inclusión de los AVA como estrategias para la anhelada calidad y equidad de la educación.

Los autores indican que se logró una delimitación conceptual acerca de competencias cognitivas y socio-afectivas y la diferenciación entre dos concepciones, una desde el punto de vista laboral y la otra, desde el ángulo académico e integral; así como una explicación de los AVA, como espacios para la afectividad, la socialización y la comunicación, siendo este el hallazgo más importante para la FUCN, en tanto la educación virtual ha sido motivo de análisis y críticas al concebirse solamente como la integración de tecnologías y diseño instruccional para potenciar educación con calidad, equidad y cobertura. Se analizaron entonces, distintos tópicos acerca del concepto de competencias, se estudiaron algunas posturas psicológicas en relación con la afectividad, para explicar las condiciones de autonomía, libertad y responsabilidad de los usuarios potenciales de la educación virtual; además de tener presentes los conceptos sobre las inteligencias según Gardner y Goleman para vincular las conexiones posibles, entre las relaciones interpersonales e intrapersonales y las competencias socio-afectivas. Además, se contempló que las competencias no están en el ámbito de las pericias (saber-hacer) solamente, sino con la educación para la intelectualidad con el pensamiento complejo planteado por Morin (2000) y con la educación para toda la vida, bajo las incidencias prospectadas en el informe de Delors (1996). Se aclaran igualmente, conceptos como el trabajo cooperativo y

colaborativo, la interactividad (estudiante-máquina-estudiante) y la interacción (cuando se establecen intercambios comunicativos entre el estudiante y el profesor o entre los estudiantes).

Es una investigación de tipo cualitativo interpretativo, que busca acercar los significados que grupos de actores dan a la interacción en el contexto de los AVA, desde el punto de vista de las relaciones socio-afectivas. Dentro de la metodología desarrollada, se indica que se construyeron categorías para el análisis, la interpretación y la formulación de conclusiones: los aportes curriculares para la construcción de competencias socio-afectivas; las formas y sentido de la comunicación en el AVA; el sentido de sujeto en el AVA, y los criterios para la evaluación de competencias socio-afectivas, todo en el contexto de los AVA de la FUCN, institución de educación netamente virtual. Es un estudio de caso en el cual se utilizaron los grupos focales, la entrevista abierta, registros de la asignatura Problemática social colombiana, lectura de correos, foros, cartas de despedida y discursos de graduación.

Dentro de las conclusiones del estudio, se destacan las siguientes: la integración de la comunidad virtual, se define sobre la necesidad de comunicar intereses, necesidades, inquietudes y sentimientos y como tal, implica la presencia de docentes y estudiantes, no física sino comunicativa. Lo anterior supone condiciones para la convivencia y reconocimiento del otro. Las competencias socio-afectivas son también competencias ciudadanas, como conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, comunicativas y emocionales, que articuladas, posibilitan que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática, con sentido por el interés social y no individual. La habilidad cognitiva se potencia en la capacidad del estudiante para conocer los roles propios y los de los demás; la habilidad comunicativa se nutre desde la interpretación del texto escrito y la lectura de la emoción del otro; la habilidad emocional se evidencia a partir de las relaciones de amistad, sociedad, colaboración y cooperación, que entre los estudiantes se construye. La acción comunicativa en la FUCN es esencialmente de interacción y no de interactividad, puesto que se configura con los aportes de todas las personas implicadas en el proceso educativo y la comunidad educativa se estructura desde la mutua correspondencia y la recíproca comunicación, oportuna, y con sentido de reconocimiento y solidaridad. El proceso curricular de la FUCN potencia las competencias socio-afectivas, pero no las valora desde la evaluación; la

participación con trabajo colaborativo y cooperativo surge en la FUCN más por necesidad de los participantes que por disposición de mecanismos para la evaluación. Se pudo verificar en los datos recogidos (cartas, palabras, expresiones de entusiasmo y alegría) que dentro de la comunidad virtual de la FUCN, el afecto fluye entre las personas y se almacena en estas. Se establecen las competencias socio-afectivas potenciadas: cumplimiento, responsabilidad, pertenencia, cooperación, lealtad, organización, iniciativa, tolerancia, solidaridad, pensamiento crítico, desde cada una de las fuentes y se establecen recomendaciones para cada una de las categorías.

### **2.3.2. Aprendizaje ético en contextos virtuales en el EEES, de Martínez y Tey, de la Universitat de Barcelona (2008)**

Este es un artículo que plantea el desarrollo de competencias ciudadanas, a manera de competencias éticas, que pueden desarrollarse a partir de su consideración en los contenidos curriculares, las relaciones interpersonales, los modelos de organización social del aprendizaje y en la evaluación. El marco del cual parten los autores, es el de la construcción del espacio europeo de educación superior (EEES), la declaración de la formación integral de los titulados de las universidades, como aquella que no solo contempla la formación como profesionales, investigadores o profesores, sino también como ciudadanos, compromiso que es olvidado con frecuencia en las propuestas docentes que conforman el modelo formativo de las diferentes titulaciones. En otras ocasiones<sup>19</sup>, los autores han argumentado la importancia de la formación ética y ciudadana de los universitarios, como factor de calidad de la educación superior en el mundo actual y en concreto, en el marco de las declaraciones que a partir

---

<sup>19</sup> En dichos escritos han identificado tres dimensiones (Martínez, 2006) en la función ética de la universidad en la sociedad actual. Una, la formación deontológica relativa al ejercicio de las diferentes profesiones (razonablemente aceptada como un signo o indicador de calidad). Dos, la formación ciudadana y cívica de sus estudiantes (es aceptada de forma progresiva como una necesidad en cuyo logro la universidad debe colaborar). Y tres, la formación humana, personal y social, que contribuya a la optimización ética y moral de las futuras y futuros titulados en tanto que personas (vista como algo que a excepción de algunas universidades, corresponde a otros niveles del sistema educativo y que difícilmente puede integrarse en la misión y función de las universidades). Se indica que el profesorado universitario es ajeno a estas preocupaciones y tiene cierto recelo a la hora de plantear la formación ciudadana y en valores democráticos como algo inherente a la formación universitaria, entre otras razones porque entiende que la responsabilidad no es suya: cada vez más reconoce la importancia de la formación deontológica de sus estudiantes para que en el futuro puedan desarrollar un buen ejercicio profesional, pero rara vez se plantea entre sus objetivos docentes la formación ética dirigida a la construcción de la personalidad moral y a la formación ciudadana de sus estudiantes.

de la de Berlín, están configurando el proceso de construcción del espacio europeo.

Para los autores, el mundo de los valores se “aprende” en la cotidianeidad del aprender y el convivir, y la universidad es para ellos, un lugar de aprendizaje y convivencia. No obstante, se puede pensar y trabajar para que la universidad sea un espacio de construcción de valores en el que los estudiantes que en ellas se forman puedan construir sus propias matrices de valores guiados por ideales como la dignidad, la libertad y la justicia, de forma que mediante el ejercicio de sus profesiones contribuyan a transformar la sociedad, avanzando en una mayor inclusión social y profundizando en los valores de la democracia participativa, pero no se conseguirá lo anterior, si se limita la función ética de la formación universitaria a una función de transmisión, instrucción y reproducción de tales valores.

La consideración de las tecnologías de la información, comunicación y documentación en los procesos de aprendizaje y docencia en la universidad es una realidad ampliamente extendida, aunque con diferentes niveles de desarrollo en las universidades<sup>20</sup>. Expresan los autores que la sociedad actual ha creado nuevas formas de alfabetización –incluyendo aquí la digital– a las que no es ajena la formación universitaria, mediante la que también es posible el desarrollo de competencias ciudadanas (Gros; Contreras 2006). En tales espacios se pueden generar las condiciones no sólo para establecer una comunicación instrumental con el tutor y los compañeros, sino para convertirla en una relación auténtica (Taylor, 1994) y sincera.

Los espacios virtuales de aprendizaje, de la misma manera que los espacios de aprendizaje presencial, son resultado de la interacción entre personas, de origen muy diverso, unidas por el interés por la formación. Son personas capaces de sentir y de manifestarse; es decir, son sujetos éticos. El objetivo de los autores, es favorecer que el estudiante universitario sea y se sienta competente éticamente y, por lo tanto, lograr que su participación en contextos comunitarios y en la toma

---

<sup>20</sup> Los autores indican que obviamente no todas las universidades han alcanzado al respecto el mismo nivel de desarrollo ni lo han integrado siempre de manera eficaz, ni de la misma forma, en sus procesos de aprendizaje y docencia; se hace uso de la docencia, consulta, debates y foros presenciales con foros y docencia no presencial (*b-learning*) y sistemas virtuales en sentido estricto, prácticamente motivados sólo por la tipología de los estudiantes, alejados del centro universitario o con poca disponibilidad horaria para poder asistir regularmente de forma presencial.

de decisiones sea ponderada, pertinente y justa. Es precisamente la consideración de estas competencias la que influirá en la mirada del profesorado al valorar los ámbitos que en la formación universitaria son susceptibles de generar aprendizaje ético.

Distinguen al respecto dos tipos de competencias, las de carácter específico – relacionadas con las competencias para el ejercicio de la ciudadanía y con posibilidad de desarrollarlas desde una materia concreta– y las de carácter genérico –o competencias éticas– (Buxarrais, Tey 2006). Las competencias éticas pueden desarrollarse desde muchas materias y deben permitir la construcción personal de un modelo de vida buena y justa y actuar con criterio en cuestiones o situaciones moralmente controvertidas. Son competencias fundamentales para comprender críticamente el mundo, gestionar cambios que contribuyan a su transformación y mejora, actuar responsablemente, comprometerse e implicarse en proyectos; y en definitiva, sentirse actor en su vida y agente activo en la comunidad. Son competencias transversales que integran competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas, de acuerdo con la relación de competencias del proyecto Tuning<sup>21</sup>. Las competencias éticas, como toda

---

<sup>21</sup> El Proyecto Tuning, según Bravo (2007), tuvo sus comienzos y empezó a desarrollarse dentro del amplio contexto de reflexión sobre educación superior que se ha impuesto como consecuencia del acelerado ritmo de cambio de la sociedad. El proyecto está especialmente en el proceso de La Sorbona-Bolonia-Praga-Berlín, a través del cual los políticos aspiran a crear un área de educación superior integrada en Europa en el trasfondo de un área económica europea. La necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior en Europa ha surgido de las necesidades de los estudiantes, cuya creciente movilidad requiere información fiable y objetiva sobre la oferta de programas educativos. Además de esto, los (futuros) empleadores dentro (y fuera) de Europa exigirán información confiable sobre lo que significan en la práctica una capacitación o un título determinado. Un área social y económica europea tiene que ir paralela a un área de educación superior. El proyecto se ha extendido a América Latina en busca de "afinar" las estructuras educativas de la región, iniciando un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos. Para ampliar en relación con las competencias (genéricas y específicas), puede consultarse <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php> A modo de ejemplo y entre las competencias instrumentales están: la habilidad de gestión de la información, la capacidad de organización y planificación, comunicación oral y escrita en la propia lengua y habilidades básicas del manejo del ordenador, entre otras. Entre las competencias interpersonales: la capacidad de crítica y autocrítica, el trabajo en equipo, la apreciación de la diversidad y multiculturalidad, el compromiso ético y la habilidad para trabajar en un contexto internacional. Por último, y entre las competencias sistémicas, refieren: trabajar de forma autónoma, con capacidad para adaptarse a nuevas situaciones de manera creativa y desarrollo de motivación de logro; el diseño y gestión

competencia, implican capacidad para movilizar de forma adecuada recursos cognitivos –conocimientos, habilidades y actitudes– y para abordar de forma eficiente situaciones concretas. Son competencias que añaden al saber y a los conocimientos en particular, el saber movilizarlos en un momento concreto y de forma adecuada. De ahí que para estos autores, los entornos virtuales de aprendizaje sean buenos espacios para su desarrollo y manifestación. Estas competencias deben ser objetivos de la formación universitaria, puesto que contribuyen al desarrollo del estudiante en tanto que persona, profesional y ciudadano (Martínez, Buxarrais, Esteban, 2002).

Según los autores, desde los contenidos curriculares debe hacerse un análisis desde una triple perspectiva: cantidad (justa en función de los objetivos de formación y características del grupo y del formador), calidad (la selección de los contenidos no está exenta de valor ético y ello supone un cambio de mirada del profesorado cuando planifica su asignatura) y presencia (elemento clave para favorecer la accesibilidad de los participantes y motivar su uso constante). La presentación y el abordaje de situaciones moralmente relevantes y complejas éticamente, favorecen que el estudiante sea capaz de analizar mejor, temas y situaciones afines a las que tendrá que dar respuesta como profesional y como persona. Permiten que perciba la controversia como una realidad y progresivamente sea capaz de no expresar un pensamiento únicamente lineal, sino analizar las variables de aquello que es “complejo” para establecer relaciones convergentes, paralelas y/o divergentes. Los contenidos son la excusa para generar una mayor sensibilidad moral y, en la misma medida, para el desarrollo de la reflexión socio moral, el razonamiento y el análisis crítico desde la complejidad de la situación.

Desde las relaciones interpersonales, los autores indican que el comportamiento digital convierte a todas las personas participantes en modelos para los demás. Lo mismo sucede con el profesorado, al que además se le atribuye comunitariamente el rol educativo. De él se espera un comportamiento moral –atento y justo– en su relación con los estudiantes (Katz, Noddings, Strike, 2002) puesto que, de la misma manera que lo es en la formación presencial, también es modelo para los estudiantes cuando se comunica con ellos a través de la plataforma virtual. Al referirse a la comunicación en la relación se debe diferenciar la relación docente y la interpersonal, que se establece paralelamente de la anterior. En la primera, el

---

de proyectos en los que puede trabajar con personas de otros países, la preocupación por la calidad de sus procesos y productos.

rol del profesor como experto, asesor y tutor académico, impide la situación de simetría que, por el contrario, sí que se observa en el segundo tipo de relación (Martínez, 2006). Aunque los procesos de socialización también se realizan virtualmente, éste es un proceso más complicado al comprobar que, pocas veces comunicamos de manera literal, sino que “dejamos implícita toda aquella información que prevemos que nuestro interlocutor podrá obtener por sí mismo, por lo que la tarea de acceder a la interpretación pretendida por el emisor puede llegar a ser un proceso inferencial bastante complicado” (Yus, 2001; Prats, 2005, 5). La necesidad de llegar a un elevado nivel de competencia comunicativa y argumentativa debe, pues, complementarse con una visión anticipatoria de lo que pueden ser las reacciones del interlocutor. Las habilidades sociales y el diálogo, como herramienta y también como valor, devienen habilidades facilitadoras de relación y aprendizaje.

Desde los modelos de organización social, los autores manifiestan que la formación virtual favorece la construcción del conocimiento al convertir al participante en un agente totalmente activo en su proceso de aprendizaje, en el que las representaciones individuales y las actividades sociales culturalmente organizadas están íntimamente interconectadas y se influyen mutuamente manteniendo, en palabras de Salomón (2003, 192) una relación fluida y ‘transaccional’, por lo que ambas deben ser tenidas en cuenta para comprender los procesos de construcción del conocimiento que llevan a cabo los estudiantes en las aulas convencionales (Coll, 1990, 162) y también en las aulas virtuales. Las comunidades virtuales, como una de las formas de organización social típicas de la formación virtual, cuentan dentro de sus rasgos definitorios la búsqueda de la construcción de conocimiento social (García, 2007), para lo que se favorece la división de tareas y el conocimiento personal, que posteriormente se socializa en el software para el trabajo en grupo, por lo que se enriquece al ponerlo en común. La objetividad, la autenticidad, la veracidad, la oportunidad y la pluralidad son las principales líneas éticas en la gestión de la información ya que cuando no se consideran, se falta a uno de los derechos fundamentales de los ciudadanos en la transmisión de la información (Tey, 2004). La ética de la información refleja, pues, derechos, pero también obligaciones de todos los usuarios de la formación virtual; ello se refiere tanto a las intervenciones y productos elaborados por los participantes como en el desempeño del profesor, que pasa ser un facilitador del proceso.



Sobre la evaluación continua, los autores exponen que el aprendizaje autónomo y la implicación del estudiante en su propio proceso, imprime a la formación virtual un sello particular y diferenciador de los procesos de formación estrictamente presenciales. Concebida así, no es de extrañar que se plantee como una evaluación continua a partir de la cual se pueda asegurar su función acreditativa, formativa y formadora. La evaluación continua posibilita gestionar y modificar la dedicación y el esfuerzo de los participantes y proporciona informaciones y criterios para autorregularse, a través de diversos *feed-backs* al estudiante, que en última instancia se responsabiliza de sus acciones.

Como conclusión, los autores destacan los dos tipos de aprendizaje que los espacios virtuales fomentan mediante la práctica y que, desde su punto de vista, son factores de aprendizaje ético (aprendizaje autónomo y trabajo cooperativo y colaborativo). Son prácticas de aprendizaje que desarrollan competencias que contribuyen a que la persona sea más autónoma y a la vez, más cooperativa y colaborativa. En definitiva la hacen moralmente más competente. Potenciar el aprendizaje autónomo también se refiere a aceptar que, en ocasiones el trabajo es individual y que, precisamente por ello, es susceptible de mejora. Se relaciona directamente con el valor del esfuerzo, fundamental para poder afrontar los pequeños ‘contratiempos’ o ‘frustraciones’ que inevitablemente se presentarán en el proceso de formación; se relaciona también con la capacidad de la persona para detectar cuando necesita ayuda y la muestra de confianza hacia los otros para llevar a cabo un trabajo cooperativo y/o colaborativo. Los autores están convencidos que el desarrollo de las competencias éticas en la formación virtual debe fundamentarse en una concepción participativa del aprendizaje (Gros, Contreras, 2006, 109).

Una persona autónoma y colaboradora muestra niveles elevados de competencia ciudadana que le permite aprender a aprender, a trabajar en grupo, a comunicarse, a empatizar, a ser crítico y a proponerse metas, tanto personales como comunitarias (Monereo, 2005). La implicación en la elaboración y/o resolución de proyectos colectivos ‘fuerza’ a los participantes a utilizar las herramientas dialógicas para transmitir su punto de vista, conseguir la apertura hacia perspectivas diferentes –no sólo conociendo sino también comprendiendo la postura del otro–, dividir el trabajo –distributiva o equitativamente– y asumir su responsabilidad individual además de responsabilizarse colectivamente (Jonas, 1994). Los autores expresan que se ha afirmado que la ciudadanía digital debe

reunir los valores de honestidad, solidaridad y generosidad, tolerancia y respeto, responsabilidad y perseverancia (Eduteka, 2005); son valores morales que se consideran fundamentales desde la perspectiva formativa de una universidad de calidad y comprometida con lo público y la formación de ciudadanía, y que se engloba bajo la responsabilidad como valor máximo, que relaciona con la sobriedad y la confianza. Un ciudadano responsable se identifica como una persona sobria y confiada, a la vez que confiable (Prats, 2005), rasgos básicos para el buen desarrollo del trabajo en equipo y cooperativo.

### **2.3.3. Formación política y ciudadana en ambientes virtuales, Universidad Santo Tomás, Medellín, de Vargas (2011)**

Artículo de investigación que hace parte de los resultados del proyecto de investigación Sistematización de una experiencia en la Escuela de Formación Ciudadana de la Facultad de Derecho de la Universidad Santo Tomás, Medellín, realizado entre agosto de 2009 y octubre de 2010, financiado por el Fondo de Investigaciones de la Universidad Santo Tomás y la Facultad de Derecho. La reflexión se centra en la apropiación y aplicación de aprendizajes adquiridos durante la fase virtual del curso en Formación Política y Ciudadana –denominado Administración Pública Local, que hace parte del diplomado Democracia y Participación Ciudadana<sup>22</sup> de modalidad mixta (virtual y presencial)–, el cual se

---

<sup>22</sup> El diplomado denominado Democracia y participación ciudadana, tuvo un componente presencial de 56 horas y otro virtual de 40 horas; cada modalidad se desarrolló a través de módulos temáticos, denominados cursos, que buscaron proporcionar elementos teóricos y prácticos en democracia y ciudadanía, para motivar a la participación ciudadana, con miras al fortalecimiento de la planeación y el desarrollo local. El proceso formativo estaba dirigido a cualquier persona interesada en fortalecer su formación política y ciudadana y fue posible debido a un contrato celebrado entre la Universidad Santo Tomás y el Municipio de Medellín, para el cual se priorizaron recursos del presupuesto participativo por los miembros de las comunas 8, 13 y 14, de la ciudad de Medellín, entre los meses de agosto y diciembre de 2009; es decir, que el proceso de formación se dio como una respuesta a la demanda de la comunidad. Dentro de la modalidad presencial se trabajaron tres módulos, el primero enfocado a la Cultura Política y ciudadana, para precisar conceptos básicos de derecho constitucional, conocer las acciones constitucionales de protección de los derechos humanos y la estructura del Estado colombiano, y señalar de manera general las características de la Constitución Política de Colombia de 1991, para sensibilizar sobre la importancia de acudir a la administración de justicia y hacer prevalecer los derechos bajo los postulados del Estado social y democrático de derecho. El segundo módulo, Estado y Sociedad civil, tuvo como propósito identificar las características y las relaciones existentes entre el Estado y la sociedad civil a partir del reconocimiento de los antecedentes históricos del Estado colombiano y el papel que la sociedad civil ha desempeñado en su construcción. En el tercer módulo, se abordó el tema de la Organización Social y Participación y

desarrolló utilizando como herramienta el aula virtual en la plataforma Moodle. La investigación tuvo como propósito indagar acerca de los aprendizajes adquiridos por los participantes de las comunas 8, 13 y 14, de la ciudad de Medellín, con especial énfasis en aquellos que han incidido en un cambio personal y comunitario en los participantes, además de identificar elementos que permitieran fortalecer los procesos formativos, desde un enfoque de pedagogía política y constitucional, dentro del marco de la democracia participativa. De otra parte, también se reflexiona, desde un enfoque de pedagogía política y constitucional, y en la perspectiva del desarrollo humano, sobre los procesos de formación ciudadana a partir de la experiencia observada dentro de la Escuela de Formación Ciudadana. La pedagogía constitucional concibe la Escuela de Formación Ciudadana como un espacio de formación de hombres y mujeres, en el cual, la vida política, las instituciones y las leyes empiezan a ser abordadas de manera reflexiva, y en donde se aspira a construir nuevas formas de hacer política, de gestionar el desarrollo, de tramitar lo público y establecer mejores formas de convivencia social, en donde los derechos y los deberes sean realmente ejercidos por las generaciones presentes y futuras.

Se trata de la sistematización de una experiencia que aborda la realidad a partir de rasgos cualitativos de una situación particular, las experiencias objeto de sistematización son producto de una construcción colectiva, que obedecen a procesos complejos e indeterminables, dada la naturaleza subjetiva que caracteriza todo un hecho social (Zarate, 2010). Para la elaboración, aplicación y análisis de los instrumentos de recolección de información se identificaron como categorías de análisis las siguientes: ambientes virtuales, formación política y ciudadana, escuela de formación ciudadana, intereses, motivaciones, apropiación y aplicación de aprendizajes de los participantes, logros y dificultades del proceso. Para el proceso de observación del curso impartido en la modalidad virtual, objeto de reflexión en el escrito que aquí se reseña, se utilizó la técnica de la observación participante, dada la interacción que los docentes –que también se desempeñaron como investigadores–, tuvieron con los participantes en el curso; de ahí que para indagar por la apropiación y aplicación de los aprendizajes adquiridos, los logros y las dificultades, se haya utilizado una matriz denominada informe de actividades del facilitador, la cual permitió realizar una observación estructurada. Dicha matriz estaba compuesta por las siguientes variables:

---

se buscó resaltar la planeación y la organización como herramienta fundamental en el desarrollo comunitario.

actividades realizadas, avances del proceso (cualitativos y cuantitativos), dificultades y recomendaciones, compromisos asumidos y responsables de los mismos. Así las cosas, el registro narrativo atrás mencionado se complementó con dos reuniones de socialización para la discusión e identificación de los logros, las dificultades, los aprendizajes y las acciones de mejoramiento.

El curso denominado La Administración Pública Local, desarrollado en modalidad virtual tuvo como objetivo reconocer las competencias constitucionales y legales del gobierno local, caracterizando los actores que la representan, los límites y los retos que tienen para el ejercicio del buen gobierno y la responsabilidad social.

La autora destaca que la importancia de la formación constitucional de los ciudadanos ha sido un imperativo de los estados que se dicen democráticos y de derecho, los cuales, en palabras del autor Peter Häberle (2003),

exigen no tanto la transmisión de conocimientos jurídicos teóricos, pues esto es cosa del gremio de los juristas. Se trata más bien de comunicar a la Constitución como marco y afirmación de los ideales de la educación: la Constitución es texto escolar y docente. Su realidad comienza en los salones de clase: ¡la escuela de la Constitución es la escuela! Lo que esta logre beneficia a la cultura constitucional. La Constitución no es solo un ordenamiento jurídico para los juristas (y los políticos), sino que en lo esencial es también una 'guía' para los no juristas, los ciudadanos. (p. 191)

Para el proceso de formación, la Carta Política de 1991 impone esta obligación fundamental, en los artículos 41 y 67 y es por ello que la formación ciudadana se convierte en pilar de un Estado Constitucional, debido a que tiene por finalidad promover y hacer efectiva la misma Constitución Política, el programa político que ha establecido la misma sociedad. La autora indica que se encontraron referencias a procesos de formación en ambientes virtuales dentro de la educación básica, técnica o la educación superior (aunque no se mencionan en el artículo consultado), pero no se encontraron escritos referidos específicamente a procesos de educación popular, y es en este escenario donde se observa la posibilidad de potencializar estas herramientas, en favor de la democracia, para que contribuyan al fortalecimiento de las instituciones sociales, que permitan consolidar procesos de democratización de la educación virtual.

De las observaciones realizadas durante el desarrollo del módulo virtual Administración Pública Local, la autora pudo establecer en primera instancia las dificultades de los participantes por el precario manejo los recursos informáticos (en especial los participantes de la comuna 13 que en su mayoría eran adultos; en la comuna 8 donde el 95% eran jóvenes menores de 18 años, e incluso en la comuna 14 se observaron participantes con gran desconocimiento de la herramienta), por lo que se vio la necesidad de dedicar algunas sesiones presenciales al manejo del computador, la internet, la plataforma virtual Moodle, el conocimiento del docente tutor de la modalidad virtual con los participantes y el establecimiento de compromisos. Uno de los compromisos más importantes consistió en la realización de dos encuentros presenciales entre estudiantes y tutores para hacer seguimiento a los compromisos académicos, aclarar dudas y reforzar el uso de la plataforma; hubo que hacer llamadas telefónicas y encuentros presenciales para despejar dudas o recordar el ingreso a la plataforma para cumplir con las actividades, e incluso para explicar de qué se trataban las lecturas, y en qué consistían las actividades propuestas. En tal sentido, la relación dinámica entre el aprendizaje virtual, el docente y el estudiante se concentró en el manejo de la plataforma, pasando a un segundo lugar los temas objeto de estudio, utilizando la temática propuesta como medio de aprendizaje de los elementos que integraban el aula virtual y el uso de las distintas herramientas de la Internet. También evidenció que los participantes en el curso virtual, en su gran mayoría, no tenían computador y fue necesario disponer de espacios tales como salas de internet públicas en sus barrios, para que se pudiera desarrollar el curso.

Estas necesidades de formación no se vislumbraron en los diseños curriculares, pues no se plantearon objetivos encaminados al desarrollo de estas competencias, dado que los facilitadores se habían concentrado en enseñar el tema: Administración Pública Local, dejando implícita la parte del manejo de las herramientas virtuales; esto es, suponían que los participantes manejaban las herramientas. Según la autora, en gran medida, el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje depende de los esfuerzos y el carisma de los docentes para presentar los contenidos de manera agradable, práctica y eficiente, de ahí que una de las reflexiones que se ha planteado a partir de los aprendizajes adquiridos en esta experiencia para los docentes, es que resulta difícil sustituir la función que este cumple en el cara a cara con el estudiante, en los cursos impartidos en la modalidad virtual, en especial cuando se trata de procesos formativos con

miembros de la comunidad para quienes resulta muy importante conocer al docente, identificarse con él y generar relaciones desde lo presencial.

Además, para el docente se torna más difícil identificar debilidades y oportunidades que permitan hacer ajustes a las propuestas de diseño curricular, para lograr el objetivo de enseñanza deseado, en especial cuando se trata de procesos de formación ciudadana; el hecho de que los participantes no contaran con competencias en el manejo de las herramientas virtuales, aunado al hecho de que presentaran bajas habilidades en materia de lectoescritura, –pues los participantes tenían diferente formación académica (algunos estaban escolarizados y otros no)– dificultó el entendimiento de las lecturas, los procesos de participación y de construcción de diálogos y debates relacionados con el tema. Se observó que a su vez, el mismo proceso del ciudadano de adentrarse en la virtualidad, de por sí es una democratización de la participación y por ende, un ejercicio ciudadano, y del aprendizaje de la temática Administración Pública Local, aunque estos contenidos no hubieran quedado en el proceso de aprendizaje, sí permitieron el manejo de un aula virtual.

La autora concluye que no cabe duda de que el proceso de enseñanza podría ser enriquecido y facilitado por los medios electrónicos y la tecnología adecuada, pero que es necesario que los participantes en procesos formativos virtuales cuenten con capacitaciones más permanentes en el manejo de dichas tecnologías de la información. Todavía existe una amplia brecha digital que impide llevar a cabo procesos exitosos de formación ciudadana en ambientes virtuales de aprendizaje, pocas las experiencias que se replican, todas ellas necesarias para compartir fortalezas y aprendizajes que permitan llegar a ser exitosas.

#### **2.3.4. La construcción de competencias en ambientes virtuales de aprendizaje, de Morales (2011)**

Artículo de reflexión que se orienta desde cuatro preguntas clave: ¿Cómo construir competencias en AVA? ¿Cómo entender las competencias? ¿Cuál es el potencial de los AVA para la construcción de competencias? ¿Cuáles serían las competencias a construir? Para contestar estos interrogantes, se realizó una revisión de bibliografía sobre el tema, con un completo análisis sobre el mismo, teniendo como resultado una propuesta de acción pedagógica y didáctica. La construcción de competencias en la Educación a Distancia, concretamente, en

AVA, además de una exigencia del sistema educativo colombiano se constituye en un reto y en una oportunidad innovadora. El texto indagó sobre las posibilidades de los entornos virtuales de aprendizaje para la construcción de competencias. Se estructura en dos momentos: conceptualización y definición de competencias a construir.

La autora indica que educar en la sociedad del conocimiento y de la información implica enfrentar varios retos para garantizar su eficacia: el primero de ellos, asegurar el acceso a la información misma; dicho de otro modo, posibilitar a las personas la oportunidad de acceder a la Red, escenario por excelencia para la difusión de la información; por otra, comprender que el conocimiento y las informaciones se han convertido en la base de los procesos productivos, pero también se ha incrementado su importancia en diversos ámbitos del desempeño ciudadano (Tedesco, 2009: 71). En ese sentido, la educación de calidad para todos (cobertura con calidad), la educación a lo largo de la vida y la formación moral para la convivencia, parecen ser elementos decisivos para desenvolverse en la sociedad contemporánea e iniciar y permanecer en la vida laboral, asuntos que llevan a concluir que la formación en la universidad actual debe apuntar a la formación de profesionales productivos y ciudadanos competentes.

Un AVA para la autora, se define como un espacio formativo ubicado en una plataforma tecnológica que facilita todas las interacciones necesarias para el aprendizaje en un entorno digital, mediante TIC en la Red (Barberá, 2008); así mismo, es el lugar donde la clase virtual entendida como un grupo de alumnos matriculados en un curso de formación a distancia, mediante un medio tecnológico, interactúan entre sí, con su mediador, con un contenido y cuentan con herramientas comunicativas diversas y recursos académicos variados para conseguir el aprendizaje. Son tres los elementos claves del proceso de aprendizaje en la clase virtual: e-mediador, e-estudiante y el e-contenido; de la relación y la propuesta didáctica establecida entre estos tres elementos dependerá, en gran parte, el potencial del ambiente virtual para favorecer la construcción de competencias.

Presenta al menos tres concepciones de la noción competencias en educación: la primera, las concibe como saber hacer, que surge de la relevancia otorgada al desempeño en el aprendizaje y en donde prima la eficacia en el desempeño, unida al acierto en la aplicación de los saberes; esto es, un tipo de objetivo que se

expresa a través de un desempeño. La segunda concepción, entiende las competencias como capacidad, facultad genérica, potencialidad de todo ser humano. Esta concepción encuentra su raíz en la teoría del cambio propuesta por Aristóteles; el acto es una forma de ser distinta a la potencia, la perfección, la plenitud de ésta. Por su parte, la potencia puede expresarse de dos modos específicos: como potencia natural para y como hábito. Para convertirse en acto, la primera sufre una especie de alteración y la segunda ejerce algo que ya se poseía. En términos educativos, la potencia natural para, puede entenderse como la capacidad para el aprendizaje y el hábito como el saber aplicado. La tercera concepción relaciona las dos concepciones anteriores. Se refiere a la idea de las competencias entendidas desde el enfoque competencia desempeño. La competencia puede entenderse como la potencia (capacidad) que puede transformarse en acto, a través de actuaciones (conductas observables, saber hacer) aunque, para ser precisos, éstas nunca serían manifestación de la totalidad de la competencia.

Partiendo de las concepciones anteriores el estudio propuso un concepto de competencias alternativo: las competencias pueden entenderse como la forma en que las personas movilizan los recursos que poseen para desempeñarse de manera exitosa frente a determinadas situaciones. En consecuencia, para la construcción de competencias, resulta clave identificar los recursos que se requieren para su construcción, así como proponer diversas actividades y finalmente, ofrecer las posibilidades de actuación que permitan la movilización de recursos. Para llegar a este concepto se identificaron ocho características de las competencias: 1) Las competencias no son innatas, son aprendizajes adquiridos en el marco de un contexto disciplinar y de un entorno físico, político, histórico, cultural y lingüístico específico; 2) Las competencias son aprendizajes de carácter complejo, dado que los recursos cognitivos, las aptitudes intelectuales, las habilidades, los conocimientos de una persona son indispensables para la adquisición de competencias, para la adaptación de las mismas a los distintos contextos y, especialmente, para enfrentar tareas complejas, exigentes y poco rutinarias; 3) Las competencias se manifiestan en desempeños y/ actuaciones y en ese sentido requieren la definición de actividades o tareas contextualizadas que permitan su realización y sus desempeños: cumplir con, al menos, cuatro dominios: un saber o serie de conocimientos comprensivos que justifican y dan sentido a las acciones; un saber hacer, como saber aplicado que responde a ciertos referentes de calidad compartidos socialmente; un saber estar, que se



refiere al campo actitudinal; es decir, a la evaluación que hace el sujeto sobre la situación, y un saber actuar que permite movilizar, combinar y transferir una serie de recursos en una situación compleja, en un contexto determinado y con vistas a una finalidad (Le Boterf, 2001: 118).

Como cuarta característica de las competencias, refiere el estudio que ellas, en tanto objetivos de aprendizaje, son dominios evaluables; 5) Las competencias apuntan a una perspectiva didáctica de carácter transversal (Sarramona, 2004: 14) respecto a las tradicionales disciplinas académicas, lo que conlleva implicaciones a nivel curricular, didáctico y evaluativo; 6) Las competencias nos hacen competentes y pueden perfeccionarse; el sujeto competente es capaz de realizar un conjunto de actividades según criterios deseables, a la vez que sabe cómo prepararse para realizar una actividad teniendo en cuenta las condiciones y las modalidades de la misma; 7) Las competencias se definen desde cada contexto ya que cada contexto demanda determinadas competencias y el reto es, por tanto, desarrollar al interior de cada disciplina disposiciones en los estudiantes para enfrentar situaciones en las que deban movilizar los recursos adquiridos.

Sobre el potencial que ofrecen los AVA en relación a los tres elementos esenciales para la construcción de competencias: adquisición de recursos, propuesta de actividades y definición de actuaciones que permitan la movilización de recursos, la autora indica que se tiene una enorme posibilidad para acceder a la información, de manera permanente, rápida y económica, así como a través de multiformatos (discursos oral y escrito, animación gráfica, video, simulaciones, conferencias múltiples, diálogos con expertos, etc.) que permiten la adquisición de los recursos respetando los distintos estilos cognitivos. Así mismo, se cuenta con la posibilidad de comunicación multimedial, sincrónica y asincrónica, con múltiples espacios comunicativos que permiten la interactividad permanente y temática entre los agentes y la creación de redes de aprendizaje. En esta lógica relacional los recursos para la construcción de competencias se adquieren a la vez que se desarrollan habilidades generales como la indagación, la creación, la deliberación, el juicio crítico, el consenso, entre otras. Con respecto a las actividades que propone el e-mediador para favorecer la construcción de competencias en el e-estudiante, el AVA favorece el papel activo del aprendiz que participa en una comunidad abierta intercambiando de manera permanente preguntas, ideas y respuestas. Así mismo, su actividad puede realizarse en multicontextos: la red misma, su contexto de actuación, su actividad profesional,

entre otras. Finalmente, la amplitud del marco geográfico presente en los ambientes virtuales de aprendizaje, permite la actuación en lo global y en lo glocal; dicho de otro modo, el e-estudiante tiene la posibilidad de comprender de manera global las diversas situaciones que se le presentan (en razón a la cantidad de información que tiene a la mano, así como por la interacción que mantiene con personas de otras culturas y modos de vida) y, simultáneamente, actuar de manera glocal. Así mismo, el AVA permite que el e-mediador proponga actuaciones en ambientes reales (contextos de actuación del aprendiz) así como en ambientes simulados, lo que implica una actitud ecológica frente al tiempo invertido en la construcción de una competencia y en los posibles errores que pueden presentarse en el aprendizaje, con consecuencias para las comunidades.

Sobre ¿cuáles son las competencias a construir en AVA?, como propuesta de la autora, se tienen tres tipos de competencias: competencias comunicativas (interpretación, proposición y argumentación), como respuesta a las demandas actuales del ICFES en Colombia; competencias transversales, entendidas éstas como aquellas competencias que deben construirse en la modalidad de educación a distancia en entornos virtuales y, en tercer lugar las competencias específicas, definidas por cada disciplina en el marco de sus propósitos y sus núcleos problémicos. En el artículo aborda las competencias comunicativas y las transversales. Sobre las segundas, formula tres competencias clave, como fundamentales para la formación y el desempeño en ambientes virtuales de aprendizaje: la primera es la competencia digital (uso seguro y crítico de las TIC para la formación, el trabajo, el ocio y la comunicación), que cuenta con dos competencias específicas como son, la competencia informacional (referida a la capacidad de interactuar con la información) y la competencia tecnológica (entendida como capacidad para usar los artefactos).

El fin último de la competencia digital se establece en relación con los diferentes niveles de interacción con la información que se establecen en ambientes virtuales de aprendizaje: 1. Búsqueda, obtención y comprensión de la información (nivel informativo); 2. Producción personal y difusión pública del conocimiento (nivel creativo); 3. Comunicación e interacción social (nivel transformador). La segunda competencia clave, es la *competencia ciudadana*, asumida en el marco de un replanteamiento del ejercicio de la ciudadanía por el uso de las TIC, en donde para la autora, se amplía el concepto de ciudadano del mundo planteado por Adela Cortina, ya que, además de ciudadanos del mundo, somos ciudadanos en

una realidad virtual en donde también somos sujetos de deberes y derechos, en igualdad de estos y de las oportunidades que brinda la red, y en la connotación de miembros de una comunidad de aprendizaje, multicultural y multiubicua. Esta relación permite generar compromisos con lo global (conozco lo otro y genero solidaridad por su causa), pero a la vez, acción local (apropio y actúo en el propio contexto). En este orden de ideas, la interculturalidad como modelo relacional en la comunidad de aprendizaje imprime un nuevo carácter al ejercicio de la ciudadanía. La tercera competencia clave es la competencia para la autogestión del conocimiento. Los entornos virtuales de aprendizaje centrados en la concepción de aprendizaje autónomo (e-estudiante constructor de su propio conocimiento, autor de su propia formación), comprometidos con la construcción de currículos integrados que promueven la investigación, como práctica para la producción y como estrategia para la construcción de conocimiento y conocedores del dinamismo en la circulación de la información y la evolución permanente del conocimiento y de las demandas del sector productivo, se constituyen en un escenario para favorecer la educación a lo largo de toda la vida.

Dentro de las conclusiones, la autora anota que la construcción de competencias se constituye en un propósito de la Educación Superior; formar profesionales productivos y ciudadanos competentes es una demanda y exigencia de la educación de nuestro tiempo. Los entornos virtuales de aprendizaje entendidos como espacios formativos ubicados en una plataforma tecnológica que facilitan todas las interacciones necesarias para el aprendizaje en un entorno digital mediante las TIC en la Red, ofrecen un importante potencial para la construcción y actualización de competencias. La accesibilidad y dinamismo para el manejo de la información, así como la oportunidad de adecuación a los tiempos, espacios y necesidades formativas de las personas y las posibilidades que ofrece para simular diversos contextos de actuación, los convierten en escenarios por excelencia para la construcción y/o perfeccionamiento de competencias. Los tres actores: e-mediador, e-estudiante, e-contenido, al estar ubicados en una plataforma virtual, dinamizan la construcción de comunidades de aprendizaje y de innovación, generando sistemas de creación colectiva del conocimiento y propiciando la construcción de espacios de comunicación, diálogo y relación entre los actores, así como la organización y utilización de redes sociales de ámbito local y global, como estrategias de aprendizaje.

### **2.3.5. Formación, presencia y promoción de las competencias ciudadanas en los ambientes virtuales de aprendizaje, de Baumgartner (2014)**

En esta ponencia, la autora pone de presente que la escuela es el lugar en el que se aprende el conjunto de saberes que permitirán al futuro egresado de cada nivel promocionarse al siguiente, ejercer un oficio o una profesión o dedicarse al ámbito de la investigación y la innovación, pero sin embargo, para ella, no resulta tan obvio que la universidad sea un lugar en el que se aprenda un conjunto de saberes éticos y ciudadanos. Plantea que el interés por la formación de las competencias ciudadanas en los AVA en la formación de docentes, surge de una coyuntura interesante entre la cada vez más frecuente práctica de formación en AVA en modalidades semipresencial y a distancia, y la configuración de las realidades virtuales en las cuales viven y deben prepararse los docentes, nativos digitales y migrantes digitales, para el ejercicio de su profesión y el mismo ejercicio de la ciudadanía. Los impactos que genera la educación en las comunidades y las orientaciones de la política de nivel internacional, nacional y local, según la autora, responsabilizan a las instituciones y especialmente a las que imparten educación superior por el desarrollo de las competencias ciudadanas para viabilizar la convivencia y potenciar el desarrollo de las sociedades; de hecho, una competencia social tal como lo declara la autora es “la capacidad de la persona de comprender, manejar y expresar los aspectos sociales de su vida de manera que sea posible el éxito en tareas sociales como aprender a formar relaciones, resolver problemas diarios y adaptarse a las demandas del crecimiento y el desarrollo” (Trianes, Blanca, Muñoz, García, Cardelle-Elawar, & Infante, 2002, pág. 203). En este sentido, la autora indica que en 2003 se plantean en Colombia los estándares de competencias ciudadanas para grados noveno y quinto y se implementan una serie de estrategias como concursos, alianzas, debates académicos, planes de mejoramiento, foros educativos (Jaramillo, 2003), entre otros, pero sólo hasta junio de 2012, el gobierno nacional evalúa las competencias ciudadanas en educación superior en las pruebas Saber Pro.

Entiende las competencias ciudadanas como el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que los sujetos actúen de manera constructiva en una sociedad democrática (2003, pág. 8); la gestión del gobierno nacional se lleva a cabo con el Programa de Competencias Ciudadanas, el cual se orienta a desarrollar las habilidades, destrezas y conocimientos sobre ciudadanía y convivencia en los

estudiantes de todos los rincones del país, con tres líneas de trabajo: movilización social para el desarrollo de competencias ciudadanas, acompañamiento a las prácticas educativas y gestión de conocimiento. Indica que en 2013, el enfoque que se propone en el último documento de Competencias TIC para docentes plantea como horizonte de sentido la formación de ciudadanos idóneos para asumir los retos y realidades del presente siglo, con su característica flexibilidad en los procesos de formación y evaluación. Sin embargo, cuestiona los descriptores de desempeño propuestos, que en su mirada, distan de enunciar indicadores para evidenciar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, sólo se referencian habilidades de tipo literal e inferencial y aduce que, si los docentes no poseen este tipo de habilidades o si las tienen, pero no saben cómo desarrollarlas en sus estudiantes, es poco probable que a su vez, éstos puedan desarrollarlas en los espacios de formación en AVA, a pesar de todos los desarrollos tecnológicos que puedan ser implementados.

La autora expone que en su tesis doctoral (2013), inició la revisión de las prácticas en torno a la presencia de la formación de las competencias ciudadanas en los ambientes virtuales de aprendizaje de una maestría en educación. El trabajo se inscribe dentro de la línea de gestión de conocimiento, la cual se orienta al diseño y puesta en marcha de estrategias virtuales y herramientas físicas, para responder a una necesidad que es transversal a las competencias ciudadanas: la formación continua de los docentes en nivel de postgrado para el ejercicio y formación en sus estudiantes a través de su ser, hacer y saber como ciudadanos. Para abordar un escenario tan complejo, se eligió una estrategia metodológica que permite mediante una primera aproximación, a través de una herramienta cualitativa, la definición de algunas categorías relevantes en el análisis, posteriormente el diseño y aplicación de un diseño cuantitativo y finalmente, el análisis total. Así, se desarrolló una investigación de corte mixto, tipo diseño exploratorio secuencial – DEXPLOS, con una muestra de 53 estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC), para determinar cómo y en qué medida se relacionan prácticas docentes y percepción de estudiantes frente a la formación en competencias ciudadanas en ambientes de educación presencial con estrategia *blended learning*.

Los resultados cualitativos arrojaron que las categorías más recurrentes fueron respeto, tolerancia y responsabilidad. En los cuantitativos, las relaciones más significativas fueron percepción respecto a la defensa del medio ambiente –

tolerancia– y la participación en la defensa del mismo –respeto–. Los resultados de la investigación arrojaron que la categoría más solicitada por los sujetos es el respeto, seguida por la tolerancia, y la menos ofrecida por éstos es la responsabilidad; de este modo, el fenómeno de exclusión de la responsabilidad de los sujetos versus la demanda del respeto y la tolerancia que se manifiesta en la investigación, no es aislado, coincide con la descripción de la situación actual en los ámbitos de responsabilidad social de los colombianos, como la baja participación en los comicios electorales y el poco interés por el control social a través de las veedurías y la falta de seguimiento de la gestión de los gobernantes. Por lo anterior, la autora planteó una estrategia para fortalecer las competencias ciudadanas de los docentes y de los estudiantes a través de tres escenarios: a) una rúbrica sistematizada disponible en red para evaluación y seguimiento de las competencias ciudadanas en los microcurrículos por parte de los docentes; b) un ambiente en plataforma blackboard de la UCC, para apoyar la formación y construcción de conocimiento alrededor de las competencias ciudadanas en la Maestría en Educación de la UCC, y c) inició un observatorio y una línea de investigación interinstitucional, liderada por la UCC, a partir de la vinculación de esta Universidad en la Red de Universidades por las Tecnologías de la Información y la Comunicación UxTIC.

Plantea finalmente que, estos fenómenos, trasladados a los escenarios virtuales de enseñanza y aprendizaje, requieren favorecer de manera pronta la calidad de los elementos para la educación en escenarios virtuales en los aspectos tecnológico, pedagógico, investigativo, comunicativo y del dominio de conocimiento. Para ello, deben plantearse estrategias que incluyan baterías de cuestionarios sistematizadas prácticas, elaboradas de manera colaborativa por los equipos que tienen experiencia en el diseño, gestión y evaluación en cada uno de estos ámbitos, en sus contextos particulares, recogiendo tanto los desarrollos acertados como las limitaciones y dificultades. Indica que, “por la magnitud y complejidad de los requerimientos en la formación en competencias ciudadanas de los actuales escenarios de enseñanza y aprendizaje en sus modalidades *e-learning*, *b-learning*, *m-learning* y los que pronto se configurarán, cada vez urge más la necesidad de trabajar en sincronía y de manera tan ágil como estas realidades cambiantes, en equipos que permitan la comunicación y el diálogo desde distintos paradigmas, los cuales pueden generar esa sinergia de oportunidades para actuar como una escuela responsable, respetuosa y tolerante frente a las necesidades económicas,

sociales, culturales, políticas, ideológicas, científicas y tecnológicas de nuestros pueblos”. (p. 7)

Una vez expuestos los antecedentes de investigación para este trabajo, conviene explicitar las relaciones que se logran establecer con la presente investigación. En tal sentido puede consultarse la Tabla No. 2.

Tabla No. 2. Relaciones de los antecedentes de investigación con el presente trabajo

Antecedente general	Antecedente específico	Interés o perspectiva para la presente investigación	Relación con la presente investigación
Trabajos de grado de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional	Tesis sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación	Rastrear los intereses investigativos de los estudiantes de la Maestría en educación sobre los campos temáticos, TIC en educación y formación ciudadana, con el fin de conocer si el problema de investigación ha sido anteriormente abordado	Confirmar que los ambientes virtuales de aprendizaje desde una perspectiva de formación ciudadana, no han sido abordados como objeto de investigación (prolifera el <i>b-learning</i> ) y reafirmar la relevancia del estudio en términos de que, incorporar las TIC en la educación, implica pensar, analizar y modificar las estrategias pedagógicas que dirigen los ambientes de aprendizaje en lo virtual, con el fin de que se trascienda el uso instrumental de dichas tecnologías, hacia su incorporación en perspectiva pedagógica, y en consonancia, la mayor importancia del saber del maestro, que supera el medio tecnológico
	Tesis sobre formación ciudadana		Reconocer que sobre la formación ciudadana hay diversas perspectivas, lo que permitió iniciar una mejor comprensión de este asunto en términos de que esta formación no es una capacitación sobre conceptos o cuerpos normativos, desligados de la realidad en la cual debe ser agenciada
Antecedentes sobre la formación ciudadana	Investigaciones del Grupo Cultura Democrática en la institución escolar	Establecer nociones o ámbitos de formación ciudadana documentados desde el grupo de investigación y desde la investigación sobre la formación ciudadana	Retomar el concepto de competencias sociales en el campo de la formación para la ciudadanía, y reflexionar acerca de que esta formación va más allá de la formación para la convivencia (el respeto y la tolerancia), y de la escolarización de la democracia. También, la relevancia que tiene para la formación ciudadana, la práctica pedagógica del maestro y en tal sentido, la importancia de que esa práctica sea reflexionada y sistematizada hacia la producción de saber pedagógico
	La formación ciudadana en dos estados del arte sobre el campo		Evidenciar que hay distintos ámbitos de formación ciudadana, que responden a políticas educativas desarrolladas en distintos momentos históricos y sociales (particularmente desde la década del 90) y la responsabilidad otorgada a la escuela para preparar a los ciudadanos para relacionarse en un/con un sistema democrático y en la complejidad del aparato escolar, bajo un modelo estandarizado de competencias. A partir de ello, y con los aportes de los seminarios cursados en la Maestría, se logró establecer un marco teórico de referencia con perspectiva crítica hacia la cuestión de las competencias

Fuente: construido por la autora para este estudio

Tabla No. 2. Relaciones de los antecedentes de investigación con el presente trabajo (*Continuación*)

Antecedente general	Antecedente específico	Interés o perspectiva para la presente investigación	Relación con la presente investigación
Antecedentes sobre la formación ciudadana en ambientes virtuales de aprendizaje	Educación virtual: escenarios para la afectividad y la convivencia (2007)	Rastrear cómo se asume la formación ciudadana en los espacios virtuales de aprendizaje, lo que permitió tomar distancia de diversas posiciones planteadas en la columna adyacente, particularmente de las relacionadas con las competencias y profundizar un poco más en la intención de ver la participación y el diálogo de saberes en los AVA, como elementos constitutivos para la formación política y ciudadana; así como del análisis de otras relaciones entre estudiante, estudiantes, maestro, contenido o recursos. Es decir, orientó de alguna manera el análisis del AVA de democracia y ciudadanía en cuanto a la formación ciudadana	Identificar que se analizan son las relaciones para la afectividad y la convivencia en la educación virtual y se ven los AVA como espacios de socialización y comunicación. En esas relaciones se logra precisar lo que es la interactividad y la interacción y evidenciar que la formación ciudadana no se aborda. Cuenta con un enfoque de competencias cognitivas y socio-afectivas; privilegian el trabajo cooperativo y colaborativo
	Aprendizaje ético en contextos virtuales en el EEES (2008)		Se denota la importancia de la formación ética y ciudadana de los universitarios, como factor de calidad de la educación superior en el mundo actual y la indicación de que la función ética de la formación universitaria no es de transmisión, instrucción y reproducción de valores. Cuenta con un enfoque de competencias éticas que deben permitir la construcción personal de un modelo de vida buena y justa y actuar con criterio en cuestiones o situaciones moralmente controvertidas. Se considera que un sujeto ético, es capaz de sentir y de manifestarse; que una persona autónoma y colaboradora muestra niveles elevados de competencia ciudadana y un ciudadano responsable, se identifica como una persona sobria y confiada, a la vez que confiable. El desarrollo de estas competencias en la formación virtual en esta investigación, se fundamenta en una concepción participativa del aprendizaje; en el aprendizaje autónomo y el trabajo cooperativo y colaborativo
	Formación política y ciudadana en ambientes virtuales, Universidad Santo Tomás, Medellín (2011)		Denota que el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje depende de los esfuerzos y el carisma de los docentes para presentar los contenidos de manera agradable, práctica y eficiente; se considera relevante que la formación sea en modalidad <i>b-learning</i> y la formación política se entiende desde un enfoque de pedagogía política y constitucional, dentro del marco de la democracia participativa. Cuenta con la idea de que la función del docente cara a cara, se sustituye en la modalidad virtual. Evidencia que se debe tener en cuenta la alfabetización tecnológica para la incursión en los ambientes virtuales y un nivel de formación académica similar de los participantes para los procesos de participación y de construcción de diálogos y debates.
	La construcción de competencias en ambientes virtuales de aprendizaje (2011)		La importancia de la relación y la propuesta didáctica establecida entre e-mediador, e-estudiante y e-contenido como condición del potencial del ambiente virtual para favorecer la construcción de competencias. Para esta construcción se plantea que el AVA fomenta el papel activo del aprendiz que participa en una comunidad abierta, intercambiando de manera permanente preguntas, ideas y respuestas. La noción de competencia ciudadana gira en torno a un replanteamiento del ejercicio de la ciudadanía por el uso de las TIC, en donde para la autora, se amplía el concepto de ciudadano del mundo, en tanto se es ciudadano en una realidad virtual en donde también se es sujeto de deberes y derechos, en igualdad de estos y de las oportunidades que brinda la red, y en la connotación de miembros de una comunidad de aprendizaje, multicultural y multiubicua

Fuente: construido por la autora para este estudio



Tabla No. 2. Relaciones de los antecedentes de investigación con el presente trabajo (*Continuación*)

Antecedente general	Antecedente específico	Interés o perspectiva para la presente investigación	Relación con la presente investigación
<p>(<i>Antecedentes sobre la formación ciudadana en ambientes virtuales de aprendizaje</i>)</p>	<p>Formación, presencia y promoción de las competencias ciudadanas en los ambientes virtuales de aprendizaje (2014)</p>	<p>También reflexionar sobre que los aprendizajes de los estudiantes (en este caso docentes) no se dan <i>per se</i> por las habilidades que tiene el maestro en los AVA, ni solo por la información proporcionada, ni en el interés de fondo por una coyuntura especial de auge de las TIC en educación</p>	<p>Plantea que el interés por la formación de las competencias ciudadanas en los AVA en la formación de docentes de posgrado (Maestría) en esta investigación, surge de una coyuntura interesante entre la cada vez más frecuente práctica de formación en AVA en modalidades semipresencial y a distancia, y la configuración de las realidades virtuales en las cuales viven y deben prepararse los docentes, nativos digitales y migrantes digitales, para el ejercicio de su profesión y el mismo ejercicio de la ciudadanía. Desde las competencias TIC para docentes propone desarrollar las habilidades, destrezas y conocimientos sobre ciudadanía y convivencia en los estudiantes de todos los rincones del país, pero la autora cuestiona los descriptores de desempeño propuestos, en la idea de que distan de enunciar indicadores para evidenciar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, que si están ausentes en los docentes o no saben cómo fomentarlas en sus estudiantes, es poco probable que a su vez, éstos puedan desarrollarlas en los espacios de formación en AVA, a pesar de todos los desarrollos tecnológicos que puedan ser implementados.</p>

Fuente: construido por la autora para este estudio



## PARTE III. MARCO TEÓRICO

La tercera parte de este trabajo de investigación recoge los referentes teóricos acerca de los ambientes virtuales de aprendizaje y de la formación ciudadana.

### 3.1. Formación ciudadana

Son diversas las formas en las que se asume la ciudadanía y en consonancia, se procuran acciones para formar al sujeto como ciudadano, que desde la política educativa nacional, se intentan viabilizar desde los Estándares de competencias ciudadanas, los cuales obedecen a una tendencia internacional de formar en competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas), y que para el caso de la formación ciudadana en el país, representan “habilidades, actitudes, acciones y reflexiones que desarrollen convivencia y paz, fomenten la participación y la responsabilidad democráticas” (Jaramillo, 2008). En tanto esta política representa modelos, normas, patrones, se producen tensiones en relación con la formación del ciudadano. Las formas de asumir la ciudadanía no están delimitadas, ni se producen de manera aislada o compartimentalizada, sino que confluyen y perviven mixturizadas en los ideales que históricamente se han planteado frente a las dinámicas sociales cambiantes, y en lo que se considera debe hacer la educación y la escuela, en términos de formación ciudadana.

Una primera forma tiene que ver con la ciudadanía tratada desde una dimensión de *estatus* que se le otorga a un individuo para pertenecer a una sociedad, en virtud del cual disfruta de unos derechos en los ámbitos civil, político y social y se deriva en unos deberes, vinculados a la idea de ser un miembro pleno de una comunidad. Así lo advierte Sara Gordon (2001), desde la óptica de Marshall, bajo la idea central de que la ciudadanía posibilita igualdad social, ligada a la pertenencia total a una comunidad; esto es, una igualdad humana dotada de un conjunto de derechos, bajo un estatus, que endilga también unos deberes u obligaciones para el ciudadano, consistentes en trabajar, pagar impuestos, enviar a sus hijos a la escuela y cumplir con el servicio militar, entre otras. Este es el concepto de ciudadanía que puede observarse, por ejemplo, en Estados Unidos, el cual se reafirma actualmente con la iniciativa que se tiene de la reforma migratoria en ese país, la cual trabajará por una ‘ciudadanía merecida’ a partir del cumplimiento de unos requisitos y que a mi forma de ver correspondería a una ciudadanía social, en términos de integrar al sujeto a una sociedad con base en el

reconocimiento y respeto de sus derechos sociales. En la perspectiva de ciudadanía de Marshall, Gordon (2001) establece que no todos los derechos pueden ubicarse en el mismo plano, ya que la mayoría de los derechos civiles y políticos son universales (es decir, no requieren de un estatus otorgado) y los sociales (o DESC, derechos económicos, sociales y culturales), se refieren a la obligatoriedad que tiene el Estado en proveer condiciones para su garantía o ejercicio; esto es, que requieren de prestaciones dirigidas al bienestar social o bien, la demanda de atención pública garantizada por la posibilidad de recurrir a juicio para lograr la satisfacción de dichos derechos.

Este ideal de ciudadanía promueve la formación de un ciudadano obediente a la ley, a la autoridad y a las formas de autoridad; centra su atención en moldear conductas o hábitos civilizatorios y en formar para el respeto y protección de los derechos humanos, pero ocupándose más de la disciplina y formación de las buenas costumbres y el aprendizaje de los valores cívicos. En Colombia, este ideal de la ciudadanía puede ubicarse en los estándares de competencias ciudadanas, que manifiestan estar fundados en el respeto, defensa y promoción de los derechos humanos, y pueden distribuirse bajo el grupo de competencias denominadas, de convivencia y paz<sup>23</sup>. La formación ciudadana desde esta óptica, remite a la creación de una conciencia frente al conocimiento de los deberes, derechos y responsabilidades de todo ciudadano, la organización del Estado, sus funciones y límites de poder, así como los organismos que tienen como misión, la garantía de tales derechos; el sujeto puede ejercer prácticas democráticas, como por ejemplo, el uso de recursos como la tutela, entre otros, para hacer valer dichos derechos. Algunas de las tesis consultadas en la Maestría, desarrollan esta perspectiva en términos de la educación en derechos humanos (EDH), y esta dimensión también es documentada por Pinilla y Torres (2006) en el ámbito que han denominado: educación en derechos humanos y para los derechos humanos, como base para concebir los procesos de formación ciudadana.

Una segunda forma de asumir la ciudadanía, es desde la *ética y los valores morales*, que está enraizada también en la escuela, desde la formación de sujetos adaptables a la sociedad, a aquellas conductas deseables que ella misma ha

---

<sup>23</sup> Los estándares básicos de competencias ciudadanas, se establecen en 3 grupos: los de convivencia y paz; los de participación y responsabilidad democrática, y los de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. El grupo de convivencia y paz, refiere la “capacidad de las personas para establecer relaciones sociales y humanas de calidad, fundamentadas en el cariño, la empatía, la tolerancia, la solidaridad y el respeto por los demás” (Jaramillo, 2008, p. 35)

establecido para la convivencia social y que hacen que la escuela sea, al decir de Bourdieu (1971, citado por Téllez, 2002), un espacio para la reproducción social y cultural, en tanto ella responde a características políticas, económicas, sociales y culturales de cada época y concepciones predominantes. Esta mirada a la ciudadanía, puede verse en algunos de los materiales educativos analizados en el seminario *Escuela, ciudadanía y técnicas de gobierno* (I-2013), que enfatizan en la higiene y los buenos modales. No obstante, en esta dimensión también hay un énfasis en la formación para el desarrollo moral de los sujetos, que intenta trascender en los últimos años, la idea de la mayoría de edad, ya que se viene trabajando en la deliberación sobre juicios morales con los niños y las niñas, desde los postulados del trabajo filosófico de Matthew Lipman<sup>24</sup>. Así, se quiere trascender la formación en los escenarios de socialización que tienen los niños y las niñas (familia y la escuela), como espacios en los cuales se aprenden conductas y formas de ser, hacer y estar en el mundo, como ideas preconcebidas por otros, para encontrar rutas hacia la educación moral. Una persona moralmente educada, es según Cortina (2003), aquella que “consciente de que resulta imposible eludir la realidad, se deja impresionar por ella, se hace cargo de ella y carga con ella” (p. 19).

La realidad a la que día a día nos vemos enfrentados es el mundo de la vida, es ese medio en el cual vivimos y nos desenvolvemos como seres humanos, seres sociales, en tanto no estamos solos en el mundo, sino que nos desarrollamos en relación con esos otros, a quienes se aporta como parte integral de un grupo o comunidad y de quienes recibimos igualmente aportes, que nos afectan mutuamente. Esta trama de relaciones es la que teje nuestra realidad, de la cual somos conscientes a través de la experiencia propia, la cual permite ir configurando el ser y el estar, en un contexto que también está determinado por ideas validadas por otros y que se constituyen en puntos de referencia del actuar de los seres humanos, como parte integral de la cultura. Esta cultura es precisamente la que se estudia en la escuela y la que se ha pretendido transmitir en dosis parceladas de realidades construidas por otros y que sería necesario deconstruir y reconstruir, dado que el hombre como ser en el mundo no es solo un sujeto que está abstraído en él y debe amoldarse, sino que forma y conforma ese mismo mundo y en tal sentido, es capaz de pensar y de hacer su vida de

---

<sup>24</sup> Para conocer los principios de la propuesta de Lipman, originada en 1969, puede consultarse a Pineda (2004).

conformidad con sus propios lineamientos, razonamientos y conjeturas, que le da la experiencia frente a realidades construidas.

No obstante, las realidades construidas establecen unos marcos de referencia o paradigmas bajo los cuales se va formando el carácter del ser humano, cuyo nicho es la red básica del grupo familiar, que luego se va ampliando a la familia extensa, amigos y vecinos, y que encuentra el primer punto álgido cuando se enfrenta a la escuela, lugar en el cual procede la socialización en segunda instancia, en donde encuentra diversidad de formas de ser, pensar y actuar. En la familia y la escuela, el hombre tiene unos espacios en los cuales aprende conductas y formas de ser, hacer y estar en el medio que le rodea. Es en este medio, en donde su capacidad de razonar sobre las situaciones que acontecen, de ordinario se castra. El ser humano viene dotado de un impulso natural, una curiosidad por descubrir y entender su mundo, el mundo de la vida, y en la escuela encuentra formas estandarizadas de proceder, que pretenden moldear el ser y el hacer (y hasta el pensar), de acuerdo con unos parámetros establecidos por la sociedad, la política, la economía de los pueblos, y que conllevan a una educación alineada, en la cual se va desdibujando esa capacidad de asombro, de impresionarse, de concienciarse frente a la realidad y actuar sobre ella. En palabras de Freire (1975), “en este sentido, esta realidad, en sí misma, es funcionalmente domesticadora. Liberarse de su fuerza exige, indiscutiblemente, la emersión de ella, la vuelta sobre ella. Es por esto por lo que sólo es posible hacerlo a través de la praxis auténtica; que no es ni activismo ni verbalismo sino acción y reflexión”. (p. 32)

Es por ello que podría decirse que el ser humano en la escuela no toma retos porque no asume la realidad como tal, no es consciente de ella y en tal sentido, tampoco se hace responsable pues no se siente estimulado, afectado, sino que vive en un mundo ideal e irreal que ha sido creado para que deambule por él. En tal sentido, la educación ha sido pensada como un elemento enculturizador y un dispositivo de poder, en donde el conocimiento establecido es mediado por el maestro, quien muestra al estudiante trazos del mundo, los cuales, este último, hace suyos, tal vez sin reflexión o razonamiento alguno; sin sentido. Esta dinámica, en el campo de lo moral, no es diferente, y necesariamente debe cambiar por cuanto lo moral está estrechamente ligado a la realidad del sujeto, que no puede concebirse aislado, sino parte de su contexto social; realidad que no es totalmente externa al ser humano, pues él mismo la construye y hace parte

de ella, y en la cual aprende por la influencia de otros, del medio ambiente, pero también a través de su voluntad. Esta voluntad implica estar dispuesto a cambiar completamente su modo de ver el mundo, esos paradigmas que ya han sido establecidos, cambiar las formas de pensar y de ser, y hace que el hombre se enfrente al medio con interés y a través de la inteligencia, se asuma afectado por esa realidad, la cargue con seriedad y esté en capacidad de modificarla –no de adaptarse–, a través de respuestas que derivan de un conjunto de posibilidades que imagina como caminos o salidas frente a esa realidad, de las cuales debe tomar posición y elegir<sup>25</sup>.

Una educación moral en la escuela es, en mi perspectiva, una educación para la elección, que necesariamente debe contemplar la responsabilidad que implica la toma de decisiones, en tanto ellas necesitan justificación, pues modifican la realidad del sujeto y normalmente, de aquellos que hacen parte de esa realidad. No obstante, la voluntad ya anotada y las consecuentes respuestas frente a la realidad que conducen a la elección o la deliberación, y a su vez, a la acción, no proceden de la naturaleza, sino de la costumbre, y la costumbre moldea las acciones a través de practicarlas<sup>26</sup>. Todos estos elementos aportan y construyen el sustrato sobre el cual el ser humano toma decisiones, elige una posibilidad de acción y no otra. Sin embargo, este sustrato está mediado por la razón y la inteligencia, variables netamente humanas que llevan a esa toma de decisiones, entendida como la experiencia racional que se refleja en las actitudes. Este discernimiento que subyace a la responsabilidad de asumir en serio la realidad y a aquellos que en ella son y están, conlleva profundidad y no es ajeno a pensar en las posibilidades de creación de la propia vida, a ser consciente de que se es capaz de elaborar y realizar proyectos que conduzcan a la felicidad, a la autorrealización, a la generación de autoestima, y en los cuales se necesita de esos otros que hacen parte de la realidad que se quiere e intenta poseer. La búsqueda

---

<sup>25</sup> Según la *Ética Nicomáquea* de Aristóteles (Libro 3), “la elección es algo voluntario (...) parece referirse a cosas que dependen de nosotros (...) la elección va acompañada de razón y reflexión (...) deliberamos sobre lo que está en nuestro poder y es realizable (...) el hombre es principio de las acciones, y la deliberación versa sobre lo que él mismo pueda hacer (...) y como el objeto de la elección es algo que está en nuestro poder y es deliberadamente deseado, la elección será también un deseo deliberado de cosas a nuestro alcance, porque, cuando decidimos después de deliberar, deseamos de acuerdo con la deliberación” (p. 78)

<sup>26</sup> En el Libro 2 de la *Ética Nicomáquea* de Aristóteles, se enfatiza en que “no por ver muchas veces u oír muchas veces adquirimos los sentidos (...) adquirimos las virtudes como resultado de actividades anteriores (...) practicando la justicia nos hacemos justos; practicando la moderación, moderados, y practicando la virilidad, viriles” (p. 49)

de la felicidad<sup>27</sup>, que es la tarea de todos los hombres, no está totalmente bajo nuestro control y exige una formación del carácter, que es aquel “conjunto de cualidades o circunstancias de una persona o de una colectividad, que las distingue, por su modo de ser u obrar, de las demás”<sup>28</sup>.

Esta distinción entonces, se refiere a la capacidad para obrar, para enfrentar el mundo de la vida de forma adecuada, de cara a la autorrealización, sin desconocer que se hace parte de una comunidad, de la cual se ha aprendido en medio de las propias subjetividades y de las intersubjetividades que la conforman. En tal sentido, la educación moral, en mi perspectiva, también es una educación del carácter<sup>29</sup>, el cual se forma a través de la experiencia y del discernimiento frente a las formas de actuar en tal o cual circunstancia, a partir de poner en cuestión las normas y valores que se han venido enraizando en la propia construcción del ser y estar en el mundo de la vida, en interacción con otros; es una cuestión de libertad, libertad para expresarse, para pensar, para tomar posición y decidir, con consciencia y responsabilidad; para actuar<sup>30</sup>. Pero el

---

<sup>27</sup> De acuerdo con la lectura realizada de los libros 1 al 3, de la *Ética Nicomáquea* de Aristóteles, la felicidad a la que se puede aspirar es una actividad del alma de acuerdo con la virtud perfecta, entendida como aquella forma de ser por la cual el hombre se hace razonablemente bueno y se dirige a hacer el bien como fin de sus acciones, durante una vida entera, como su función particular que distingue su vida de la de otros animales. Las actividades virtuosas pertenecerán al hombre feliz puesto que obrará conforme a la virtud y soportará las vicisitudes de forma noble y con moderación, que se entiende como el término medio de las acciones mismas, en una tendencia entre el exceso y el defecto, pero como extremo frente al bien y a lo mejor. Este término medio está determinado por la razón y por la elección que el hombre hace de acuerdo con su voluntad.

<sup>28</sup> Definición tomada del diccionario de la Real academia española en [www.wordreference.com](http://www.wordreference.com)

<sup>29</sup> Se entiende aquí carácter como el conjunto de aquellas virtudes que Aristóteles reconoce como éticas. Teresa Martínez en la introducción de la *Ética Nicomáquea*, indica que son “aquellas cualidades permanentes del alma humana que tienden a manifestarse en conductas excelentes y que se adquieren mediante el hábito, cobrando así un carácter permanente y dinámico (...) las virtudes del carácter no consisten en conocimiento (...) la virtud es un hábito, una disposición, una constante inclinación de la voluntad (...) Aristóteles se opone a considerar el saber ético como una disciplina teórica” (pp. 12-17)

<sup>30</sup> Manuel Cruz plantea en la introducción de *De la historia a la acción*, que según Arendt (1993/2009) la acción muda, no existe (o si existe, es irrelevante). Sin palabra, la acción pierde al actor, y al perderlo se pierde a sí misma, en cuanto acción. El contenido último de la tesis de Arendt «la acción es intensamente personal» es éste: la acción sin un *quién* ligado a ella carece de significado (...) Porque el mundo no deviene plenamente humano más que a través de las iniciativas de los agentes. Y el agente de los actos sólo es posible, en la medida en que es, al mismo tiempo, quien dice las palabras, quien se identifica como el actor y anuncia lo que está haciendo, lo que ha hecho, o lo que trata de hacer (...) Estas afirmaciones arendtianas se pueden interpretar sin esfuerzo como el fundamento ontológico-antropológico ausente en la propuesta ética de Jonas. Del mismo modo que las aportaciones de éste acerca del principio de



cuestionamiento a normas y valores no debe hacerse de forma unipersonal y unilateral; es decir, desde el individuo y consigo mismo, sino en una relación dialógica con los otros que componen la realidad que se cuestiona, y en tal sentido, la educación moral sería también, una discusión y negociación de libertades individuales tendientes a la consecución de la felicidad personal y social.

La relación dialógica descrita requiere, en la escuela, de un cambio en cuanto a la interacción en el aula o en los procesos pedagógicos, en donde las relaciones entre maestro y estudiantes, sean modificadas de transmisión de información hacia un intercambio (diálogo de saberes) e influencia mutua. Este cambio solo es posible bajo la comunicación participativa<sup>31</sup> en donde los estudiantes sean activos en el proceso educativo y el maestro sea un mediador, a través de preguntas (no soluciones) para motivar a sus estudiantes a pensar en su cotidianidad, en sus intereses, en problematizar y cuestionar su realidad. Dentro de esta dinámica es imperativo un buen clima de aula –entendida no como espacio físico sino abstracto, en el cual se da lugar a procesos pedagógicos– que favorezca el aprendizaje y se optimicen recursos como el tiempo, la actividad de conocimiento y las relaciones del colectivo, que están permeadas por la afectividad y la regulación.

El cuestionamiento procede de la pregunta y es ella la que promueve los diversos puntos de vista; tiene el poder de hacer surgir el pronunciamiento<sup>32</sup>. La pregunta

---

responsabilidad se pueden valorar como el desarrollo ético más plausible a partir de las premisas de Arendt. En todo caso, a nuestros efectos bastará con perseverar en el extremo en el que parece clara la coincidencia entre ambos planteamientos: la idea de acción es indisoluble de la de responsabilidad” (p. 21)

<sup>31</sup> Esta y otras ideas acerca de la comunicación educativa, son tratadas en profundidad en Lache (2010).

<sup>32</sup> Según Freire (1975), “la existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es ‘pronunciar’ el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. Mas si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres (...) El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú (...) el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convenirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes (...) Dado que el diálogo es el encuentro de los

en la educación moral es aquella que permite poner en juego la experiencia racional frente a los esquemas, las acciones y actitudes que son objeto de análisis y remite a un poder diferente que es el que da la argumentación, la fuerza de las ideas que puedan demostrar que es posible encontrar la razón entre varias cosmovisiones, aun cuando se trate de entender y explicar una realidad que es relativa y compleja, a partir de la ética.

Esta argumentación o discurso, es el que, según Arendt (1993/2009), está al lado de la acción para constituirse en acción política; es decir, que la acción por sí sola, sin discurso, no es política y en tal sentido, no perdura, no se inmortaliza. La acción y el discurso son los que nos permiten insertarnos en el mundo, no desde el nacimiento, sino como un segundo nacimiento que nos permite la acción política. Así, la acción política para esta autora, no está guiada por adhesiones sin sentido, sin convicción, ni por la adaptación a las condiciones reinantes o por la asimilación en ideologías y movimientos, sino que encuentra su naturaleza en la crítica<sup>33</sup> y en el compromiso que el sujeto tiene consigo mismo, con su identidad, con su condición particular, su distinción, sin estar alejada de la convergencia con otros, con la pluralidad, en la configuración de aquello que nos es común; esto es que cuando se actúa políticamente, no se está comprometido consigo mismo, sino con el mundo. La educación debería conducir al desarrollo del individuo, autónomo, pero consciente de su lugar en una cadena de individuos, desde unas dinámicas formativas que lo conduzcan por la problematización, por el pensar, pues solo “el pensamiento ejerce cierta influencia sobre la acción; pero sobre el hombre activo” (Arendt, 1995, p. 141).

Para Hannah Arendt, la acción política es realmente la que libera y no, la que masifica, en tanto la acción está ligada en relación estrecha con la condición humana de la natalidad, que significa la capacidad de empezar algo nuevo, de actuar, y en tal sentido, es contraria a la idea de multiplicación, condición en la

---

hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mafioso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres” (pp. 71-72)

<sup>33</sup> Según Arendt (1974), “reflexionar significa pensar siempre críticamente y pensar críticamente implica que cada pensamiento mina las reglas rígidas y las convicciones generales, etc. Todo lo que sucede cuando pensamos es objeto de un análisis crítico. Es decir, que no existen pensamientos peligrosos por la sencilla razón de que el hecho de pensar es, en sí mismo, una empresa muy peligrosa. Pero creo que no pensar es mucho más peligroso” (0:28-1:25, Entrevista a Hannah Arendt, youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=c33BKuOzweY>)

que la acción no sería necesaria y en la que se produce la masificación. La acción se encuentra en relación entonces con la pluralidad, con la posibilidad de que nadie es igual a otro; o como lo plantea Arendt, la condición sin la cual o por la cual, se da la vida política y vivir, siempre significa vivir entre los hombres. Así, en el marco de esta pluralidad, hay que “modificar el concepto de unidad entre la teoría y la práctica (...) solo se puede actuar concertadamente y solo se puede pensar por sí mismo. Y suponer alguna influencia directa de la teoría sobre la acción, en la medida en que la teoría es solamente un objeto del pensar, es decir, desarrollada en el pensamiento, es suponer algo que, de hecho, no es ni nunca será”. (Arendt, 1995, p. 141)

La dimensión de la ciudadanía *desde la ética y los valores morales*, en los estándares básicos de competencias ciudadanas, podría verse en el grupo de competencias denominadas de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias<sup>34</sup>, pues la emisión de juicios morales debe contemplar las diferentes cosmovisiones de los sujetos que intervienen en la toma de decisiones, para lograr establecer los consensos que construyan unas normas de regulación de la comunidad, frente a las formas de obrar para sí y frente a los demás. Sin embargo, cabe la gran pregunta por la construcción de estos consensos, o tan si quiera por la generación de espacios para posibilitar los diálogos de saberes, en una institución tan compleja como la escuela, en donde se han enraizado relaciones de poder, que también se mueven entre la micropolítica escolar y la macropolítica del sistema educativo, y adicionalmente, cuando lo que se quiere es hacer una aplicación de marcos teóricos a las acciones humanas de los sujetos en formación.

Según Arendt (1954/1996), “en la escena inalterada de esa tradición, en la que la educación tiene una función política, en realidad es comparativamente fácil hacer lo correspondiente en temas educativos sin siquiera detenerse a considerar lo que de verdad se está haciendo, pues el carácter específico del principio educativo está en total acuerdo con las básicas convicciones éticas y morales de la sociedad en general (...) [No obstante] la consideración de los principios educativos (...) puede admitir que en esto nos enfrentamos con un proceso automático, siempre

---

<sup>34</sup> Este grupo de competencias, en los estándares, se dirige al “reconocimiento de una igual dignidad en todas las personas partiendo de la valoración de sus características de género, etnia, religión, cultura y grupo social, entre otros” (Jaramillo, 2008, p. 35)

que no se olvide que dentro del poder del pensamiento y del obrar humanos está la capacidad de interrumpir y detener esos procesos”. (pp. 206-207)

Otra idea de ciudadanía que configura una tercera dimensión de esta, es la planteada, ya no desde un estatus otorgado por el Estado, con unos derechos y deberes, ni desde el desarrollo moral, sino desde la dimensión política de la ciudadanía, que significa según lo expuesto por Ruiz (2013), que el sujeto es “capaz de participar en aquello que le permite sentirse vinculado a algo”. Esta mirada a la ciudadanía, desde el concepto de subjetividad política, es compartida por investigadores del CINDE que trabajan proyectos de construcción de paz, con jóvenes de distintas regiones del país, en consonancia con los postulados de Hannah Arendt sobre la política y la acción política y que tienen como centro, la participación, y en mi perspectiva, la participación activa que significa que aquello que como sujeto apporto dentro de la construcción de una comunidad, desde mi perspectiva particular, debe ser tenido en cuenta, pero no para unas estadísticas o para legitimar decisiones adoptadas, que configuran, lo que Leopoldo Múnera (2012) describe como simulacra.

La participación, para Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008) es la “manifestación de legitimidad y posibilidad de aparecer frente a los otros, a partir del reconocimiento y la visibilización de sí mismo como interlocutor válido en la construcción de pactos, reglas y acuerdos en escenarios informales, formales, institucionalizados y no institucionalizados” (p. 23) y en tal sentido, no se refiere a una conducta, sino al impulso por la propia experiencia en los contextos en los cuales los seres humanos (para su investigación, los jóvenes) se mueven; esto es, la vida, que para Arendt (1993/2009) es, ser *entre* los hombres. Esta concepción de la participación se explica en la connotación de lo público de esta autora, pues según ella, lo público que es apariencia (algo que ven y oyen otros) y realidad, en donde lo más íntimo se desindividualiza para aparecer en público a través de narraciones o en elaboraciones artísticas y que requiriera ser apropiado (digno de verse u oírse), también corresponde al propio mundo, aquello que es común a todos; lo que nos une y a la vez, nos separa porque impide que “caigamos uno sobre otro” (p. 62).

Así, para Arendt (1993/2009), el mundo, aquello que nos es común (y no como espacio de movimiento de la vida orgánica), aquello que está entre los hombres, es lo que nos agrupa, nos relaciona y a la vez, nos separa; es algo en lo que nos

adentramos al nacer y dejamos al morir, y en tal sentido, tiene una permanencia. Los seres humanos nos movemos en este mundo, lo construimos y de-construimos a través de la participación en él; es la presencia de diversas perspectivas, basadas en la pluralidad como base *sine qua non* de la política y para la que no cabe constituir un denominador común, pues todos ven y oyen desde una posición diferente, pero están interesados por el mismo objeto.

Para los investigadores del CINDE, la paridad de participación emitida por Fraser (2003, citado por Alvarado y otros, 2008) se rompe por las condiciones generacionales y de contexto, en tanto dicha participación ha sido reglada por una connotación adulto-céntrica; esto es, que solamente hay reconocimiento de validez para interlocutar con otros, para la gente adulta, desconociendo que los jóvenes también pueden ser pares válidos, más allá de sus gustos o consumos culturales, desde los cuales ellos mismos intentan distinguirse desde la pluralidad; es decir, no mantienen un estatus de igualdad para ser incluidos socialmente, sino que se autoexcluyen de aquello que no corresponde a su mundo común y se mueven más por la preocupación por problemas que afectan su comunidad, tales como las condiciones de vida digna para todos. Es decir, que la formación (ya no de ciudadanía, sino de la subjetividad política) tiene que ver con prácticas cotidianas, no con contenidos sobre la ciudadanía, los derechos y la política, y procura escenarios en los cuales es intencional la socialización política; esto es, la capacidad de relacionarse unos con otros, desde la pluralidad de posiciones y perspectivas, que tienen que ver, no sólo con lo inter-generacional, sino con la diversidad de contextos en los que se vive y por tanto, no es un asunto de igualdades o desigualdades predeterminadas y naturalizadas, sino que parte de la construcción de una igualdad, que se constituye desde una mirada de los sujetos como pares, pero desde relaciones de inter-subjetividad para la organización de la vida en común. En cuanto a la formación desde esta óptica, según Sara Victoria Alvarado (en entrevista realizada por Díaz, 2009), “emerge la tendencia de la educación política, que trata de trascender la civilidad, la convivencia, como condición de ciudadanía, rescatando la dimensión política de la ciudadanía” (p. 130).

Desde los estándares de competencias ciudadanas, esta dimensión podría ser pensada desde el grupo de competencias denominadas, de participación y

responsabilidad democrática<sup>35</sup>. No obstante, cabe la pregunta por cómo evaluar y estandarizar si se es competente o no, en estos aspectos, dada la pluralidad de perspectivas, la diversidad de contextos y los procesos de inter-subjetividad planteados anteriormente, más aún cuando estos, por decirlo de algún modo, constituyentes de la socialización política, tienen como eje central, un sujeto entendido como enteridad, según Mafessoli (2004, citado por Alvarado y otros, 2008) que contempla al “sujeto en sus múltiples dimensiones (cuerpo, emoción, sentimiento, razón, etc.) y en sus múltiples condiciones identitarias” (p. 26).

El panorama expuesto, demuestra que el asunto de la formación ciudadana no es fácil de definir, ni está parcelado como se plantea en los estándares de competencias ciudadanas, o puede pensarse, en las tres dimensiones esbozadas, de manera separada. Si bien, el sujeto requiere unos conocimientos sobre lo que implica ser ciudadano, la ciudadanía es mucho más que un estatus y un derecho, e implica toma de decisiones, interrelaciones y compromiso con aquellos otros que constituyen su mundo. También está la pregunta por las condiciones escolares y sociales para el ejercicio de la ciudadanía o mejor, la constitución de espacios que permitan la deliberación y la socialización política; el cuestionamiento por la acción política, que significa la intervención de los sujetos (pues la acción política no se da en solitario) sobre las problemáticas del mundo común y el contemplar, desde la última dimensión comentada, al sujeto no solo como racional, sino como enteridad. Así, la formación ciudadana, es un entramado de complejidades que nos reta como maestros a tomar posición frente a la vida, al mundo y pensar en si estamos formando ciudadanos, cómo y para qué.

### **3.2. Ambientes virtuales de aprendizaje**

Los mundos virtuales no son una representación de la realidad, sino la inmersión en una realidad sintética, así lo expone Miguel Banet (2001, citado por Eliseo Tintaya, 2006, p. 2) y por tanto es posible en ellos experimentar movimientos, percepciones visuales y táctiles que producen sensación de verdaderos desplazamientos físicos. Dentro de las características del mundo virtual, este texto indica que son mundos en potencia, que nadie puede prever la magnitud de su

---

<sup>35</sup> Este grupo de competencias “se orienta hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar tanto los derechos fundamentales de los individuos como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rigen la vida en comunidad”. (Jaramillo, 2008, p. 35)

avance, se entremezclan entre lo real y lo virtual, lo potencial y lo actual, y se alimentan de la vida intermedia de los lenguajes simbólicos, de la realidad visible. Estos espacios son inteligibles, de lo sensible, la concepción y la percepción, y procuran la ilusión más convincente posible de inmersión funcional dentro de un mundo sintético. Para mayor realismo en general, la escena de los entornos virtuales obedece a las leyes del espacio euclidiano<sup>36</sup>, pero nada impide correr programas y crear las más desconcertantes paradojas espaciales.

Tintaya (2006, pp. 2-3) sostiene que algunos autores, como Phillipe Quéau, sustentan que los mundos virtuales no están en ninguna parte, ya que pueden ser recreados desde cualquier ordenador y que estos espacios virtuales no dejan de ser abstracciones matemáticas [estructuras lógicas] que cuentan con la posibilidad de coordinación a distancia de acciones, cuyas características cualitativas son simulaciones digitales. Este autor indica como características del conocimiento virtual, que surge de la virtud del hombre en el alcance de conocer la verdad y la realidad de las cosas, que es dependiente de las leyes de las redes virtuales y la reacción personal, a partir de la virtud humana. También, que está estructurado de acuerdo con los parámetros de versatilidad, facilidad de acceso, rapidez de descarga y multimediatividad; tiene posibilidad de manipularse al interactuar con cualquier usuario remoto; puede ser generador de debates mediante los que se puede interactuar con individuos de cualquier parte del mundo y por último, no es Internet.

La aplicación de la virtualidad en procesos, servicios y productos es, según Parra (2005, p. 4) una realidad que se generaliza en el mundo cotidiano y por tanto es común el uso de este término en la constitución de ambientes en los que interactúan agentes con diversas intencionalidades colectivas e individuales. Este es el caso de Internet, como dispositivo de organización de la sociedad en red y por tanto vale la pena pensar si lo que circula en ella, que se asocia a lo virtual es información, es conocimiento, es saber, y tener en cuenta que la virtualidad no se

---

<sup>36</sup> Según Mateo y Álvarez (2004), “la geometría euclidiana es la rama de la matemática que se ocupa de describir analíticamente entes geométricos en términos de puntos, líneas, planos y volúmenes. Estos entes son, en principio, abstracciones matemáticas, idealización de la realidad (...) Durante siglos, dominó únicamente la perspectiva de considerar los objetos como existentes en un espacio euclidiano; es decir, mensurable en tres aspectos únicos: largo, ancho y alto (p. 11)

fundamenta en el hecho de acceder a estos insumos en la red, la virtualidad la constituye un mundo artificial que se nos presenta como real<sup>37</sup>.

En este punto es necesario abordar lo que es la información, el conocimiento y el saber. Según Astolfi (1997, citado por Moreno, Rodríguez, Torres, Mendoza y Vélez, 2006, pp. 20-21) la información es externa al sujeto, es almacenable y cuantificable bajo formas diversas, y tiene una presentación que hace posible su circulación y divulgación, pero no compromete relación con las categorías mentales del sujeto que lo capta y por tanto, no suponen una construcción de sentido. De otra parte, el conocimiento comprende una relación diferente con el sujeto, en tanto aparece como consustancial al individuo y a su historia y en tal sentido, es el resultado interiorizado de la experiencia individual de cada uno, que no es inteligible para otros y por tanto, deriva de la primacía de la subjetividad. Por último, el saber es el fruto de un esfuerzo de objetivación del conocimiento en el cual el sujeto lo construye a través de una formalización teórica, mediante la elaboración de un lenguaje apropiado y por tanto, es siempre el producto de un proceso de construcción intelectual que para ser alcanzado, el individuo debe elaborar un marco teórico, un modelo, una formalización. Es la problematización de lo real que lo conducirá a una nueva mirada sobre la realidad, permitiendo la construcción de nuevos objetos.

Lo anterior, para la educación virtual, que es el caso que nos convoca, supone un punto importante, en términos de pensar si los procesos de formación que se adelantan con la mediación de las TIC, en realidad se dirigen a proveer información, a construir conocimiento o a generar saber, y en correlación, a cuál es la responsabilidad del maestro en este sentido, dentro de los ambientes virtuales de aprendizaje.

---

<sup>37</sup> Peña señala que “en trabajos recientes de Piscitelli (2007, 2009), su pensamiento sobre lo virtual muestra un desplazamiento de lo simulado a las redes electrónicas, y apunta a revelar cómo los weblogs o Facebook (Fb) deben ser utilizados para analizar el rol de la identidad, la participación, la convergencia cultural, la función que las comunidades virtuales juegan en el ciberespacio; Piscitelli (2009) expone como una de sus cinco tesis que en Fb la frontera real/virtual es porosa y prácticamente inexistente. El límite entre lo virtual y lo real no se distingue en Fb, lo que permite preguntarse si está contribuyendo a la alfabetización digital por caminos inéditos, caracterizados por el casi nulo costo cognitivo. En la proliferación exponencial de internet, se cierne –según Piscitelli– un riesgo: la ‘infoxicación’ (trastornos causados por la acción de la información). Por lo que ‘el objetivo del futuro inmediato no será obtener más información, sino volver más inteligente la preexistente, porque en un mundo ‘infoxicado’ es mucho más importante desinformarse que sobre informarse” (2005, p. 58)” (p. 122).



La educación virtual, se presenta como una alternativa de acceso a la educación que no demarca presencialidad en términos geográficos y temporales, dado el carácter de la virtualidad que no tiene límites, ni reglas, y aparece como un espacio homogéneo que no da cabida a la exclusión. Según Gámez (2002), la concepción de educación virtual surge de la preocupación concebida para potencializar maneras de solucionar ambientes del proceso enseñanza-aprendizaje y se vincula a las instituciones de educación superior. La UNESCO (1998, citado por Tintaya, 2006, p. 3), la define como "entornos de aprendizajes que constituyen una forma totalmente nueva, en relación con la tecnología educativa (...) un programa informático-interactivo de carácter pedagógico que posee una capacidad de comunicación integrada. Son una innovación relativamente reciente y fruto de la convergencia de las tecnologías informáticas y de telecomunicaciones que se ha intensificado durante los últimos diez años". Sin embargo, tal como lo plantea Parra (2005, p. 7), se cree erróneamente que con el sólo hecho de utilizar ambientes tecnológicos, la clase ya es virtual, aun cuando la pedagogía sea igual a la que se utiliza para la formación presencial y se identifica el aula virtual con el conjunto de medios y herramientas de la informática y las comunicaciones que configuran el ambiente para la interacción entre el docente, los estudiantes y los contenidos, objeto de aprendizaje.

Según Daniel Raichvarg (1994, citado por Duarte, 2003, parra 8), "la palabra ambiente data de 1921, y fue introducida por los geógrafos que consideraban que la palabra medio era insuficiente para dar cuenta de la acción de los seres humanos sobre su medio. El ambiente se deriva de la interacción del hombre con el entorno natural que lo rodea. Se trata de una concepción activa que involucra al ser humano y por tanto involucra acciones pedagógicas en las que, quienes aprenden, están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente".

El ambiente no es entonces el espacio físico, sino que está mediado por las relaciones que en él se suscitan y por tanto, es un espacio de construcción de cultura. Lucié Sauvé (1994, citada por Duarte, 2003, parra 10 a 16), identifica seis concepciones sobre el ambiente, de acuerdo con las prácticas en la educación, como: 1) Problema (para solucionar), en donde se intenta llevar al estudiante a la identificación de problemas ambientales después de apropiarse unos conocimientos relacionados con la investigación, evaluación y acción de los asuntos ambientales; 2) Recurso (para administrar), referido al patrimonio

biológico colectivo, asociado con la calidad de vida; por ser un recurso, el ambiente se agota y se degrada, por ello se debe aprender a administrarlo con una perspectiva de desarrollo sostenible y de participación equitativa; 3) Naturaleza (para apreciar, respetar y preservar), que supone el desarrollar una alta sensibilidad hacia la naturaleza y su conocimiento y la toma de conciencia de que somos parte de ella; 4) Biosfera (para vivir juntos por mucho tiempo), lo cual invita a reflexionar en una educación global, que implica la comprensión de los distintos sistemas interrelacionados: físicos, biológicos, económicos, políticos<sup>38</sup>; 5) Medio de vida (para conocer y para administrar), entendido como el ambiente cotidiano en cada uno de los espacios del hombre (escolar, familiar, laboral, ocio); es el ambiente propio para desarrollar un sentimiento de pertenencia, donde los sujetos sean creadores y actores de su propio medio de vida; y 6) Comunitario (para participar), que se refiere a un medio de vida compartido, solidario y democrático. Se espera que los estudiantes se involucren en un proyecto comunitario y lo desarrollen mediante una acción conjunta y de reflexión crítica.

Ahora bien, la escuela<sup>39</sup> es, después de la familia, uno de los espacios formativos y en ella, el aula de clase es donde se producen de forma primaria las interacciones que llevarán al aprendizaje del estudiante, que se propicia mediante la interacción del niño con el medio físico y social, mediado por el lenguaje. Entonces, el aula sería un ambiente de aprendizaje inherente a la escuela que está cediendo sus muros hacia la creación o aprovechamiento de otros ambientes para el aprendizaje como la ciudad, el barrio, los grupos de amigos, las redes sociales, entre otros.

No obstante y tal como lo indica la profesora Juana Carrizosa (conversación informal acerca del tema, julio 31, 2008), “los ambientes de aprendizaje se distinguen de otros ambientes en los cuales suceden actos de aprendizaje porque en los primeros, su ‘configuración’ está mediada por una intención, mientras en

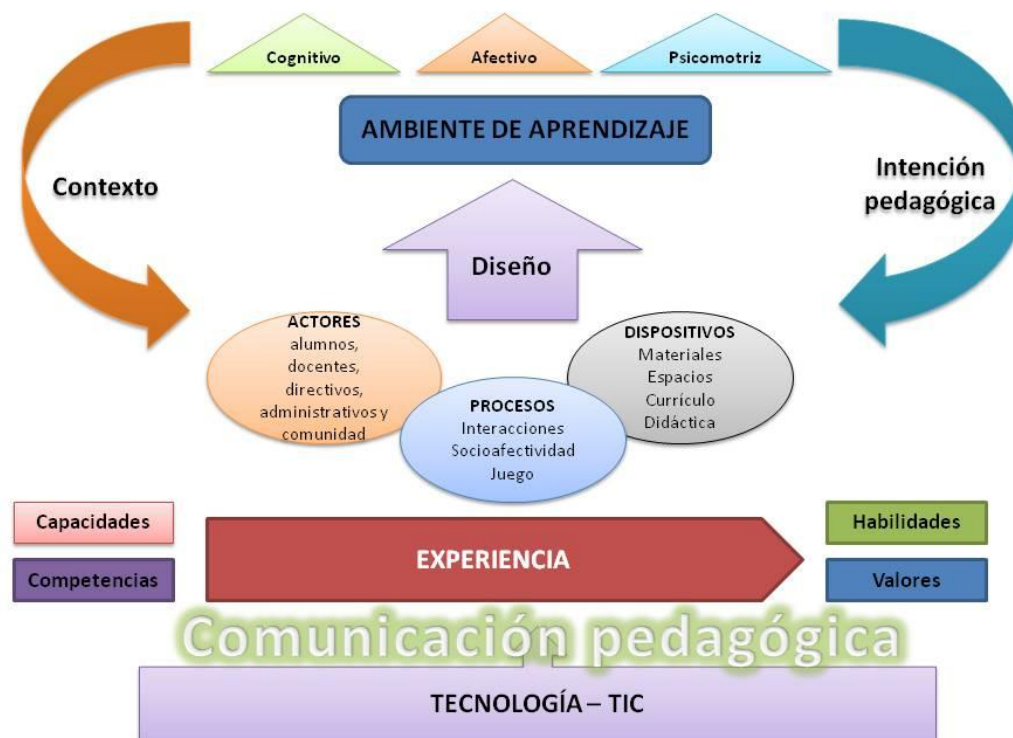
---

<sup>38</sup> Desde ésta noción se otorga un especial interés a las distintas culturas y civilizaciones y se enfatiza el desarrollo de una comunidad global (ciudadanía global), con una responsabilidad global.

<sup>39</sup> Según Duarte (2003, citando a Moreno y Molina 1993, parra 47), “como espacio para la vivencia de la democracia, la escuela no se limita a ser un escenario para el diálogo de saberes; es también un espacio para el intercambio de intereses, para la definición de intencionalidades comunes y para el establecimiento de criterios de acción que tengan por objeto la consolidación de proyectos culturales y sociales, basados sobre el reconocimiento mutuo en igualdad de oportunidades, en contraste con la búsqueda violenta de la homogeneidad y el igualitarismo”.

los segundos, los aprendizajes son fruto de las interacciones incidentales del sujeto con los objetos a aprehender. Esta configuración intencionada implica la idea de predeterminación, de diseño pedagógico que solo puede hacer un maestro. Y ¿qué se configura?, pues aquellos elementos que componen el ambiente y sus interrelaciones”. Estos elementos corresponden a aquellos componentes estructurales (físicos y lógicos) que conforman el ambiente de aprendizaje y configuran el carácter educativo del mismo. Se distinguen en general tres tipos de componentes: los actores, representados en las personas (alumnos, docentes, directivos, administrativos y personal de servicios) que en cuanto inmersos en el ambiente, cumplen roles determinados en el interior de éstos; los dispositivos, que constituyen disímiles mecanismos que, en razón a su disposición y utilización racional, posibilitan ciertos efectos en términos de productos, comportamientos, conocimientos, sentimientos, actitudes, etc.; y los procesos, concebidos como los eventos que se suscitan de la interacción significativa entre los actores y los dispositivos en el interior de los ambientes educativos (Cf. Gráfico No. 4).

Gráfico No. 4. Componentes de un ambiente virtual de aprendizaje



Elaborado por Mary Lache. Teorías del aprendizaje, FUNLAM Bogotá, I-2009, a partir de Duarte (2003) y complementado con Lache (2010) y otros documentos.

Así, puede afirmarse que un ambiente virtual de aprendizaje es, conviniendo con Carrizosa (2008), Jaramillo y Ruiz (2009) y otros autores (como Pérez y Acosta, 2003), un espacio –no físico– o entorno virtual creado por un maestro con una intencionalidad pedagógica, en el que confluyen elementos de contexto y de configuración para, a través de la experiencia, desarrollar capacidades, competencias, habilidades y valores, en los campos cognitivo, afectivo, psicomotriz, bajo una mediación tecnológica posibilitada desde las Tecnologías de la información y la comunicación, a través de la comunicación pedagógica<sup>40</sup>.

La intervención de las TIC en estos ambientes de aprendizaje les ha imprimido otra forma de relación, otra configuración más allá de la ubicación espacio-temporal con la que se cuenta en el aula o en otros escenarios considerados como ambientes de aprendizaje, por tanto conlleva primordialmente un proceso de desescolarización, que se refiere a la oferta de alternativas al curso tradicional como espacio único de aprendizaje, lo cual se posibilita con un enfoque de autogestión del conocimiento por parte del estudiante. Lo anterior conlleva a un cambio de paradigma del aprendizaje centrado en la enseñanza, a un aprendizaje centrado en el estudiante; en la conformación de modelos educativos flexibles y dinámicos en donde se hace necesario reconceptualizar la práctica docente, el papel de los estudiantes y el ambiente de aprendizaje en donde se desarrolla el mismo.

Siguiendo a Duarte (2003, parra 82 a 83), los procesos de enseñanza se transforman, pues ya no están mediados solamente por el lenguaje oral y escritural sino por el icónico-gráfico, la imagen digital y los variados sistemas de representación que traen consigo nuevas maneras de pensamiento visual, mediaciones que unidas al diseño pedagógico, permiten pasar de la información al conocimiento, que está dotado de significado y por tanto, el desarrollar ambientes de aprendizaje suscita acciones encaminadas a pensar más allá de una serie de contenidos digitalizados, para prestar atención a los fundamentos y

---

<sup>40</sup> Según Lache (2010, p. 13), “la comunicación pedagógica se conforma por elementos cognitivos, conductuales, afectivos, pedagógicos, sociales, textuales, visuales y sonoros, que favorecen tanto el establecimiento de un grupo de aprendizaje como su desarrollo, en donde el maestro es el dinamizador o arquitecto que organiza las dinámicas internas y que conlleva cambios de paradigmas, innovación en las prácticas pedagógicas, la cual se enfoca en ‘no repetir lo que le enseñaron’, establecer una acción comunicativa que, en pedagogía implica asumirse como mediadores entre el mundo de la realidad y el mundo cognoscitivo de los estudiantes, así como en entender que ‘enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia construcción’ (Freire, 2006, p. 47)”.

directrices didácticas y pedagógicas que la educación virtual exige. También se modifican las relaciones con los profesores, tutores o instructores, así como su relación con el saber mismo. En la medida en que aparecen una amplia gama de fuentes y se consigue un fácil acceso a la información, se desplaza la noción de saber a la de saberes, la noción de verdad a la de verdades, distanciándose la concepción del saber monolítico o el saber constituido, y surgiendo una visión más cercana al conocimiento como construcción. Las transformaciones van más allá, puesto que los vínculos intersubjetivos que se suceden en la escuela y en las familias también cambian, en tanto se ven afectados por nuevas maneras de acceder a la información y formas distintas de construir conocimiento.

Lo anterior, “sumado a la posibilidad de profundizar en la interactividad, otra característica de las NTIC, adquiere un sentido pleno en el terreno educativo [y en los ambientes de aprendizaje], por cuanto el estudiante está en posibilidad de decidir la secuencia de la información que desea seguir, establecer el ritmo, cantidad y profundización de la información que pretende y elegir el tipo de código con el que quiere establecer relaciones con la información” (Duarte, 2003, parra 84). No obstante, más que la interactividad, es la interacción con otros lo que permite la construcción de conocimiento en los ambientes virtuales de aprendizaje, en tanto allí no solo se interactúa con los materiales informativos, sino que está la posibilidad de interactuar con los compañeros y el maestro, desde diferentes herramientas.

Enfatiza Duarte (2003, parra 84), que “la educación virtual en las instituciones educativas amerita un acercamiento desde lo conceptual y teórico que fundamente las acciones, procedimientos y rutas que se han de tomar para su realización y para la creación de nuevos ambientes de aprendizaje de calidad y pertinencia social”, en tanto los escenarios o ambientes de aprendizaje llamados virtuales, mediados por TIC, transforman la cultura, tal como lo expone Martín-Barbero (2003): “el lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural. Pues la tecnología remite hoy, no a la novedad de unos aparatos, sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras. Radicalizando la experiencia de desanclaje producida por la modernidad, la tecnología deslocaliza los saberes modificando tanto el estatuto cognitivo como institucional de las condiciones del saber, y conduciendo a un fuerte emborronamiento de las fronteras entre razón e

imaginación, saber e información, naturaleza y artificio, arte y ciencia, saber experto y experiencia profana”. (p. 80)

Teniendo en foco que el ambiente virtual de aprendizaje no es un espacio incidental en Internet o mediado<sup>41</sup> por las TIC, en el que se suceden actos de aprendizaje, sino un espacio diseñado por un maestro con una intencionalidad pedagógica, es menester abordar “el diseño coherente y pertinente que deben tener los cursos virtuales, en donde desde este primer momento está presente el profesor, como un mediador entre el estudiante y la información, para hacer que se produzca el conocimiento. Esto es, que aunque el profesor no está en el espacio virtual de manera sincrónica con el estudiante para que exista una interacción como la que se da en los espacios de aula, esta interacción puede potenciarse desde la plataforma con el diseño instruccional y con la necesaria retroalimentación que debe dar el maestro (no la plataforma) a las actividades de los estudiantes” (Lache, 2010a). El término instruccional no se asume como el de instruir, enseñar o comunicar sistemáticamente ideas, conocimientos o doctrinas o el de entrenamiento que, desde una perspectiva conductista, se le ha dado históricamente a este término. Con relación a la instrucción, Chiappe (2008) expone que “Bruner (1969) en su libro *Hacia una teoría de la instrucción*, establece una estrecha relación entre la instrucción y el desarrollo intelectual del ser humano, mediada por el lenguaje y los sistemas simbólicos de la cultura, que además de tener en cuenta factores de la conducta, impulsa la instrucción a una dimensión en la cual intervienen factores externos, culturales y sociales, y factores internos, como las estructuras cognitivas y la conciencia de sí mismo” (p. 232).

En tal sentido, el diseño instruccional se dirige a la planeación, preparación y diseño de los recursos y actividades necesarios para que se lleve a cabo la construcción de conocimiento (entendida como aprendizaje), que en un enfoque constructivista de las prácticas educativas, según Peralta y Díaz-Barriga (2010, citando a Coll, 1997, 2000, 2001), “se basa en las relaciones que se establecen entre tres elementos que el autor denomina ‘triángulo interactivo’: alumno,

---

<sup>41</sup> Según Montoya (2005), los Medios (como las TIC) pueden llegar a ser mediaciones cuando intervienen como un tercer elemento que posibilita la interacción entre los términos de una relación (entre individuos y de estos con su medio) para la construcción de un universo sociocultural. Pero el medio como mediación por sí mismo, no es mediación pedagógica; la mediación pedagógica es de responsabilidad del maestro, desde su saber; es decir, es el uso pedagógico que se da al medio lo que lo puede convertir en mediación pedagógica. Esta mediación pedagógica de las TIC es en la que se enmarca la educación virtual.

profesor, contenidos, los cuales interactúan entre sí con el fin de lograr un propósito educativo definido. En este contexto, se generan tres tipos de interacción: alumno-alumno, profesor-alumno y profesor-contenido. El foco de atención del proceso educativo debe estar en las actividades de profesor y alumnos en torno a los contenidos escolares, y en la formas de interacción que adoptan” (p. 2). Como ya se indicó que más que la interactividad, es la interacción con otros lo que permite la construcción de conocimiento en los ambientes virtuales de aprendizaje, el diseño pedagógico que el maestro hace del AVA tiene que ver con dichas interacciones y con los intercambios comunicativos que pueden producirse desde las herramientas que tiene a disposición en un aula virtual, y con el análisis de las relaciones que allí se generan.

Siguiendo a Peralta y Díaz-Barriga (2010), en la formación virtual, el diseño pedagógico (nivel pedagógico) y la propuesta de uso de herramientas tecnológicas (nivel tecnológico), conforman un proceso indisoluble, y si bien se puede elegir una plataforma LMS y diversidad de herramientas y recursos que ella provea (o que sean externas a ella, pero puedan integrarse), y contemplarlos dentro del diseño pedagógico, en términos de sus limitaciones y posibilidades para las actividades de aprendizaje, el diseño tecnoinstruccional<sup>42</sup> tiene como elementos: a) una propuesta de contenidos, objetivos y actividades de enseñanza-aprendizaje; b) orientaciones y sugerencias para llevar a cabo las actividades; c) una oferta de herramientas tecnológicas, y c) unas orientaciones y sugerencias sobre el uso de herramientas tecnológicas en el desarrollo de las actividades. Vale la pena indicar que también es necesario contemplar las particularidades de las interacciones e intercambios comunicativos que pueden propiciarse, en términos de frecuencia, ritmo, periodicidad, que inciden en la formación y confluyen en el diseño tecnopedagógico.

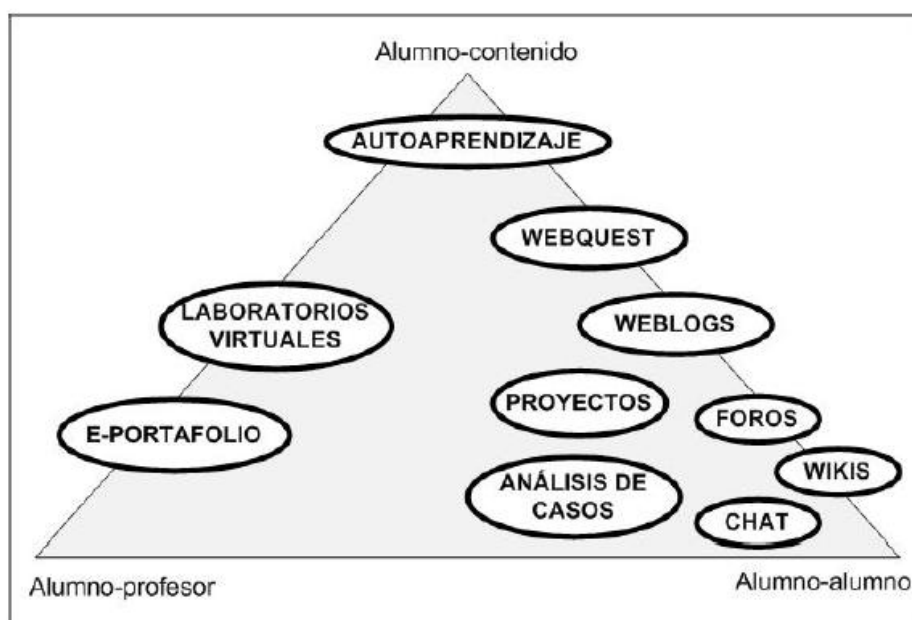
Las actividades en la formación virtual, son asumidas por estas autoras, como e-actividades. Sobre ellas, destacan que pueden contar tanto con tareas colaborativas como de estudio independiente y que pueden “ir desde la adquisición comprensiva de contenidos hasta aquellas que fomenten el aprendizaje colaborativo y situado (...) incluyen también procesos dirigidos a fomentar la motivación y socialización del estudiante con el resto del grupo; pueden ir en un continuo que va desde aquellas de acción independiente hasta el

---

<sup>42</sup> Término definido por Coll (2008, citado por Peralta y Díaz-Barriga, 2010, p. 3) para el proceso indisoluble del nivel tecnológico y pedagógico en la formación virtual.

siguiente extremo, que implica actividades desarrolladas en grupo y colaborativamente (Martínez y Prendes 2006)” (p. 3). Enfatizan las autoras que en el diseño tecnopedagógico, al seleccionar las e-actividades, es importante tomar en cuenta la interacción del triángulo interactivo y por lo tanto se refieren a si se integran elementos de estudio independiente o colaborativos, analizar si la interacción que se propicia (síncrona o asíncrona) es de naturaleza comunicativa; todo ello, con el fin de distribuir apropiadamente los tiempos y momentos de acción, seguimiento y tutoría. También destacan que debe tomarse en cuenta las características propias de cada grupo de alumnos, su maduración y experiencia en cada tipo de interacción y el manejo de la tecnología (Cf. Gráfico 5).

Gráfico No. 5. E-actividades y triángulo interactivo



Fuente: Peralta y Díaz-Barriga, 2010, p. 4

Una descripción de las e-actividades que proponen las autoras y su potencial pedagógico, se puede observar en la Tabla No. 3.



Tabla No. 3. Descripción de e-actividades para la educación virtual

E-actividad	Descripción – potencial pedagógico
Wikis	Son herramientas que permiten crear y editar contenido de forma colectiva a través de un navegador web. Su potencial educativo estriba en que ayudan a desarrollar habilidades de escritura y colaboración, el docente puede llevar seguimiento revisando el proceso histórico del texto, observando la calidad y cantidad de aportaciones de cada alumno (Ebersbach et al., 2008; Gilbert, Chen y Sabol, 2008; West y West, 2009; Dumova y Fiordo, 2009)
Weblog (o blog)	Página web en la cual se publican artículos escritos con un estilo personal e informal de un tema en particular, organizados en orden cronológico. Pueden ser utilizados como herramienta de gestión de conocimiento, como espacio de reflexión sobre el aprendizaje o como red de aprendizaje donde se investigue un tema específico (Castaño y Palacio, 2006; Richardson, 2009)
E-portafolios	Es un método de evaluación consistente en una colección digital organizada de evidencias (proyectos, lecturas, exámenes, productos) seleccionadas por el alumno con un objetivo concreto. Evidencia lo que se aprende, incrementa los niveles de motivación, otorga un papel activo al estudiante en el proceso de evaluación y permite un seguimiento continuado (Barberá, 2004; Muñoz y González, 2009)
Foros de discusión asincrónica	Es un espacio de comunicación asincrónica organizado en cuadros de diálogo, en donde los alumnos pueden realizar aportaciones sobre un tema de discusión específico. Poseen la ventaja de promover un mayor grado de reflexión al contar con más tiempo para organizar las ideas propias y reflexionar sobre las de los demás (Pérez, 2005)
Chats de discusión sincrónica	Es un sistema de comunicación donde dos o más alumnos conversan sobre algún tema en tiempo real mediante texto, audio y video. Es un medio ágil de expresión de ideas y una herramienta útil para el trabajo colaborativo y de tutoría (Muñoz y González, 2009; Roquet, 2004)
Webquest	Actividad enfocada a la investigación guiada mediante recursos de Internet. Parte de una pregunta central y se desarrolla a través de tareas auténticas. Desarrolla la capacidad de navegar por la Red, seleccionar información relevante y habilidades de pensamiento crítico y trabajo colaborativo (Temprano, 2008; March, 2006; Area, s. f.)
Laboratorios virtuales	Espacios virtuales que simulan situaciones, desde prácticas manipuladas hasta visitas guiadas. Su finalidad es desarrollar procesos de exploración, medición y análisis de fenómenos. Permiten a los alumnos relacionar eventos con sus consecuencias, comprender significativamente los contenidos teóricos, observar procesos difíciles de estudiar en la naturaleza y ayudan a desarrollar habilidades de ejecución de ciertos procesos (Barberá, 2004; Méndez, Rivas, y Monge, 2001)
Autoaprendizaje electrónico	Actividades pensadas para llevarse a cabo de manera independiente. Se utilizan materiales autosuficientes que contienen toda la información, estructura, secuencia y elementos de retroalimentación para aprender un contenido de modo significativo (Barberá, 2004; Barberá y Rochera, 2008)

Fuente: Construido a partir de Peralta y Díaz-Barriga, 2010, pp. 5-6

Tabla No. 3. Descripción de e-actividades para la educación virtual (continuación)

E-actividad	Descripción – potencial pedagógico
Desarrollo de proyectos	Actividad organizada en torno a un problema o cuestión que dirige las tareas de aprendizaje encaminadas a resolver una situación problemática o generar un producto, se resuelve de manera progresiva y en periodos extensos de tiempo. Desarrolla en los alumnos competencias para afrontar problemas reales, de cooperación, comunicación oral y escrita (Barberá, 2004; Cabero, Llorente, y Salinas, 2006; Díaz Barriga, 2006)
Análisis electrónico de casos	e-actividades que giran en torno a una situación problemática real o realista, presentada en forma de narrativa o historia. A través de diversas tareas de aprendizaje se busca formular soluciones al caso. Promueve el desarrollo de estrategias de solución de problemas, pensamiento crítico, estrategias de colaboración, reflexión y planeación (Cabero, Llorente, y Salinas, 2006; Coll, Mauri, y Onrubia, 2008)

Fuente: Construido a partir de Peralta y Díaz-Barriga, 2010, pp. 5-6

Atendiendo a los principios pedagógicos que debe tener el diseño de estas e-actividades para la educación virtual, Peralta y Díaz-Barriga (2010), presentan un modelo adaptado de uno propuesto para desarrollar wikis en comunidades de práctica, por un grupo de investigación de la Universidad de Stanford (Gilbert, Chen, y Sabol, 2008), y que consideran que puede ser utilizado para el diseño de cualquier e-actividad como las planteadas en la Tabla No. 3, y que puede observarse en la Tabla No. 4.

Tabla No. 4. Diseño de e-actividades para la educación virtual

Fase	Subfase	Descripción
Diseño	Determinar objetivos	Los objetivos de aprendizaje de la e-actividad deben contemplar los objetivos relacionados con el programa formativo en conjunto, el programa escolar y curricular
	Desarrollar un plan tecnológico	Determinar qué tecnología está disponible para realizar la e-actividad y si es accesible dentro del LMS, en web, etc. Preguntarse qué tan familiarizados están los alumnos con las herramientas disponibles.
	Crear expectativas	Crear entre los alumnos expectativas claras acerca de la e-actividad, clarificando en qué les beneficia.
	Diseño de interacciones	Diseñar las tareas e interacciones que la e-actividad soportará, implica la estructuración y organización del contenido, redactar información básica que sirva al estudiante como guía de navegación, así como crear expectativas sobre el tipo de tarea. También pueden seleccionarse recursos ya elaborados (Objetos virtuales de aprendizaje) y ser adaptados a los fines particulares propuestos.

Fuente: Construido a partir de Peralta y Díaz-Barriga, 2010, pp. 6-8

Tabla No. 4. Diseño de e-actividades para la educación virtual (Continuación)

Fase	Subfase	Descripción
Implementación	Introducir la e-actividad	Para que los miembros del grupo puedan trabajar colaborativamente, es necesario que integren y coordinen su actividad individual. Para ello, el docente debe dedicar un espacio a introducir la e-actividad a la clase.
	Conectar a los estudiantes	El docente debe crear conexiones entre los alumnos, asegurando que se sienten parte de una comunidad y participen de manera comprometida.
	Uso de herramientas	A lo largo del proceso de implementación de la e-actividad, se debe mantener una constante presencia del docente, a fin de dar retroalimentación oportuna y motivar a los estudiantes a continuar participando activamente.
	Adoptar la e-actividad	El docente debe motivar a los estudiantes a participar activamente, colocar comentarios, realizar aportaciones, en torno a la e-actividad. Mantener la actividad viva y activa requiere de un proceso de adopción no sólo de la dinámica, sino de las herramientas tecnológicas que la soportan.
Sostenimiento	Adaptación	Se requiere no sólo de adoptar la e-actividad y las herramientas tecnológicas que la soportan, sino de adaptarla de manera colaborativa a las necesidades específicas del grupo, quienes deciden cómo serán los roles del grupo, qué información o recursos incluir y cómo organizarse.
	Colaborar activamente	Hasta este momento se ha creado en el grupo un sentimiento de pertenencia con el uso de la e-actividad y las herramientas tecnológicas, pueden seguir colaborando para analizar y reflexionar sobre los procesos que se dieron durante el desarrollo y cómo realizar la e-actividad contribuyó al enriquecimiento del trabajo conjunto y el aprendizaje de cada uno.
	Retroalimentación grupal	Es recomendable que tanto docentes como entre los mismos estudiantes, den retroalimentación oportuna y de calidad.
	Evaluar la e-actividad	Se debe evaluar si la adopción de la e-actividad durante el proceso formativo fue sustancial y eficiente para el aprendizaje.

Fuente: Construido a partir de Peralta y Díaz-Barriga, 2010, pp. 6-8

Peralta y Díaz-Barriga (2010, p. 8), también presentan algunas recomendaciones adicionales con base en (Cabero y Román, 2006; Salmon, 2002), y se enfocan a: incluir una invitación a la e-actividad, en la cual se especifique el propósito, lo que se va a hacer y la forma de trabajo; verificar la pertinencia entre la e-actividad y los contenidos; dar a conocer el objetivo de la e-actividad desde el

inicio (recomendable que se negocie previamente); ir complejizando el nivel de la e-actividad (comenzar con tareas cortas y sencillas y subir el nivel a medida que los estudiantes se familiaricen); verificar que la e-actividad sea significativa para los alumnos (que la perciban como interesante y útil); la disponibilidad de tiempo y nivel educativo corresponda a las características del grupo; que el docente apoye al estudiante, con sugerencias o comentarios, sin dirigir la actividad; que se trabaje en parejas, a menos que los estudiantes estén familiarizados con el trabajo colaborativo, en cuyo caso puede ser de máximo 5 (e-actividades colaborativas); que los alumnos conozcan los criterios de evaluación de cada actividad; que incluya componentes de reflexión sobre el aprendizaje, y que esté asociada a una tarea de evaluación que cumpla con los objetivos de la e-actividad.

Por tanto y atendiendo a lo ya expuesto, es menester indagar y profundizar sobre estos nuevos escenarios o ambientes de aprendizaje mediados por las TIC, particularmente para este trabajo de investigación desde una lectura a la formación ciudadana; en concreto en la formación postgradual de maestros o profesionales de la educación.

## PARTE IV. MARCO METODOLÓGICO

La cuarta parte de este trabajo, se plantea describir cómo se desarrolla la investigación, y a tal efecto, presenta el enfoque de investigación, la metodología, las técnicas de recolección de información, los instrumentos y el proceso que se siguió para los análisis.

### 4.1. Enfoque de investigación

El enfoque de investigación, como manera de considerar un asunto o problema, es cualitativo en tanto busca comprender la formación ciudadana en los ambientes virtuales de aprendizaje, desde los discursos del programa de formación, los actores que en el ambiente virtual de formación participan y de las interacciones que allí se suscitan y a tal efecto, se centra en la descripción y comprensión para profundizar en dicho fenómeno. Ello se realiza a partir de un análisis de tipo hermenéutico-interpretativo, en tanto “el análisis hermenéutico se enmarca en el paradigma interpretativo comprensivo; lo que supone un rescate de los elementos del sujeto por sobre aquellos hechos externos a él. En este sentido, debe destacarse que dicho análisis toma como eje fundamental el proceso de interpretación” (Cárcamo, 2005, p. 211), y desde una perspectiva crítica.

### 4.2. Método de investigación

En tanto el asunto a describir y comprender a partir de la interpretación es la formación ciudadana en el módulo de Democracia y ciudadanía, de la Especialización en pedagogía a distancia de la Universidad Pedagógica Nacional, como ambiente virtual de aprendizaje, se trabaja con el método de estudios de caso: “estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (...) Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos” (Stake, 1998/1999, p. 11 y 15).

### 4.3. Metodología de la investigación

La metodología tiene que ver con la operatoria del proceso de investigación, las técnicas, procedimientos y herramientas. En tal sentido, para desarrollar el estudio de caso sobre la formación ciudadana en el ambiente virtual de aprendizaje Democracia y ciudadanía de la Especialización en pedagogía a distancia, de la Universidad Pedagógica Nacional, se empleó en primer término, revisión documental para delimitar el problema de investigación (Cf. Anexos 1, 2, 3); para recoger la información sobre el programa y el ambiente virtual de aprendizaje, se acudió a encuestas (Cf. Anexo 7), entrevistas (Cf. Anexo 8), observación no participante del ambiente virtual, aunque en el primer chat del módulo, se hizo observación participante. Lo anterior, puede observarse en el Gráfico No. 6, que recoge el delineamiento del trabajo de campo:

Gráfico No. 6. Delineamiento del trabajo de campo

CATEGORÍA TEÓRICA	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	METODOLOGÍA/INSTRUMENTO
Formación ciudadana	Concepciones sobre formación ciudadana en el programa y sus actores	Entrevista <u>semi</u> -estructurada con directivas y maestros Grupo focal con estudiantes haciendo uso de un foro virtual Revisión documental de la propuesta curricular y el módulo de formación – trabajos de grado
	Posibilidades para la formación ciudadana en los AVA	Observación no participante del desarrollo del curso virtual (chats, foros, trabajos, etc.)
		Encuesta virtual a estudiantes al final del curso Grupo focal con estudiantes Entrevista <u>semi</u> -estructurada con el maestro
Ambientes virtuales de aprendizaje	Recursos y diseño de los AVA	Observaciones de aula virtual Entrevista con docentes

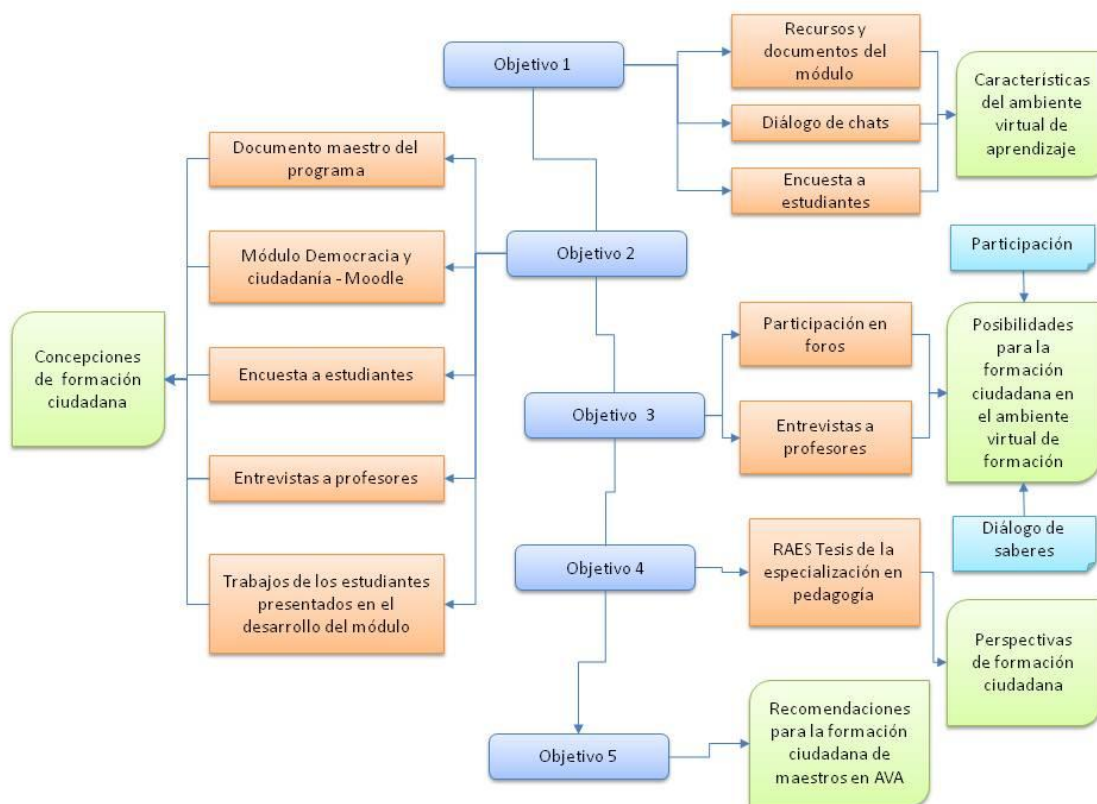
Fuente: construido por la autora para este estudio

Con respecto al trabajo de campo que se había previsto, por lo rápido que se desarrolla el módulo de formación, no fue posible adelantar el grupo focal que se había definido y se intentaron hacer unos acercamientos en uno de los chat (Cf. Anexo 6). Se incluyó una revisión documental de las tesis de grado de la especialización en pedagogía a distancia, con la limitación metodológica de no encontrar al interior del programa, un listado que diera cuenta cuáles eran los trabajos de los egresados del programa a distancia, por lo que se tomó como

criterio de base, el año en el que inició la Especialización en esta modalidad, que según la coordinadora del programa, es 2009.

En términos del procedimiento, se adelantó una fase descriptiva del programa, del ambiente virtual de aprendizaje, así como del contexto general de la educación a distancia, desde el ITAE de la UPN y de la educación a distancia, en general, a partir de la revisión documental. Luego, para la fase de análisis de la información recolectada, se estableció una relación entre los objetivos de investigación y las fuentes de información, para precisar más las categorías de análisis. Lo anterior puede verse en el Gráfico No. 7.

Gráfico No. 7. Delineamiento del proceso de análisis

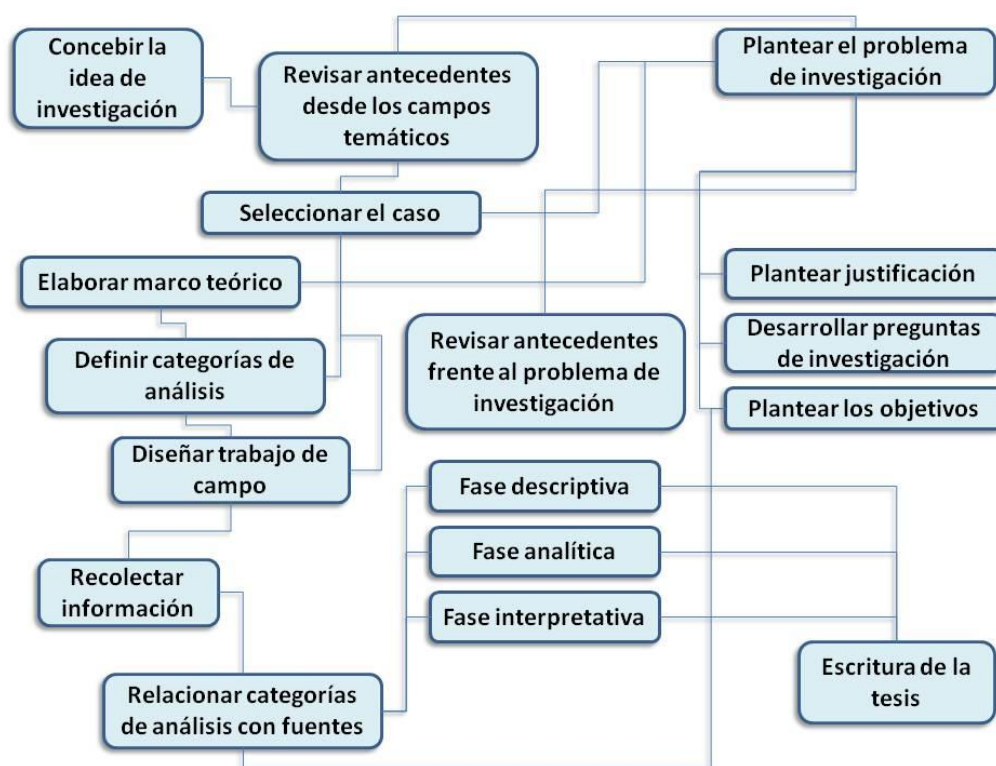


Fuente: construido por la autora para este estudio

Y en la fase de interpretación de la información, se utilizó una matriz que recoge los conceptos de formación ciudadana, desde el programa, el módulo, los actores (estudiantes-maestros y maestros), a partir de las entrevistas, encuesta, trabajos de los estudiantes entregados en el desarrollo del módulo de Democracia y

ciudadanía (Cf. Anexo 12). Se fueron estableciendo las relaciones en términos de diferentes niveles de lectura de los textos, en términos de las categorías de análisis planteadas en el gráfico anterior, en relación con el marco teórico acerca de los ambientes virtuales de aprendizaje y de la formación ciudadana como categorías, que se construyó a partir de los seminarios y aportes de las lecturas, no sólo durante la maestría, sino también aquellos abordados en la formación de pregrado y el ejercicio profesional, y que han permitido configurar el interés investigativo acerca de la formación ciudadana en los ambientes virtuales de aprendizaje.

Gráfico No. 8. Proceso general de investigación



Fuente: construcción personal

Este trabajo, se fue construyendo paulatinamente en virtud de los análisis que se iban realizando, que implicaron varias lecturas de ida y vuelta y finalmente, se escribieron las conclusiones. El proceso general puede verse en el Gráfico No. 8, que evidencia un poco las interrelaciones de este ejercicio; es decir, esto no fue un proceso lineal y en tal sentido, esta metodología se fue construyendo, no se



determinó desde el inicio del trabajo de investigación, por la convicción personal que, aunque hay algunos referentes básicos en este asunto, la misma investigación va guiando la forma de investigar, construyéndola y reconstruyéndola, a partir de los intereses investigativos y las vicisitudes del trabajo de campo, pues no en pocas ocasiones hay obstáculos para ello.

En este proceso, la reflexividad permitió profundizar en mis intereses investigativos, que ya constaté al inicio de este trabajo, así como estrechar mi conexión con la situación que pretendía investigar, tanto desde la incursión en el ambiente virtual de aprendizaje, como a partir de las interlocuciones con los profesores del programa y con los maestros-estudiantes participantes, ya fuere de manera directa o a través de los trabajos que presentaron, y de sus 'voces' en la interacción misma del ambiente de formación. Asimismo, posibilitó reconocer mi presencia en la investigación, por lo cual me propuse establecer una conexión entre la investigación realizada y la audiencia que ella pueda tener, con el fin de que se comprenda desde dónde se inició el camino y dónde confluye, luego de realizar este trabajo. También debo señalar que la reflexividad me llevó a explicitar mi posición como investigadora, que no es la de prescribir, ni juzgar, ni evaluar lo que se hace dentro del programa, ni en el ambiente virtual de aprendizaje, sino de hacer un aporte a los mismos, desde esta investigación y ello puede denotarse en la escritura, tanto de los análisis como de las recomendaciones. Por último, la reflexividad en un papel formativo, puede leerse en el último apartado de este texto.



## PARTE V. MARCO CONTEXTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

La quinta parte de este trabajo tiene como fin dar a conocer el contexto general y particular en el cual se desarrolla la presente investigación. Al escoger para este trabajo un programa de formación posgradual que se desarrolla de manera virtual, se hace necesario exponer el contexto desde tres aspectos: la educación a distancia, esta modalidad en la Universidad, el programa en particular y el módulo de formación que constituye el ambiente virtual de aprendizaje. A tal efecto, se desarrollan cuatro apartados; en el primer apartado, se desarrolla una reseña de la educación a distancia, desde fuentes secundarias de información, como quiera que dentro de su evolución, se introdujeran las TIC y podría considerarse como el nicho de la educación virtual, en donde se posicionan los ambientes virtuales de aprendizaje. En el segundo apartado, se expone desde qué fundamentos se desarrolla la educación a distancia en la Universidad Pedagógica Nacional, bajo el Instituto de Tecnologías Abiertas en Educación (ITAE); en el tercero, se describe el programa de Especialización en pedagogía a distancia, de la Universidad Pedagógica Nacional, para la formación de maestros o profesionales de la educación, dentro del cual se adelanta el módulo de Democracia y ciudadanía, como contexto particular en el que se desarrolla este trabajo investigativo, el cual se presenta en el cuarto apartado.

### 5.1. La educación a distancia en Colombia: camino hacia la educación virtual

La Constitución Política de Colombia, en su artículo 67, define la educación como un derecho que tiene toda persona y, por consiguiente, como un servicio público que cumple una función social, destinada al acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación. Para garantizar este derecho, el Estado organiza la prestación del servicio educativo mediante la definición y desarrollo de su organización y funcionamiento, asignándole a la Nación y a las entidades territoriales, la responsabilidad en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley. El Estado debe velar por la calidad de la educación, a través de la inspección y vigilancia, así como garantizar el cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

El sistema educativo formal colombiano se organiza por niveles: educación preescolar, con un grado obligatorio; educación básica (primaria y secundaria) con nueve grados –cinco y cuatro, respectivamente–; educación media, con dos grados, y educación superior. La educación superior cuenta con una organización propia alrededor de programas de formación en el nivel de pregrado y en el nivel de postgrado, éste último constituido por programas de especialización, maestría, doctorado y postdoctorado. De conformidad con la Ley 30 de 1992 (art. 1º), la educación superior se define como un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional. Este proceso está en manos de las instituciones de educación superior, siendo éstas instituciones técnicas profesionales (aquellas que ofrecen programas de formación en ocupaciones de carácter operativo o instrumental); instituciones universitarias o escuelas tecnológicas (aquellas que ofrecen programas de formación en profesiones o disciplinas), y universidades<sup>43</sup>. Las universidades, según la legislación vigente, son instituciones que acreditan su desempeño con criterio de universalidad en las actividades de investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas, y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional.

---

<sup>43</sup> El Observatorio de la Universidad Colombiana (Alvarado y Calderón, 2013, p. 33), referenció el aumento de universidades e instituciones universitarias entre 2006 y 2011, con el siguiente comportamiento: Universidades (de 120 a 126); Instituciones universitarias (de 100 a 118); y una disminución en el mismo periodo para instituciones tecnológicas (de 61 a 60) e instituciones técnicas profesionales (de 48 a 39). De un total de 288 instituciones de educación superior para 2012 (27.8% oficiales y 72.2% privadas), en cuanto a universidades, se reporta que el 14.86% de ellas es oficial (32) y el 21.86% es privado (49); las instituciones universitarias (dentro de las que se asimilan las escuelas tecnológicas) de carácter privado ascienden al 26.23% (93) y las oficiales, al 8.16% (27). Sobre las instituciones tecnológicas, se señala un número de 12 (5.24%) en el sector oficial y 38 (12.24%) en el sector privado y en cuanto a las instituciones técnicas profesionales, 9 de ellas (2.62%) son oficiales y 28 (8.74%) son privadas. Acerca del número de programas de la oferta académica, se indica que para el año 2002 existían 4.201 programas de pregrado (1.441 en instituciones oficiales y 2.760 en privadas) y 2.229 programas de postgrado (especializaciones, maestría y doctorado), de los cuales 775 en instituciones oficiales y 1.454 en privadas; datos también referenciados por Facundo (2003, p. 8). En términos de la cobertura en educación superior (número de estudiantes matriculados en este nivel educativo) se indica que esta pasó del 20% en el año 2001 al 37% en el 2010 y que para el 2013 rodea el 42%, con la claridad de que para el cuatrienio 2006- 2010, el aumento de cobertura corresponde entre otros aspectos, a que el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, SNIES, incluyó las cifras de estudiantes del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA como cobertura de la educación superior.

Adicional a la ley que organiza el servicio público de la Educación Superior, Colombia cuenta con una normativa frente a la educación superior abierta y a distancia (Decreto 1820 de 1983), considerada como una modalidad de la educación superior. La institucionalización de la educación a distancia, está precedida de diversos fenómenos, por mencionar algunos, aquellos relacionados con la creciente demanda por el acceso a los diferentes niveles del sistema educativo (especialmente el universitario); con el desarrollo de los medios de comunicación social y su impacto en el escenario educativo y cultural; con las promesas políticas ligadas a la ampliación de la cobertura educativa; con la participación social y la lucha contra la desigualdad, y con la emergencia de las tecnologías de la información y la comunicación. No obstante, Sarmiento (2007), declara que la educación a distancia, posee unas raíces de más antigua data que los fenómenos mencionados. Con base en los aportes de Hernando Bernal, director del programa de Educación Nacional Abierta y a Distancia en Colombia, en el gobierno Betancourt (1982-1986), este autor indica que esta modalidad tiene su base en la alfabetización del campesinado, ya que en 1832, “Don Rufino José Cuervo fundó el semanario ‘El Cultivador Cundinamarqués’ dirigido al campesino colombiano. Se distribuía en las iglesias de todos los pueblos cada domingo, y se leía y explicaba a los campesinos analfabetas por funcionarios del gobierno local. Este fenómeno se redimensiona luego con el periódico ‘El Campesino’, que se distribuye en Colombia desde el 29 de junio de 1958 hasta el 16 de septiembre de 1990”. (pp. 75-76)

La educación a distancia, continuó su camino con la incursión de diversas influencias extranjeras. Hacia 1930, según Edith González (citada por Sarmiento, 2007, p. 76), llegan al país las escuelas de origen norteamericano, que ofertaban cursos de capacitación por correspondencia, para diferentes oficios (mecánica, electrónica, artes, corte y confección, etc.). Para 1934, Sarmiento (2007) indica que en el gobierno de Alfonso López Pumarejo, se adelanta la campaña de educación popular llamada *Cultura Aldeana*, con la idea de democratizar la cultura y educar al hombre a su actualidad, por intermedio del conocimiento organizado. Estos desarrollos fueron importantes para la que se considera la más representativa de las experiencias en la educación a distancia: la Acción Cultural Popular (ACPO).

La ACPO, en cabeza del sacerdote José Joaquín Salcedo Guarín, adelanta en Sutatenza (Boyacá), hacia 1947, una acción educativa, tanto de alfabetización

como de uso de las técnicas en la producción agropecuaria, con los campesinos de la región, mediante el uso combinado de la radio y demás medios de comunicación. También desarrolla con esta población, campañas de mejoramiento de vivienda, deporte, buen uso del tiempo libre, hasta la asunción de una conciencia crítica, política y participativa. Esta experiencia, desde sus presupuestos pedagógicos incide, en palabras de Sarmiento (2007, p. 76), “decisivamente en la organización y puesta en marcha del Programa de Universidad Nacional Abierta y a Distancia en Colombia, pues los mecanismos teóricos y metodológicos subyacentes recorren la segunda mitad del siglo XX y enriquecen experiencias de educación de las clases populares en Colombia y en otros países”<sup>44</sup>.

Dentro del sistema de la ACPO, la figura del auxiliar inmediato tenía bastante importancia, pues era un alumno que obedecía al pie de la letra las sencillas órdenes del profesor-locutor, en la perspectiva de la comunicación interpersonal necesaria con los demás compañeros de grupo, que “opera como refuerzo para la ampliación y fijación de conocimientos, para la creación de actitudes y valores, y para el crecimiento de factores de carácter, personalidad y socialización de los educandos” (Bernal y Niño, 1986, citados por Sarmiento, 2007, p. 77). En tal sentido, Sarmiento apuntala una de las cuestiones más relevantes en términos del uso de los medios de comunicación o de las TIC<sup>45</sup> en la educación, cual es que “ningún medio solo es capaz de cumplir a cabalidad una función educativa integral: requiere siempre de la ayuda de otros medios; y su resultado es más educativo, en la medida que es reforzado por procesos de comunicación interpersonal” (2007, p. 97). A partir de la notabilidad de la comunicación interpersonal dentro del proceso educativo y del papel decisivo que tenía el

---

<sup>44</sup> Sarmiento (2007) manifiesta que la experiencia se extiende rápidamente por todo el país y pasa las fronteras llegando a ser tenida en cuenta en países asiáticos, africanos y por lo menos, en 15 países de América Latina.

<sup>45</sup> Tecnologías de la información y la comunicación, se refiere a los “sistemas tecnológicos mediante los que se recibe, manipula y procesa información, y que facilitan la comunicación entre dos o más interlocutores. Por lo tanto, las TIC son algo más que informática y computadoras, puesto que no funcionan como sistemas aislados, sino en conexión con otras mediante una red. También son algo más que tecnologías de emisión y difusión (como televisión y radio), puesto que no sólo dan cuenta de la divulgación de la información, sino que además permiten una comunicación interactiva”. (CEPAL, 2002, p. 3). La experiencia de ACPO, según Sarmiento (2007, p. 97), utilizaba “de forma libre, sistemática y combinada, medios como radio, periódico, láminas, cine, televisión, cartillas, auxiliares inmediatos, acpomóviles, helicópteros, estudios e imprentas móviles (en tractocamiones), imprentas convencionales, cintas magnetofónicas, materiales audiovisuales, casetes, institutos campesinos, granjas, laboratorios, disco-estudio, campos deportivos, teatros, iglesias, correspondencia, teléfono, boletines, entre otros”.

auxiliar inmediato, se hizo necesario su entrenamiento sistemático, por lo cual se crean los Institutos Campesinos para la formación de los campesinos en los niveles de líderes locales, líderes regionales y dirigentes campesinos.

Para 1957, se crea en Colombia el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, que extendió en todo el país, campos de formación y niveles de capacitación y que ciertamente fue impulsado por los mecanismos de la ACPO, desde la participación de las organizaciones propias de la comunidad, estableciendo programas móviles rurales y urbanos, como acciones de promoción popular mediante la capacitación de los miembros de la comunidad, en temas específicos. Más adelante, hacia 1968, con el fin de ampliar la cobertura del sistema de educación primaria y como un refuerzo a la labor del maestro, surge el Fondo de Capacitación Popular, programa dependiente del Instituto Nacional de Radio y Televisión (Inravisión), que se sustenta en el sistema organizativo de las Escuelas Radiofónicas, pero a través de la televisión. Así se forman los telecentros, como lugares de recepción organizados y administrados por la comunidad, a los que asisten voluntariamente los alumnos para formarse, a partir de una emisión televisiva de un maestro y la intermediación de un guía, que es un voluntario que, por sus conocimientos y su deseo de servicio a la comunidad, ayuda a los alumnos a seguir y comprender las indicaciones del primero. En palabras de Bernal y Niño (1986, citados por Sarmiento 2007, p. 78), “el programa ha logrado una amplísima aceptación en las zonas geográficas a las que llega, y su eficiencia es superior a la de escuelas presenciales, según lo demuestran los datos del servicio Nacional de Pruebas ICFES, organismo responsable de los exámenes de validación de la primaria por televisión”.

Garantizar la educación del campesinado era el enfoque teleológico de la ACPO y en ese objetivo, inicia una empresa de preparación de maestros, pues los cursos transmitidos por la emisora de Sutatenza, dos veces al día, eran seguidos por alrededor de 5.800 maestros en todo el país. La formación y profesionalización de los profesores de educación primaria y básica en ejercicio, de las zonas rurales, semi-rurales, urbanas y marginales, fue posible desde las universidades colombianas. Sarmiento (2007), indica que este objetivo, lo compartían las universidades Javeriana (1972), de Antioquia, Quindío y Santo Tomás (1974), La Sabana (1975), y la Bolivariana (1977), bajo un principio de democratización y flexibilidad de la educación para este grupo poblacional. Otro principio de la ACPO, cual es el de “mayor eficacia de la acción educativa a través de los

medios, si se da en grupos organizados”, fue acogido por el PUA (Programa de Universidad Abierta) de la Universidad Javeriana, que conformó los llamados *núcleos de integración*, que eran “grupos de estudiantes que se reúnen periódicamente y de manera voluntaria, para presenciar los programas de televisión y estudiar los módulos impresos” (Sarmiento, 2007, p. 79). La Universidad Javeriana para 1972, también transmitía por televisión, el programa *Educadores de hombres nuevos*.

La demanda por el acceso a los diferentes niveles del sistema educativo, ya planteada como uno de los fenómenos previos contemplados, en relación con la institucionalización de la educación a distancia, exigió para el caso de las universidades una estructura diferente, que implicó la incorporación de medios de comunicación que complementaran la acción de los instructores, hacia 1977. Esta es otra cuestión relevante frente al uso de los medios de comunicación y las TIC, pues aquí se denota su carácter de herramienta que apoya el proceso pedagógico de los maestros, por lo que no constituyen un fin en sí mismas. Así, se inició con la correspondencia, luego se pasó a los módulos impresos para la formación y estudio *in situ* y también se tuvo la necesidad de reestructurar, tanto la organización de los cursos, como las funciones y ejercicio del instructor. Es entonces cuando se institucionaliza el Centro de Formación a Distancia (CEFAD) en Bogotá (1980), pero que luego se va ampliando con la incorporación de la radio y con cursos que se transmiten en varias ciudades. Para la capacitación de los educadores, se inició igualmente en este año, el Programa de Actualización a Distancia para Docentes en Servicio (PAD) por parte de la Dirección General de Capacitación y perfeccionamiento docente, currículo y medios educativos, del Ministerio de Educación Nacional y se generaron políticas educativas tendientes a la cualificación de los maestros desde la educación continua, frente a las cambiantes necesidades que iban emergiendo con el uso de los medios en la educación a distancia<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> Sarmiento (2007) cita por ejemplo, el Plan de desarrollo del sistema de educación superior abierta y a distancia SED/Colombia 1984–1988; con su plan de *Las Cuatro Estrategias*, siendo la primera la que “precisa cuatro desequilibrios en la relación de los recursos formados por las necesidades del desarrollo; entre necesidades educativas y los recursos financieros y el desequilibrio entre regiones privilegiadas y periféricas” (p. 79), al igual que la política para el período 1979-1982 que plantea como objetivo general, “hacer de la educación un proceso permanente mediante la integración de los modos de educación formal, no formal e informal”. (p. 79)



Para el gobierno de Belisario Betancourt y su plan de desarrollo “Cambio con Equidad”, los retos en términos de la educación superior se incrementaron. En este período presidencial, Sarmiento (2007) plantea que se adelantó la Campaña de Instrucción Nacional (CAMINA), con el fin de “recoger, desarrollar y organizar diversas acciones y programas anteriores, relacionados con educación extraescolar y de adultos, como una segunda oportunidad para todos, dentro del concepto de educación continuada, permanente e integral” (pp. 79-80) y que las exigencias en el campo de la educación, no podrían ser satisfechas por el sistema presencial, “debido al altísimo costo de la creación de nuevas plazas en este sistema, la dispersión de la población colombiana y las condiciones económicas de la población” (p. 80).

Así, Colombia emprendió la tarea de construir la Universidad a Distancia en su escala nacional, bajo el propósito de ofrecer “una oportunidad para llegar a cualquier persona interesada en aprender o capacitarse, sin restricciones de edad, sexo, tiempo, lugar de residencia, ocupación, estado civil, condiciones de salud, entre otros”<sup>47</sup> (González, 2006, citada por Sarmiento, 2007, p. 81). Ello se hizo realidad por el apoyo de la Universidad Nacional y la experiencia de 25 años de la ACPO, como empresa seria de educación y cultura popular, que creía firmemente que la educación es la forma de derrotar la ignorancia. En tal sentido, el director de Planeación de ACPO (Hernando Bernal) fue quien estuvo a la cabeza de esta tarea, no sólo por la idea de transferir la experiencia de esta organización a la educación a distancia, sino por la cercanía que tenía con el presidente Betancourt y este, con el fundador de la ACPO, monseñor Salcedo. Se pretendía tener no solo licenciaturas para maestros, sino todos los frentes de la

---

<sup>47</sup> Sarmiento (2007) constata que este es el principio rector de la EAD en Colombia y en otras latitudes, como en la UNED de España (1972), la UNA de Venezuela (1977) y la Open University de Gran Bretaña (1962) y que puede considerarse como la democratización de la educación superior. Este autor también plantea que dichas universidades contaron con el referente colombiano de Radio Sutatenza y la ACPO y que tanto en Europa como en Latinoamérica, se produjeron situaciones similares que permitieron el surgimiento de la educación a distancia. En Inglaterra, por ejemplo, al finalizar la II Guerra Mundial, este país estaba destruido y debía empezar su reconstrucción, por lo que los jóvenes obreros y los pobres no pudieron tener acceso a la educación superior; en tal sentido, el ingresar a un programa a distancia representaba para ellos una segunda oportunidad. Para Colombia, el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán (9 de abril de 1948) acrecentó la violencia, el abandono del campo y la consecuente creciente urbanización, generando pobreza y precario empleo en la naciente industria. También, se indica que a nivel latinoamericano, se produjeron movimientos políticos y sociales motivados desde varios sectores (la Revolución Cubana, los movimientos estudiantiles, las extremas derechas y los movimientos revolucionarios).

profesionalización. Para 1983, tomó el nombre de Sistema de Educación a Distancia SED que comprendía dos partes: “en primer lugar, motivación para que todas las universidades del país desarrollaran programas a distancia. Se aspiraba a que desde el ICFES se liderara este movimiento. Lo segundo es crear una universidad a distancia, para lo cual se aprovechó la Ley 52 de 1981” (Sarmiento, 2007, p. 84) por la cual se crea la Unidad Universitaria del Sur de Bogotá y se dictan otras disposiciones, ley que fue reformada por la Ley 396 de 1997, por la cual se transforma la Unidad Universitaria del Sur de Bogotá, en Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD- y se dictan otras disposiciones. La Unidad Universitaria del Sur de Bogotá (UNISUR), fue el centro piloto de esta empresa de construcción de la Universidad a Distancia a nivel nacional, que no era pensada de manera institucionalizada centralizada, sino como un sistema de educación a distancia (SED). Sarmiento (2007) describe las metas que se proponía dicho sistema, que pueden leerse en la Tabla No. 5.

Tabla No. 5. Metas del SED en su génesis

No.	Meta
1	Establecer un plan nacional de capacitación que pretendía la preparación, tanto de profesores y académicos para el diseño y preparación de los módulos de aprendizaje y de diseño y producción de materiales complementarios (audiovisuales e inclusive aprendizaje con apoyo del computador), como la preparación de tutores como facilitadores del proceso educativo, a la vez que preparación de personal administrativo a cargo de los Centros Regionales, que no solo fuesen mediadores en lo relativo a los procesos de entrega de la instrucción, sino promotores para la participación de las comunidades locales, y diseñadores para el desarrollo de programas de educación no formal, con alto sentido de satisfacción de necesidades sentidas y de carencias reales a nivel comunitario, supuestos que recogían la tradición pedagógica y comunitaria de la ACPO.
2	Establecimiento de centros de producción de materiales educativos, bajo unos lineamientos estándar y de manera coordinada, que además permitieran que todos los materiales producidos por las diferentes instituciones estuviesen al alcance de los usuarios del sistema, sin importar el lugar de residencia.
3	Establecimiento de centros regionales (CREADS) cooperados, con diversas formas de surgimiento (una universidad pone sus facilidades a disposición de otras; aparecen consorcios de universidades que inician sus programas en el lugar dado; la comunidad pone a funcionar el centro local cooperado y solicita servicios y programas de diferentes universidades).
4	Fomento y creación de organizaciones comunitarias para el establecimiento y el servicio a los programas del SED, denominado ASOSED o ASOSEDES, cuyo objetivo inicial era el establecimiento de un Centro Regional en dicha comunidad, para lo cual las fuerzas vivas de dicho municipio, tanto del sector público (alcaldes, personeros, consejos municipales) como del privado (asociaciones, juntas, clubes, federaciones, etc.) prestarían su apoyo.

Fuente: Construido a partir de Sarmiento (2007, pp. 85-89)

Tabla No. 5. Metas del SED en su génesis (Continuación)

No.	Meta
5	Creación de un sistema común de información, que estandarice la recolección de los datos básicos (Registro, Matrícula y Control Académico de los alumnos matriculados en programas del SED; producción y distribución de materiales educativos; programas en desarrollo y programas en funcionamiento; aspectos contables y administrativos; banco Nacional de Tutores, de materiales impresos, audiovisuales y sonoros; banco de preguntas y sistemas de evaluación; intercambio de documentación; sistema de transferencia)
6	Desarrollo de los círculos de interacción y participación académica y social (CIPAS), que son la forma como se previó la acción de comunicación intergrupala, basado en la interacción humana con intencionalidad educativa <sup>48</sup> , que era una de las premisas pedagógicas del modelo de las Escuelas Radiofónicas de ACPO, interacción que puede ser de carácter ocasional o extemporáneo, pero que es más efectiva, cuando tiene un cierto nivel o grado de permanencia.
7	Creación de entes del sistema que propendieran por su cualificación en términos del servicio prestado a los estudiantes. El primero es el Centro o Comité de Investigación Tecnológica y Educativa (CITE), que pretendía averiguar cuál era el saber incorporado que había en una comunidad e integrarlo con el saber científico, para hacer currículos pertinentes, o en sus propias palabras: “en lenguaje de hoy, incorporación de los saberes locales a los procesos epistemológicos de las ciencias y las pedagogías, de una parte, y, de otra, la construcción social del currículo” (p. 88). El segundo ente, es el Centro o Comité de Investigación de Pedagogía Aplicada a la Educación Abierta y a Distancia, EDUCAD, destinado a la elaboración teórica de la filosofía y la pedagogía de la Educación a Distancia, y a su implementación práctica a través del desarrollo de metodologías que permitan poner en marcha y experimentar procesos tales como el diseño y producción de materiales educativos, la formación y capacitación de agentes educativos, la evaluación de los diferentes componentes del sistema, a través de un proceso de reflexión-acción, sistematización-difusión. El tercero, son los Centros Regionales de Educación Abierta y a Distancia (CREAD), como lugares de servicio a los alumnos y de concentración de recursos educativos, con dependencias precisas como oficina de registro y control académico, oficina de tutores, biblioteca, fonoteca, videoteca, laboratorios, talleres, centro de cómputo, almacén para venta y distribución de materiales educativos, servicio de bienestar estudiantil.

Fuente: Construido a partir de Sarmiento (2007, pp. pp. 85-89)

El sistema de educación a distancia (SED) desde la perspectiva planteada por Sarmiento (2007), exigía un cambio de mentalidad en la concepción y estructura de la universidad en Colombia y en los fines educativos: “pasar de una noción de ‘universidad aislada’ a pensarse como universidad cooperada (...) la Educación Abierta debe posibilitar que el estudiante lleve la universidad y la escuela al ‘mundo de la vida’ [que implica] pensar, hacer propuestas, construir proyectos” (p. 90). Este era el legado de la ACPO, “una educación no excluyente (abierta)

<sup>48</sup> Al respecto, Sarmiento (2007) indica que, “el grupo aparece en el momento en que el alumno entra en contacto con otros alumnos, o con el tutor, para reforzar su aprendizaje (...) la interacción se torna más rica y comienzan a ocurrir fenómenos de solidaridad, control social o competencia, que bien orientados ayudan en el proceso de aprendizaje y formación integral de los individuos” (p. 88). Sin embargo, advierte que puede haber dos desviaciones al respecto “que se cambie la intencionalidad con la cual se formó el grupo, y (...) que los tutores lo conviertan en un grupo de enseñanza-aprendizaje convencional” (p. 88), siendo el aprendizaje por grupo, entendido como organización de la audiencia.

(...) orientada hacia la solución de los problemas propios de las personas y de las comunidades (educación funcional), y con la participación activa y organizada de los propios beneficiarios (con organización comunitaria)” (Bernal, 1994, citado por Sarmiento, 2007, p. 90).

Sin embargo, puede indicarse que la educación abierta y a distancia, no solo contemplaba cambios estructurales institucionales, ni fines educativos, sino que comprendía igualmente, transformaciones de índole pedagógica. Así lo manifiestan Vélez de la Calle y Salazar (2001), cuando indican que,

lo que separa a la educación presencial de la educación a distancia en este momento, es una disposición de factores que responden al paradigma tradicional de la educación como transmisión. De allí que se privilegie la educación presencial, pues garantiza con mayor certeza ese modelo, mientras que la educación a distancia potencia otro tipo de competencias. No obstante, ante el reto de la globalización y la multiplicación de la información, esta dicotomía se hace estéril, y las necesidades formativas apuntan más al cómo se aprende que al cuándo y al dónde. La educación tiende a ser continua, no regulada por títulos, hecha a la medida del aprendiz y no, a la medida de las instituciones, pertinente y contextualizada, así como ágil y cambiante. Estas características deben ser abordadas por la educación abierta y desde ella, alimentar los modelos imperantes en la actualidad. (p. 3)

En el país, pueden mencionarse experiencias de educación superior a distancia que contaron con amplios desarrollos, y son consideradas precursoras de esta modalidad: “el Programa de Educación Desescolarizada de la Universidad de Antioquia, Programa de Universidad Abierta de la Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Educación a Distancia de la Universidad de La Sabana, Sistema de educación a distancia de la Universidad Santo Tomás, la Fundación Universitaria Luis Amigó, que se originó con la oferta de carreras a distancia, incorporando después programas presenciales, y la Universidad Católica de Oriente que, desde Rionegro, ha extendido por todo el país su liderazgo en la formación profesional al servicio del desarrollo rural y la atención integral del adulto mayor mediante la gerontología”. (FUCN, 2007, p. 9)

Aunque no se cuenta con información primaria frente a los modelos de educación a distancia de cada una de estas instituciones de educación superior, es

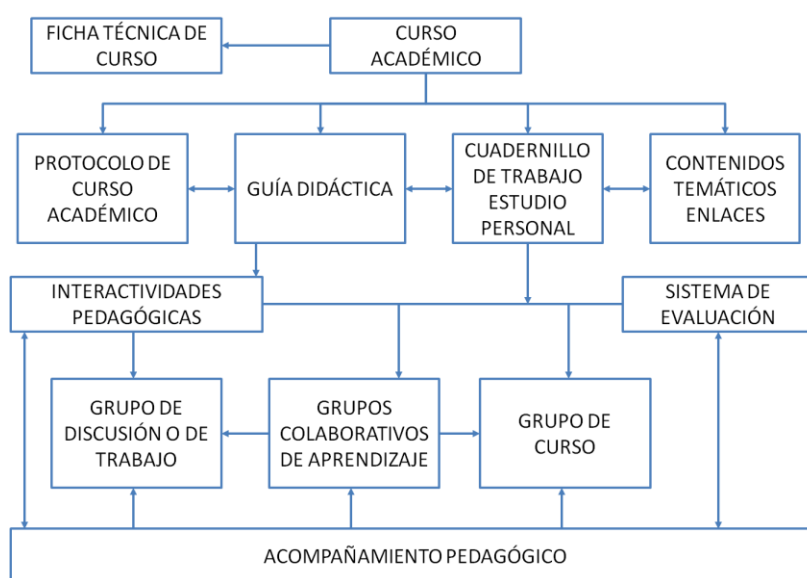
posible, desde Salazar (2004, pp. 24-25), plantear la metodología general de la educación a distancia que contempla el sistema de créditos académicos. Es de anotar que la educación a distancia, ha acudido en primer lugar, a los medios y a las TIC como mediaciones para el proceso enseñanza aprendizaje y en segundo lugar, se ha propuesto pasar de procesos impersonales de enseñanza, a procesos personalizados de acompañamiento del aprendizaje; es decir, que ha virado su énfasis hacia la formación de un sujeto autónomo, autorregulado, gestor de rutas para su aprendizaje, desde el estudio independiente y el acompañamiento tutorial. En tal sentido, “la metodología del trabajo académico en educación a distancia tiene como propósito el diseño pedagógico y didáctico de rutas planificadas y procedimientos preestablecidos con el fin de contribuir de manera efectiva al desarrollo de operaciones intelectuales, motoras y psico afectivas y actualizaciones cognitivas como resultado de las metodologías y estrategias puestas en funcionamiento para el potenciamiento de aprendizaje por parte del estudiante”.

Así, se plantean tres fases de aprendizaje: de *reconocimiento* (objetivación de experiencias previas de aprendizaje en determinado campo del conocimiento), de *profundización* (actividades previamente planificadas de manera didáctica, conducentes al dominio de conceptos y competencias de órdenes diferentes), de *transferencia* (las actividades de aprendizaje deben agregar valores de recontextualización y productividad al conocimiento que se aprende y a las competencias derivadas). Dentro de los componentes del trabajo académico, Salazar (2004) expone el estudio independiente y el acompañamiento tutorial. El estudio independiente, se compone de trabajo personal y trabajo en pequeños grupos colaborativos de aprendizaje que, en términos de créditos académicos, representa para el estudiante, por cada crédito académico, una dedicación en promedio de 32 horas, a esta dinámica de trabajo. En cuanto al acompañamiento tutorial, es el que brinda la institución educativa para potenciar el aprendizaje y la formación, y de ninguna manera significa ‘dictar clase’ a la manera tradicional. Por cada crédito académico, el programa dedicará en promedio 16 horas al acompañamiento tutorial, que puede desarrollarse de manera individual, en pequeños grupos colaborativos o en grupos de curso.

En cuanto al curso académico, Herrera y Salazar (2002) plantean la siguiente estructura didáctica en la que se observan los componentes antes mencionados, así como los materiales (medios impresos o de almacenamiento digital) que son

los frecuentemente usados en la educación a distancia (cuadernillo de trabajo para estudio personal, el módulo de curso y guía didáctica) y el sistema de acompañamiento pedagógico, consistente en los grupos de trabajo, la interactividad pedagógica y la evaluación.

Gráfico No. 9. Estructura didáctica de curso académico en el contexto de la EAD



*Fuente:* Herrera y Salazar, 2002, p. 102

En términos de las interactividades pedagógicas, estas se han movilizado de los grupos de trabajo expuestos en el gráfico anterior, que ordinariamente se realizaban de manera sincrónica y presencial, a dinámicas en las que el medio son las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC)<sup>49</sup>. Esta denominación de ‘nuevas’ se realizó para identificar la entrada de la Internet (hacia 1994) como posibilidad y medio de acceso a gran cantidad de información a través de redes interconectadas a nivel global o mundial y en la cual se

<sup>49</sup> El término NTIC ha desaparecido para generalizarse en la actualidad como TIC (Tecnologías de la información y la comunicación) y en algunos casos, se menciona como MTIC (Medios y tecnologías de la información y la comunicación). Al respecto, Vélez de la Calle y Salazar (2001, p. 12), exponen que “hablar de NTIC es involucrarse en la carrera propia de la postmodernidad; superada la pasión por lo nuevo, característica de la modernidad, acelerar la innovación de forma que el mismo apelativo de ‘nuevo’ cae en desuso tan rápido como se hace común”. (p. 12)

movilizan los medios de comunicación que ya se utilizaban como mediaciones<sup>50</sup>, para el caso que nos ocupa, de la educación a distancia, que va virando progresivamente a educación virtual. Vale la pena mencionar, lo que plantea Facundo (2003, p. 4) con relación a este asunto: “como ha sucedido en otros campos, la aplicación de las tecnologías digitales a la educación se ha desarrollado desde dos vertientes estratégicas: la comunicación y la informática. La primer vertiente estratégica, la más conocida y extendida, consiste en aplicar las nuevas tecnologías a cursos y programas de formación y capacitación para estudiantes remotos o ‘a distancia’ (...) se privilegian las tecnologías de comunicación, que son utilizadas como nuevos medios de entrega de contenidos, como mecanismos para facilitar y ampliar la cobertura, preferentemente a estudiantes remotos”. La segunda vertiente, para Facundo (2003), es la que utiliza la informática educativa.

El desarrollo de programas académicos a distancia, soportados con tecnología digital tiene como punto de partida de su evolución, según Facundo (2003, pp. 4-5), la tecnología tradicional de educación a distancia (módulos en papel, apoyados en casetes de audio y video e interacción vía postal, telefónica o con tutores). Este investigador describe una evolución por niveles dentro de esta vertiente, cuyos avances en cada institución y país son diferentes, la cual parte “del ‘sistema postal’ tradicional (nivel I), desde la que la virtualidad<sup>51</sup> ha comenzado a evolucionar. Inicialmente se reemplaza el sistema de transporte postal por materiales transferidos electrónicamente. Su funcionamiento es simple: los cursos se almacenan en bases de datos conectadas a un servidor instruccional (SI) conectado a Internet como medio para enviarlos a los estudiantes y una interacción asincrónica por medio del e-mail o correo electrónico (nivel II).

---

<sup>50</sup> Es importante reiterar que los medios funcionan como mediaciones cuando intervienen como un tercer elemento que posibilita la interacción entre los términos de una relación entre sujetos y de estos con su medio.

<sup>51</sup> El autor hace claridad en términos de que al hablar de lo virtual, no solo contempla a modelos educativos a distancia, sino que tanto estudiantes como administradores (presenciales y remotos), emplean las nuevas tecnologías digitales en los diversos procesos educativos. Para Facundo (2003), lo virtual puede también incluir prácticas pedagógicas/andragógicas presenciales que desarrollan o aplican las nuevas tecnologías para lograr que la interiorización y apropiación de los diversos conocimientos sociales, que conforman la esencia de cualquier proceso educativo, sean más atractivas, más flexibles, más actuales en la búsqueda globalizada de “información de punta”, más fácilmente asimilables, más colaborativas y/o más eficaces. En tal sentido, indica que las TIC ofrecen, tanto en la modalidad presencial como a distancia, vastas perspectivas para mejorar la planeación y práctica pedagógicas de una y otra modalidad, así como para incidir sobre las mismas instituciones de educación, produciendo cambios profundos en su estructuración, funcionamiento y desarrollo.

Posteriormente, se han venido incorporando componentes de audio y video y comunicación virtual de una vía. En este nuevo nivel, además de la base de datos y el servidor instruccional (SI) se requiere una base de datos multimedios unida a un servidor multimedial (SM) conectadas a Internet (nivel III). Luego, se han venido adicionando componentes dinámicos de interacción. Para ello, además de las configuraciones anteriores deben agregarse equipos de edición y digitalización de audio y video, equipos de compresión/decompresión y transmisión de datos, nuevos equipos de almacenamiento, dos tipos de administración de base de datos, software para navegación, programas de chat y boletines, horarios para sesiones de conferencias en vivo con interacción asincrónica y sincrónica de dos vías y, lo que es más importante, redes de comunicación con un ancho de banda mayor (nivel IV). Los últimos desarrollos no sólo se basan en más modernas formas de entrega sino en materiales mucho mejor preparados, transformados en lo que se denomina objetos de aprendizaje (*learning objects*) y componentes interactivos que se adecuan a las necesidades específicas de los estudiantes y, como tal, pueden ser de-construidos, reorientados y re-usados por medio de diversas plataformas que permiten la interoperabilidad. Igualmente incorporan test o evaluaciones autoformativas, denominados tutores electrónicos (*read electronic tutors*) y otros desarrollos (nivel V)”.

La informática educativa en Facundo (2003, p. 5), como segunda vertiente estratégica de la aplicación de las tecnologías digitales a la educación, “aplica las NTIC a la investigación y desarrollo de virtualidad en aspectos como la administración y servicios académicos y, por supuesto también, la docencia (presencial y remota), privilegiando la tecnología informática<sup>52</sup>. Aunque en algunas de ellas se experimenta igualmente con programas a distancia/virtuales, como los desarrollos se han dado generalmente en las facultades de ingeniería de sistemas o en instituciones donde no existía (ni existe aún) mayor interés por la modalidad a distancia, las aplicaciones virtuales se dan, por lo menos en buena parte de los casos, dentro de una reafirmación de la vocación presencial; es decir, como mecanismos de apoyo de los procesos de aprendizaje presenciales y como formas de agregar valor o de facilitar la interacción entre alumnos y docentes, en el aula de clase”; esto es, desde el *b-learning*.

---

<sup>52</sup> La Tecnología Informática o tecnología de información (TI) se refiere a “todas las tecnologías que ayudan, habilitan y soportan el desarrollo, construcción y operación de los sistemas de información (...) incluyen cualquier hardware, software, entre otros, que conjuntamente forman la infraestructura o plataforma que permite a una empresa habilitar un sistema de información totalmente funcional (Cohen, 2005, citado por Agüero, 2012, p. 7).



En la informática educativa, “se adelantan programas de adopción, adecuación o desarrollo de software como mecanismos de apoyo para el mejoramiento de la calidad, tanto de las metodologías y prácticas docentes de los diferentes servicios educativos, así como de la organización y administración de las propias instituciones educativas (...) Los avances en esta vertiente son igualmente diferenciales y abarcan campos que van desde el desarrollo de software educativo y plataformas virtuales, desarrollo de micro-mundos virtuales, hasta inteligencia artificial, tanto para educación presencial como a distancia”. (Facundo, 2003, p. 5)

En el estudio de Facundo, se advierte que “al momento de iniciarse la educación a distancia y más tarde la virtualidad, la estructura social colombiana presentaba (y presenta aún hoy en día) grandes asimetrías. Estas se reflejan en el sistema educativo y particularmente en la educación superior. La oferta institucional ha sido escasa; se encuentra concentrada en las principales ciudades; ha habido una importante y cada vez más creciente participación de las instituciones privadas; buena parte del estudiantado proviene de los sectores sociales de élite o de las capas medias altas; existe gran concentración de oferta institucional en las áreas terciarias y de servicios frente a las productivas; hay un predominio en los métodos tradicionales de enseñanza; y ha existido tradicionalmente escasa inversión tanto en cualquier tipo de ayudas educativas, como en innovación tecnológica, por parte de las instituciones”. (2003, p. 7)

Respecto a la informática educativa, Ampudia y Sarria (2007, pp. 31-32), –a partir del estudio de Facundo (2003)– reportan como evolución de esta vertiente, lo siguiente: “sus antecedentes se remontan al primer simposio latinoamericano sobre informática educativa (1984), realizado luego de la aparición del lenguaje LOGO (1980), al proyecto de informática educativa de la Secretaría de Educación Distrital (1988), a la aparición de una revista especializada en el tema (1989) y a la conformación en 1991 del RIBIE-Col, que es el capítulo colombiano de la Red Iberoamericana de Informática Educativa (RIBIE), red que, a su vez, forma parte del Subprograma de Electrónica e Informática Aplicadas del CYTED, que es el Programa Iberoamericano de Cooperación en Ciencia y Tecnológica para el Desarrollo (...) los primeros años de actividad fueron fundamentalmente para constituir grupos estables de

investigación<sup>53</sup> (...) un seguimiento a las actividades de la red RIBIE-Col muestra que buena parte de su labor la dedicó inicialmente a realizar cursos, talleres y foros. En sus propias palabras [las de Facundo, 2003], de los seis congresos nacionales realizados, el primer congreso fue fundamentalmente dedicado al mutuo conocimiento y de información sobre innovaciones; y los cuatro congresos siguientes se concentraron en el conocimiento de las experiencias, entre otras los proyectos de investigación, que sus miembros venían adelantando, y en el establecimiento de redes de comunicación más eficientes. Y, sólo el último congreso<sup>54</sup>, realizado en julio de 2002, focalizó sus esfuerzos en temas que constituyen retos para la educación en entornos virtuales: mirar la institución educativa como una organización del aprendizaje cuyo desarrollo depende de su capacidad de hacer gestión de conocimiento; utilizar la virtualidad o las representaciones para comprender; diseñar ambientes virtuales de aprendizaje; desarrollar competencias cognitivas, y esbozar estrategias pedagógicas/andragógicas<sup>55</sup> para el aprendizaje en ambientes virtuales, que bien podrían denominarse pedagogías virtuales”.

---

<sup>53</sup> “Si bien 22 instituciones de educación superior conformaban la red de informática educativa, de acuerdo con Maldonado, al finalizar los noventa sólo 6 instituciones de educación superior (todas universidades) tenían grupos estables y proyectos de investigación: la Universidad de Antioquia (Grupo Didácticas y nuevas tecnologías); la Universidad Pedagógica Nacional (Grupo TECNICE); la Universidad de los Andes (Grupo Laboratorio de Investigación y Desarrollo sobre Informática Educativa – LIDIE); la Universidad Industrial de Santander (Grupo de Innovación y Desarrollo, Línea de investigación en ingeniería de software – CIDLIS); la Universidad de la Guajira (Grupo Motivar), y la Universidad del Valle (Grupo Política y gestión en la educación básica y media)” (Ampudia y Sarria, 2007, p. 32)

<sup>54</sup> Luego de este congreso referenciado en el estudio de Facundo (2003), la red ha adelantado otros congresos, siendo el último el 11º Congreso Iberoamericano de Informática Educativa, realizado en Bogotá el 25, 26 y 27 de julio de 2012, en el Centro de Convenciones Compensar y liderado por la Universidad Minuto de Dios. En este congreso se buscó estudiar, socializar y compartir experiencias, en torno a la inclusión de los medios digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación básica, media y superior, su incorporación pedagógica y didáctica y el impacto que esta convergencia tiene, tanto en el contexto y la cultura escolar, como en la conformación de culturas digitales. Con este propósito, podría pensarse el campo de la informática educativa en términos de la construcción de conocimiento sobre la comprensión de lo que Facundo denominó como pedagogías virtuales. Para una historia de los congresos de RibieCol, ver <http://www.ribiecol.org/index.php/sobre-el-congreso/historial-del-congreso>

<sup>55</sup> Esta diferenciación la realiza Unesco desde la Cuarta Conferencia Internacional sobre la educación de adultos (Paris, 1985) que en su informe final, en la sección de recomendaciones (p. 60) considera la necesidad de difundir los resultados experimentales logrados en la educación de adultos que definen un modelo específico (andragógico) y diferente del utilizado en la educación de niños y adolescentes (pedagógico). [http://www.unesco.org/education/uie/confintea/paris\\_s.pdf](http://www.unesco.org/education/uie/confintea/paris_s.pdf)

La informática educativa, y en general, la educación virtual, parece despegar, según Facundo (2003, citado por Ampudia y Sarria, 2007) en 1998, cuando se consolidan los grupos de investigación con apoyo institucional, bajo el respaldo de maestrías y doctorados, se desarrollan proyectos de investigación en este campo y se adoptan proyectos de orden institucional (plataformas administrativas o de aprendizaje de algunas instituciones, como la Javeriana y Los Andes, con el Sistema interactivo de cursos, SICUA) y podría decirse, interinstitucional, como la denominada Red Mutis<sup>56</sup>.

Ampudia y Sarria (2007, p. 32) indican que, según Facundo (2003), “los últimos desarrollos evidencian un proceso de convergencia, no sólo entre las dos grandes vertientes de desarrollo, sino fundamentalmente entre las nuevas tecnologías y la pedagogía. Al mismo tiempo que con el desarrollo de mayor conocimiento y experticias sobre la virtualidad, se han venido decantando las ingenuidades y euforias iniciales en unos y otros; estos procesos están produciendo igualmente la convergencia entre polos antes artificialmente opuestos. Tal es el caso entre educación presencial y la educación a distancia, en las cuales precisamente el conocimiento y las nuevas tecnologías han hecho evidenciar diferencias que deben ser consideradas apenas de grado. Así mismo, el aparente dualismo entre cobertura y calidad, o entre las diversas metodologías presenciales y a distancia y estándares de calidad. Cada vez un mayor número de investigadores y docentes se convencen que las exigencias, estándares y desarrollos, deben ser los mismos o, por lo menos, muy semejantes”.

A partir de lo expuesto, es posible pensar que la informática educativa y la educación a distancia, vienen tejiendo la educación virtual, en un entramado de aportes frente al uso de las TIC en la educación superior, de manera paralela y ya no, tan competitiva. Frente a estos desarrollos, Facundo (2003, pp. 6-7) advierte que ello “implica una serie de requerimientos específicos: la disposición de una infraestructura tecnológica (equipos, software y redes de comunicación) y de recursos humanos que conozcan, dominen y puedan aplicar dichas tecnologías al campo educativo. Por consiguiente, requiere dominar no sólo algunos principios

---

<sup>56</sup> La Red Mutis en la actualidad está conformada por las universidades Autónoma de Occidente, Autónoma de Bucaramanga, Autónoma de Manizales, Tecnológica de Bolívar, Corporación Universitaria de Ibagué, la Fundación Universitaria de Popayán, la Fundación Suramericana de Medellín y la Corporación Universitaria Minuto de Dios, por Colombia y el Tecnológico de Monterrey (ITESM) de México. Fuente: <http://www.unavirtual.edu.co/index.php/convenios/item/115-red-mutis>

tecnológicos y educativos, sino una suficiente experiencia y experticia que permita conocer en profundidad cómo actúa el cerebro humano; cómo se realiza el proceso de apropiación e interiorización de los contenidos sociales que es, en esencia, la educación; cómo se realizan los aprendizajes; cómo se producen nuevos conocimientos; cómo se administra el conocimiento y [se] enseña en la época actual; cómo adquirir o desarrollar una adecuada infraestructura en materia de tecnologías informáticas y de comunicación. El sistema educativo colombiano presenta al respecto algunas particularidades, sesgos, asimetrías<sup>57</sup>, limitaciones e insuficiencias, que no pueden soslayarse”.

Facundo (2003, pp. 9-11) denota que, si bien en Colombia las metodologías frontales de enseñanza han sido tradicionales y es escasa la inversión en bibliotecas, materiales didácticos, laboratorios y equipos, la inversión en infraestructura física ha sido prioridad, desplazando aún más la inversión en tecnologías educativas. Así, en términos de infraestructura tecnológica, al final de los noventa, cuando se inicia el desarrollo de programas nacionales de educación a distancia/virtual, la única vía de acceso a Internet era la línea telefónica conmutada; la densidad telefónica colombiana era apenas ligeramente superior al promedio de 11 líneas fijas por cada 100 habitantes en América Latina; los celulares y PC, aún no habían llegado al mercado colombiano. Como forma de superar este problema, a partir de 1998 se formula una política de comunicaciones sociales, que luego dará pie a la denominada Agenda de Conectividad, y que se basó en el desarrollo de la telefonía comunitaria, de tele-centros y de centros comunitarios de acceso a Internet, en lo que se ha denominado el programa denominado Compartel<sup>58</sup>.

---

<sup>57</sup> Una de las asimetrías, corresponde a la creación de instituciones privadas en el sistema de educación superior, característica que, según Facundo (2003, p. 7) diferencia el sistema colombiano de la mayoría de los países de la región y del mundo, y que ha tenido a su vez una serie de consecuencias y distorsiones: para lograr una rápida consolidación institucional, estas nuevas instituciones concentran su oferta de programas en áreas que no exigen mayores inversiones y ofrecen mayor rentabilidad; por ejemplo, el aumento de carreras en las áreas de servicios.

<sup>58</sup> Según datos oficiales, registrados por Facundo (2003, p. 11) en 1999 este programa creó 6.745 puntos de telefonía comunitaria que prestaban el servicio a tres millones de nuevos usuarios y año a año se han venido incorporando nuevos centros de acceso comunitario (905 en el año 2000 y 500 más en el 2002) en cabeceras municipales.

Internet, según Facundo (2003), apareció de forma relativamente temprana en el país y el número de usuarios ha sido creciente y sostenido desde entonces<sup>59</sup>, pero parece no ser suficiente. Así lo plantea el *Plan Vive Digital*, del Ministerio de Tecnologías de la información y la comunicación en Colombia: “en la actualidad, sólo alrededor de 200 municipios del país están conectados a la red de fibra óptica nacional. Estos son los municipios que tienen al menos un punto de presencia de alguno de los *backbones*<sup>60</sup> nacionales. En los municipios que no están conectados a la red de fibra óptica hay limitaciones en cuanto a la cantidad de suscriptores que se pueden atender y los servicios que se pueden ofrecer, por las limitaciones de ancho de banda de las tecnologías inalámbricas o satelitales. Cuando un municipio cuenta con conexión a la red de fibra óptica nacional, puede ofrecer acceso a Internet a más habitantes, a mayor velocidad y menores costos. Además, puede ofrecer servicios de transporte a varios operadores, redes de televisión, compañías privadas y otros. La meta del plan es desarrollar la infraestructura de la red de fibra óptica nacional para pasar de los alrededor de 200 municipios que actualmente están conectados por fibra óptica a aproximadamente 700.

---

<sup>59</sup> Cuando se da inicio al desarrollo de programas nacionales de educación a distancia/virtual, el número de usuarios de Internet alcanzaba apenas la cifra de 500.000 colombianos, de acuerdo con datos de la Comisión de Regulación de Telecomunicaciones de Colombia – CRT. Esta cifra era apenas superior al 1% de la población colombiana del momento y correspondía tan solo al 0,3% del total de los 160 millones de usuarios del mundo en ese momento. En ese mismo año, el número de Proveedores de Servicios de Acceso a Internet (ISP) era de 50. Colombia se encontraba por debajo de países como Brasil, Chile y Argentina. Cuatro de los proveedores concentraban el 73% de los usuarios y el 95% de estos estaban ubicados en Bogotá. De ellos, 110.000 cuentas, particularmente las de usuarios domiciliarios, se conectaban mediante línea telefónica conmutada; 386.000 mediante enlaces dedicados ADSL (Asymmetric Digital Subscriber Line) y sólo 4.000 por cable. Los costos de conexión a Internet eran elevados; según datos de la Inter American Information Network, reportados por Facundo (2003) para 1999 se estimaban en US\$35.56 mensuales. Estos costos estaban por encima de los demás países de la región y sólo eran superados por Chile, Argentina y Venezuela. Un dato indicativo del desarrollo de Internet durante los años en que aparece la educación virtual es el número de Host o dominios que corresponden a las páginas o portales Web. Según datos del Internet Software Consortium, Colombia ocupaba un lugar intermedio, por debajo de Brasil, México, Argentina y Chile, si bien el crecimiento durante los años de inicio fue muy importante: en julio de 1996 había 5.265 dominios; en 1997 el número era ya de 6.905; en 1998 de 11.864 y en 1999 de 31.183. Para dimensionar estas cifras Facundo (2003) indica que en el mundo existían por ese entonces cerca de 140 millones de hosts o dominios.

<sup>60</sup> *Backbone* se refiere a las principales conexiones troncales de Internet. Está compuesta de un gran número de router comerciales, gubernamentales, universitarios y otros de gran capacidad interconectados que llevan los datos entre países, continentes y océanos del mundo. Fuente: <http://www.pergaminovirtual.com.ar/definicion/Backbone.html>

Esta cifra de 700 municipios es el resultado de un análisis en el que se escogerán municipios que por su distancia, población y densidad poblacional, al invertir en llegar a ellos con redes de fibra óptica, los operadores locales tendrán suficiente ingreso para mantener una operación en ellos. El presupuesto asignado para esto es de alrededor de 200 millones de dólares, con lo que se espera conectar alrededor de 500 municipios adicionales a los actuales, logrando así una cobertura total de aproximadamente 700 municipios. Es de notar que en las cabeceras de estos municipios vive alrededor del 90% de la población nacional. Los aproximadamente 400 municipios restantes que continuarán sin estar conectados a las redes nacionales de fibra óptica seguirán estando conectados a través de otras tecnologías como microondas, inalámbricas o satelitales. A estos municipios y las regiones y localidades apartadas donde no haya alternativas de comunicación, el programa Compartel<sup>61</sup> seguirá prestando su servicio para escuelas, hospitales, bibliotecas y otras entidades públicas, como se presenta en la iniciativa Infraestructura para Zonas Rurales” (2011, pp. 27-28)

En términos de las TIC y la educación superior, Osorio, Aldana, Salazar y Leal (2007), indican que la incorporación de las TIC en los procesos educativos en Educación Superior ha sido escasa; no existe un único modelo de incorporación de las TIC, pues estos varían de acuerdo al nivel de uso e intención (integración, complementariedad, sustitución). “No existe un mejor modelo, pues lo que debe buscarse es que éste sea coherente con el proyecto educativo y misión institucional, y que genere ambientes de aprendizaje que propicien metodologías activas acordes con los retos que a nivel de enseñanza y aprendizaje enfrenta hoy la Educación Superior” (p. 1). La Tabla No. 6, relaciona algunos modelos que han tomado las universidades colombianas para el uso de las TIC en sus procesos educativos.

---

<sup>61</sup> Según Martínez (2013), en el 2012 se apoyó a Computadores para Educar en el proceso de adquisición de más de 320.000 computadores para las instituciones educativas públicas colombianas y el Ministerio de Educación Nacional también acompaña la alianza establecida entre Postobón S.A., la Red Unidos y Cerlalc, en la dotación con aulas móviles de 39 sedes educativas y formando sus docentes. Otras iniciativas para la difusión de Internet y el uso de las TIC, tanto con tecnología fija como móvil, son: “Computadores para la Paz”, “Raíces de Aprendizaje Móvil”, reseñadas por Martínez (p. 15)

Tabla No. 6. Algunos modelos de educación distancia/virtual en Colombia

Modelo	Campus virtuales	Campus presenciales con programas virtuales	Campus presenciales con cursos virtuales	Campus presenciales con elementos virtuales de apoyo
<b>Breve descripción</b>	Universidades que se han constituido como campus virtuales y ofrecen sus programas completamente virtuales con profesores y estudiantes, distribuidos geográficamente	Universidades que ofrecen programas virtuales al lado de otros programas presenciales, inclusive pueden ofrecer a sus estudiantes la opción de elegir la modalidad en la cual desean tomar el programa. En este caso, la virtualidad sustituye la totalidad de algunos programas; sin embargo, el campus presencial sigue existiendo	En esta modalidad, la virtualidad se da como parte de algunos programas al ofrecer cursos en modalidad virtual o en ambas modalidades. En estos casos la virtualidad sustituye a la presencialidad a un nivel menor	El modelo combina la presencialidad con virtualidad en un mismo ambiente de aprendizaje ( <i>blended learning</i> ). La virtualidad puede entrar a integrarse o complementarse con los encuentros presenciales. El reto en estos casos es elegir la mejor “mezcla” de elementos presenciales y virtuales, de tal manera que se constituyan en verdaderos ambientes de aprendizaje para profesores y estudiantes
<b>Ejemplo en Colombia</b>	Fundación Universitaria Católica del Norte	Universidades que se ubican en las regiones, como la Universidad de la Guajira, la Universidad Juan de Castellanos, o en la capital, como la Universidad Pedagógica Nacional	Universidad Cooperativa de Colombia	Fundación Universitaria Luis Amigó

Fuente: construido a partir de Osorio, Aldana, Salazar y Leal (2007, p. 4)

Colombia ha continuado la tarea de ampliar la cobertura en educación superior, particularmente en cuanto a la oferta de programas a distancia/virtual. Así lo reportan Alvarado y Calderón (2013), que presentan la distribución, según la modalidad de formación, de los programas de educación superior (Cf. Tabla No. 7).

Tabla No. 7. Distribución de programas en educación superior en Colombia<sup>62</sup>

Modalidad	2011	%
Programas en modalidad Presencial	10.002	92.34
Programas en modalidad a Distancia tradicional	563	5.20
Distancia Virtual	266	2.46
Sumatoria	10.831	100

La información de 2011 incluye sólo programas activos.

Fuente: Alvarado y Calderón (2013, p. 38)

Según estos autores (p. 38), el crecimiento más significativo de matrícula en Colombia se ha presentado en los niveles de formación técnica y tecnológica que pasaron de representar en 2002, el 19.5% del total de la matrícula en pregrado, al 34% en 2010 y, según las proyecciones, se espera que para el 2019, la representación de la matrícula en estos dos niveles, sea del 50% con respecto a la matrícula total de la educación superior.

Este avance en cobertura y matrícula, sin duda se debe a la entrada, paulatinamente con mayor importancia, de la educación a distancia/virtual que según registros oficiales reportados por Alvarado y Calderón (2013), inicia en el año 2007 y dentro de la cual, las ciencias de la educación, cuentan con una representatividad de 9.8%

Sobre la educación a distancia/virtual en los programas de posgrado, en este estudio se encuentra la siguiente información (p. 43): en cuanto a especializaciones, se pasó de una matrícula de 54.904 en 2009, a 74.228 en 2011; para maestrías, de 20.386 en 2009 a 28.915 en 2011 y en doctorados, pasó de 1.631 en 2009 a 2.792 en 2011, según datos del Ministerio de Educación.

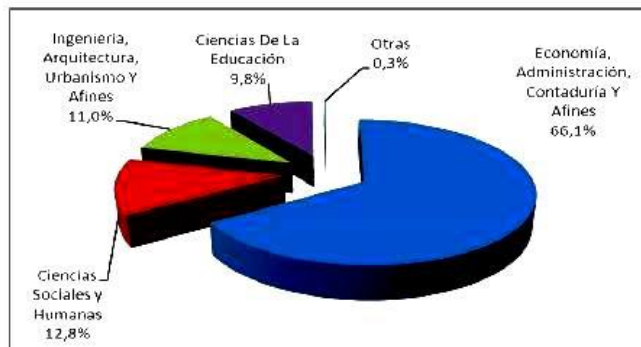
---

<sup>62</sup> Según esta misma fuente, para 2010, estos datos correspondían a: 16.585 programas presenciales (93.6%); 930 programas en modalidad a distancia tradicional (5.2%); 199 programas en modalidad distancia virtual (1.1%). Es de anotar que a partir del Decreto 1295 del 20 de abril de 2010, el SNIES comenzó a dividir los programas de distancia entre los de modalidad tradicional, con los de virtual.



Gráfico No. 10. Distribución de programas distancia/virtual en educación superior en Colombia por área de conocimiento

12.000 Estudiantes se forman en programas virtuales



Distribución de la matrícula "A distancia virtual" por área del conocimiento – 2011, Fuente: MEN – SNIES

58,9% creció la matrícula entre 2007 y 2010 en programas Virtuales

30,7 % creció la matrícula entre 2007 y 2010 en programas a Distancia

Fuente: Fuente: Alvarado y Calderón (2013, p. 41)

Alvarado y Calderón (2013, pp. 43-44), destacan algunos datos sobre el perfil de los estudiantes que se deciden por un programa de formación a distancia/virtual, a partir de tendencias generales observadas en el ámbito internacional, que coinciden con rasgos comunes del perfil de estudiantes nacionales: en su gran mayoría son adultos que trabajan y que terminaron su educación media hace más de cinco años, sin que hubieran podido ingresar a la educación superior o continuar en ella; el promedio de edad es de 25 años, tendiendo ésta a reducirse dada la preferencia de la gente joven al manejo de las TIC; por lo regular buscan profesionalizarse en carreras afines al campo en el cual laboran o al que desean vincularse; la composición de estudiantes a distancia, en general, es de un 53% de hombres frente a un 47% de mujeres, la cual tiende a cambiar (60% mujeres y 40% hombres) en ciudades pequeñas e intermedias; tienen obligaciones familiares y se costean por su propia cuenta los estudios; están dispuestos a sacrificar los fines de semana y algunas horas de la noche de lunes a viernes, para dedicarse a las múltiples obligaciones académicas y culturales propias de la formación desescolarizada, y tienen estilos de aprendizaje inclinados hacia la autonomía, autogestión, sentido de responsabilidad en cuanto al aprovechamiento y utilización del tiempo disponible para el estudio.

Finalmente, podría decirse que la educación distancia/virtual pareciera cumplir con el ideario de la ACPO –cuya experiencia contribuyó ampliamente a su origen–, representado en garantizar la educación a sectores menos favorecidos<sup>63</sup>, ideal que fue configurándose en oportunidad para capacitar a cualquier persona sin ningún tipo de restricción (bajo flexibilidad, apertura e innovación) en la institucionalización de la educación a distancia a través de la UNAD, y movilizándose posteriormente para atender los retos de la modernidad relacionados con la creciente demanda en el nivel de educación superior y la emergencia y apropiación de las TIC.

## **5.2. La educación a distancia en la Universidad Pedagógica Nacional: los principios del ITAE**

Luego de establecer un recorrido general por lo que ha sido la educación a distancia/virtual, es menester explicar desde dónde se piensa la educación a distancia en la Universidad Pedagógica Nacional (en adelante UPN). Ese es el propósito de este apartado, que se construye a partir del documento de trabajo del Instituto de Tecnologías Abiertas en Educación de la Universidad, fechado en 2006, y que contiene la propuesta pedagógica para la educación a distancia en la UPN, la cual se alimenta de postulados de Martín Barbero, J.; Zuluaga, O.; Lévy, P.; Morin, E.; Maturana, H.; Hernández, F.; Lewin, K.; Hall, E.; Bronfenbrenner, U.; Foucault, M.; Gimeno Sacristán, J., y Pérez, A, entre otros.

La educación a distancia va más allá de un carácter que sobrepasa lo temporal-espacial, dado que comprende relaciones pedagógicas entre estudiantes, docentes e institución, apoyadas en el uso de tecnologías, que no necesariamente son exclusivamente digitales. No obstante, en tanto modalidad educativa que por su naturaleza utiliza aquellas tecnologías disponibles en su momento –cuya evolución se pudo leer en el apartado anterior–, cuestión que le permite renovarse en la dinámica del desarrollo tecnológico, utiliza en estos momentos las TIC para el desarrollo de procesos formativos, y que no necesariamente demeritan la calidad de los mismos.

---

<sup>63</sup> Alvarado y Calderón (2013, p. 44) reportan que la población atendida en educación virtual/distancia se ubica en estratos dos y tres, primordialmente (representan el 80% de la población total del país según datos del DANE año 2005), alcanzando en menor escala, población vulnerable del estrato uno, mediante un sistema especial de estímulos de financiación y crédito educativo.

La UPN no ha estado absorta a estas renovaciones de la educación superior, y como universidad pública, formadora de formadores, reconoce las nuevas dinámicas en los procesos de construcción de conocimiento, la emergencia de otros lenguajes y escenarios culturales, educativos y sociales. Sobre la educación a distancia, la UPN plantea que se “aleja de diseños curriculares homogéneos, de comprensiones de lo tecnológico como simples instrumentos adecuados para la ampliación de cobertura y la reducción de costos, de emulación de programas presenciales empaquetados en módulos, videos o casetes, y se exige apuestas pedagógicas capaces de comprender la distancia como oportunidad de una práctica cultural, de democratización del saber en términos de generar diálogos, y la facultad de reconocer las tecnologías como territorio en el que germinan otros modos de vida” (UPN, 2006, p. 2); esto es, que asume la educación a distancia, más allá de un instrumento para ampliar la cobertura y superar las barreras del tiempo y el espacio, para comprenderla como práctica cultural y convergencia cognitiva.

Para enfrentar este reto, la UPN concibió el Instituto de Tecnologías abiertas en educación (ITAE), como un “escenario en el cual se reconocen las tecnologías como territorio de agenciamiento colectivo, escenario educativo, dispositivo de subjetividad, prácticas de constitución de sí, y no como un centro que suministra aparatos y recursos a la pedagogía, o como simple asistente del hecho educativo” (UPN, p. 4), y en el cual se pretende constituir un saber pedagógico con respecto a la mediación a propósito de las tecnologías; esto es, el saber pedagógico del maestro frente a los retos actuales.

Así, el ITAE asume la educación a distancia y la mediación tecnológica como un asunto que no tiene que ver con la instrumentalización de la educación, ni con que la dimensión pedagógica se resuelve por medios técnicos, sino que surgen nuevos modos de conocer, aprender, sentir, relacionarse. Revalúa la concepción de distancia, a la base de democratizar el saber, no como distribución del conocimiento, sino como práctica cultural, con la participación de esos otros saberes no instituidos, aquellos subestimados por la academia, situación que aumenta la inequidad cultural y social. Se trata de romper la brecha entre el saber ilustrado y el saber popular y en ello, el saber del maestro (que es estudiante), que trae sus proyectos de vida para ser configurados en los aprendizajes, desempeña una función importante.

Superando entonces lo instrumental, el ITAE asume la educación como proyecto cultural y entiende el currículo como ambiente de aprendizaje y de educación integral, como espacio virtual que posibilita la gestión colaborativa en el aprendizaje; esto es, la interactividad de sujetos y su acción sobre el mundo. Lo virtual se entiende como capacidad de movilización, de buscar nuevos territorios del pensar, de creación de realidad, no de simulación, y a tal efecto, se introducen problemas, para que en esta interacción se promueva la creación de realidad pedagógica; una educación en la que nadie educa a nadie, ni se educa solo. Por tanto, la pedagogía no será el espacio para modelos ya establecidos, sino la condición de la reflexión, para pensar de nuevo la sociedad, la educación, la enseñanza, la escuela, el maestro y por ello, la práctica pedagógica no será escenario de ejercitación de modelos preconcebidos, sino el lugar desde donde estos son cuestionados y renovados.

Se adopta una posición crítica para re-pensar el enfoque educativo centrado en la enseñanza –propio de la educación presencial– y se resignifican los procesos de aprendizaje, en relación con otros modos de enseñar, así como las interacciones entre docentes-estudiantes-materiales-contextos-conocimientos y mediaciones en ambientes pedagógicos. Se pretende superar la linealidad emisor-mensaje-receptor, rescatando la riqueza de la negociación de sentidos y significados, propiciando relaciones dialógicas que trasgredan las relaciones de poder entre el que sabe sobre el que aprende, recomponiendo las relaciones comunicativas-educativas, más abiertas y flexibles, más dispuestas a la construcción de sentidos y un tanto alejados de la transmisión de información.

En esta relación comunicación-educación, es que el ITAE determina la entrada de las TIC en la educación abierta y a distancia, pues le permite reflexionar acerca de la dimensión comunicativa de las instituciones educativas y de la dimensión educativa de los medios y las tecnologías. En la relación comunicación-educación se vitaliza, dinamiza y posibilita la acción educativa, como posibilidad de generar comprensiones de las cosas no conocidas, de las ya conocidas y de aquellas reconstruidas; de construir desde lo que se sabe hacia lo que no se sabe; de generar sentidos sobre lo cercano que se manifiestan en la acción, en la vida cotidiana; de llegar a acuerdos y construir sentidos para la actuación de los sujetos como entes sociales. Es decir, que se procura la transformación en la persona y en el contexto, en el sujeto que se educa-comunica y el proceso mismo se transforma por la acción del sujeto. El hombre interpreta el contexto para la

solución y presentación de alternativas y se incluye en ellas; es una transformación en permanente diálogo: “el mundo no es un mundo de objetos independientes de nosotros o de lo que hacemos, no es un mundo de cosas externas que uno capta en el acto de observar, sino que es un mundo que surge en la dinámica de nuestro operar como seres humanos” (Maturana, 1993, p. 31 citado por UPN, 2006, p. 19). En la relación educación-comunicación, el ITAE puntualiza las palabras de José Bernardo Toro que compartiera en una entrevista (1995): que todo acto educativo contiene una acción o hecho comunicativo al desarrollarse, pues sin el segundo no sería posible el primero y que todo acto comunicativo tiene implicaciones educativas, aún cuando toda comunicación no tenga objetivos educativos.

En este marco, el enfoque de la educación abierta y a distancia adoptado por el ITAE-UPN, crea espacios sociales que favorecen el intercambio de saberes, dinamizados por flujos adecuados de información, los cuales se convierten en espacios de comprensión de la realidad, que propician la adquisición de nuevos saberes y la validación de otro tipo de saberes, a la vez que incide en una determinada construcción social de la realidad, en una concepción del mundo que sustenta la forma de actuar, con base en la experiencia individual y social. Se propicia la democratización del acto educativo en tanto se posibilita la negociación de sentidos desde prácticas comunicativas y prácticas pedagógicas que validen la posibilidad de disentir, que propicien el debate, la reflexión y el análisis y en esta dinámica, se reconocen los medios y las tecnologías desde su dimensión cultural, que configuran un entramado de representaciones, prácticas y valores.

Como perspectiva cultural, las TIC en el ITAE son asumidas no desde su aparente neutralidad, carente de análisis más reales que enlazan las tecnologías con desarrollos económicos importantes que benefician a unos pocos y que inciden en la configuración de sujetos que requieren de una formación para ser altamente competentes. El instituto declara que varias investigaciones han reportado que en Colombia, la incorporación de las TIC no ha logrado superar la visión instrumental sobre su uso, y en general, la política educativa en este campo no ha incidido ni en la transformación de los modelos pedagógicos tradicionales, ni en la generación de modelos innovadores o alternativos de desarrollo, tal como lo han manifestado Bonilla (2001), Rueda y Quintana (2001, 2004), citados en el documento de trabajo, en la página 23. Por tanto, se exige al sector educativo,

pensar en programas educativos que consideren la diferencia, trasciendan este uso instrumental y permitan la gestión y uso social del conocimiento, el diseño de ambientes pedagógicos flexibles y dinámicos, articulados al proceso formativo; la resignificación del proceso educativo, de sus actores y el papel del docente y del estudiante en este escenario.

Para la UPN, una propuesta de educación abierta y a distancia, le implica unas responsabilidades particulares, representadas en la obligación y necesidad de formar maestros y maestras en compromiso con la reflexión constante sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la interacción con los contextos culturales, sociales y económicos en los espacios pedagógicos, la posibilidad de potenciar ambientes para la enseñanza y el aprendizaje que promuevan el uso social del conocimiento y la garantía de que el saber académico interactúe con el saber cultural, y de esta manera reconocer la distancia como una manera de propiciar espacios de cultura y ciudadanía en el escenario contemporáneo. Ello se materializa en la posibilidad de construir propuestas pedagógicas que faciliten la autonomía en función del aprendizaje colaborativo, que elaboren o trabajen en equipo, en capacidad de construir otras comprensiones del mundo, de lo ético, de lo diverso, lo político, lo educativo, lo estético, entre otras, y que permitan orientar la formulación de propuestas educativas que procuren la articulación de los conocimientos adquiridos a la cotidianidad del maestro, al ejercicio de su práctica docente y a su comprensión e identificación como protagonista de transformaciones culturales y sociales. Se trata de constituir el saber producido por el maestro en la reflexión de sus prácticas, lo que significa empoderar el saber local en la construcción política del país, a la cual se vincula la reflexión teórica.

Las TIC y la virtualidad no solo redimensionan los escenarios para la educación y la comprensión de los sujetos implicados en un proceso educativo, sino la relación con el conocimiento, las condiciones de aprendizaje, las competencias pedagógicas implicadas en todas ellas. En tal sentido, el ITAE, siguiendo a Edgar Morin, plantea que todo objeto de conocimiento no se puede estudiar en sí mismo, sino en relación con su entorno y precisamente por ello, toda realidad es sistema por estar en relación con su entorno. De estas ideas, distingue principios del pensamiento complejo<sup>64</sup> en tanto considera que es necesario ver lo simple

---

<sup>64</sup> Dialógico (no existe superación de contrarios, sino que existen sin dejar de ser antagónicos); recursividad (el individuo hace cultura y la cultura hace a los individuos), y hologramático: ve las partes en el todo y el todo en las partes.

articulado con otros elementos; comprender un pensamiento que separa y que reduce junto con un pensamiento que distingue y que enlaza. Estos postulados muestran de nuevo que no se asume una instrumentalización de la educación ni se supone que la dimensión pedagógica se resuelve por medios técnicos; se trata de mostrar cómo el dilema saber-hacer es superado, estableciendo una tensión constitutiva entre ellos, en tanto todo saber es también una práctica y por tanto, esta se constituye en unas reglas discursivas y no discursivas. Con esta base, el ITAE se replantea aquello que se entiende por aprendizaje autónomo, y lo asume como capacidad de construir aprendizajes colectivos, o inteligencias en conexión; se trata de hallar el saber a partir de una noción de mundo que emerge de la red, de un trabajo estratégico de producción de saber, de reflexión conjunta, de una interlocución potenciada por las TIC, no substituida por estas.

Sobre el aprendizaje, el ITAE se propone superar la concepción psicologista y acentuar en la reconfiguración y activación de lo pedagógico en relación con las nuevas posturas epistemológicas y en tal sentido, plantea una nueva mirada frente al aprender como producción de subjetividad, como la posibilidad de los sujetos de leer los saberes, los avances científicos como juegos de verdad específicos; esto es, que el conocimiento es una construcción de hombres y de épocas concretas y que así como estos se han construido y validado, se pueden inventar y construir otros. Es la consolidación de unos procesos que le permiten a los sujetos comprenderse a sí mismos, que según Foucault (1996, citado por UPN, p. 37), posibilitan producir, transformar o manipular cosas (proceso de producción); trabajar con sistemas de signos, símbolos o significación (proceso de significar); comprender al sujeto actuando sobre los demás y a los demás sobre él mismo (proceso de poder), y efectuar relaciones sobre su cuerpo, conducta, pensamiento, realizando transformación de sí mismo para alcanzar algunos estados de felicidad, sabiduría y trascendencia (procesos de sí). Entonces, el estudiante a distancia podrá producir maneras nuevas de ser sujeto y formas diversas de inventarse como maestro y como profesional.

El maestro en la propuesta del ITAE se visualiza como maestro-tutor (no por separado, en donde el maestro es el dueño del saber y el tutor su distribuidor), un provocador de inteligencias colectivas entendidas como la reunión de memorias e inteligencias, el compartimiento de conocimientos, la realización de sinergias en materia de proyectos, recursos y competencias. Así, no se busca transferir clases clásicas hacia formatos hipermedios interactivos, sino poner en

práctica nuevos paradigmas de adquisición y constitución de los conocimientos, en donde se da lugar al retorno de la narrativa: más que explicar un conocimiento, éste es entendido como narración y los actores como interlocutores. Tampoco ve la tecnología en la novedad de los aparatos, sino la ve como nuevos modos de percepción y de lenguaje, nuevas sensibilidades y escrituras, comprende los nuevos cambios en los modos de circulación y producción de saber, y ve la educación de manera distinta a la enseñanza de contenidos, a la distribución de conocimiento. En correlación, la apuesta pedagógica del ITAE plantea un maestro-tutor que: privilegia la interacción y utiliza mediaciones tecnológicas y elementos de la inteligencia colectiva para construir conocimiento; rescata las narrativas y los saberes cotidianos como una forma de comprender los fenómenos y realidades particulares que permitan enseñar en contexto; sustenta su acción en el trabajo de lectura y escritura por parte de todos los participantes mediante la confrontación de textos, la creación colectiva y la lectura informativa y crítica de otros y de sí mismos; considera indispensables el análisis y el debate de los materiales que circulan; acompaña los procesos individuales y colectivos, y valida las producciones escritas de los participantes; diseña, construye y reconstruye ambientes que permiten utilizar un saber acumulado, una información depurada y una construcción colectiva para proponer soluciones o nuevas problematizaciones de las realidades sociales y culturales.

La apuesta del ITAE por el sujeto que se forma, es por uno que se constituye y debe ser visto desde una perspectiva múltiple: desde lo intraindividual, que implica los propios procesos de aprendizaje y desarrollo evolutivo; desde lo interindividual, que recoge la construcción conjunta y la interlocución, así como la elaboración de la experiencia; desde lo colectivo, abordando su identidad cultural; y desde lo histórico como perspectiva filogenética y ontogenética; esto implica una mirada situada en un momento y espacio determinados, una búsqueda de fisuras por parte de los autores del proceso. Para formar este sujeto, como ya se ha anotado, se vincula el desarrollo de proyectos de los estudiantes, que permite articular una metodología de trabajo que parte de las problemáticas del contexto y que debe seguir rutas de construcción colectiva, contraste y socialización adecuadas a los intereses y perspectivas locales. Los proyectos, están a la base de un problema como configuración especial construida por las personas, que se caracteriza por relevar dificultad, contradicción, o simplemente, varios caminos o sentidos de interpretación. Así, los procesos de enseñanza en el



ITAE están a la base de enseñanza basada en problemas o que consideran preguntas o situaciones problémicas como un pilar del proceso de construcción del conocimiento.

Para este cometido, el ITAE retoma cuatro principios del aprendizaje basado en problemas: el análisis, la investigación, la argumentación y la capacidad para resolver problemas para sus ambientes de aprendizaje, pero imprime una diferencia. La diferencia que se propone es que no se parte de unos problemas previamente formulados para que desde su utilización, se motive al estudiante de manera que pueda abordar con entusiasmo nuevos temas, sino que es fundamental la participación del sujeto en la construcción de la pregunta, el diseño de formas de exploración; no es tan importante solucionar el problema, sino que aprenda a formularse preguntas, a encontrar y construir contextos dinámicos, con movimiento de múltiples sentidos e intereses; contextos vitales al interior de los cuales se desarrollan los sujetos y colectividades, que no corresponden a imágenes prediseñadas, ni van en caminos conocidos, predecibles, ni únicos. Los problemas que a diario tienen los maestros en el aula, y en general, en los espacios pedagógicos, son constitutivos de la búsqueda, organización y sistematización de información. El maestro-tutor, desde su experiencia y saber, orientará al estudiante en la búsqueda de las acciones pedagógicas pertinentes. La socialización de estas experiencias se constituye en el saber reconocido y validado por pares y por el maestro-tutor y se conforma en saber acumulado en la generación de nuevas preguntas.

De acuerdo con información disponible en la página web del ITAE<sup>65</sup>, las actividades realizadas en el Instituto en relación con los programas de posgrado, han consistido en la implementación de los programas a distancia *Educación especial con énfasis en comunicación alternativa* (se había realizado la gestión del convenio con el Ministerio de Educación en el programa de educación inclusiva) y la *Especialización en pedagogía* con los materiales de apoyo para estudiantes del programa. Se indica que durante el segundo semestre de 2009 se abrió la segunda cohorte de la Especialización en Pedagogía a distancia y la primera de Educación con Énfasis en Comunicación Aumentativa y Alternativa en esta modalidad. Puede inferirse, que a la altura del primer semestre 2014, la Especialización en Pedagogía a distancia, ya cuenta con más de 10 cohortes.

---

<sup>65</sup> En esta página se explicita que esta información se extracta de un informe final del ITAE, pero no se indica cuál es su fecha <http://elearning.pedagogica.edu.co/portal/>

### 5.3. El programa de Especialización en pedagogía a distancia

Uno de los programas que desarrolla la UPN en la modalidad de educación a distancia, es la Especialización en Pedagogía. Este apartado se dedica a hacer una descripción general de este programa, a partir de su documento maestro para Renovación del Registro Calificado, fechado en 2012.

La Especialización en pedagogía a distancia, es un programa de formación que viene funcionando desde 2008 con Registro otorgado a través de la Resolución N° 5980 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), del 10 de septiembre del año en mención, con vigencia de 5 años. Se asume como un programa que no sólo puede lograr mayor cobertura educativa, sino como una forma de incidir en las labores diarias de los maestros del país, en tanto se ha ido constituyendo en un espacio de reflexión, discusión y resignificación sobre los discursos y prácticas que producen los docentes y profesionales en sus espacios escolares y no escolares, desde un campo temático y problemático como lo constituye hoy la pedagogía en relación con los procesos de construcción, apropiación y circulación del conocimiento y el abordaje de dinámicas de socialización.

En este sentido, en el programa se propone un proceso de reflexión y un ejercicio de formación investigativa sobre la práctica pedagógica, como una opción para que el docente que continúa con su formación, pueda avanzar en el encuentro con la realidad dentro del contexto social y escolar, que le posibilite recoger elementos para plasmar en la práctica pedagógica nuevas estrategias, didácticas, paradigmas e innovaciones educativas con la complejidad y la rigurosidad propias del trabajo docente. El programa también entiende que cada vez son más los profesionales de áreas distintas a la pedagogía que llegan a las escuelas colombianas y esto demanda alternativas distintas de acercamiento al saber de la pedagogía y en consecuencia, se ha asumido el desafío de atender las posibles demandas de las personas que tienen como actividad principal la docencia, en aras de incidir en la calidad de la educación, razón por la cual ofrece el programa, no solo a los profesionales en Pedagogía que quieren cualificar su quehacer docente encontrando posibilidades que amplíen lo educativo más allá de la institución y de las aulas, y que se extiende hacia los ambientes educativos, las regiones y los diversos escenarios socio-culturales, sino a las personas que teniendo una formación disciplinar diferente a la del campo pedagógico, se

dedican a labores académicas, docentes e investigativas, con el fin de que puedan inscribirse en las pautas exigidas para la profesionalización de su labor.

Sobre esta dinámica, la Especialización promueve que los maestros: reflexionen sus prácticas, construyan proyectos pedagógicos, piensen alternativas didácticas, analicen la relación educación y nuevas tecnologías, además de comprender la cultura escolar en función de la formación social y política, todo ello con el fin de enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje. Es decir, se busca desarrollar ideas que posibiliten a los educadores desplegar su capacidad para construir soluciones a problemas de su entorno (desde la didáctica, el funcionamiento del medio escolar, las formas de aprendizaje, etc.) y en esa medida, la especialización se fundamenta en la concepción del aprendizaje como un proceso dentro del cual los estudiantes-docentes son sujetos activos y constructores de ambientes de aprendizaje que los llevan a confrontar diversas relaciones con el saber y con los procesos de los sujetos en formación.

Esta actividad, que puede ser de realización grupal, permitirá impulsar procesos de desarrollo educativo y social apoyados en una base común, que haga frente a las necesidades locales y regionales. Por ello, la Especialización en Pedagogía en la modalidad a Distancia, pretende ser un puente entre los niveles local, regional y nacional, a través de la comunicación, reflexión e investigación sobre los saberes disciplinares, los saberes culturales, junto a lo urbano y lo rural.

De ahí, vinculándose a lo expresado en el PEI de la UPN (2010) la Especialización en Pedagogía en esta modalidad es un programa interesado en “la formación a lo largo de la vida, en el desarrollo y consolidación de comunidades académicas (...) en la incorporación de nuevas tecnologías a los procesos pedagógicos y en la formación del maestro como pensador crítico, trabajador del conocimiento, agente de cambio y ciudadano responsable (pp. 9-10) y es un programa resultado del trabajo de un grupo interdisciplinario de profesionales de la pedagogía, la didáctica, la comunicación, la filosofía y la informática, dados a la tarea de reflexionar sobre la convergencia comunicación-educación-tecnología, para establecer mecanismos de mediación pedagógica que se constituyan en herramientas que faciliten los procesos de enseñanza y construcción social del conocimiento. Por tal razón, los principios que orientan la modalidad a Distancia que fundamentan la estrategia pedagógica de esta Especialización se inspiran en: la comprensión y legitimación del saber de los agentes de la comunidad en la

región; la adaptación del currículo como construcción cultural; la virtualización como construcción de realidad; el trabajo en red como construcción de inteligencias colectivas; la autonomía como estrategia de fortalecimiento de sujetos públicos; la comunidad de indagación conformada por maestros tutores y participantes.

Se considera que estos principios responden a las necesidades actuales de formación docente y generan una alternativa de formación pedagógica, puesto que además de convertirse en un espacio para cualificar la formación de los docentes en ejercicio, es el lugar desde donde los profesores también trabajan en la reflexión de sus prácticas con su comunidad educativa. Este programa de formación para maestros y profesionales de la educación en la modalidad a distancia se basa en las experiencias y realizaciones generadas de la modalidad presencial.

El valor agregado del programa de Especialización en Pedagogía en modalidad a Distancia, reside en su posibilidad de cualificar el conocimiento pedagógico, a través de comunicar el conocimiento local, regional y nacional, sirviendo como dispositivo de diálogo entre los actores y sus prácticas, creando progresivamente una red a nivel nacional, como nodos vivos en múltiples niveles. La apertura a la diversidad, la consideración de la diferencia como valor y propuesta pedagógica, construida socialmente, en donde las diferencias no se convierten en desigualdades y se reconoce en la forma como las comunidades construyen, transforman e intercambian su cultura, hacen de este programa un dispositivo de intermediación cultural para cualificar y enseñar el panorama pedagógico del país.

La docencia, mediante acciones pedagógicas, promueve la interacción entre el conocimiento académico y el cotidiano, por cuanto la significación e incidencia de los aprendizajes en la transformación de la realidad, exige integrar los contenidos académicos y las experiencias y vivencias de profesores y alumnos. Así mismo, la Especialización en Pedagogía en la modalidad a Distancia, busca atender a amplios sectores docentes en distintas regiones del país, de acuerdo con las directrices fijadas por la Universidad en su interés de tener presencia en el territorio nacional. Con este programa, la Universidad Pedagógica Nacional quiere mantener una línea de formación en el campo del saber pedagógico en el cual tiene una experiencia y reconocimiento acumulado en más de cincuenta años

de existencia. Igualmente, a partir de las reflexiones sobre la enseñanza disciplinar consolida una línea de trabajo sistemático sobre pedagogía y didácticas específicas que cualifican las maestrías ya existentes y que permiten, sin lugar a dudas, un trabajo más integrado, entre las diferentes facultades, que en último término comparten los problemas de formación docente.

Con la Especialización en Pedagogía en la modalidad a Distancia, la Universidad quiere proponer una estrategia para la formación de docentes en ejercicio a partir de la cualificación de la práctica pedagógica agenciada en diferentes escenarios, así como de la sistematización de la misma. Este modelo, dada su flexibilidad, puede ofrecerse como propuesta para la formación continuada de docentes frente a situaciones específicas: maestros de enseñanza bilingüe, maestros de educación inicial y egresados de determinadas licenciaturas, entre otros. Este ha sido el sentido previsto para las distintas cohortes de la Especialización y la razón por la que se ha mantenido un título genérico (pedagogía) para la misma.

La UPN propende por la formación de un especialista en pedagogía, como sujeto profesional y especialista en educación, con una concepción clara de la realidad social de nuestro tiempo, un docente transformador y creativo, comprometido con la búsqueda e implementación de alternativas acordes con las características multiculturales de cada región. Así se pretende que este educador, efectivamente, sea una persona abierta a los nuevos derroteros de la población, que comprenda sus necesidades en medio de las especificidades. Por ello, la Universidad define los criterios pedagógicos, éticos, políticos, sociales y científicos que ubican la formación del educador especialista en el panorama regional, nacional e internacional para que contribuya en la construcción del proyecto de país consignado en la Constitución política de Colombia.

Uno de los aspectos característicos de la Especialización, es la estructura del programa, fundamentada en la investigación sobre la práctica pedagógica; propiciando como requisito la elaboración de proyectos, reflexiones y trabajos que, por sus características particulares, se convierten en el apoyo a estrategias de intervención e inmersión en la realidad educativa desde el área de la investigación. No hay lugar más importante para investigar que el sitio de trabajo del docente (colegio, institución, escuela, escenarios socio-culturales) desde donde los problemas del proceso de enseñanza aprendizaje, unidos al entorno y con la acción investigativa del docente, se van transformando en soluciones que se

traducen en beneficio para él y para su medio. El afianzamiento de los docentes y los estudiantes a través de estas realizaciones concretas de la práctica pedagógica, potencian y catalizan sus esfuerzos con la generación de pensamientos y acciones encaminadas a sustentar una manera de pensar y de proceder, tanto a nivel personal como profesional; esto fruto de las estrategias de intervención e inmersión en la práctica pedagógica.

La práctica se constituye en un nuevo esquema de relaciones en el cual se afecta, en términos de transformación, el pensamiento, y se logra que el esquema tradicional: institución educativa, planes de estudio, maestro, alumno, transmisión del conocimiento, se rompa, abriendo espacios basados en la colaboración, como un proceso de construcción y una forma de mantener la concepción compartida de un problema, asegurando así un ambiente de aprendizaje centrado en el estudiante y permitiendo interacciones de tipo socio-constructivista en las que el estudiante fortalezca nuevas interacciones sociales, tal vez más complejas. También se estimula el desarrollo de interacciones de corte socio-cultural porque para llegar a la solución de problemas, lo esencial es el trabajo con pares que favorecen el crecimiento colectivo y disminuyen la distancia entre el estado actual del individuo y su nivel de desarrollo potencial. Así mismo, provoca que el conocimiento compartido actúe como espacio de interacción, espacio que apunta a que los pares aprendan en contextos donde pueden aplicar sus conocimientos de manera creativa, natural y precisa, de acuerdo con las necesidades del medio.

Como este tipo de interacción es apoyado por las TIC, se genera una estrategia pedagógica que permite que los estudiantes construyan sus aprendizajes en conjunto con otros. De esta forma, los maestros amplían su cualificación como sujetos críticos que analizan su entorno, su realidad y reflexionan sobre su quehacer pedagógico, permitiéndoles entender el concepto de formación no como una forma de actualizarse, sino que conlleva una acción de trabajo conjunto en los diferentes escenarios educativos. Por consiguiente, se asume la Pedagogía como un campo complejo en el cual convergen las teorías, los métodos, las acciones y los saberes socialmente construidos para la determinación de un objeto que le es propio. Esta visión posibilita la superación de las concepciones instrumentales y atomizadas frente a la pedagogía. En ese sentido, desde una perspectiva interaccionista sobre la práctica pedagógica, se asume el principio de la complementariedad entre las disciplinas que concurren para la

explicación del desarrollo y del aprendizaje humano en el contexto de la escuela, articulando para tal propósito, los fundamentos y explicaciones que posibiliten el análisis, la comprensión y la explicación de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje.

En tal dirección, se conjugan los postulados de una concepción construccionista del conocimiento humano y una visión sociocultural del procesamiento humano del desarrollo y el aprendizaje, lo que hace que se asuman los ambientes de aprendizaje como una concepción alrededor de la enseñanza y el aprendizaje que busca, articular en un todo coherente, los intereses y necesidades de los educandos y las metas institucionales. También, se constituyen en una estrategia de trabajo válida para facilitar la contextualización de la escuela, los saberes que imparte y los aprendizajes que se alcanzan en un marco negociado y significativo, que propende no solamente por la adquisición de saberes, sino también por el desarrollo personal de los sujetos involucrados en procesos pedagógicos, contribuyendo a su formación en la autonomía y la proyección social.

La estructura curricular de la Especialización en Pedagogía (Cf. Tabla No. 8) está conformada por cinco ambientes de formación encaminados a garantizar el compromiso, la pertinencia y la relevancia social del Especialista en Pedagogía en la modalidad a distancia y se configura en un total de 28 créditos académicos. Estos ambientes son asumidos desde la formación pedagógica, la formación didáctica, la formación investigativa, la formación socio cultural y la reflexión sobre la práctica pedagógica. Están constituidos por los momentos de desarrollo de la especialización, a partir de los cuales el futuro profesional requiere de la construcción de procesos que le permitan el reconocimiento de sus dinámicas, ritmos y exigencias en su aprendizaje; por ello, los ambientes son abordados desde dos estrategias: los seminarios y los proyectos. Todos y cada uno de los ambientes de formación contribuyen a la reflexión sobre los problemas del docente en su práctica cotidiana, la cual constituye un objeto problémico y de mediación, para integrar los distintos conocimientos y para proponer las estrategias diseñadas encaminadas a cualificarlas. Igualmente, derivan en la estructuración del trabajo de grado en el cual convergen las distintas reflexiones que el estudiante ha elaborado a lo largo de la especialización.

Tabla No. 8. Estructura curricular de la Especialización en Pedagogía a distancia

Ambiente	Seminarios		No. de Créditos
	Primer Semestre	Segundo Semestre	
Formación pedagógica	Debate contemporáneo sobre la Pedagogía	Corrientes pedagógicas	8
	Contextualización de la Pedagogía	Evaluación de proceso	
Formación didáctica	Aportes y corrientes conceptuales sobre la Didáctica	Problemática de la enseñanza disciplinar	4
Formación investigativa	Epistemología	Asesoría Formulación de proyectos II	6
	Asesoría Formulación de proyectos I		
Formación sociocultural	Educación, Comunicación y Tecnología	Democracia y ciudadanía	4
Reflexión sobre la práctica pedagógica	Problematicación sobre la práctica	Sistematización	6
<b>Total de créditos</b>	14	14	28

Fuente: Folleto de la Especialización en Pedagogía a distancia (s. f.)

El objetivo del *ambiente de formación pedagógica* es reconocer los desarrollos de la pedagogía y la forma como las ideas pedagógicas inciden en la construcción de modelos de enseñanza y aprendizaje. A tal efecto, algunos de los tópicos que se abordan en el desarrollo de los seminarios son las reflexiones sobre los problemas del método y de la enseñanza a partir de las ideas de los grandes pedagogos, las implicaciones de las mismas en la evaluación por procesos y la posibilidad de implementar estrategias pedagógicas innovadoras.

El *ambiente de formación didáctica* pretende interrogar la práctica pedagógica desde las construcciones de sentido en relación con la enseñanza, el aprendizaje y las mediaciones que el maestro utiliza en su cotidianidad, centrando su desarrollo en la construcción de explicaciones alrededor de la naturaleza de la didáctica, su objeto de conocimiento o estudio y la autonomía o complementariedad con otros saberes, motivando nuevas lecturas, nuevos modos de ser y de comprender la didáctica, el maestro, la educación y la pedagogía.

La orientación del *ambiente de formación socio-cultural* pretende abordar los diversos referentes culturales que confluyen en la institución educativa que operan como repertorios de identidad, significación y sentido; donde se definen expectativas, comportamientos, normatividades y valores que facilitan y potencian el intercambio social, las producciones simbólicas y materiales, dentro de un espacio determinado, todo lo cual obliga a reconocer y repensar la



institución educativa como lugar de tejido social caracterizada como agente de socialización, que exige cada vez más prácticas pedagógicas reflexivas y críticas, a propósito de entornos de globalización en tensión con realidades locales específicas, caracterizadas por la polifonía de la diversidad y la multiculturalidad.

La investigación se ha constituido en centro de reflexión, con el ánimo de procurar en los estudiantes una actitud de investigación coherente con los propios objetivos de la Especialización y las condiciones y contextos de los que provienen. El objeto de la *formación investigativa* es brindar espacios de reflexión sobre la práctica docente y a partir de la misma formular proyectos que la cualifiquen, bien sea a partir de la sistematización de la misma o de la formulación de proyectos. Se quiere que el docente identifique los resultados de la investigación educativa, tanto pedagógica como didáctica y a partir de ellas, proponga estrategias de cambio en su quehacer cotidiano en el aula de clase. El funcionamiento del ambiente de formación investigativa guarda relación con tres dimensiones: la primera, referida a la investigación y su articulación con los otros campos de formación y con los énfasis<sup>66</sup> de profundización temática del programa; la segunda, acerca de los alcances del proceso de investigación en el marco de un programa de especialización y el tercero, respecto a la administración operativa de los módulos que conforman el ambiente, para hacerlos más flexibles y organizados.

En ese sentido, en este ambiente se evidenciarán los siguientes aspectos: respecto a la articulación de la investigación con los campos de formación y con los énfasis de profundización temática, en principio vale la pena señalar que esta reflexión se ha presentado de manera reiterada en razón de las dificultades que presentan algunos de los estudiantes en el desarrollo del trabajo de grado, en los que no se percibe la manera como los seminarios aportan de manera directa en la formulación y desarrollo de su propuesta de grado, al igual que la pertinencia de los énfasis de profundización temática de la especialización. Para consolidar la

---

<sup>66</sup> Los énfasis temáticos son: énfasis en pedagogía; énfasis en evaluación; énfasis en educación, comunicación y tecnología; énfasis de formación social y política y el énfasis en innovaciones didácticas en el aula y formación de profesores-conocimiento profesional del profesor. Con estos énfasis se acotan y concentran, tanto los intereses de profundización y/o investigación de los estudiantes, como las labores de asesoría de los profesores y pueden establecerse procesos de homologación y/o articulación con los énfasis de la Maestría en Educación. Igualmente se espera que con los estudiantes inscritos a cada énfasis temático y con los trabajos desarrollados por ellos, se vayan organizando grupos de estudio y/o semilleros que permitan, a mediano o largo plazo, hablar de líneas y/o grupos de investigación del programa de Especialización en Pedagogía.

perspectiva pedagógica y su relación con la investigación en la Especialización en Pedagogía se propicia que los estudiantes trabajen por énfasis de profundización temática. Esto supone que los docentes propongan y desarrollen dichos énfasis; también es importante ver en qué medida se pueden articular con los de la Maestría en Educación, ya que muchos de los egresados de la Especialización ingresan a ella.

Se permite además, que los estudiantes puedan ingresar de manera paralela a los módulos de Asesoría y Epistemología durante el desarrollo de sus trabajos de grado, para que puedan tener acceso a las discusiones y textos, ya que es en esta fase donde toman sentido los saberes de estos módulos y allí su contribución al desarrollo de los mismos es evidente. Es la puesta en funcionamiento de un currículo flexible, en donde el estudiante puede navegar en forma de red en la plataforma y no de manera lineal.

El *ambiente de reflexión sobre la práctica pedagógica* busca mostrar a los estudiantes los alcances que tiene reflexionar sobre las propias prácticas. Mostrar cómo este es un ejercicio que permite caracterizar la reflexión sobre la práctica, desde un abordaje epistemológico, conceptual y metodológico. Identificar factores, dimensiones que facilitan y/o obstaculizan la reflexión sobre la práctica que realizan los diferentes profesionales desde su lugar. Hacer explícitas la necesidad, el sentido y las múltiples configuraciones que se tienen y se generan al reflexionar sobre la práctica, y articular el proceso investigativo que desarrollan los estudiantes en su proceso de formación.

Las estrategias didácticas del programa en la modalidad a distancia se abordan desde un enfoque metodológico que permita una participación directa de los profesores y profesionales, en la revisión, análisis, deconstrucción y construcción de sus propias actuaciones y propuestas. Por ello, se asumen como criterios metodológicos: el reconocimiento de los estudiantes como productores de saberes pedagógicos y como actores sociales, con capacidad para aportar a la construcción de proyectos desde sus espacios institucionales; el reconocimiento de las prácticas pedagógicas y socio culturales con el fin de realizar un análisis crítico y propositivo acerca de la pertinencia de éstas con las exigencias y necesidades que demandan hoy los contextos y espacios en los cuales actúan; el fortalecimiento de las dinámicas institucionales, a partir de la formulación participativa de rutas y herramientas metodológicas; el aprovechamiento de los

espacios virtuales como posibilidad de generar ambientes pedagógicos orientados a propiciar la conformación de comunidades y los aprendizajes cooperativos; los talleres de reflexión sobre las prácticas pedagógicas y socio culturales en los que se privilegie el uso de narrativas en el proceso didáctico y en la formulación de proyectos de investigación; el abordaje de la plataforma virtual para el proceso de tutorías, chat, foros; y el seguimiento de los módulos e interlocución teórica y metodológica de estos, virtualmente.

Se propone como modalidad de trabajo para la especialización el uso de tecnologías, a partir de dos procedimientos básicos; las sesiones presenciales y las sesiones en plataforma virtual (Moodle) del ITAE. Para lograr un aprovechamiento de la herramienta, la especialización en la modalidad, prevé la realización de un seminario – taller de inducción o Módulo Cero (0).

Tabla No. 9. **Organización del seminario de inducción – módulo 0**

<b>Seminario – Taller de Inducción o Módulo Cero (0)</b>		
<b>Contenidos</b>	<b>Descripción</b>	<b>Evaluación</b>
Otros lenguajes en la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Virtualidad</li> <li>• Hipertextualidad</li> <li>• Multimedialidad</li> </ul>	(motivación) Acceso a la plataforma
Plataforma Moodle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Software libre</li> <li>• Servicios de comunicación</li> <li>• Producción de materiales</li> <li>• Vinculación de archivos</li> </ul>	(validación ) Uso efectivo de los recursos Aprovechamiento de las tutorías

Fuente: UPN (2012, p. 66)

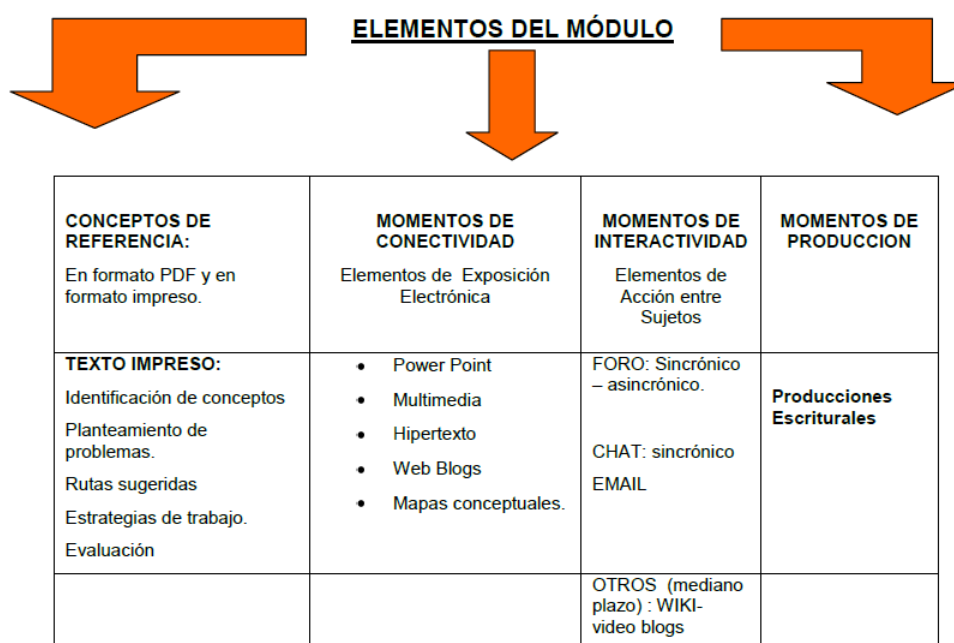
Las características propias de la Universidad, como institución educadora de educadores, hacen que temas como la práctica del docente y el papel de la tecnología en la educación –por mencionar algunos– sean objeto de investigación, formación y producción. Lo anterior implica que desde el educador-maestro, hasta los educadores-estudiantes, experimenten diversos diseños y usos de unidades didácticas, para proponer nuevas formas de interacción, de evaluación y de seguimiento. Desde esta perspectiva, la plataforma de educación virtual se convierte en instrumento para la investigación. Moodle permite que los módulos se adapten o se creen de acuerdo a las necesidades pedagógicas del maestro y sin que este tenga que someterse al modelo didáctico del software.

La especialización parte del supuesto de que el docente tiene un saber, donde lo tecnológico, como diseño de ambientes de enseñanza y de aprendizaje también ocupará un lugar en la reflexión sobre su quehacer, desde el campo de la comunicación, educación y cultura. En la primera versión del postgrado ya se planteaban algunos indicios de cómo se entendería un diseño tecnológico acorde con la apuesta de reconstrucción y reflexión de la práctica pedagógica de la siguiente manera: los espacios formales están diseñados para cualificar las experiencias y prácticas de los docentes, además de abrir nuevos horizontes de significados que lo lleven a integrar en su quehacer avances en la pedagogía como disciplina. A tal efecto, las conferencias, talleres, asesorías y tutorías, están orientados a enriquecer los procesos de construcción de conocimiento. La especialización tiene especial cuidado en acompañar las búsquedas de los participantes tendientes a cualificar y sistematizar su práctica docente, mediante técnicas específicas derivadas de los talleres de educadores. La Especialización combina las diferentes estrategias de la educación a distancia y en tal sentido, utiliza tutorías, asesorías grupales para cada uno de los módulos que conforman los distintos ambientes de formación, los seminarios, los trabajos grupales, las comunicaciones telefónicas y las asesorías vía Internet. En el marco de una perspectiva interpretativa y sociocrítica, lo tecnológico será parte de lo que requiere ser desnaturalizado y reconstruido dentro del proceso de reflexión sobre la práctica pedagógica, para tratar de evidenciar allí cómo en las elecciones tecnológicas, estamos haciendo elecciones sobre “formas de vida” (Winner, 1989), las cuales se traducen, en las prácticas educativas, en cierto tipo de relaciones de poder, de conocimiento, de lenguaje, en el que se producen hegemonías, exclusiones, pero también posibilidad de diálogo de saberes y, en consecuencia, el entorno educativo se convierte en un espacio de convergencia cultural.

La discrecionalidad en la creación de formatos, espacios, recursos, en la educación a distancia depende de una serie de factores propia de los programas. Entre estos aspectos es importante señalar, al menos tres: el contexto, la intencionalidad formativa del programa junto a los seminarios de cada componente, y los campos problemáticos que asume. Aunque muchas veces el módulo se ha identificado con el texto impreso que se entrega al estudiante como una guía de apoyo, en la modalidad a distancia en la Especialización, se plantea como un escenario pedagógico propuesto para el desarrollo de una determinada área. En

este caso está constituido por momentos<sup>67</sup>: *momentos de identificación* de los conceptos de referencia propios de la disciplina y de las intencionalidades formativas coordinadas por el profesor, que generalmente se atiende a través del texto impreso; *momentos de conectividad* como espacios que permiten al estudiante desarrollar los conceptos, esto es, apoyos pedagógicos para identificar ideas fuerza, problemas relevantes; *momentos de interactividad* que colocan al estudiante en actividades de trabajo en equipo, debate conjunto, encuentro de compañeros, y *momentos de producción*, relacionados con los resultados esperados y que permiten la evaluación de los encuentros.

Gráfico No. 11. Momentos y elementos del módulo de la Especialización en pedagogía a distancia



Fuente: UPN (2012, p. 78)

En el diseño y elaboración de los materiales, para cada uno de los seminarios que se desarrollan en los programas, el ITAE tiene en cuenta principios didácticos: sea cual sea el material, este debe ser provocador, de un alto nivel de interacción, propiciar la relación con los otros, la articulación de conocimientos con saberes

<sup>67</sup> El documento maestro explicita que se le llaman momentos y no, elementos, para destacar el carácter dinámico del módulo y porque cada momento no es absolutamente aislado, sino que se articulan y atraviesan durante el desarrollo de los momentos educativos.

locales, regionales, contribuir a la reflexión sobre su práctica, dinamizar preguntas provocadoras y fomentar el diseño de ambientes pedagógicos.

Sobre los dispositivos que confluyen en el ambiente pedagógico, cada componente académico estará conformado por los siguientes dispositivos: materiales de apoyo; espacios de acompañamiento en línea y fuera de línea y procesos locales. La dinámica entre estos impulsa la conformación de los ambientes pedagógicos orientados a la creación de comunidades de aprendizaje. Esto implica que en la concepción de cada uno de estos tres dispositivos se deberá tener en cuenta a los otros dos, siendo esta dinámica la base del diseño.

La evaluación en la propuesta formativa de la Especialización en Pedagogía, vista a la luz del desarrollo, cualificación y actualización del maestro en ejercicio y/o del profesional de la educación, se asume como una construcción colectiva que parte de las potencialidades de carácter individual; donde cada participante desde su lugar como estudiante e interlocutor es un profesional que investiga, que indaga, alrededor de su quehacer pedagógico y social, para definir estrategias de mejoramiento y desarrollar habilidades específicas que lo cualifiquen en los procesos educativos (Niño, 2003, citado por UPN, 2006, p. 85)

En este sentido y tras la búsqueda de la reflexión y el mejoramiento, tanto individual como colectivo, alrededor de los procesos investigativos y de asesoría de proyectos al interior de la Especialización, durante el ciclo académico, se desarrollan dos jornadas de socialización como espacios participativos (uno de avances en el primer semestre y otro, al finalizar el trabajo de grado) en los cuales se revelan, muestran y comparten las diferentes propuestas y avances investigativos de los estudiantes adscritos a los diferentes grupos de énfasis temáticos, frente a la comunidad académica que integra el Programa.

Los espacios de socialización, como ejercicio formativo, constituyen escenarios de intercambio, de participación activa, reflexiva y crítica en los que profesores y estudiantes incrementan su sentido de pertenencia, pues allí pueden evidenciar el resultado del trabajo y su impacto, tanto en la comunidad interna como externa a la universidad, permitiendo así mismo, visualizar elementos que nutren no sólo a los diferentes énfasis temáticos y objetos de estudio, bajo una mirada intersubjetiva, sino que también dejan entrever los desarrollos y asesorías para buscar, de ser necesario, nuevas rutas de trabajo en aras del mejoramiento de la

calidad académica, de la potenciación de los mismos estudiantes, de la problematización y cualificación de sus prácticas.

#### **5.4. El módulo de Democracia y ciudadanía en la Especialización en pedagogía a distancia**

Dentro del ambiente de formación socio-cultural, para el segundo semestre de la Especialización en pedagogía, se cuenta con el módulo de *Democracia y ciudadanía*, que se toma como el contexto particular de investigación, en tanto al ser un espacio de formación mediado por las TIC (plataforma Moodle), puede entenderse como un ambiente virtual de aprendizaje (AVA). Este apartado se propone describir este ambiente, tanto desde lo que plantea el Documento maestro del programa, como de la incursión en el mismo, en la plataforma Moodle del ITAE.

El programa, a partir de su documento maestro para renovación de registro calificado (2012, pp. 55-57), indica que el seminario<sup>68</sup> responde a la intencionalidad de formar maestros como sujetos reflexivos, de saber y poder pedagógico, para animar procesos educativos que contribuyan a la generación de una cultura política crítica, transversal a su quehacer y su contexto, cultura política que reconozca los espacios y las dimensiones simbólicas de la misma, problematice la noción de lo ciudadano más allá del Estado y el sistema político, reconozca la importancia del ejercicio activo de la ciudadanía en la construcción de lo público.

A partir de estas consideraciones se definen los propósitos del seminario de democracia y ciudadanía, en torno a la reflexión sobre el papel de la educación y del educador, en la construcción de sociedades democráticas, justas e incluyentes;

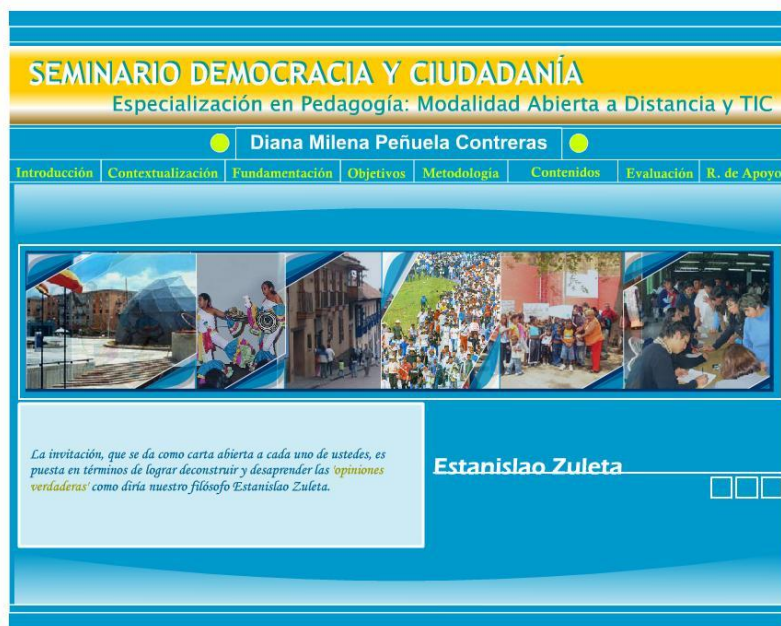
---

<sup>68</sup> Se hace la claridad que el documento maestro denomina seminarios en lo presencial y se conocen como módulos en la formación a distancia: “El programa está estructurado a partir de unos ambientes de formación; son cinco ambientes de formación los que tiene el programa: el ambiente de formación pedagógica, el ambiente de formación didáctica, el ambiente de formación investigativa, el ambiente de formación sociocultural y el ambiente de reflexión sobre la práctica pedagógica. Cada uno de los ambientes tiene unos componentes, que son los seminarios, como se llaman para la modalidad presencial, o módulos, como se les llama para la modalidad a distancia. Que tanto en presencial como en distancia son exactamente los mismos, no cambian” (Entrevista a coordinadora de la especialización en pedagogía a distancia, Marzo 5 de 2013). Por su parte, el documento maestro del programa identifica el módulo, en la modalidad a distancia como un “escenario pedagógico propuesto para el desarrollo de una determinada área”. (p. 77)

la importancia de aprender a leer la realidad social y política del contexto educativo; la necesidad de incorporar los referentes teóricos que permiten orientar el sentido de la formación ciudadana y democrática; y la necesidad de apropiarse de las propuestas educativas existentes y sus debates fundamentales, para proyectar nuevas formas de abordar su realización en los escenarios educativos.

La aproximación y comprensión de la construcción de la ciudadanía y la democracia y lo que ello demanda a la educación, se aborda en cuatro núcleos temáticos, interdependientes y complementarios (Cf. Tabla 10, más adelante), que se pueden asumir dentro del ambiente virtual de aprendizaje como unidades.

Gráfico No. 12. Portada del módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE



Fuente: Imagen tomada del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional en 2013

La portada de dicho módulo en la plataforma Moodle del ITAE, es la que se observa en el Gráfico No. 12. El acceso a dicho módulo me fue otorgado por la Ingeniera Ligia Lozano del ITAE, luego de obtener la autorización respectiva por parte de la profesora Gloria Orjuela, Coordinadora de la Especialización en Pedagogía. Se accedió al módulo en el primer semestre de 2013 (mirada exploratoria y descriptiva) y en el segundo semestre de 2013 (recolección de información y mirada interpretativa). Como puede observarse, en esta portada



aparece el delineamiento del módulo de formación, que comprende introducción, contextualización, fundamentación, objetivos, metodología, contenidos, evaluación y recursos de apoyo.

La *introducción del módulo*, expone cuáles son las 4 unidades que se trabajarán y la intencionalidad pedagógica, cual es la de “formar maestros como sujetos reflexivos (...) a fin de generar cultura política crítica transversal a su quehacer y su contexto”. Una transcripción de lo que ofrece la introducción del módulo a los participantes, puede verse en el Cuadro No. 1.

**Cuadro No. 1. Introducción del módulo de formación Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE**

El módulo de Ciudadanía y formación ciudadana, responde a la intencionalidad de formar maestros como sujetos reflexivos, de saber y poder pedagógico, para animar procesos educativos que contribuyan a la generación de una cultura política crítica transversal a su quehacer y a su contexto, cultura política que reconozca los espacios y las dimensiones simbólicas de la misma, problematice la resignificación de lo ciudadano más allá del Estado y el sistema político, reconozca la importancia del ejercicio activo de la ciudadanía en la construcción de lo público. En este sentido, el módulo versará alrededor de la siguiente pregunta generadora: ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad, políticas, sociales, culturales y subjetivas desde una perspectiva de la historia del presente, que permiten el funcionamiento de la categoría formación ciudadana en nuestro país, y cómo se dan los procesos de operacionalización y apropiación de la misma en nuestras prácticas pedagógicas como maestros que desarrollamos nuestro quehacer institucional y no institucional particular?

En la Unidad N° 1 denominada La formación y las competencias ciudadanas en las Agendas de los Organismos Internacionales, Nacionales y Distritales, se busca cuestionar el renovado interés en la temática de formación ciudadana, tanto por parte de discursos de organismos internacionales (OIT, BID, BM, FMI)<sup>2</sup> como de los gobiernos nacionales y latinoamericanos en un contexto de globalización y transnacionalización de la economía y la cultura. Asimismo, es posible detectar que en las últimas décadas la conceptualización sobre ciudadanía y formación ciudadana, ha adquirido diversos giros y modificaciones, debido a cambios estructurales en los modelos de desarrollo, a cambios ganancia por parte de las propuestas de los movimientos sociales y a la circulación de nuevos modelos culturales, lo que ha posibilitado que ahora se pueda hablar tanto de ciudadanías mundiales, como nacionales o locales, ciudadanías juveniles o de las mujeres, o de los grupos sociales excluidos, entre otras, las cuales se encuentran inscritas en diferentes modelos de formación. Lo anterior, nos aporta valiosos elementos de discusión que serán abordados en la Unidad N° 2. Conceptualizaciones sobre ciudadanía y formación ciudadana.

Otra de las posibles vías de entrada a problematizar el tema de la formación ciudadana en el contexto de la formación para el trabajo es el de las Competencias ciudadanas, el cual sirve de excusa para preguntarse por las dimensiones para la reconstrucción de las manifestaciones de la Cultura política dentro de los procesos de formación y educación que se dan en nuestros contextos locales escolares y no escolares. Estas problematizaciones serán abordadas en la Unidad N° 3. Cultura política y formación ciudadana en contextos escolares y no escolares.

Fuente: Tomado del aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional en 2013

Cuadro No. 1. Introducción del módulo de formación Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE (Continuación)

Finalmente, con relación a la reflexión sobre la práctica del maestro específicamente y desde el maestro como sujeto de saber y de poder, surge la Unidad N° 4, Reflexión sobre la práctica pedagógica a partir de la formación ciudadana, en donde se propone la de-construcción y la re-construcción de propuestas críticas y modelos alternativos específicos desde el contexto escolar en interacción con la comunidad que rodea a la escuela, desde una perspectiva más centrada en lo local. La idea metodológicamente hablando es que se aborden algunos casos puntuales de experiencias escolares y extraescolares que aborden las prácticas de formación ciudadana, para luego elaborar mi propuesta como maestro y mi posicionamiento frente al discurso y la práctica de formación ciudadana.

Todos estos aspectos serán agrupados a través de cuatro unidades de trabajo no lineales, en cada una de las cuales, se proponen preguntas orientadoras, enlaces opcionales de profundización de los contenidos, la reflexión sobre la práctica del maestro, la bibliografía y los recursos específicos de apoyo para su desarrollo. Sin embargo, es de anotar que la pregunta generadora macro del Módulo sería: ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad, políticas, sociales, culturales y subjetivas desde una perspectiva de la historia del presente, que permiten la emergencia de la categoría formación ciudadana en nuestro país, y cómo se dan los procesos de operacionalización y apropiación de la misma en nuestras prácticas pedagógicas como maestros que desarrollamos nuestro quehacer institucional y no institucional particular?

Fuente: Tomado del aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional en 2013

Dentro del texto expuesto en el Cuadro No. 1, aparece una referencia a pié de página (la No. 1) que explica la expresión “sujetos reflexivos, de saber y poder pedagógico”, así: “categoría que hace referencia a la noción de saber pedagógico, como saber propio del maestro, producido y re-contextualizado en su quehacer cotidiano en la escuela. Este saber le permitirá desde un posicionamiento crítico empoderarse al maestro como sujeto de poder, noción esta trabajada ampliamente por Michel Foucault”. La referencia a pié de página No. 2, desglosa las siglas anotadas de los organismos internacionales, desde los cuales se indica que hay un discurso sobre la formación ciudadana, que es necesario conocer para analizarlo de manera crítica; la nota dice: “En el respectivo orden: Organización Internacional para el trabajo, Banco Interamericano de Desarrollo, Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional”.

La *contextualización del módulo* adelanta una descripción general del problema de la formación ciudadana y democrática, en relación con un modelo neoliberal de sociedad en la que el consumo es el eje del bienestar y en la cual, es débil el ejercicio ciudadano, tanto del individuo, como de la sociedad civil y el Estado. Desde el campo educativo, el módulo introduce al estudiante en la idea de construcción de una democracia desde la autonomía escolar, otorgada por Ley General de Educación y basada en los PEI, en correlación con los planes

gubernamentales. Una transcripción de lo que ofrece al estudiante la contextualización del módulo, puede verse en el Cuadro No. 2.

**Cuadro No. 2. Contextualización del módulo de formación Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE**

El contexto de formación ciudadana y democrática, es multidimensional y complejo, se configura a partir de la interrelación entre la realidad 'teórica' y la práctica de la ciudadanía en la cultura social y política específicas, y las concepciones educativas sobre ciudadanía y formación ciudadana, que se establecen para mediar esta práctica educativa. El momento actual de la sociedad colombiana se caracteriza por su alta complejidad en todos los órdenes del desarrollo, en donde se entrecruzan la larga historia de desigualdad, violencia y corrupción, con el impacto del mundo globalizado, caracterizado por la instalación hegemónica del modelo neoliberal, la exclusión de grandes sectores de la población, la supremacía del mercado como modelo de bienestar, junto a la débil cultura de la civilidad del Estado, de la sociedad civil y del ejercicio ciudadano. La economía globalizada ha creado además una sociedad indolente, frívola, y mercantilizada, que ha conducido a la pérdida de sentido de las identidades individuales y colectivas, el debilitamiento de los sistemas tradicionales de integración y cooperación social, el incremento de la vulnerabilidad social y el deterioro de las instituciones básicas de la sociedad.

El sector educativo frente a este panorama, ha realizado un recorrido hacia la formación ciudadana que se puede ubicar de manera cercana a la Constitución del 91, en la cual la educación cívica se afianza como educación en y para la democracia, superando los enfoques que abordaban la cívica como urbanidad y aprendizaje memorístico de la institucionalidad política. Después, la Ley General de Educación 115 del 94, propuso democratizar el escenario escolar, mediante la educación para la convivencia democrática y ciudadana y el gobierno escolar, estableciendo este propósito, como una de las prioridades de los planes, programas y proyectos educativos de las distintas instituciones de educación primaria, básica y media y en los estatutos orgánicos de los planes de desarrollo nacional, departamental y local.

De manera reciente, el Ministerio de Educación promovió la implantación de estándares básicos de calidad, de manera no aleatoria pues hace parte de un Movimiento Internacional y Latinoamericano por la implantación de estos discursos, con el fin supuesto de que las instituciones educativas cuenten con un referente común que asegure a todos los colombianos el dominio de conceptos y competencias básicas, para alcanzar desempeños satisfactorios en su actividad personal y laboral, vivir en sociedad y participar en ella, en igualdad de condiciones, promoviendo además, el desarrollo de competencias ciudadanas. La promoción de estas competencias, configura una de las prioridades de las instituciones educativas en los planes de mejoramiento, que deben girar en torno a: el respeto y defensa de los derechos humanos, la convivencia y la paz, la participación y la responsabilidad democrática, y la pluralidad y valoración de las diferencias<sup>3</sup>. Por ello es necesario acentuar en la problematización de las competencias ciudadanas desde perspectivas académicas en todos los niveles y desde el creciente interés en correlacionar la formación ciudadana con la formación para el trabajo a través de las competencias ciudadanas.

Ahora bien, que sentidos y proyecciones sociales, políticas y culturales tienen toda esta serie de discursos y cuáles son algunos de los niveles reales de apropiación en el nivel escolar, no escolar y local, buscan ser el objeto de problematización en el presente Módulo, partiendo del reconocimiento y visibilización de las diferentes relaciones de poder que actúan como condiciones de posibilidad para la instauración o no de dichos discursos en la realidad práctica y cotidiana de la escuela a través de la práctica pedagógica y política de los maestros.

Fuente: Tomado del aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional en 2013

Como puede leerse, el módulo intenta poner en escena los discursos que sobre calidad y competencias, se mueven en el contexto nacional, incluyendo el de competencias ciudadanas. Además, problematiza o pretende que el estudiante problematice si estos discursos pueden verse en la realidad de sus instituciones y sus propias prácticas. Se incluye una nota al pie (la No. 3) que cita el documento de Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación, así: “Ministerio de Educación. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Noviembre de 2003. Documento de Trabajo. Pag 2”.

**Cuadro No. 3. Fundamentación del módulo de formación Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE**

Uno de los actos vinculados a la dimensión social, cultural y política de la educación, es el que relaciona la educación con la formación ciudadana, desde una perspectiva crítica, como un campo temático y político específico en donde es posible construir conocimientos, actitudes, valoraciones, razonamientos, elecciones que posibiliten el bienestar individual y el bien común.

Para potenciar este desarrollo es necesario reflexionar sobre la educación como agente principal de la formación ciudadana; como derecho colectivo y como bien público, que dentro de un proceso ético-político, debe favorecer la inclusión social con sus respectivas problematizaciones, el desarrollo de la civilidad y la convivencia, la consolidación de la democracia y la construcción de lo público.

El conocimiento ciudadano y democrático, configura un saber que se construye y se reconstruye en los procesos formativos, a través de prácticas de socialización, educación, comunicación, convivencia, organización y gestión social; aspectos que trascienden el ámbito de la educación formal y se instalan en los diversos escenarios en donde las normas, las leyes, los pactos y los acuerdos, tienen presencia cultural, moral y jurídica.

Esto implica una formación ciudadana a través de procesos, basados en el reconocimiento del otro y la multiculturalidad, la construcción de valores cívicos, y de un ethos ciudadano democrático que posibilite la interlocución válida, la participación y la cooperación para la acción pública, elementos que requieren ser desarrollados de manera intencional y coherente a través de procesos de educación formal y no formal.

El qué, el para qué y el cómo de la formación ciudadana, supone la interacción de un conjunto de actores, conformados por educadores y educandos, cuyos propósitos son los de construir conocimientos, valores y actitudes para dinamizar, crear y mejorar las prácticas de formación ciudadana en sus espacios de docencia, y/o trabajo institucional y comunitario.

La formación ciudadana apunta a contribuir a la inserción social y política de las personas en la sociedad. La condición de ciudadano trasciende un estatus jurídico y el ejercicio del voto, implica la construcción de subjetividades ligadas a lo público, la democracia, el bien común, para ello, es fundamental como lo señaló Dewey, que la educación despierte en cada ciudadano/a la iniciativa y la disposición, por los intereses de la colectividad, para convertir al ciudadano, en un actor motivado y capaz de incidir en los procesos sociales y políticos, y de esta manera ir superando la pasividad, la indiferencia, y la manipulación de intereses, que terminan imponiendo la lógica del mercado y del capital, sobre cualquier otra consideración de solidaridad y bien común.

Fuente: Tomado del aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional en 2013

**Cuadro No. 3. Fundamentación del módulo de formación Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE (Continuación)**

En el campo de la educación, la preocupación por la construcción de una ciudadanía deseable y posible, requiere la construcción de conocimientos, actitudes, y habilidades, para el ejercicio activo, competente y crítico de la misma y la realización de agenciamientos sociales y políticos en torno al desarrollo de lo privado y lo público.

Para aproximarnos desde estas consideraciones a la comprensión de la construcción de la ciudadanía y a la formación ciudadana, al igual que a la forma como podemos abordar su desarrollo en los procesos formativos, se propone en este módulo, el desarrollo de cuatro unidades a saber: 1) La formación y las competencias ciudadanas en las Agendas de los Organismos Internacionales, Nacionales y Distritales, 2) Conceptualizaciones sobre Ciudadanía y formación ciudadana, 3) Cultura política y formación ciudadana en contextos escolares y no escolares, 4) Reflexión sobre la práctica pedagógica a partir de la formación ciudadana.

Fuente: Tomado del aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional en 2013

El cuadro No. 3 muestra la transcripción de la *fundamentación del módulo*. Allí, se hace énfasis en la formación ciudadana como un campo en el que se interrelaciona la dimensión social, cultural y política de la educación y sus posibilidades de construcción en la interacción social, la comunicación, la convivencia, la organización y la gestión social, contemplando la multiculturalidad y el reconocimiento del otro. Se enuncia la importancia de construir en la práctica educativa, conocimientos, valores y actitudes, que permitan dar sustento a la participación y cooperación para la acción pública, en cuyos escenarios, se haga consciencia de que los acuerdos, normas, tienen una dimensión, no sólo jurídica, sino moral y cultural. El objeto de la formación ciudadana es proveer elementos para la inserción social y política de las personas, que va más allá de lo que se asume como ciudadanía; esto es, un estatus o la posibilidad de un voto, y que tiene que ver con la construcción de una subjetividad tendiente al bien común, a la democracia y a lo público.

En la fundamentación del módulo, se hace una descripción de las unidades de trabajo para los participantes del proceso de formación. La transcripción de dicha descripción, puede leerse en la Tabla No. 10.

Tabla No. 10. Unidades del módulo de formación Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE

No. Unidad	Título	Descripción e intencionalidad
1	La formación y las competencias ciudadanas en las Agendas de los Organismos Internacionales, Nacionales y Distritales	<p>Pretende dar una mirada a los diferentes discursos que sobre formación ciudadana circulan en la actualidad en los ámbitos internacional, nacional y distrital, desde diferentes fuentes documentales que permitan observar la aparición transversal, no gratuita, de una serie de discursos y prácticas que enfatizan en la ciudadanía desde su formación para garantizar el desarrollo del país y la superación de los conflictos sociales. A partir de allí, cuestionar el renovado interés en la temática de la formación ciudadana, tanto por parte de discursos de organismos internacionales (Banco Mundial, Organización Internacional para el trabajo, Bando Interamericano de Desarrollo, Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional) como de los gobiernos nacionales y latinoamericanos, en un contexto de globalización y transnacionalización de la economía y la cultura</p>
2	Conceptualizaciones sobre Ciudadanía y formación ciudadana	<p>La ciudadanía es un concepto polisémico con un carácter histórico y contextual, en la medida en que sus nociones y prácticas, se configuran en escenarios sociales determinados, y responden al grado de evolución del ethos ciudadano y de la cultura política en que se realiza. Se trata de un concepto abierto y complejo, susceptible de ser construido, de-construido y perfeccionado, mediante el desarrollo del pensamiento y el sentimiento cultural, político y subjetivo, frente a los valores cívicos, la titularidad de derechos y los modelos de justicia que orientan el desarrollo social y económico. Por esta razón se puede afirmar que no hay un solo tipo de ciudadanía, sino que existen tantas ciudadanía, como comunidades políticas y sociales hay, y que estas a su vez, están conformadas por la pluralidad de ciudadanos/nas que en las sociedades democráticas, contemporáneas viven y conviven en conciudadana, ejerciendo sus derechos y responsabilidades con perspectivas, e intereses diferentes. El ejercicio de la ciudadanía, implica la realización de aspectos básicos que le son inherentes, como son: la pertenencia, los derechos humanos y la participación. Aspectos que adquieren connotaciones específicas en el contexto local y global y que sugieren los retos de la formación ciudadana en la sociedad contemporánea. Así, la conceptualización sobre ciudadanía y formación ciudadana, ha adquirido diversos giros y modificaciones, debido a cambios estructurales en los modelos de desarrollo, a cambios que han sido ganancia por parte de las propuestas de los movimientos sociales y a la circulación de nuevos modelos culturales, lo que ha posibilitado que ahora se pueda hablar tanto de ciudadanía mundiales, como nacionales o locales, ciudadanía juveniles o de las mujeres o de los grupos sociales excluidos, entre otras, las cuales se encuentran inscritas en diferentes modelos de formación.</p>

Fuente: Construido para esta investigación a partir de la información disponible en el aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional, mayo de 2013

Tabla No. 10. Unidades del módulo de formación Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE (Continuación)

No. Unidad	Título	Descripción e intencionalidad
3	Cultura política y formación ciudadana en contextos escolares y no escolares	En este aparte se abordan de manera crítica las tensiones entre la construcción de una cultura política y el planteamiento de las competencias ciudadanas definido por el Ministerio de Educación, con resonancia y resistencias en contextos escolares y no escolares, con el fin de preguntarse por las dimensiones para la reconstrucción de las manifestaciones dentro de la Cultura política de los procesos de formación y educación que se dan en tales contextos.
4	Reflexión sobre la práctica pedagógica a partir de la formación ciudadana	Pensar y asumir los escenarios educativos como espacios de formación política y ciudadana plantea la pregunta por la función de la educación en la formación de sujetos ético-políticos, autónomos y solidarios, que sobre la base del desarrollo de ciertas capacidades pueden construir y reconstruir los referentes y las prácticas culturales de lo político, lo público y de lo que implica el ejercicio de los valores que sustentan la ciudadanía. Las instituciones que adelantan procesos de formación ciudadana se reconocen en esta oportunidad como agentes de socialización política, que tienen como compromiso generar mediaciones pedagógicas que viabilicen el desarrollo de capacidades psicosociales, ético-morales y socio-políticas asociadas a la formación de una cultura política y al ejercicio de la ciudadanía. De la misma manera y de manera transversal, se aborda el papel de los maestros como productores de un saber pedagógico desde donde puede asumir y resignificar la pedagogía, como saber reconstructor de la cultura, en el campo de la socialización política y en la formación de valores cívicos, en torno a la justicia, la libertad, la solidaridad, la igualdad, el diálogo ético y político. Se pretende la de-construcción y re-construcción de propuestas críticas y modelos alternativos específicos desde el contexto escolar, en interacción con la comunidad que rodea a la escuela y otros escenarios educativos y socioculturales, desde una perspectiva más centrada en lo local. La idea es que se aborden algunos casos puntuales de experiencias escolares y extraescolares que aborden las prácticas de formación ciudadana, para luego elaborar una propuesta desde el lugar como maestro y su posicionamiento frente al discurso y la práctica de la formación ciudadana.

Fuente: Construido para esta investigación a partir de la información disponible en el aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional, mayo de 2013

Posteriormente, se incluyen los objetivos de formación (un objetivo general y cuatro específicos), ligados a cada una de las unidades que componen el módulo. (Cf. Tabla No. 11).

Tabla No. 11. **Objetivos de formación en el módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE**

Objetivo General	Objetivos específicos
Determinar las condiciones de posibilidad, políticas, sociales, culturales y subjetivas desde una perspectiva de la historia del presente, que permiten el funcionamiento de la categoría formación ciudadana en nuestro país y los procesos de operacionalización y apropiación de la misma en las prácticas pedagógicas y políticas de los estudiantes de la especialización en su quehacer institucional y no institucional	Identificar los discursos que sobre formación ciudadana y competencias circulan en las Agendas de los Organismos Internacionales
	Problematizar las dimensiones para la reconstrucción y emergencia de las ciudadanías y los procesos de constitución de sujetos
	Identificar las relaciones entre formación ciudadana y cultura política en contextos escolares y no escolares
	Generar reflexión sobre la práctica pedagógica y política de los estudiantes a partir de la noción de formación ciudadana

Fuente: Construido para esta investigación a partir de la información disponible en el aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional, mayo de 2013

Tabla No. 12. **Metodología planteada en el módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE, I-2013**

Qué	Para qué	Cómo		
		Descripción	Actividad	Apoyo TIC
Potenciar la observación, el análisis del contexto, la apropiación crítica de los marcos de fundamentación, el conocimiento de las propuestas de formación y sus debates fundamentales, así como retomar las prácticas educativas	Propiciar nuevas miradas alternativas de los procesos de formación ciudadana, pertinentes al contexto y necesidades de los y las participantes	Se parte de una pregunta generadora que permite identificar los problemas de conocimiento que es necesario resolver con el abordaje temático y práctico de cada una de las unidades, que conforman los contenidos. Los contenidos desarrollan los planteamientos conceptuales básicos y diversos sobre el eje temático correspondiente, los cuales son obligatorios de abordar para llenar los requerimientos del proceso formativo	Unidad 1. Se proponen lecturas básicas y a partir de éstas, la elaboración de un cuadro comparativo	Este proceso será apoyado desde un chat de asesoría
			Unidad 2. A partir de una lectura básica se propone la elaboración de un mapa conceptual	Inicia un foro temático que será permanente hasta el final del módulo
			Unidad 3. Luego de una lectura básica se avanza en un ejercicio escritural-ensayo analítico	Se nutre la participación en el foro permanente iniciado en la unidad anterior
			Unidad 4. Se propone un ejercicio de reflexión en torno a la pregunta generadora del módulo y de aplicación o creación de una propuesta de formación ciudadana por parte de cada uno de los participantes	No se registra

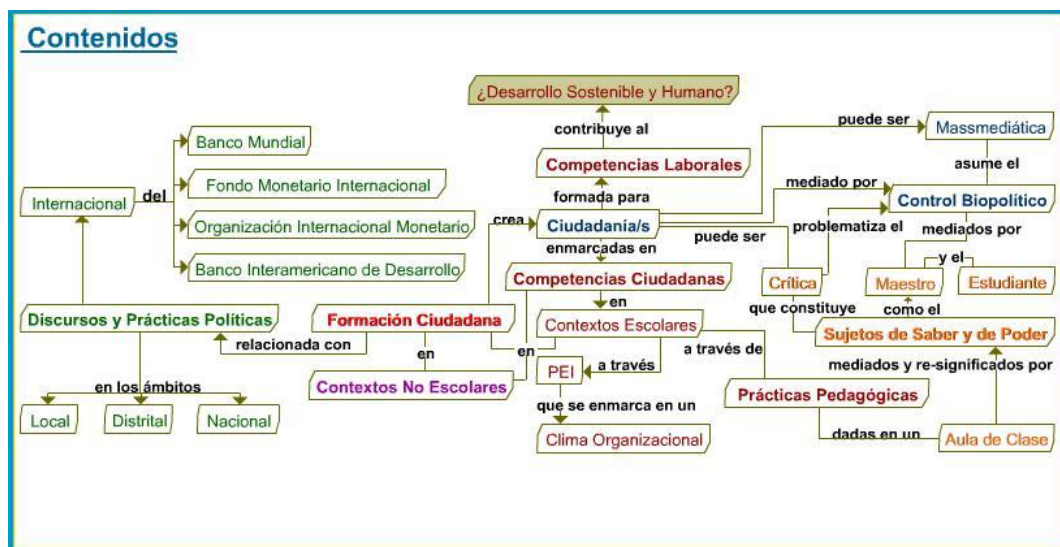
Fuente: Construido para esta investigación a partir de la información disponible en el aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional, mayo de 2013



Sobre la metodología (condensada en la Tabla No. 12), el módulo indica lo que se pretende desarrollar a través de la formación (qué) y el propósito de desarrollarlo (para qué), así como la descripción de las formas en las que se trabaja (cómo), que van desde preguntas generadoras que interpelan el bagaje teórico que se va proporcionando, hasta el desarrollo de unas actividades (una por unidad), apoyadas de opciones de trabajo con el maestro-tutor. Las opciones de trabajo general que tiene el módulo son: 1) Presencial con intervención de tecnologías: se adelantan encuentros entre maestro-tutor y estudiantes, estudiante-estudiantes, a través de espacios de interacción tales como foros y chat; 2) Asesoría en línea: el módulo propone un espacio virtual de asesoría que apoya el proceso de análisis y apropiación crítica de los marcos de fundamentación y el desarrollo de actividades específicas, y 3) Trabajo individual: como responsabilidad fundamental de cada estudiante en el cual el grado de interacción es mínimo.

Sobre los contenidos, el módulo incluye un mapa conceptual que puede verse en el Gráfico No. 13. En la sección recursos de apoyo, se incluye la bibliografía que se plasma en el Cuadro No. 4.

Gráfico No. 11. Contenidos del módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE



Fuente: Tomado del aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional, mayo 2013

Se indica que la evaluación, se basa en los siguientes criterios: “Cada unidad tiene previstas diferentes actividades como resultado del proceso, las cuales tendrán

una evaluación, tanto cualitativa como cuantitativa, que incluirá el seguimiento al proceso a lo largo del módulo, en una escala de 1 a 5. La sumatoria de puntos establece la calificación final”.

**Cuadro No. 4. Recursos de apoyo planteados en el módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE**

García Canclini Néstor. (1995). Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. Editorial Grijalbo. México. D.C.  
Giroux, Henry. 1992. Teoría y resistencia en educación. Editores siglo XXI – Centro de estudios sobre la universidad. Universidad Nacional Autónoma de México. México. 329 p.  
Kymlicka, Hill y Norman, Wayne. (1996). El retorno del ciudadano. Una revisión de la teoría reciente en teoría de la ciudadanía. Cuadernos CLAEH. N° 75. Montevideo.  
Ribeiro, L. (2001). “Post-imperialismo: Para una discusión después del post-colonialismo y multiculturalismo”. En: Mato (Comp.) (2001). Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización. Buenos Aires: CLACSO, Ricoeur (1995:61)  
Sábato, Hilda (1997). Ciudadanías políticas y formación de las naciones. Perspectivas históricas en América Latina. México. Introducción.

**Páginas webs y enlaces**

**Políticas internacionales...**

<http://www.iadb.org/news/articledetail.cfm?Language=SP&artid=2098&artType=WS>  
<http://www3.iadb.org/topics/subtopics.cfm?subtopicID=CIU&Language=Spanish&topicID=SC&parid=2&item1id=2>  
Revisar la página del BID. Componentes ciudadanía, resolución de conflictos y Sociedad Civil.  
<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=771246>  
(BID). Departamento de Desarrollo Sostenible  
<http://www.fnpi.org/biblioteca/relatorias/seminarioradio/7.asp>  
Banco Mundial. Ciudadanos, Políticos y proveedores  
<http://www.bancomundial.org/reuniones/anuales/2006/calendario.htm>  
FMI.

**Políticas Nacionales....**

<http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCompCiudadanas2004.pdf>  
[http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/44\\_07ens.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/44_07ens.pdf)  
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-58616.html>  
EDUCACIÓN Y CULTURA. N° 56, Marzo 2001. Federación Colombiana de Educadores, FECODE.  
<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85590.html>  
<http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-89002.html>  
Al tablero Competencias Ciudadanas. Febrero-Marzo 2004 Guía No. 6 Formar para la Ciudadanía ¡Sí es posible!  
<http://www.plandecenal.edu.co/>  
[http://www.redacademica.edu.co/redacad/export/REDACADEMICA/investigadores/caedra\\_derechos\\_humanos/](http://www.redacademica.edu.co/redacad/export/REDACADEMICA/investigadores/caedra_derechos_humanos/)

Fuente: Tomado del aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional, mayo 2013

Es de anotar que, frente a estos recursos, la consulta realizada a las URL recomendadas, en junio 1 de 2013 (momento en el cual aún estaba abierto el módulo del primer semestre), reporta lo siguiente (Cf. Tabla No. 13):

Tabla No. 13. Estado de los recursos de apoyo planteados en el módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE

Enlace/URL	Estado
<a href="http://www.iadb.org/news/articledetail.cfm?Language=SP&amp;artid=2098&amp;artType=WS">http://www.iadb.org/news/articledetail.cfm?Language=SP&amp;artid=2098&amp;artType=WS</a>	Redirecciona a: <a href="http://www.iadb.org/es/noticias/articulos/2004-06-22/un-rol-protagonico-para-cada-ciudadano,2098.html">http://www.iadb.org/es/noticias/articulos/2004-06-22/un-rol-protagonico-para-cada-ciudadano,2098.html</a>
<a href="http://www3.iadb.org/topics/subtopics.cfm?subtopicID=CIU&amp;Language=Spanish&amp;topicID=SC&amp;parid=2&amp;item1id=2">http://www3.iadb.org/topics/subtopics.cfm?subtopicID=CIU&amp;Language=Spanish&amp;topicID=SC&amp;parid=2&amp;item1id=2</a>	Página no encontrada
<a href="http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=771246">http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=771246</a>	Activo
<a href="http://www.fnpi.org/biblioteca/relatorias/seminarioradio/7.asp">http://www.fnpi.org/biblioteca/relatorias/seminarioradio/7.asp</a>	Página no encontrada
<a href="http://www.bancomundial.org/reuniones/anuales/2006/calendario.htm">http://www.bancomundial.org/reuniones/anuales/2006/calendario.htm</a>	Página no encontrada
<a href="http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCompCiudadanas2004.pdf">http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCompCiudadanas2004.pdf</a>	Activo
<a href="http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/44_07ens.pdf">http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/44_07ens.pdf</a>	Activo
<a href="http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-58616.html">http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-58616.html</a>	Activo
<a href="http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-85590.html">http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-85590.html</a>	Activo
<a href="http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/article-89002.html">http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/article-89002.html</a>	Activo
<a href="http://www.plandecenal.edu.co/">http://www.plandecenal.edu.co/</a>	Activo
<a href="http://www.redacademica.edu.co/redacad/export/REDACADEMICA/investigadores/caedra_derechos_humanos/">http://www.redacademica.edu.co/redacad/export/REDACADEMICA/investigadores/caedra_derechos_humanos/</a>	Página no encontrada

Fuente: Construido para esta investigación a partir de la información disponible en el aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional, en junio 2013

El módulo se identifica en la plataforma del ITAE con el código 461010 y puede abrirse en diferentes momentos del semestre académico. En el primer semestre de 2013, por ejemplo, se abrió el módulo en dos ocasiones. Los contenidos del módulo son permanentes y pueden variar las actividades académicas que se programan y se adelantan.

En cuanto a los participantes, el módulo cuenta con un promedio de 13 a 15 estudiantes y su tiempo de duración es de cuatro semanas. Los participantes cuentan con datos de su perfil, pero sorprende no encontrar una dinámica de

foro para presentarse y para que los estudiantes entren en confianza y contacto, tal como se hace en cualquier ambiente virtual de aprendizaje, dado que es la interacción entre los participantes, la piedra angular del trabajo académico en estos espacios.

La introducción del módulo también cuenta con una carta dirigida a los estudiantes, de autoría de Diana Peñuela y elaborada en 2007, cuyo texto se presenta en el Cuadro No. 5.

**Cuadro No. 5. Carta abierta a los y las participantes en el módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE**

Este Módulo está dedicado a potenciar la reflexión y la capacidad de los participantes quienes a la vez se constituyen en constructores del mismo, en torno a la ciudadanía categoría de la historia del presente, al igual que sobre los procesos de formación ciudadana, en constante tensión con la noción de democracia.

Las temáticas, posiciones y discursos existentes sobre ciudadanía y formación ciudadana que serán abordados a lo largo del presente módulo, no son propiamente una guía minuciosa y acabada sobre la temática, son más bien orientaciones a problematizar -de manera personal y luego colectiva- la *emergencia* de la noción de formación ciudadana y el *funcionamiento* de la misma en diferentes contextos y desde diferentes perspectivas académicas y políticas. Es así como la invitación, que se da como carta abierta a cada uno de ustedes, es puesta en términos de lograr deconstruir y desaprender las 'opiniones verdaderas' como diría nuestro filósofo Estanislao Zuleta, que cada uno de nosotros tenemos por verdades (incluyéndome por supuesto) y reconocer el estado y la saturación de información que nos bombardea desde diferentes flancos con relación a la ciudadanía, a la formación ciudadana y su vínculo con la formación para el trabajo, con el supuesto de que al terminar el módulo cada uno de los que hayamos aceptado la invitación, estemos en capacidad de asumir crítica y propositivamente una posición argumentada respecto al complejo tema de la formación ciudadana desde nuestro contexto específico de actuación (escuela, universidad, entre otros)

Finalmente, es de anotar que, cada unidad puede ser leída de manera independiente y no lineal con relación a la anterior, lo que se propone a cada uno de ustedes, es un primer agrupamiento temático que permita ver el funcionamiento del discurso y la práctica de la formación ciudadana en nuestro país pero específicamente en nuestro campo de desempeño a través del complejo haz de relaciones que le dan sustento y orientación.

Fuente: Tomado del aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional, mayo 2013

Aparece un foro de noticias e inquietudes, para el cual no hay nada registrado. Se consultó dicho foro en mayo 30 de 2013 y en junio 7 de 2013 (Cf. Gráfico No. 14).

Gráfico No. 14. Foro de Noticias e Inquietudes del módulo de Democracia y Ciudadanía,

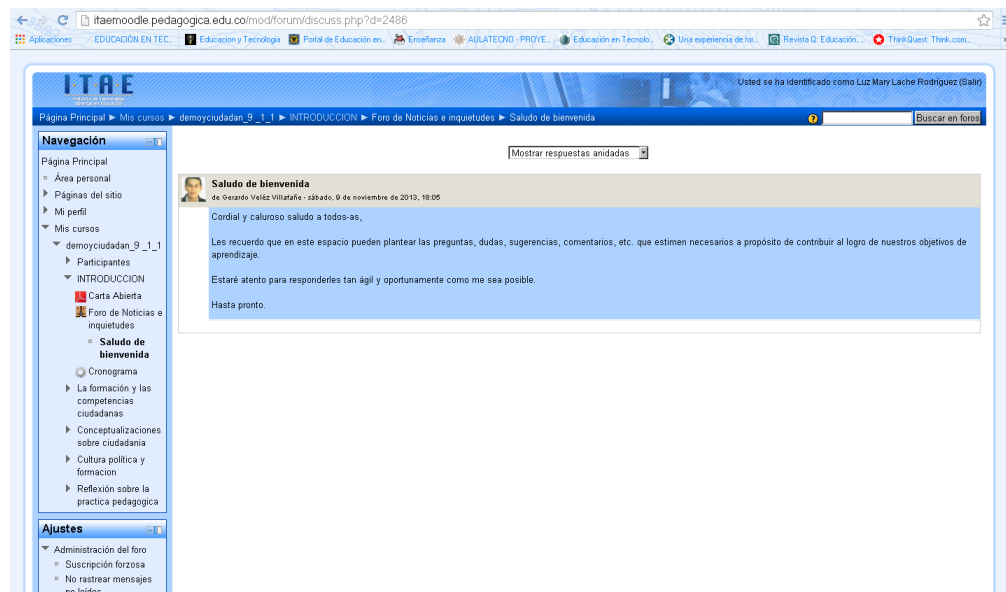


### EPE a distancia, ITAE, en I-2013

Fuente: Tomado del aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional, mayo 2013

Para el segundo semestre de 2013 (en noviembre), el foro de noticias e inquietudes, fue abierto por el maestro-tutor (Cf. Gráfico No. 15).

Gráfico No. 15. Foro de Noticias e Inquietudes del módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE, en II-2013



Fuente: Tomado del aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional, mayo 2013

Adicionalmente, aparece un ícono que reporta la existencia de un cronograma. Sin embargo, al ingresar al mismo, al parecer este no está en funcionamiento (Cf. Gráfico No. 16)

Gráfico No. 16. Cronograma del módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE



Fuente: Tomado del aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional, mayo 2013 (sin cambios cuando se accedió en noviembre de 2013)

En el anexo 4, se reporta una transcripción de lo encontrado en cada una de las unidades temáticas que componen el módulo (para el segundo semestre de 2013), que se constituyen con una presentación, una pregunta orientadora, una lectura o lecturas básicas, una o varias actividades a desarrollar por los participantes y unos recursos de apoyo (bibliografía o enlaces a páginas web). Los párrafos, tablas y gráficos siguientes, pretenden dar una visión general del módulo a los lectores de este trabajo, a partir de lo observado en el modulo de I-2013.

Sobre las actividades propuestas en el módulo, es de anotar que en cada uno de sus espacios, aparece un registro del estado de la actividad, tal como puede verse en el Gráfico No. 17 que, para mi caso, que estuve solamente como asistente en el módulo, reporta que no envié la actividad y no ha sido calificada; así como informa los días de mora en su entrega. Hay un botón que dice 'agregar entrega' para poder subir el archivo a la plataforma.

También me parece importante mencionar que para la actividad de la Unidad 2, se solicita la elaboración de un mapa conceptual y no se observa que haya un recurso de apoyo que indique cómo se construye o cómo se utiliza el software CmapTools, aunque se aconseje su utilización.

Gráfico No. 17. Estado de entrega de actividad en el módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE, I-2013

The screenshot displays a virtual classroom interface. On the left is a sidebar with navigation options. The main content area shows a list of categories for an activity, with the text 'Análisis personales en torno a cada categoría' centered. Below this is a table titled 'Estado de la entrega' (Submission Status) with the following data:

Estado de la entrega	
Estado de la entrega	No se ha enviado nada en esta tarea
Estado de la calificación	Sin calificar
Fecha de entrega	miércoles, 22 de mayo de 2013, 23:55
Tiempo restante	La Tarea está retrasada por: 18 días 21 horas

Below the table is a button labeled 'Agregar entrega'. At the bottom of the page, a status bar indicates: 'Usted se ha identificado como Luz Mary Lache Rodríguez (Salir)'.











Fuente: Tomado del aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional, mayo 2013

Sobre el Foro Temático Abierto, dispuesto como apoyo TIC a la formación en la unidad 2, la participación para I-2013, aparece de forma general con 10 participaciones, de las cuales, solo 2 tienen réplica, lo que quiere decir que cada participante ingresó y expuso su comentario, pero no se generó una 'conversación' o diálogo de saberes frente a los temas del curso (Ver Gráfico No. 18). Solamente la primera participación (Cuadro No. 6), cuenta con retroalimentación del maestro-tutor y el comentario de otra participante, así como el último aporte (Cuadro No. 15), que tiene la retroalimentación del maestro-tutor. La participación de dos de los participantes en dicho foro (Cuadros No. 10 y 15), consistió en subir un texto adjunto a la plataforma como intervención dentro del foro.

## Gráfico No. 18. Vista general del foro temático del módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE, I-2013

En este espacio se solicita que especiquen su posición respecto a la propuesta de formación crítica de acuerdo a los presupuestos de Freire. (

Añadir un nuevo tema de discusión

Tema	Comenzado por	Réplicas	No leído ✓	Último mensaje
Formación crítica según Freire	 Cristina Perez Madiedo	2	0	Evelyn de Jes?s Guerra Morales jue, 6 de jun de 2013, 11:43
compañero para trabajo final.	 Martha Raquel Gómez Rodríguez	0	0	Martha Raquel Gómez Rodríguez mié, 5 de jun de 2013, 18:43
FORMACIÓN CRÍTICA	 Evelyn de Jes?s Guerra Morales	0	0	Evelyn de Jes?s Guerra Morales mié, 5 de jun de 2013, 14:48
Formacion crítica	 Lorena Paola Pérez Moreno	0	0	Lorena Paola Pérez Moreno dom, 2 de jun de 2013, 20:47
Formación Crítica - Freire...	 Victor Manuel Cáceres Tovar	0	0	Victor Manuel Cáceres Tovar dom, 2 de jun de 2013, 18:57
Formación crítica	 Lisseth Katherine Toro Molina	0	1 ✓	Lisseth Katherine Toro Molina dom, 2 de jun de 2013, 16:30
Pedagogía Crítica.	 Martha Raquel Gómez Rodríguez	0	1 ✓	Martha Raquel Gómez Rodríguez dom, 2 de jun de 2013, 11:49
Formación Ciudadana	 FREDY FRANCISCO VELANDIA RINCON	0	1 ✓	FREDY FRANCISCO VELANDIA RINCON sáb, 1 de jun de 2013, 17:28
Sujetos críticos	 Aileen Astrid Rocha Vargas	0	1 ✓	Aileen Astrid Rocha Vargas sáb, 1 de jun de 2013, 12:58
Formacion crítica de Freire	 Katherine Cordoba Cordero	1	2 ✓	Javier Mauricio Mejía cruz vie, 31 de may de 2013, 12:33

Fuente: Tomado del aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional, mayo 2013

Lo que expusieron en cada una de las intervenciones, se presenta en los cuadros siguientes (No. 6 a 15), transcripciones tomadas de del aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional, junio 2013.

### Cuadro No. 6. Participación 1 en el foro temático abierto del módulo de Democracia y Ciudadanía, Grupo II, I Semestre de 2013, EPE a distancia, ITAE

**Formación crítica según Freire** - de Cristina Perez Madiedo - martes, 28 de mayo de 2013, 20:25. Personalmente pienso que es muy razonable lo que plantea Freire con respecto a la actitud crítica del sujeto frente a las problemáticas de la sociedad. Este debe reconocer y analizar todo lo que sucede a su alrededor, el comportamiento de los otros, el suyo, su manera de incidir en la sociedad, de transformarla y mejorarla. Estoy convencida de que todos los sujetos debemos ser responsables de nuestros pensamientos y acciones, y de no convertirnos en observadores de nuestro alrededor, sino en actores activos, que se comunican mediante el diálogo y reconocen los valores y diferencias del otro. Por otra parte, el hecho de reconocer el entorno debe ser relacionado con los conocimientos adquiridos durante la formación, con el fin de darles utilidad en beneficio de los más necesitados. Y ojalá estos conocimientos no sean tan independientes o disciplinares sino que permitan el cruce entre ellos con el fin de obtener un desarrollo integral del ser.

**Re: Formación crítica según Freire** - de Javier Mauricio Mejía cruz - viernes, 31 de mayo de 2013, 12:41. Cristina Buenas tardes, gracias por tu participación. Otra dimensión de la teoría crítica que vale la pena señalar y , que es paralela a la intención de trasformacion, es la contextualizacion de la teoría misma. Es decir el reconocimiento del caracter provisional de la teoría. La noción de la crítica inmanente.

**Re: Formación crítica según Freire** - de Evelyn de Jes?s Guerra Morales - jueves, 6 de junio de 2013, 11:43. Cordial saludo. La posición de Cristina ampliada por el profesor Javier Mauricio, deja entrever que en un país como el nuestro, cargado de violencia, en donde ésta llega a través de los medios de comunicación de los conciudadanos y de la misma familia, se hace necesaria una formación crítica y reflexiva que le permita a los niños y jóvenes, adultos del mañana, recibir una formación como la propone Freire, en donde no se repita información memorizada sino que se reflexione de manera responsable y crítica, la necesidad de meditar los hechos o acontecimientos desde una perspectiva valorativa que favorezca el rechazo de conductas anómalas y se pongan en práctica acciones que conlleven a la convivencia armónica y dialógica. Otro aspecto importante es señalar, que para lograr lo anterior, se necesita conocer el contexto, de manera que las acciones de cada quien, resulten coherentes con el entorno social y ambiental en donde se reside, para lograr espacio de convivencia pacífica.



**Cuadro No. 7. Participación 2 en el foro temático abierto del módulo de Democracia y Ciudadanía, Grupo II, I Semestre de 2013, EPE a distancia, ITAE**

**compañero para trabajo final.**

de Martha Raquel Gómez Rodríguez - miércoles, 5 de junio de 2013, 19:43

Compañeros el trabajo final es en parejas, quisiera saber si alguien no tiene todavía compañero para trabajar juntos. Quedo atenta gracias.

Fuente: Tomado del aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional, junio 2013

En esta participación (No. 2), puede inferirse que no se entiende cuál es el objeto del foro temático abierto, y tampoco, el uso de la plataforma. Este mensaje pudo haberse enviado de manera masiva a todos los participantes, mediante la mensajería que proporciona la plataforma Moodle.

**Cuadro No. 8. Participación 3 en el foro temático abierto del módulo de Democracia y Ciudadanía, Grupo II, I Semestre de 2013, EPE a distancia, ITAE**

**FORMACIÓN CRÍTICA**

de Evelyn de Jesús Guerra Morales - miércoles, 5 de junio de 2013, 14:48

**FORMACIÓN CRÍTICA DE ACUERDO A LOS PRESUPUESTOS DE FREIRE**

Una formación crítica según Freire es aquella que busca sujetos críticos frente a la injusticia social, al poder, a la monopolización, es decir que no es indiferente a las crisis sociales. Un sujeto formado de esta manera posee las siguientes características: son sociales que afrontan la realidad desde una perspectiva de ciudadanía; son sujetos éticos, responsables que aceptan la posibilidad de ser condicionados y rechaza el ser determinados, del mismo modo, aceptan que desde la genética, la cultura y la clase social los condiciona y se aceptan como históricos y por lo tanto, se adaptan a las posibilidades de cambios. Además, son capaces de problematizarse, pero no se inmovilizan ante las situaciones de la realidad y no aceptan la pasividad como algo natural, por ende, son propiciadores del cambio social.

Por otro lado, son sujetos que dialogan para establecer entendimiento a través de la comunicación y la intercomunicación y aceptan lo anterior, como una capacidad para reinventarse, de reconocerse y establecer encuentro con los semejantes, pero también con los diferentes, a la vez, rechazan la arrogancia, intolerancia, el autoritarismo y la masificación. Son personas que transforman la realidad y no le temen a la libertad por consiguiente, tampoco le temen al cambio social, y se refugian en la seguridad vital ante el temor al riesgo. También hacen lectura crítica del contexto, lo que les permite conocer el entorno sociocultural y la realidad, la cual nunca es idealizada.

Un docente o un estudiante que posee las anteriores características tiene las siguientes ventajas: No son polémicos sino creativos, dialogantes, críticos y sus respuestas se encuentran orientadas a las necesidades del contexto, lo anterior significa que, los docentes en la actualidad deben ser lectores, seguidores de Freire o de otros teóricos que piensen y actúen como Freire, lo cual sería un ideal difícil de lograr dadas las experiencias formativas del país, pero hacia allá se debe orientar la formación, en las facultades de Educación y en las normales, para que de ésta manera se pueda revertir en la formación de los estudiantes.

Fuente: Tomado del aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional, junio 2013

**Cuadro No. 9. Participación 4 en el foro temático abierto del módulo de Democracia y Ciudadanía, Grupo II, I Semestre de 2013, EPE a distancia, ITAE**

**Formación crítica**

de Lorena Paola Pérez Moreno - domingo, 2 de junio de 2013, 20:47

Freire hace alusión a la pedagogía crítica como una oportunidad de enseñanza donde la ética debe ser la llave para obtener una educación consciente en nuestra sociedad, muchas veces olvidamos este parámetro y nos dedicamos entonces hacer nuestra práctica pedagógica basada en la rutina y las necesidades de la institución donde trabajamos, pero muchas veces se nos olvida que son las necesidades de nuestros estudiantes en las que nos debemos basar, pues educar no es solo transmitir un conocimiento científico sino saber guiar y estimular el conocimiento de aquellos que están aprendiendo a formarse en bases académicas y en valores igualmente, la idea de pensar en una pedagogía crítica, debe solidificarse con ideas que ayuden a crecer los modelos educativos con los que nuestro país cuenta actualmente, respetando las diferentes culturas y movimientos sociales, pues todos merecemos el derecho a la educación, pienso que con estas bases construiremos una pedagogía que ayude a formar vidas con sentido, pues es lo que la sociedad demanda en estos momentos.

Fuente: Tomado del aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional, junio 2013

**Cuadro No. 10. Participación 5 en el foro temático abierto del módulo de Democracia y Ciudadanía, Grupo II, I Semestre de 2013, EPE a distancia, ITAE**

**Formación Crítica - Freire...**

de Víctor Manuel Cáceres Tovar - domingo, 2 de junio de 2013, 18:57

Perofesor y apreciados Compañer@s, adjunto, mi postura sobre lo solicitado. Atento a sus importantes comentarios...

Fuente: Tomado del aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional, junio 2013

Este participante anexó su ensayo individual y aunque expresa estar abierto a los comentarios, por lo menos, no aparecen a través del foro temático abierto.

**Cuadro No. 11. Participación 6 en el foro temático abierto del módulo de Democracia y Ciudadanía, Grupo II, I Semestre de 2013, EPE a distancia, ITAE**

**Formación crítica**

de Lisseth Katherine Toro Molina - domingo, 2 de junio de 2013, 16:30

Frente a lo que plantea Freire, pienso que es importante rescatar de sus pensamientos el hecho de tener una visión crítica de las problemáticas de la sociedad, ya que esto nos permite reconocer, reflexionar y analizar nuestro entorno social. Además, es indispensable vernos como sujetos éticos, responsables de nuestras acciones, donde nuestro accionar debe permitir transformar y mejorar. Y, aparece el diálogo como un elemento fundamental que permite reconocer al otro, escucharlo y resolver nuestras diferencias. Este aspecto en nuestro país debe ser fortalecido, porque la falta de tolerancia ha generado mucha violencia, ya que el individuo no reconoce al otro. Y finalmente es importante reconocer que los conocimientos deben ser aprovechados para formar, y de la misma manera a ser retroalimentados para que tengan un análisis y generen cambios de la realidad, donde se debe tener claro que los fundamentos teóricos deben ser tenidos en cuenta para reflexionarlos y que esto conlleva a cambios y a nuevos paradigmas. Por lo tanto, la formación crítica es indispensable para la construcción de nuestra sociedad.

Fuente: Tomado del aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional, junio 2013

**Cuadro No. 12. Participación 7 en el foro temático abierto del módulo de Democracia y Ciudadanía, Grupo II, I Semestre de 2013, EPE a distancia, ITAE**

**Pedagogía Crítica.**

de Martha Raquel Gómez Rodríguez - domingo, 2 de junio de 2013, 11:49

La pedagogía crítica nace y se fortalece precisamente en aquellos sectores más vulnerables de la sociedad, donde se da la lucha para cambiar las condiciones y liberarse de la opresión, con dos armas fundamentales la palabra y el conocimiento, pero esto no ocurre normalmente en la escuela, ni siquiera en la Universidad donde aún la última palabra la tiene el docente o mejor dicho la única palabra, desconociendo la praxis, y los conocimientos adquiridos durante esta, por parte de sus estudiantes, restándole validez porque son opiniones diferentes a las del docente. Entonces pregunto ¿que cabida se le está dando a la postura dialógica como la de Freire? cuando se ha olvidado aquella premisa de Freire que dice " Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación con el mundo"

Fuente: Tomado del aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional, junio 2013

**Cuadro No. 13. Participación 8 en el foro temático abierto del módulo de Democracia y Ciudadanía, Grupo II, I Semestre de 2013, EPE a distancia, ITAE**

**Formación Ciudadana**

de FREDY FRANCISCO VELANDIA RINCON - sábado, 1 de junio de 2013, 17:26

la lectura Freire invita de una forma muy dicente a observarnos como ciudadanos del mundo, a que seamos parte de dolor ajeno, a ser responsables en cada uno de nuestros actos, con ética y un pensamiento libre que nos lleve a romper barreras que nosotros dentro de nuestra visión miope colocamos dentro de nuestro propio entorno, nos llama a dejar de ser maestro intelectuales para ser personas que constituimos un mundo al que hay que cambiar desde nuestro que hacer diario.....educar.....

Fuente: Tomado del aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional, junio 2013

**Cuadro No. 14. Participación 9 en el foro temático abierto del módulo de Democracia y Ciudadanía, Grupo II, I Semestre de 2013, EPE a distancia, ITAE**

**Sujetos críticos**

de Aileen Astrid Rocha Vargas - sábado, 1 de junio de 2013, 12:56

Con respecto a la lectura, uno de los aspectos más motivantes es el relacionado con el planteamiento de Freire sobre el sujeto ético, en el cual se asume la responsabilidad de tomar conciencia del mundo en el cual nos estamos moviendo y que así mismo debemos "reconocer que somos seres condicionados pero no determinados. Reconocer que la historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el futuro (...) es problemático y no inexorable". En la cotidianidad escolar nos olvidamos frecuentemente de ello y seguimos rutinas en las que no solo terminamos desconociéndonos a nosotros mismos, sino a nuestros estudiantes y sus contextos, nos convertimos en autómatas que repiten discursos. Que interesante sería tomar como punto de partida la posibilidad de reconstruirnos y poder aportar a una verdadera transformación de la realidad. Esto solo será posible en la medida en que aprendamos a desaprender lo que por costumbre venimos haciendo y a considerar de manera preponderante, los intereses y las necesidades de nuestros estudiantes.

Fuente: Tomado del aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional, junio 2013

**Cuadro No. 15. Participación 10 en el foro temático abierto del módulo de Democracia y Ciudadanía, Grupo II, I Semestre de 2013, EPE a distancia, ITAE**

**Formacion critica de Freire** - de Katherine Cordoba Cordero - viernes, 31 de mayo de 2013, 00:48

Aportes de la formacion critica segun Freire...

**Re: Formacion critica de Freire** - de Javier Mauricio Mejía cruz - viernes, 31 de mayo de 2013, 12:33

Hola Katherine, Gracias por tu aporte al foro. De acuerdo con tu escrito, la lectura del contexto y el interes en su transformacion, es lo que permite la praxis. El pensamiento critico supone entonces un encuentro comunicativo entre sujetos que comparten lecturas de su presente y expectativas de futuro. Me gustaria que aclararas un poco la afirmacion inicial acerca de los procesos de enseñanza aprendizaje. Gracias.

Fuente: Tomado del aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional, junio 2013

Al acceder nuevamente al módulo en la plataforma Moodle del ITAE<sup>69</sup>, en el segundo periodo de 2013 (módulo desarrollado entre el 5 y el 29 de noviembre de 2013), se observa que las actividades/recursos de apoyo fueron modificadas (Cf. Tabla No. 14).

**Tabla No. 14. Metodología planteada en el módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE, II-2013**

Qué	Para qué	Cómo		
		Descripción	Actividad	Apoyo TIC
Potenciar la observación, el análisis del contexto, la apropiación crítica de los marcos de fundamentación, el conocimiento de las propuestas de formación y sus debates fundamentales, así como retomar las prácticas educativas	Propiciar nuevas miradas alternativas de los procesos de formación ciudadana, pertinentes al contexto y necesidades de los y las participantes	Se parte de una pregunta generadora que permite identificar los problemas de conocimiento que es necesario resolver con el abordaje temático y práctico de cada una de las unidades, que conforman los contenidos. Los contenidos desarrollan los planteamientos conceptuales básicos y diversos sobre el eje temático correspondiente, los cuales son obligatorios de abordar para llenar los requerimientos del proceso formativo	Unidad 1. Se proponen lecturas básicas y a partir de éstas la elaboración de un cuadro comparativo	Chat de asesoría
				Foro para la reflexión y el debate permanente
			Unidad 2. A partir de una lectura básica se propone la elaboración de un mapa conceptual	Chat de asesoría
				Vídeo sobre ciudadanía activa, introducido en la plataforma como Para conversar a propósito de la ciudadanía en Colombia
			Foro Diálogo sobre el video de ciudadanía activa en Colombia	

Fuente: Construido para esta investigación a partir de la información disponible en el aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional, noviembre de 2013

<sup>69</sup> A partir del II semestre de 2013, se implementó la nueva versión de la plataforma moodle 2.03, cuyo acceso se realiza a través de <http://itaemoodle.pedagogica.edu.co/>

Tabla No. 14. Metodología planteada en el módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE, II-2013 (Continuación)

Qué	Para qué	Cómo		
		Descripción	Actividad	Apoyo TIC
Potenciar la observación, el análisis del contexto, la apropiación crítica de los marcos de fundamentación, el conocimiento de las propuestas de formación y sus debates fundamentales, así como retomar las prácticas educativas	Propiciar nuevas miradas alternativas de los procesos de formación ciudadana, pertinentes al contexto y necesidades de los y las participantes	Se parte de una pregunta generadora que permite identificar los problemas de conocimiento que es necesario resolver con el abordaje temático y práctico de cada una de las unidades, que conforman los contenidos. Los contenidos desarrollan los planteamientos conceptuales básicos y diversos sobre el eje temático correspondiente, los cuales son obligatorios de abordar para llenar los requerimientos del proceso formativo	Unidad 3. Solo se contempla la participación en el foro	Foro sobre las tensiones en torno a la formación ciudadana y la construcción de una cultura política alternativa desde contextos escolares y no escolares, con base en una pregunta problematizadora: ¿Cuáles son las tendencias, retos y posibilidades para aportar a la construcción pedagógica de una cultura política alternativa y la formación de ciudadanías críticas en contextos locales, escolares y no escolares? (entre el 17 y el 20 de noviembre de 2013)
			Unidad 4. Se propone un ejercicio de reflexión en torno a la pregunta generadora del módulo y de aplicación en la propuesta de un Modelo posible de Formación Ciudadana o se realice una crítica constructiva al Modelo de Formación Ciudadana propuesto en la unidad 3	Foro Formación crítica de acuerdo a planteamientos de Freire que indica. "en este espacio pueden aclarar sus inquietudes para la elaboración del ensayo final"
				Chat de asesoría

Fuente: Construido para esta investigación a partir de la información disponible en el aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional, noviembre de 2013

Sobre los chat de asesoría para cada una de las unidades del módulo (excepto la No. 3) en el segundo semestre de 2013, puede verse el cronograma presentado en la Tabla No. 15. Una vista de cómo aparece la interfaz para el chat de asesoría, puede verse en los Gráficos No. 19 y 20.

Tabla No. 15. Programación de chats de asesoría dentro del módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE, II-2013

Unidad	Fecha	Hora	Indicaciones
La formación y las competencias ciudadanas	Miércoles, 6 de noviembre de 2013	8:00 p.m.	Desde este espacio denominado <i>Chat de asesoría</i> se pretende dirigir el trabajo de los estudiantes en la elaboración de los cuadros comparativos. Ingrese en el horario y día asignado por el maestro tutor y recuerde traer al Chat las preguntas concretas que tenga en relación con la actividad
Conceptualizaciones sobre ciudadanía	Miércoles, 13 de noviembre de 2013	8:00 p.m.	
Reflexión sobre la práctica pedagógica	Sábado, 23 de noviembre de 2013	No hay hora establecida	Desde este espacio denominado Chat de asesoría se pretende dirigir el trabajo de los estudiantes en la elaboración de los Trabajos finales

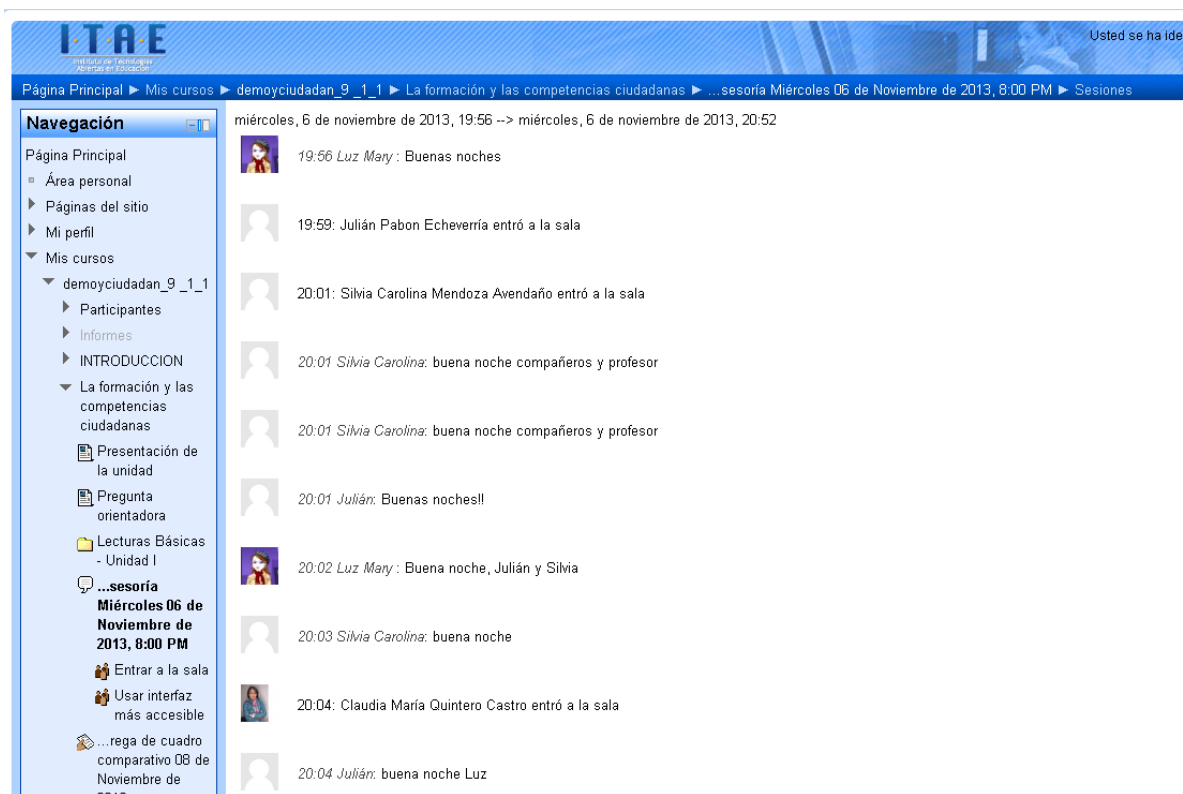
Fuente: Construido para esta investigación a partir de la información disponible en el aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional, noviembre de 2013

Gráfico No. 19. Interfaz chat de asesoría módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE, II-2013



Fuente: Tomado del aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional, noviembre 2013

Gráfico No. 20. Interfaz participaciones chat de asesoría módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE, II-2013



Fuente: Tomado del aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional, noviembre 2013

Infelizmente, el maestro-tutor no asistió a los chats de asesoría programados para el módulo del segundo semestre de 2013<sup>70</sup>.

Sobre los foros programados y desarrollados en el segundo semestre de 2013, puede verse un ejemplo de las participaciones (más nutridas que en el módulo desarrollado en el primer semestre), en los Gráficos No. 21 y 22. Es de anotar que la información que se toma como base para los análisis en este trabajo de investigación es la que proporciona el módulo desarrollado en el segundo semestre de 2013 (Cf. Anexo 4, 5, 6, 10 y 11).

<sup>70</sup> Las razones de esta ausencia pueden leerse en el Anexo 6.

Gráfico No. 21. Interfaz participaciones foro Unidad No. 3 módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE, II-2013

Tema	Comenzado por	Réplicas	No leído	Último mensaje
La Enseñanza como Herramienta de transformación. tendencias, retos y posibilidades	Claudia María Quintero Castro	2	0	Gerardo Veléz Villafañe mié, 27 de nov de 2013, 11:16
Foro. formación ciudadana y construcción de una cultura política	Silvia Carolina Mendoza Avendaño	2	0	Gerardo Veléz Villafañe mié, 27 de nov de 2013, 11:02
la verdad os hará libres	Julián Pabon Echeverría	5	0	Gerardo Veléz Villafañe mié, 27 de nov de 2013, 10:53
Foro.	Joan Sebastian Bermudez Buitrago	3	0	Gerardo Veléz Villafañe mié, 27 de nov de 2013, 10:44
Construcción de una cultura política alternativa	Hernán Santiago Garzón Vergara	3	0	Gerardo Veléz Villafañe mié, 27 de nov de 2013, 10:21
Ir al contexto	Javier Andrés Torres Muñoz	5	0	Gerardo Veléz Villafañe mié, 27 de nov de 2013, 10:09
Formación de ciudadanía crítica	Melisa Alejandra Cotrino Gómez	2	0	Gerardo Veléz Villafañe mié, 27 de nov de 2013, 09:57
tendencias, retos y posibilidades	Nicols Oriana Pérez Santos	2	0	Gerardo Veléz Villafañe mié, 27 de nov de 2013, 09:47
Análisis Foro	Patricia Guzmán Aguilar	6	0	Gerardo Veléz Villafañe mié, 27 de nov de 2013, 09:38
construcción pedagógica de ciudadanía en espacios de violencia	José Danilo Sánchez Torres	1	0	Hernán Santiago Garzón Vergara mié, 20 de nov de 2013, 22:24
Pregunta para empezar	Nicolas Camilo Zoro Lopez	2	0	Patricia Guzmán Aguilar mié, 20 de nov de 2013, 20:43
	Gerardo Veléz Villafañe	0	0	Gerardo Veléz Villafañe dom, 17 de nov de 2013, 17:59

Fuente: Tomado del aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional, diciembre 2013

Gráfico No. 22. Vista de uno de los aportes dentro del foro Unidad No. 3 módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE, II-2013

**construcción pedagógica de ciudadanía en espacios de violencia**  
de Nicolás Camilo Zoro López - lunes, 18 de noviembre de 2013, 21:28

A la hora de aprender o enseñar sobre ciudadanía muchas veces los discursos no tienen la capacidad de reflejar condiciones y contextos extremadamente complejos en donde este concepto carece de significado o donde esta noción no es habitual. Voy a partir en mi reflexión desde mi trabajo en la zona alta del Magdalena Medio en donde puede participar de los procesos de construcción de ciudadanía con la población víctima del conflicto armado.

Al dar cuenta de la realidad social en un país como Colombia en el cual el simple acceso a una comunidad se vuelve todo un reto, sin contar con las distintas vicisitudes ocurridas en el camino, el lenguaje y las formas de expresión no permiten acercarse a esa experiencia, el Estado no aparece y en muchos casos simplemente está siendo representado por el ejército o la escuela.

Es importante desechar las nociones que uno tiene sobre cómo se constituye el sujeto o cuál es el modelo de ciudadano que se debe seguir. A cada paso junto aquellos campesinos en los cuales uno conoció su rutina, en las cuales ellos contaban sus preocupaciones, en las cuales uno podía observar las condiciones a las cuales se enfrentan ellos que uno puede llegar a tener una mínima idea de que es lo que sucede en estas regiones olvidadas y como ellos a pesar de no responder a nuestro modelo ejercen la ciudadanía a su manera.

A partir de esto también quiero hacer énfasis en el hecho de que se vuelve casi imposible realizar una división entre el ser educador y persona, elemento que se vuelve esencial en este tipo de experiencias, en aquellos espacios uno y el otro se expone como persona, con lo cual nos damos cuenta que el aprender sobre ciudadanía no es algo que se da en un salón de clase sino que se da dentro de la cotidianidad de la persona y que no se puede diferenciar dentro del sujeto su agencia como ciudadano del resto de su condición de persona.

Se puede observar que hablar de ciudadanía no es hablar de un elemento estático, y concreto que se puede transmitir de manera mecánica, sino que uno entra en relación con una comunidad que es dinámica e cambiante y que en este caso las acciones que uno tenga en mayor o menor medida generan un impacto sobre la comunidad, por lo cual uno debe tener una conciencia y un sentido de responsabilidad. En estos contextos uno no está solo, sino que esta experiencia la misma noción de ciudadanía se construye en relación con la comunidad.

Esto lo lleva a uno a pensar que es muy diferente pensar la ciudadanía en Colombia desde un salón de clases, el lenguaje nos da la posibilidad de saltar de un lugar a otro de un tiempo a otro, de generar planes y propuestas idólicas, sin tener en cuenta las cuestiones más básicas y camales de la realidad. Antes de pensar enseñar los conceptos de ciudadanía o de una cultura política se debe partir por el reconocimiento de las pequeñas cosas que constituyen su vida diaria de las personas y como establecen una relación con el Estado y la sociedad. Reconociendo estas condiciones se puede llegar a pensar estas problemáticas de una manera mucho más integral, ya que lo que se piensa desde la academia no concuerda, ni es prioritario en este tipo de contextos.

También el convivir y experimentar la cotidianidad de estas personas posibilita acercarse a otra forma de ver el mundo a otras formas de vida y que se contraponen a los ideales que tenemos. Aquí entonces encontramos otras formas de apropiarse del espacio de establecer lazos entre las personas, de organización, ciertos valores son reventados y nos encontramos con formas de convivir muy diferentes a las que nos hemos acostumbrado y que creemos son la forma última de la ciudadanía.

Los relatos que uno escucha, las realidades que uno observa, sobre la violencia, sobre la situación de los municipios, que muchas veces son historias escabrosas y crudas, lo aterrizan a uno y le recuerda a uno que a pesar de que encontrarse la región en una tensa calma, las personas y el territorio mismo lleva consigo la memoria de una guerra que ha hecho que las comunidades y las personas se conformen como son ahora.

Por otra parte también es importante comprender que claramente este tipo de experiencias, transforman la posición que uno tiene como persona y educador frente a esta realidad, y nos da un recordatorio de que no estamos preparados para este choque. El hablar de este tipo de temas con estas comunidades implica una preparación y una conciencia de lo que se está haciendo, tener una posición definida por de igual manera una flexibilidad metodológica y mental en donde podamos observar que más que enseñar sobre ciudadanía vamos a aprender sobre esta.

Responder

Fuente: Tomado del aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional, noviembre 2013



## PARTE VI. ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

La sexta parte de este trabajo comprende el análisis de la información. En atención a los objetivos de la investigación, en primer lugar se caracteriza el ambiente virtual de aprendizaje; en segundo, se reconocen las concepciones que sobre formación ciudadana se tienen desde el programa, el módulo del seminario de democracia y ciudadanía, y desde los sujetos que participan en el ambiente virtual de aprendizaje (estudiantes inscritos en este seminario, que son maestros u otros profesionales vinculados a la educación, así como los profesores que lo dirigen). En tercer término, se presenta un análisis del ambiente virtual de aprendizaje en términos de la formación ciudadana; como cuarto, se documentan perspectivas de formación ciudadana en los trabajos de grado producidos dentro del programa de Especialización en Pedagogía a distancia de la Universidad Pedagógica Nacional y finalmente, se brindan algunas recomendaciones para la formación de maestros en cuanto a formación ciudadana, en ambientes virtuales de aprendizaje.

### 6.1. El módulo Democracia y ciudadanía como ambiente virtual de aprendizaje

Las miradas exploratoria y descriptiva (I-2013) y la interpretativa (II-2013) realizadas al módulo de Democracia y ciudadanía, de la Especialización en pedagogía a distancia, dispuesto en la plataforma Moodle del ITAE de la UPN, permiten exponer los análisis sobre el módulo en la perspectiva de un ambiente virtual de aprendizaje, desde dos focos: uno, desde el marco teórico de esta investigación, y otro, desde las percepciones que tienen los profesores del programa y los estudiantes del módulo, acerca del mismo (Cf. Anexo 8).

Se sitúa que el módulo es un ambiente virtual de aprendizaje, no solo porque sea un espacio de formación mediado por las TIC, sino porque tiene un diseño pedagógico, el cual se puede verificar de acuerdo con Peralta y Díaz-Barriga (2010), desde los siguientes aspectos del diseño tecnoinstruccional:

Tabla No. 16. Elementos presentes en el módulo de Democracia y ciudadanía como AVA a partir del diseño tecnoinstruccional

Elemento propuesto desde la teoría	Elemento presente en el AVA de Democracia y ciudadanía de la EPE a distancia	Evidencia para confrontación/visualización en esta tesis
Una propuesta de contenidos, objetivos y actividades de enseñanza-aprendizaje	Si	Tablas No. 11 y 14 del apartado 5.4.
Orientaciones y sugerencias para llevar a cabo las actividades	Si	Anexo 4
Una oferta de herramientas tecnológicas	Si	Tabla No. 14 del apartado 5.4.
Orientaciones y sugerencias sobre el uso de herramientas tecnológicas en el desarrollo de las actividades	Hay sugerencias de herramientas para el desarrollo de la actividad 2 (mapa conceptual), pero no se suministra un recurso de apoyo que indique cómo se construye un mapa conceptual y cómo se utiliza el software CmapTools <sup>71</sup> .	Anexo 4 – Tabla 9 del apartado 5.3.

Fuente: construido para esta investigación con base en la observación del módulo

En relación con las e-actividades propuestas en el módulo de Democracia y ciudadanía, a partir de lo señalado por Peralta y Díaz-Barriga (2010), se encuentra:

Tabla No. 17. e-actividades presentes en el módulo de Democracia y ciudadanía como AVA a partir del diseño tecnoinstruccional

e-actividad	e-actividad presente en el AVA de Democracia y ciudadanía de la EPE a distancia	Evidencia para confrontación/visualización en esta tesis
Wiki	No	El documento maestro del programa advierte que se proyecta contar con esta e-actividad a mediano plazo Cf. Gráfico No. 11 del apartado 5.4. donde se plantea como momento de interactividad

Fuente: construido para esta investigación con base en la observación del módulo

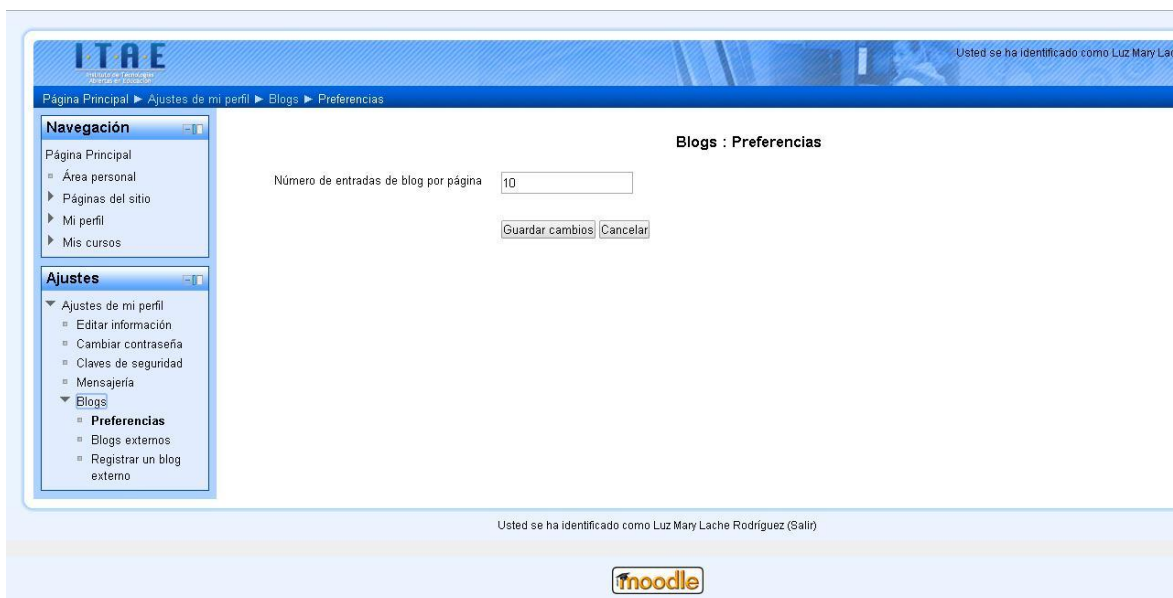
<sup>71</sup> Aunque la especialización prevé un espacio de formación para el uso de la plataforma Moodle (Módulo 0 o de inducción), es necesario aclarar aquí que se desconoce si en dicha inducción, se hace referencia al cómo usar estas herramientas en concreto (mapa conceptual y software para elaborar mapas conceptuales), aún cuando dentro del módulo hay un mapa conceptual que muestra los contenidos del módulo y puede servir de referencia para los estudiantes.

Tabla No. 17. e-actividades presentes en el módulo de Democracia y ciudadanía como AVA a partir del diseño tecnoinstruccional (Continuación)

e-actividad	e-actividad presente en el AVA de Democracia y ciudadanía de la EPE a distancia	Evidencia para confrontación/visualización en esta tesis
Weblog (o blog)	No	Aunque en la plataforma Moodle del ITAE está presente esta herramienta, en el diseño del módulo no se integra como e-actividad – Cf. Gráfico No. 23 de este apartado y Anexo 4
E-portafolios	No	No
Foros de discusión asincrónica	Si, se presentan 4 foros	Anexos No. 4 y 5 – Gráficos No. 15, 18, 21 y 22 y Tabla No. 14 del apartado 5.4.
Chats de discusión sincrónica	Si, se programan 3 chats	Anexos No. 4 y 6 – Tabla No. 15 del apartado 5.4.
Webquest	No	-
Laboratorios virtuales	No	-
Autoaprendizaje electrónico	No	-
Desarrollo de proyectos	El ensayo analítico propuesto en la Unidad 4 como actividad 3, podría ubicarse en perspectiva de esta e-actividad, aún cuando no cumple en estricto de ser una actividad que se desarrolle de manera progresiva y en periodos extensos de tiempo	Anexo 4
Análisis electrónico de casos	No	-

Fuente: construido para esta investigación con base en la Tabla No. 3 del apartado 3.2 de esta tesis

### Gráfico No. 23. Interfaz que evidencia la existencia de blogs en la plataforma Moodle del ITAE



Fuente: Tomado del aula virtual del ITAE, Universidad Pedagógica Nacional, noviembre 2013

Acerca del diseño de e-actividades señalado por Peralta y Díaz-Barriga (2010), y plasmado en la Tabla No. 4 (se ubica en el apartado 3.2. de esta tesis), puede indicarse que en la *fase de diseño*, subfase *determinar objetivos*, se evidencia que los objetivos de aprendizaje del módulo, están en relación con los objetivos del programa (Cf. Anexo 4 y apartado 5.3.); en términos de *desarrollar un plan tecnológico*, esta información se desconoce, aún cuando en la entrevista con la Coordinadora de la Especialización y una profesora del programa (Cf. Anexo 8), se evidencie que esta subfase pareciera ser desarrollada por los profesionales del ITAE y no, por los maestros del programa:

Los ambientes de formación fueron pensados desde la plataforma que tiene la Universidad, que es una plataforma Moodle, de acceso gratuito porque además no es una plataforma que esté pagando la universidad sino que la tienen adquirida desde lo gratuito (...) y de lo que desde el mismo Moodle, ya por su diseño, permite y posibilita. Eso fue construcción de la ingeniera y del personal que tiene el ITAE experto en tecnologías. Desde el programa se le brinda lo académico, todo lo que tiene que ver con la parte de contenidos, todo lo que tiene que ver con lo temático. Eso, nuestro centro no es pensarnos cómo la tecnología viene a ser... no, ese no es el centro del programa; el centro del programa es la pedagogía y la reflexión sobre las prácticas porque formamos maestros en ejercicio y profesionales de la educación y es un programa para la formación permanente y continuada de maestros y para la actualización de esos maestros (...) nos apoyan [el ITAE] en toda la parte de diseño

y montaje ya de los módulos de la plataforma y de subirlos a la plataforma. (Entrevista 1)

Nosotros somos, digamos “los especialistas” ahí de los temas en los que se centran los módulos; por supuesto que toda la parte conceptual, mejor dicho, todo lo que tiene que ver con lo académico está pensado desde los maestros y se piensa, digamos, de tres formas: una, desde el maestro que dicta el seminario; el grupo del énfasis del que forma parte ese maestro, después, desde los ambientes y cada uno de esos procesos entran en discusión colectiva; es decir, si me preguntas si ahí hay reflexiones pedagógicas, sí. Lo que no hacemos nosotros es por ejemplo, los diseños a través de los cuales eso va a empezar a funcionar en una plataforma. Solicitamos por ejemplo, si requerimos subir un video, solicitamos cuando hay una conferencia o algo así, que ojalá sea difundida para los estudiantes de la modalidad virtual. (Entrevista 2)

No obstante, en la puesta en escena de otros módulos en la plataforma virtual, hay un indicio de acercamiento entre los profesores del programa y los profesionales del ITAE, según lo expresa una de las maestras entrevistadas:

Yo pensaría que desde donde más se ha pensado a la fecha, es desde el módulo de investigación. Ahí ya se dieron los maestros, se sentaron con Ligia y dijeron, bueno, queremos que se vea así, que se abra esta ventana, que por acá solo puedan entrar estos, que de aquí en adelante, se demuestren los énfasis... que se muestren estos trabajos, que nadie pueda entrar a mirar el proceso de desarrollo del otro, etc. Digamos que... ese me parece que ha sido un acercamiento. (Entrevista 2)

Y también, en las entrevistas a los maestros del programa, pueden verse posibilidades para el diseño de los AVA, desde su propio lugar, aunque deban seguir un conducto regular institucional.

He estado pensando que quiero hacer para un curso y que lo hemos planteado con los compañeros. Yo quiero, quisiésemos... y lo hemos hablado con el seminario de profesores de la especialización, que grabáramos una sesión de debate de nosotros los profesores, en torno a los tópicos de una materia y que colgáramos eso en youtube, colocáramos los links y a partir de eso, pudiésemos establecer como otro tipo de dinámica. (Entrevista 3)

Lo que sí es cierto es que los módulos no se cambian por decisión propia, se pueden hacer unos ajustes porque son muy rígidos y eso además hay que pedir permiso hasta el Consejo académico; por eso es más abierto y más flexible en la modalidad presencial porque con toda seguridad hay dos profesores dictando el seminario y con toda seguridad los dos tienen un programa pero no está por fuera de las lógicas del énfasis. (Entrevista 2)

*Sobre crear expectativas entre los alumnos acerca de lo que la e-actividad les beneficia*, algunas de las e-actividades del módulo si lo registran como el Chat y el cuadro comparativo. No obstante, la presentación de cada unidad si registra los aportes que para su formación como maestros hace la misma (Cf. Anexo 4).

Sobre el *diseño de interacciones*, se evidencia que en las e-actividades del módulo hay presente una organización del contenido, una información básica que sirve al estudiante como guía de navegación y el foro para la reflexión y el debate permanente, cuenta con las expectativas sobre el tipo de tarea, así como la construcción del ensayo (Cf. Anexo 4).

Al analizar la *fase de implementación*, en la subfase de *introducir la e-actividad*, tanto los chat, los foros, como el ensayo analítico, cuentan con dicha introducción; así mismo, el foro para la reflexión y el debate permanente (Unidad 1), *conecta a los estudiantes* (subfase de la implementación), en términos de que los estudiantes se sientan parte de una comunidad y participen de manera comprometida. Lo anterior no significa que haya ausencia de retroalimentación del profesor en los foros asincrónicos; por el contrario la retroalimentación del maestro está presente en esta e-actividad, de manera individual para cada estudiante. En cuanto a la subfase *uso de herramientas*, en donde a lo largo del proceso de la implementación de la e-actividad debe estar presente el docente, a fin de dar retroalimentación oportuna y motivar a los estudiantes a continuar participando activamente, aunque puede resolverse desde el foro de noticias e inquietudes (Cf. Gráfico No. 15) o por el sistema de mensajería de la plataforma o a través del correo electrónico del maestro que se publica en su perfil en la plataforma, o a través de los chat (como lo ha planteado el módulo para el último chat) se presentan dificultades, tal como lo exponen los maestros del programa que fueron entrevistados (Cf. Anexo 8):

Existía cada vez menos, por los correos que uno recibía y por como los auxilios (ayúdeme), la noción o la idea, la falsa idea de que el profesor estaba sentado al otro lado esperando... o sea, el aula dispuesta todo el tiempo; el maestro en el aula dispuesto todo el tiempo. Por supuesto que esto, digamos, alguien que está esperando respuesta, que quiere sentirse sujeto, que eso es principalmente lo que yo he detectado, que quiere ser escuchado, atendido, el mismo despejar dudas e inquietudes, respecto incluso a la movilidad dentro de las plataformas por sencillas que estas parezcan. (Entrevista 2)

Las condiciones sociales en las que se desarrolla el quehacer del maestro que asume eso allí [ser maestro en la educación virtual], que generalmente nosotros terminamos siendo trabajadores a destajo, en diferentes universidades y que nuestros tiempos son de... corre de una universidad a otra, prepara una clase otra y llega a tu casa para trabajar y entonces, estás en tu casa frente al computador trabajando y llega tu esposa o llega un familiar o una llamada; están todos los actores propios de la vida familiar a tu alrededor y tienes que abstraerte de ellos; se te vuelve un trabajo más alienante, incluso. (Entrevista 3)

Las dificultades enunciadas por los maestros entrevistados, permiten indicar que en las condiciones de trabajo de los maestros en Colombia, es muy difícil que haya esa presencia constante del docente, para la retroalimentación oportuna, además porque ello requiere unos tiempos que, los maestros que asumen ser maestros en la educación virtual en relación con esas condiciones laborales, no tienen, ni pueden brindar y que pueden afectar el proceso de formación. Lo anterior también dificulta la subfase de *adoptar la e-actividad*, aunque como ya se dijo, si hay retroalimentación por parte del maestro en los foros (Cf. Anexo 5):

Quando hago los chat o cuando hago foros, me tardo mucho, me tardo demasiado porque parece ser que uno termina haciendo respuesta con cada quien y casi que tendrías que decir lo mismo en otras palabras para no sentir que copias y pegas y entonces, para responderle a cinco personas algo que pudieras en una clase presencial responder a través de unos cinco o seis minutos, diez, digamos, cuando mucho, se te van dos horas. (Entrevista 3)

En tanto esta subfase implica no solo mantener la e-actividad viva y activa, –que como ya se explicó se dificulta por los tiempos y condiciones laborales de los maestros–, sino la adopción de las herramientas tecnológicas que la soportan, es conveniente indicar que esto segundo también presenta dificultades, según uno de los maestros entrevistados (Cf. Anexo 8):

[Ser maestro de la educación virtual] te va a demandar otras competencias para las cuales no has sido formado (...) mira lo grave que es la cosa, porque si eso le pasa al estudiante [que no sabe o al que no se le ha dicho cómo se maneja Cmaptools], también el profesor paga la primiparada. Un estudiante que hace documentos en Cmaptools y te lo manda en la extensión propia de ellos y resulta que tú no tienes el programa instalado en casa y empiezas, y ahorita yo como abro este documento. Claro, te toca empezar a buscar, descargar el programa (...) es que la plataforma Moodle: acá aparece el listado de los estudiantes, entonces yo le pincho en el estudiante que quiero calificar, entonces yo convencido de que estaba en el estudiante que quería calificar y le escribí a este estudiante, cuando le doy aceptar, guardar, voy y miro, la nota de este personaje, no la tiene él sino que la tiene otra persona acá abajo y yo pero por qué, me hizo unos brincos y eso me demoró casi una hora organizándolo porque no sabía, no sabía que eso me iba a suceder. (Entrevista 3)

Hasta qué punto los maestros que hoy en Colombia orientan programas de formación virtual están siendo formados dentro de la virtualidad; es decir, se entienden y comprenden sus... porque hablar de la práctica pedagógica en la virtualidad es un asunto mayúsculo. (Entrevista 2)

Por su parte, los estudiantes exponen que tienen dificultades con la e-actividad del cuadro comparativo, aunque en su presentación se exponga que es y que se espera de la actividad. La dificultad está en el orden de procesos de pensamiento

o construcción de ordenadores gráficos (mapa conceptual), o del acceso a los recursos necesarios para desarrollar la e-actividad:

Para mí ha sido difícil identificar las categorías propuestas para el cuadro (...) para mi, todas se refieren a políticas educativas internacionales y nacionales en su mayoría (...) no entiendo la categoría de control (E-1)

A veces si ha sido complicado abrir los enlaces de lecturas y/o documentos, pero por lo demás, no ha habido ningún inconveniente (E-11)

El programa que dice el profe [CmapTools] no pude bajarlo (E-3)

En mi caso no me acuerdo haber realizado alguno [mapa conceptual] (E-5)

Pues yo, alguna vez, hace rato (E-3)

Lo anteriormente expuesto, en relación con los maestros de la especialización, no indica que ellos entren a ser maestros-tutores en los módulos a distancia, como analfabetos digitales, sino que se requeriría más formación en cuanto a recursos digitales, herramientas y su uso pedagógico, ya que ello puede limitar la práctica pedagógica:

Si nos enseñan [a manejar Moodle], Ligia nos indica pero no sé qué pasó ahí, no sabría explicarte que me pasó, por qué me pasó eso (...) esa plataforma de hoy está una maravilla, comparada con otras y yo siento que la herramienta sirve, tal vez hay un desconocimiento de mi parte en algo que no hice bien; pero, por desconocimiento perdí una hora que pude haber aprovechado en otras cosas porque ya habías escrito y uno dice ay qué sentido volver a escribir lo mismo, ya no puedo, ni siquiera cuando estoy hablando, volver a decir exactamente lo mismo, me cuesta. (Entrevista 3)

(...) siento que quedo en deuda, creo que lo dije hace un instante; siento que quedo en deuda, siento que yo puedo aportar mucho más pero que me limito por mi poca disponibilidad de tiempo, por lo que me demande esto y por las, digamos, ausencias de unas herramientas que me agilicen el trabajo. (Entrevista 3)

En cuanto a la *fase de sostenimiento*, en relación con la subfase de *adaptación*, el módulo de Democracia y ciudadanía, aunque contempla desde el programa que:

Las características propias de la Universidad, como institución educadora de educadores, hacen que temas como la práctica del docente y el papel de la tecnología en la educación –por mencionar algunos– sean objeto de investigación, formación y producción. Lo anterior implica que desde el educador-maestro, hasta los educadores-estudiantes, experimenten diversos diseños y usos de unidades didácticas, para proponer nuevas formas de interacción, de evaluación y de seguimiento. Desde esta perspectiva, la plataforma de educación virtual se convierte en instrumento para la investigación. (UPN, 2012, p. 65)



No hay evidencias que permitan indicar que la e-actividad pueda adaptarse de manera colaborativa a las necesidades específicas del grupo, quienes deciden cómo serán los roles del grupo, qué información o recursos incluir y cómo organizarse, excepto por una estudiante que hizo una propuesta dentro del foro de la Unidad 2, relacionado con el video de ciudadanía activa, dirigida a una e-actividad que puede tomarse como de análisis electrónico de casos: “podíamos hacer un ejercicio, de los casos que conocemos cada uno como aporte académico y pedir respuestas a las entidades respectivas” (E-10), pero esto no fue adoptado o discutido. La e-actividad del ensayo prevé el trabajo colaborativo en grupo (2 estudiantes, máximo 3) y esta organización es decidida por los estudiantes; de igual forma, se adapta el horario de los chat a las necesidades de los estudiantes, pero ello también es una dificultad, como lo manifiesta una maestra del programa:

El mismo programa aquí ha identificado problemas con la tecnología, de los estudiantes; es decir, a algunos de ellos, por ejemplo, se les programa un chat para el viernes a las 8 de la noche; no, a esa hora no, porque ellos van hasta un café internet al pueblo y entonces, a esa hora no se puede programar; entonces que ojalá sea un sábado por la mañana, que ojalá sea un día... claro, preciso en las horas en que tampoco coinciden porque los maestros... entonces, eso tiene unas dificultades. (Entrevista 2)

La subfase de *colaborar activamente*, no presenta avances tampoco dentro del Módulo de Democracia y ciudadanía. No se encuentra un foro o un chat, o blog o portafolio, en el cual pueda incentivarse la reflexión sobre los procesos que se dieron durante el desarrollo de la actividad y cómo, el realizarla, contribuyó al enriquecimiento del trabajo conjunto y el aprendizaje individual. Sobre la subfase de *retroalimentación grupal*, existe retroalimentación por parte del maestro a las actividades desarrolladas por los estudiantes, así como en el foro asincrónico, mismo en el que se presentan retroalimentaciones entre estudiantes. La retroalimentación del maestro es oportuna y de calidad, en términos de que cuestiona los aportes de los estudiantes a través de preguntas o reafirma los desarrollos de los estudiantes, pero también amplía los marcos referenciales a través de sus comentarios, mismos que en ocasiones no reciben réplica por parte de los estudiantes. No obstante, no se observa que haya, por ejemplo, lecturas cruzadas de los trabajos entre los estudiantes y las retroalimentaciones respectivas.

En cuanto a la subfase *evaluar la e-actividad*, en términos de evaluar si la adopción de la e-actividad durante el proceso formativo fue sustancial y eficiente para el aprendizaje, el módulo no lo registra. Se hace la evaluación académica de los productos de las actividades, la cual puede ser consultada a través de la plataforma; y que en el módulo está enunciada en términos cuantitativos y en lo cualitativo, se dice que es una evaluación de proceso, pero no se especifican cuáles son los criterios para evaluar ese proceso o la e-actividad. No obstante, en entrevista con uno de los maestros del programa, en relación con el módulo, puede notarse que analiza<sup>72</sup> la utilidad del uso de un recurso: “mira que la gente respondió bastante cuando le puse un video corto de 3 minutos, los recursos visuales en esto juegan mucho” (Entrevista 3). Se desconoce si el ITAE en conjunto con los maestros del programa, o los maestros del programa solamente, hacen este tipo de evaluación.

Sobre las otras consideraciones anotadas por Peralta y Díaz-Barriga (2010), puede encontrarse que, en general, si existe una invitación a las actividades, el propósito y lo que se va a hacer, y un poco menos, la forma de trabajo. Se nota que hay pertinencia entre la e-actividad y los contenidos; se da a conocer el objetivo de la e-actividad desde el inicio, pero no hay evidencia de que ello se negocie previamente (por lo menos en la plataforma); hay un gradiente de complejidad del conjunto de las actividades (cuadro comparativo, mapa conceptual, foro, chat, ensayo); no hay indicios de que se indague si la e-actividad es significativa para los estudiantes (que la perciban como interesante y útil). Sobre la disponibilidad de tiempo y nivel educativo en términos de su correspondencia a las características del grupo, una maestra del programa indica que

Eso tampoco significa que la mediación tecnológica esté solucionando el problema a distancia, está también empezando a intervenir con relación al tiempo porque un buen número de nuestros estudiantes –yo no te sé decir esto estadísticamente– son de Bogotá; un número significativo; a menos que se oferte para una razón en particular y ya, todos sean de región; de resto, un buen número, ¿por qué razón? Porque tienen uno, dos, tres trabajos pero además necesitan pues obtener el título de posgrado (...) Hablamos por ejemplo, de ambientes socioculturales, de formación de adultos, de movimientos sociales, de prácticas comunitarias porque todo este tipo de profesores o de profesionales de la educación, llegan a la especialización en pedagogía, pero como te digo, es más acentuado en la escuela porque es mayor el número de maestros y sobre todo ahorita, en razón a que como ingresaron profesionales no licenciados y tienen como requisito hacer unos cursos de pedagogía,

---

<sup>72</sup> Otras reflexiones de los maestros en las entrevistas, que pueden relacionarse con esta subfase de evaluación, pueden encontrarse en el apartado 6.3, pues tienen estrecha relación con la formación ciudadana en el AVA.

hay algunos que optan de una vez por la especialización; entonces digamos que el programa por eso ha venido convocando cada vez más, otros profesionales pero en el marco de la educación, en el marco de la educación formal y de la escuela. (Entrevista 2)

Aunque lo anterior, no se refiere en concreto al módulo, sino en general al programa, es posible inferir que las actividades propuestas y el módulo en general, tienen correspondencia con la disponibilidad de tiempo y nivel educativo en términos de su pertinencia a las características del grupo. Sin embargo, en cuanto a tener en cuenta las características propias de cada grupo de alumnos, su maduración y experiencia en cada tipo de interacción y el manejo de la tecnología, también se presentan dificultades en dos sentidos, tanto en el manejo de las TIC, como en términos del campo de la pedagogía, siendo esta última dificultad evidente también en la formación presencial en el programa:

Se ha vuelto un punto central la capacitación del manejo de la plataforma, como moverse dentro de la plataforma. Eso le genera a uno unas grandes preguntas porque si lo que llega al programa, generalmente son maestros, uno piensa que la herramienta como tal ya ha sido usada; es decir, digamos que hay unos desplazamientos ahí que le permiten moverse con facilidad y resulta que eso no es tan cierto; es decir, en la experiencia queda claro que eso no es tan cierto. Entonces, lo que tú decías pues hay también un problema de falta de alfabetización tecnológica y que se está dando por hecho. (Entrevista 2)

Otra preocupación de la educación mediada porque uno se encuentra en la presencialidad, por ejemplo, que para el discurso de la educación, para el discurso que se ha construido de la educación, se requieren por ejemplo, unos fundamentos epistemológicos *per se* y resulta que hay que detenerse e incluso en las clases de maestría, muchas veces, a reconsiderar porque no existen; ahí donde uno creía que había esa formación, no es cierto, incluida la formación investigativa. Acá, ojalá se revalúe con la evaluación que están haciendo de los programas el asunto de que el maestro llega y sabe investigar; no hace parte de la formación profesional. (Entrevista 2)

Algunos otros asuntos que aparecen en términos del módulo de Democracia y ciudadanía como ambiente virtual de aprendizaje, a partir de las entrevistas y los chat, tiene que ver con las diferencias entre este módulo a distancia y el seminario que funciona de forma presencial, ya que el programa se oferta en las dos modalidades, los maestros-tutores se desempeñan en las dos modalidades y en tal sentido, tienen las dos visiones.

Aunque es un mismo programa, y un mismo módulo pero que se desarrolla en las dos modalidades, pareciera inicialmente que su diferencia radica en la nominación (seminario en presencial y módulo en distancia) y en la mediación de

las TIC, así lo manifiesta la coordinadora del mismo: “no lo distingo entre lo presencial o a distancia, como te decía, sí, estos postulados son iguales en ambas modalidades, no tienen ninguna diferencia, la única diferencia es el uso de una herramienta” (Entrevista 1). No obstante, alrededor de la conversación en las entrevistas, las diferencias van surgiendo, en términos de la forma de trabajar, los recursos, la socialización que allí se desarrolla, la participación, el lugar del maestro, del estudiante, los procesos de comunicación, aspectos sobre los cuales el equipo de maestros del programa viene trabajando.

Cambia la forma de trabajar, por supuesto, porque al trabajar en distancia no se puede hacer la misma cantidad diaria, los mismos tipos de lectura, ni los mismos tipos de socialización o de acercamientos que se hacen con los estudiantes que vienen a presencial (...) la participación cambia cuando nos enfrentamos a unos medios virtuales; el lugar del maestro, el lugar del estudiante, cambia y esas cuestiones están en reflexión en el programa también con los profesores (...) Los procesos de comunicación y de interacción, también tienen unos cambios; pero eso no se lo ha pensado el programa nunca, desde que lleva funcionando en esa modalidad, nosotros nos lo estamos pensando apenas (Entrevista 1)

Entre la relación o las diferencias que hay entre la modalidad virtual y la presencial, yo considero que una, son los tiempos en que se desarrollan las actividades académicas, que mientras unas se remiten al envío de unos productos... bueno, a la circulación de unas lecturas, al envío de unos productos y a unas actividades específicas como el chat y el foro y uno que otro seminario tiene trabajos en grupo que es como interesante en la modalidad virtual; ha sido un camello porque tienen que, ellos mismos... increíble, no, porque en medio de la tecnología que facilita la comunicación, no se pueden comunicar. Ahí encuentran una dificultad y entonces piden que no, que no les coinciden los tiempos, que prefiere hacerlo solo, que... bueno, etc., hay una cantidad de excusas ahí; sin embargo, esa dinámica me parece a mí que nos pone dentro de una categoría diferente, esa dinámica en particular (...) Hasta ahora solo hay una experiencia y la he hecho yo, no sé si otros profesores la está haciendo en este momento realmente, que es trasladar el módulo de la virtualidad a la presencialidad; es decir, con el mismo... con los mismos fundamentos. Extrañamente, se desarrolla completo en la virtualidad, pero no en la presencialidad; los debates, las discusiones son diferentes, se amplían, se toman más tiempos y allá, es que allá se tienen o se tienen que ajustar. (Entrevista 2)

Tratando de formar en un espacio virtual, intencionado educativamente, de una vez le desestabiliza a uno la práctica educativa con la que uno viene siendo formado y con la que uno se ha representado en calidad de maestro, y la diferencia grande estriba en que uno tal vez está muy a la vieja usanza, si se quiere, aunque uno se revista de discursividades de las pedagogías críticas, de innovaciones pedagógicas, pues uno sigue prefiriendo algo que es clásico, que ese asunto del encuentro cara a cara, esa dimensión relacional no mediada tecnológicamente porque hay un fluir más natural donde mi palabra puede establecer un diálogo mucho más franco y directo con el otro, donde mi presencia está de cuerpo y voz y no es, solamente una presencia a través de imágenes y grafías o de un dialogar casi que mono (...) se pierde por lo menos una de las prácticas clásicas del encuentro cara a cara, que ese gestualizar, pero también utilizar el tablerito con su marcador, ya uno no recurre

tanto a eso. Creo yo que habría que desarrollar otras habilidades que le permitieran a uno reemplazar por ejemplo, ese ejercicio del tablero, por poder ir escribiendo y que el otro vaya viendo en línea... hay las herramientas. (Entrevista 3)

(...) un espacio habitual que es el de aprender en relación con otros y claro, la tecnología me permite emular esa vivencia pero no la emula plenamente, en tanto que, por lo menos, una cosa es que tú estés al lado de tu compañero de clase a unos escasos 50 centímetros y otra cosa es que tú estés, pegado, en términos virtuales, una imagen con otra, pero con un distanciamiento tremendo. De hecho, no hay esa gestualidad. (Entrevista 3)

A partir de las entrevistas con los maestros del programa también pueden observarse dificultades que pueden entorpecer el desarrollo del ambiente virtual de aprendizaje. En este sentido se encuentran problemas en cuanto a la conectividad de los estudiantes, pero también la convicción de que la educación virtual es una posibilidad de formación:

(...) el problema de la señal porque en algunos lugares no llega con tanta facilidad; de hecho, a algunos lugares a donde la universidad ha querido llegar, no sea llegado porque digamos que independiente de las lógicas político-económicas y todo eso, pues para la universidad sí es atractivo, en términos de lo aportante, alcanzar la región. Porque precisamente, algo que sí facilita es la dificultad de la formación de maestros dado que no hay universidades en todas las regiones de Colombia, a no ser ya en las ciudades más centrales, más representativas; el desplazamiento no es fácil. (Entrevista 2)

Una de las ventajas que se procura señalar es la de que este tipo de mediaciones tecnológicas permiten acercar las instituciones y las personas a la formación en la que difícilmente podrían acceder por su ubicación geográfica y por sus ocupaciones y digamos que, facilita que la persona pueda conectarse y saber que está pasando y estar estudiando en la universidad pedagógica nacional aunque esté en el Chocó; eso es una ventaja. Así mismo, las redes también facilitan un flujo ágil de la información y pues, suele decirse que esta podría ser la educación del futuro para poder compensar las grandes inequidades educativas que ha habido históricamente, la injusticia social y además, contribuiría de modo implícito a la alfabetización digital que es una de los nuevos imperativos educativos en el contexto global que habitamos. Entonces, habría varios elementos que resultarían ventajosos, incluso el aprendizaje de segundas lenguas. (Entrevista 3)

Pero los estudiantes (Cf. Anexo 6) también manifiestan problemas de conectividad por parte de la Universidad, que afectan el desarrollo de las actividades:

Por fin sirvió la pagina (...) hace dos días no sirve; yo intenté varias veces (E-6, Chat Unidad 2)

Si que estaba dañada la página desde ayer (E-3, Chat Unidad 2)

No he podido iniciar [el cuadro comparativo] por lo del problema del moodle... ahí le escribí al profe si nos permite hacer la entrega de este trabajo el viernes o el sábado (E-5, Chat Unidad 2)

Y también valoran la educación a distancia/virtual, aunque algunos preferirían adelantar su formación de manera presencial:

A distancia ha sido bastante enriquecedor... la verdad es que si debe ser uno bastante disciplinado y organizado con el tiempo para no dejarse atrasar (E-11, Chat Unidad 1)

Es una buena oportunidad de formación y actualización (...) porque si hay un estudiante que no tiene posibilidades de ir al presencial esta se convierte en una oportunidad mucho más valiosa pero si esta en Bogotá con posibilidades de tiempo, tal vez tomaría presencial. Pero pienso en algunos compañeros docentes de otras regiones; si tu miras son pocas las universidades que dan estas opciones, menos para Maestrías; otros países hacen estas apuestas y a futuro pienso que serán espacios privilegiados de formación por el hecho de que rompe las barreras del tiempo y el espacio: un estudiante en cualquier lugar podría recibir la misma formación, con el mismo docente bien cualificado, sin importar el lugar en el que se encuentre. Sabemos que los mejores docentes están en las capitales, no siempre es así pero es lo más común; ya cada estudiante tendría el compromiso personal de profundizar, ampliar contenido. (E-6, Chat Unidad 1)

Ha sido un interesante reto (...) de acuerdo con [E-6], presencial mil veces (E-1, Chat Unidad 1)

Pienso que es importante presencial en la medida que es mas explicita la temática a trabajar y cualquier duda e inquietud al respecto perfectamente se puede aclarar de inmediato (E-11, Chat Unidad 1)

Me gusta hacer los cursos virtuales, porque me ayudan a desarrollar habilidades especiales como docente, la construcción escritural, critica, la lectura debe ser más rigurosa que la presencial y a mí personalmente me cuesta trabajo, pero el estar a distancia me obliga a hacerlo, se desarrolla perseverancia y disciplina pues para poder hacer un trabajo dedicamos muchas más horas de trabajo que si estuviéramos en un curso presencial, aprendes a manejar muchas herramientas informáticas y lo que aprendes, lo aprehendes, lees más cuidadosamente y motiva el gusto por la investigación que generalmente debes utilizar herramientas informáticas. (E-C, Encuesta)

Bueno la comodidad que brinda la especialización en cuanto a la flexibilidad del tiempo de dedicación, poder ajustar mis horarios, así como permitir el poco desplazamiento lo que es una gran ventaja ya que se invertiría considerable tiempo si fuera presencial. (E-D, Encuesta)

Vi en esta modalidad la mejor opción para especializarme, ya que por motivos laborales me quedaba un poco difícil cumplir con una modalidad presencial, el hecho de no tener un horario formal me da flexibilidad de ingresar, estudiar y responder con las tareas y demás. (E-B, Encuesta)

[Curso la especialización a distancia] con el objetivo de retomar y complementar mis habilidades y destrezas como docente universitario. La razón por la cual lo tomo a

distancia es por el tiempo que requiero en mi trabajo (8:00 am - 6:00 pm), lo cual me impide realizar esta especialización de manera presencial. (E-A, Encuesta)

Los maestros del programa también refieren problemas en relación con el compromiso de los estudiantes en el desarrollo de las actividades, en términos de la participación, del aprovechamiento de los recursos:

Los estudiantes con quienes más dificultades de formación he tenido, ha sido con los estudiantes que vienen de los pregrados de modalidad a distancia. Han adquirido una serie de hábitos como los que te comentaba hace un ratito con el foro [baja participación] porque el foro se supone que permite poner a dialogar, que da lugar a reconocer otras culturas, otras miradas, otras interpretaciones, etc. (...) se ofrece un panorama de lecturas pero mira, increíblemente los estudiantes solo toman la lectura básica y todo lo que se ofrece; las páginas web, eso muchas veces no lo ven; toca forzar con los ejercicios. (Entrevista 2)

O cambios importantes en la comunicación, en términos de la calidad y extensión de la misma, y de una interacción más fluida, más espontánea, más vivencial:

La comunicación cambia porque cambia el entorno a través del cual ella se produce y pareciera que tuviéramos mayor sujeción a la herramienta y que nuestra comunicación se subordinara a ella, para empezar por algo que tú misma resaltabas, la sincronía en el diálogo, si es que puede haber algún diálogo asincrónico, me parece que es una contradicción terminológica. El debate, yo planteo algo, lo digo y el otro me responde en algún otro momento y después, yo vuelvo en otro momento y le devuelvo. No estamos en esa interacción tan cercana y ya es bien distinta; mira que cuando uno compara con otras redes sociales, la comunicación es un poquito más fluida pero es mucho más entrecortada. Me explico, un chat por facebook o por cualquier Messenger o qué se yo, quien quiera que sea, no pasa las cinco o seis líneas escritas, así tu idea sea muy profunda; te pide otra elaboración intelectual para poder decir mucho con pocas palabras o simplemente decir lo que quieres decir y se vuelve cada vez más una comunicación; si bien la comunicación es pragmática social termina siendo toda... cada vez más pragmática... qué te quiero decir, qué te quiero decir, qué te quiero decir, punto. Muy concreta, muy concreta. (Entrevista 3)

Se pierde esa informalidad de cualquier relación pero sobre todo se pierde el flujo comunicacional que es tan rico en el espacio cercano. Entonces, digamos que usted y yo, nos encontramos y conversamos y más allá de lo que yo estoy diciendo, digamos que en el lenguaje digital tenemos muchas cosas por decir, pero analógicamente el mensaje es mucho más potente cuando estás presente. Digamos que hay aspectos que yo no logro entender muy bien por qué no logro reproducir o sentirme cómodo frente a una cámara para hacerlo; me explico, los aspectos proxémicos de mi comunicación no están ahí presentes... o sí, si mentiras, si están, pero no los siento tan vividos; creo que la palabra más correcta para mí es eso, lo vivido; no me conecta con mi propia experiencia. (Entrevista)

Y a partir de ello, se produce una discursividad que pareciera no pertinente para la formación para maestros:

Una comunicación que tiene que ser breve, contundente y que te quede de fácil recordación. Casi que estamos hablando en el lenguaje propio de la publicidad, tienes 30 segundos para publicitar un producto y decir un slogan y la comunicación se te vuelve slogan y eso si que afecta, por lo menos a mi consideración, la formación en ciencias sociales porque en ciencias sociales lo nuestro es la discursividad para profundizar en aquello que nos constituye como humanos y nos permite construir realidades sociales, en ese lenguaje. No profundizamos sobre el análisis del lenguaje mismo y es que resulta particularmente desgastante sentarse a escribir un texto largo pero también resulta desgastante para quien se sienta a leerlo; entonces, un chat me parece que queda bastante limitado. (Entrevista 3)

La calidad de la comunicación se ve interferida también por el grado de interactividad, que afecta la interacción:

Tal vez ahí cambie porque mientras estemos haciendo el ejercicio de escribir, mirar la pantalla, estar atento a que este me responda y querer no repetirse, porque creo que precisamente ese es uno de los grandes fallos de este tipo de... por lo menos en mi caso, yo no quiero sonarle a cada quien como que hago un ejercicio que te leí pero te respondo lo mismo que le dije a todos los demás, porque no puede ser. (Entrevista 3)

También se observan cuestionamientos frente a la generación de conocimiento en los AVA:

Yo no veo mayores cambios de la presencialidad a la virtualidad, en la escuela y en la formación superior. En la escuela [las TIC] se están usando para buscar fuentes que además uno no sabe qué tan peligroso está siendo eso y que tanto... de mucha información qué tanta apropiación de conocimiento hay (...) no es la mejor plataforma pero depende de cómo esté orientado, la generación del conocimiento que, digamos, ahí sí implica de alguna manera una apropiación, aunque uno no la puede garantizar, bueno, uno no la puede garantizar en la presencialidad, lo cierto es que el estudiante está expuesto a una apropiación, está expuesto por lo menos. (Entrevista 2)

Y frente al tiempo disponible, que permea tanto el uso de información, la calidad de la participación, como la formación misma:

Como se suministran unas lecturas, entonces uno requiere un punto de encuentro para poder dialogar con el estudiante y a su vez entre estudiantes, pero no hay ampliación; o sea, estando frente al medio que le proporciona esa información, es muy reducido. Esa cuestión del tiempo también está reduciendo la cuestión de la formación, al mismo tiempo porque eso también tiene que ver, porque pues el sujeto no está muy acoplado a participar de eso, sino que necesita lo que tiene que hacer y ya. (Entrevista 2)



Se evidencian además, cuestionamientos sobre el lugar del maestro en la educación virtual y que tiene estrecha relación con el diseño tecnopedagógico de los AVA y está en conexión con la autonomía:

(...) la plataforma Moodle, es la que conozco, a mí me parece que en gran medida el asunto no es el medio, sino el lugar del maestro ahí (...) hay autonomía docente en el sentido en que cada profesor, puede digamos, poner y quitar, abreviar, ampliar, ahí el asunto son los tiempos pero hay autonomía; yo puedo cambiar una lectura, si quiero. Entonces, les sugiero... puede suceder, de acuerdo a la mirada; en la presencialidad hay mayor autonomía, yo juego con el programa, ya se digamos cuál es el enfoque y entonces, me planteo un programa y lo desarrollo. (Entrevista 2)

Otro cuestionamiento importante tiene que ver con la ética, en términos de que para la educación virtual, pareciera intrínseco que un maestro confía en que los trabajos que recibe son de autoría de sus estudiantes, a quienes no conoce, por lo menos personalmente, pero ello se pone en duda:

Una experiencia que hemos tenido los maestros acá de la especialización es que los trabajos que nos envían a los módulos, pues parecen hechos por unas personas pero cuando ellos están adelantando sus trabajos de investigación, pues parecen hechos por otras; entonces, a uno ahí le genera una duda pero uno no puede llegar a juzgar... a uno le genera la duda hasta qué punto uno puede realmente garantizar eso. (Entrevista 2)

Y ello se relaciona con un cuestionamiento más, en este caso, frente a la evaluación:

¿Cómo pensar esa evaluación de la formación mediada por tecnologías? Cómo pensarnos otro tipo de evaluación que no sea solo entregue el ensayo, conteste estas preguntas, haga esta consulta y qué nos está garantizando realmente, como decíamos ahorita [que realmente los trabajos estén hechos por los estudiantes]. La evaluación en todos los sentidos es un asunto conflictivo. Ahí está una pregunta pedagógica: ¿qué es lo que evalúo y para qué lo evalúo? (Entrevista 2)

Igualmente, hay un cuestionamiento frente a los recursos de los que se dispone para el desarrollo de la educación virtual:

Mira que buena parte de la educación virtual queda en el haber de recursos y de saberes propios del maestro que termina desarrollando su trabajo desde el espacio de su casa o desde su oficina. Entonces, en su casa o en su oficina, el maestro no suele tener estos instrumentos porque generalmente los que estamos allí, no venimos de la tradición de estar trabajando solamente en ese tipo de especialidades; entonces, es más fácil que uno en su casa tenga un marcador, que tenga los instrumentos digamos, de la vieja usanza, y no solamente estos. Por ejemplo, pensarse cómo sería una universidad que le diga a uno, vea, aquí tiene su lápiz virtual, aquí tiene tal, para que tú puedas trabajarlo; eso creo que no va a suceder,

tocaría pensar de qué manera acercar esas tecnologías para que uno pueda emplearlas, de una manera que logre transmitir mejor un mensaje en un espacio que no es un espacio de socialización habitual. (Entrevista 3)

Finalmente, aparecen cuestionamientos frente a la práctica pedagógica, que se ve permeada también por las TIC, así como la experiencia del maestro en los ambientes virtuales de aprendizaje.

Siento yo que la relación con la tecnología bajo una pretensión educativa, me ubica a mí en una posibilidad de subjetivarme en un modo en el que no deseo hacerlo. En mi caso particular, y no deseo hacerlo no porque tenga unas concepciones ético políticas que me permitan tomar una distancia crítica sino porque sencillamente eso me descoloca de la subjetividad que he venido asumiendo, del tipo de maestro que he venido configurando en mí mismo (...) desde mi propia experiencia ante esto y como esta vivencia que tuve como maestro en estos medios no la puedo pensar como si fuera una más porque es que resulta que me rompe en buena manera con lo que ha sido mi quehacer y me descoloca y eso es lo que tal vez me cuesta, que me saque de mi lugar y me ubique en un punto, donde si bien estoy familiarizado, no me siento tan hábil. (Entrevista 3)

(...) qué reflexiones pedagógicas ha suscitado el maestro que está al frente de las tecnologías para fomentar procesos educativos. Cuál ha sido esa reflexión pedagógica; es decir, esta conversación que puede parecer informal, es una reflexión en sí misma. Tú me has conducido por ejemplo a reflexionar sobre algunos aspectos, claro, uno los está haciendo paulatinamente, pero digamos que también hay que sistematizar y teorizar. La reflexión no es una cuestión simplemente, como yo le digo a los estudiantes –y perdóname lo franca, no quiero ser peyorativa con el asunto–, esto no es meditación; la reflexión tiene que transformar, cambiar mis prácticas; si no están mal, mejorarlas; si me funcionó, fortalecerlas; pero si por el contrario, yo deduzco que hay aspectos o factores que tengo que entrar a reevaluar, de igual manera. Por eso la importancia, diría yo, del maestro que se percibe y se concibe como un investigador. (Entrevista 2)

Y en términos de investigación, a partir de la conversación con una de las maestras del programa (Cf. Entrevista 2, Anexo 8), pueden evidenciarse algunas nuevas líneas de investigación, como “pensarnos qué tipo de sujeto se está formando desde las mediaciones tecnológicas (...) ¿cómo se desarrollan procesos pedagógicos en la educación mediada? (...) ¿qué reflexiones pedagógicas ha suscitado el maestro que está al frente de las tecnologías para fomentar procesos educativos? (...) ¿cómo pensar esa evaluación de la formación mediada por tecnologías?”.

Lo anterior, pone en evidencia que el desarrollar un ambiente virtual de aprendizaje para la formación política, o si se quiere llamar, un ambiente de formación mediado por las TIC y por la mediación pedagógica del maestro, se requiere pensar en el diseño tecnopedagógico como otro asunto fundamental en

la formación de maestros, en modalidad a distancia, que contribuya a las reflexiones académicas, teóricas y conceptuales que el equipo del programa realiza, que como ya se indicó, ha iniciado un camino en este sentido y al cual, esta tesis pretende aportar.

## **6.2. Concepciones sobre formación ciudadana en la Especialización en pedagogía y el módulo de Democracia y ciudadanía**

La lectura del documento maestro del Programa de Especialización en Pedagogía (cf. 5.3. y anexo 10), la mirada al módulo de Democracia y ciudadanía (plataforma Moodle, ITAE, UPN, II-2013) (Cf. 5.4. y anexos 4, 5 y 6), así como las conversaciones sostenidas con los profesores del programa (Cf. Anexo 8) y la encuesta desarrollada con los estudiantes del módulo (Cf. Anexo 7), permiten exponer las perspectivas o concepciones sobre la formación ciudadana (Cf. Anexo 12) desde su análisis, en por lo menos 2 categorías: ciudadanía-ciudadano y formación ciudadana.

### **6.2.1. Concepción de ciudadanía-ciudadano**

Tanto el documento maestro del programa, como el módulo de Democracia y ciudadanía, se enfocan en establecer que lo ciudadano es una noción que va más allá del sistema político y estatal y que el ejercicio de la ciudadanía tiene que ver con la construcción de lo público y la realización de aspectos básicos que le son inherentes, como son: la pertenencia, los derechos humanos y la participación. El módulo hace énfasis (Unidad 2) en que este es un concepto que connota un carácter histórico y contextual, que es abierto y complejo y que es susceptible de ser construido, de-construido y perfeccionado, aún cuando puede tener varios significados. En tal sentido, se considera que no hay un solo tipo de ciudadanía,

sino que existen tantas ciudadanías, como comunidades políticas y sociales hay, y que estas a su vez, están conformadas por la pluralidad de ciudadanos/nas que en las sociedades democráticas, contemporáneas viven y conviven en conciudadanía, ejerciendo sus derechos y responsabilidades con perspectivas, e intereses diferentes.

Por su parte, una de las maestras del programa considera que ha habido una vulgarización del concepto y que su utilización en la educación es un elemento de obligatorio cumplimiento, pero sin mayor reflexión sobre el tipo de ciudadano que se forma.

(...) entonces resulta que no existe programa que no hable del proyecto de ciudadano para... el proyecto de ciudadano para que se acople a los avances, al desarrollo; el ciudadano para el trabajo; el ciudadano para el consumo; el ciudadano para la emancipación; el ciudadano para la transformación; no hay programa que no lo diga; es más, es obligación incluirlo; el problema está en donde... ¿a qué se reduce? ¿A eso? (...) ¿a qué tipo de ciudadano está formando al que se le destina eso? ¿A qué tipo de ciudadano se le está formando al que se le dice que va a poder adquirir lo que medianamente va a necesitar para la vida? ¿A qué tipo de ciudadano se está formando el que va a estar en el medio y va a ser parte de la mano de obra, de la fuerza productiva? ¿A qué tipo de ciudadano se le está formando cuando se le va a decir, de todas formas, a todos por igual, que el ideal es ser exitoso, surgir?, sí, ahí hay una categoría de ciudadano pero como te digo, se vulgariza porque ni siquiera, si de hacerle el juego al sistema se trata, yo no veo que los programas estén desarrollando en términos de ciudadanía. (Entrevista 2)

Otro maestro del programa, en concordancia con lo planteado por la Especialización y el módulo, piensa que las ciudadanías se fundan en la diferencia y que se sitúan de diversas maneras frente a las relaciones de poder:

Me gustan mucho las ideas de ciudadanía que se fundan desde la filosofía de la diferencia, matizándolas con el discurso decolonial para poder decir que somos diversos, que lo que hay es una multiplicidad de sujetos que se hacen manifiestos en la realidad social, donde habitan empíricamente y co-construyen el mundo, pero que estos sujetos no están ubicados de un mismo modo homogéneo, digámoslo así, frente a la relación de poder, sino que están unos más cercanos a ella, otros están en una posibilidad de ser dominados, dominantes, de poder ejercer el poder de determinado modo. Nuestras ciudadanías hoy por hoy, son ciudadanías que todavía responden a esos elementos que mencioné anteriormente<sup>73</sup> y que reverberan en ella. (Entrevista 3)

El módulo, pone en escena diversos discursos sobre la ciudadanía, uno de los cuales es el de las competencias ciudadanas, que en principio, estaría en la misma vía de lo que plantea la Especialización y el módulo, en cuanto a aquello de lo diverso y lo político que comporta la ciudadanía:

---

<sup>73</sup> Los elementos a que hace referencia se refieren a que “la formación ciudadana aparece primero como un concepto muy vinculado al agenciamiento en la formación de un tipo de sujeto que *obedeciera a los registros propios de un mundo liberal*, digamos en las postrimerías de la Revolución francesa (...) aunque ello representó un avance histórico frente al contexto que le antecedió, no es el que yo estimo más pertinente para nosotros hoy por hoy porque la formación ciudadana se quedó gracias a ello en la formación por catequismos, acerca del *buen comportamiento en sociedad*. Casi que se tornó en una formación cívica moralizante y cuando adquirió el matiz político, este, por lo menos en nuestra experiencia histórica se adscribía a una suerte de partidismos que no miraban la relación orgánica entre el sujeto y el Estado, sino que más bien *politizaban al sujeto en relación con otros y los ponían en una relación de oposición*” (Entrevista 3, itálicas de la autora de esta tesis)

La propuesta de Chaux, parte de considerar varios aspectos: “la necesidad de convivir pacífica y constructivamente con otros que tienen diferentes intereses, el reto de construir colectivamente acuerdos y consensos sobre normas y decisiones que nos rigen a todos y que deben favorecer el bien común, el ejercicio de la ciudadanía implica el reto de construir sociedad a partir de la diferencia; es decir, del hecho de que a pesar de que compartimos la misma naturaleza humana, somos diferentes en muchas maneras. Estos tres retos corresponden a tres ámbitos de la ciudadanía en los cuales hemos concentrado nuestra propuesta de competencias ciudadanas 1) convivencia y paz; 2) participación y responsabilidad democrática; y 3) pluralidad, identidad y valoración de las diferencias” (p: 19). (Módulo: Lectura 2, Unidad 1, p. 11)

No obstante, el módulo es enfático en considerar la ciudadanía como un concepto que puede comprenderse “como polifonía compuesta de dipolos culturales, horizontal/vertical, pasivo/activo, individuo/colectivo, responsabilidades/derechos y hasta vecinos/consumidores, todos en constante interacción hasta llegar a convertirla en una categoría de orden complejo” (Módulo: Lectura 1, Unidad 2, p. 2). Así, desde esos dipolos que tejen tramas socioculturales, antes no visibilizadas, se indica que se puede ser sujeto individual en cuanto a la constitución de la propia subjetividad, pero esencialmente sujetos colectivos; es decir, que no solo se es ciudadano desde el propio sentido, sino que desde esa trama se constituye la ciudadanía en la interacción cotidiana con los demás, a lo que se denomina como nuevas ciudadanías.

[Los] sujetos que pueden no solamente aceptar ser ciudadanos por imposición sino que se reconozcan como tales, para así, lograr percibir en la evidente tensión global-local una interesante ‘superficie de emergencia’ y de acción las nuevas ciudadanías. Entendiendo estas últimas –no como una moda más– sino como otras maneras de expresión y de reinterpretación de la oleada neoliberal y sus efectos perversos en nociones tales como participación, derechos, democracia y hasta en la misma ciudadanía”. (Módulo: Lectura 1, Unidad 2, p. 5)

De otra parte, en la encuesta, para la mayoría de los estudiantes (E-A, E-B y E-D<sup>74</sup>), la ciudadanía es una membresía particular (pertenecer a, ser miembro de), de carácter simbólico (sentido de pertenencia, sentirse, identificarse), a un conglomerado (territorio, región política) que implica que se adquieren o merecen unos derechos –que lo amparan y lo protegen como individuo y le

---

<sup>74</sup> Para este apartado, las citas relacionadas con las expresiones de los estudiantes, se mencionan bajo las siguientes convenciones: cuando se trata de encuesta, la letra E, se acompaña de otra letra en orden alfabético (A, B, C, D) ya que no se cuenta con la información de quienes respondieron a la encuesta; es decir que la encuesta no indagó por este asunto. Para las citas que se hacen a partir de los trabajos presentados dentro del módulo de Democracia y ciudadanía y desde el foro, estas se refieren con la letra E, acompañada de un número ascendente (del 1 al 11). Las itálicas en las citas son de la autora de esta tesis.

permiten el desarrollo y crecimiento personal–, y unos valores y principios para interrelacionarse, y que su ejercicio se basa en el respeto (no transgredir) de los derechos de los otros. Para otro estudiante (E-C), la ciudadanía es una competencia de ser un ‘buen ser humano’ que le permite vivir en comunidad. Estas concepciones individualistas, contrastan con la del Ministerio de Educación Nacional, desde los lineamientos curriculares en Constitución Política y Democracia, acerca de la ciudadanía como forma de identidad social (Módulo: Lectura 1, Unidad 1, p. 7).

Lo anterior se relaciona con la presentación del concepto que se hace en el módulo, en cuanto a que “la tendencia general se mueve en torno a la desustancialización del concepto de ciudadanía, según el cual se importan los derechos a los sujetos como valores abstractos, enmarcados en la estructura formal de la sociedad” (Módulo: Lectura 1, Unidad 2, p. 1), y que introduce las tensiones del concepto desde su conceptualización.

A partir de los trabajos desarrollados por los estudiantes (particularmente el mapa conceptual – Unidad 2 y los ensayos – Unidad 4), puede evidenciarse que reconocen una cierta *historicidad* del concepto: “el término ciudadanía tiene referencias de tipo histórico en tanto se habla de su fundación en el contrato social, en la modernidad como *noción* funcional y excluyente, en tanto status o posición que unos tienen y otros no, a lo largo de la historia” (E-1). El concepto evoluciona, en tanto manifiestan que “hoy por hoy [es] sentido de pertenencia, enmarcado dentro [de] prácticas sociales, prácticas culturales [y] noción de poder, [que] presenta limitaciones [como un] ‘estacionamiento’, [cuyos] ejemplos [son]: pasividad de acción, consumismo, individualismo [y] configura una forma de entender y actuar en el mundo determinadas”, por lo que establecen que “ser ciudadano se confunde con generación de individuos consumidores producto de [una] ciudadanía de fines de la época colonialista [como] productor de virosis de inactividad individual, generando dinámicas relacionales de poder entre homogeneidad/particularización; público/privado; concepto/acción; exclusión/inclusión” (E-8). Indican que actualmente, “[se] buscan modelos democráticos incluyentes [que] fomentan biodiversidad [y] demodiversidad [y] también reelaboración de lo propio, resignificación de lo público, buscando la ciudadanía como *práctica*” (E-2). También pueden notarse aspectos contextuales que permean la ciudadanía, ya que indican que “[la] situación de Colombia, política, [generó] ‘ciudadanías mestizas’ [lo cual] implicó violencia institucional y

social” (E-2); “el conflicto armado a pesar de no tocarnos directamente ha configurado la forma como estamos en el territorio, como nos relacionamos y finalmente como nos asumimos como ciudadanos”. (E-5 y E8, p. 6)

También, definen la ciudadanía como una *noción* que “da cuenta de pertenencia y formalización de derechos, prácticas, valores y responsabilidades” (E-1); los derechos son “reconocidos a quienes nacieron en el país” (E-2) y se considera que es desde este punto de vista una “visión simplificadora [en un] sentido homogeneizador [derivado] del liberalismo tradicional” (E-2) y que “ser ciudadano, a *nivel estatal* [comporta] derechos, leyes, normas, territorios; esto visibiliza al ciudadano desde [una] mixtura socio-cultural, político-económica, generando intereses individuales, lo cual genera [un] consumidor, [un] miembro inerte” (E-4). También se piensa que “incentivar los valores cívicos inscritos en la democracia se orienta como la expresión política del civismo en los ciudadanos” (E-5), y que “[el] respeto [es] base [de la] noción de ciudadanía” (E-10).

De otra parte, “a *nivel social* [existen] prácticas sociales, cultura, tierra [y] esto posibilita al ciudadano ser activo, crítico de su realidad, generador de cambio, líder, generando intereses colectivos para pensar en [la] mixtura socio-cultural, político-económica” (E-4). La ciudadanía es también, en la concepción de los estudiantes, una “*mediación* entre poderes y como consentimiento para actuar en la esfera pública, da cuenta de una referencia de tipo formal en tanto el título ciudadano es factor de poder y posibilidad de relación con otros poderes como el Estado y la defensa de los derechos” (E-1); refieren la ciudadanía como “*acción política* [donde] hay control social” (E-2); una “polifonía de acción política entre lo individual y lo colectivo, que comprende qué significa ser ciudadano hoy por hoy [como] consumismo [donde] se han cambiado los valores por los precios; por lo tanto, la diversidad en la convivencia desaparece, y es donde urge aprender a vivir juntos y reconocer nuestra propia subjetividad en la manera como nos acercamos y construimos en la esfera de lo político cultural en busca de aquello que nos rodea” (E-11).

Así mismo, plantean la ciudadanía como una “*estrategia política* [que] implica participación y reelaboración del sistema [para] construir sujetos sociales de cambio” lo que contrasta con una visión desde la ciudadanía como *práctica*, [de la que] “emergen nuevas ciudadanía, buscando reinterpretación de [la] participación, [los] derechos, [la] democracia” (E-2). Identifican que la ciudadanía

tiene que ver con lo político como “los derechos reconocidos por los aparatos estatales a quienes nacieron en un territorio” (E-6) y con lo cultural, como “las prácticas sociales y culturales que dan sentido de pertenencia y hacen sentir diferentes a quienes poseen misma lengua, semejantes formas de organizarse y satisfacer sus necesidades”. (E-6)

Así, mencionan la ciudadanía como una “*concepción* innovadora [que se] comprende como polifonía, compuesta por dipolos culturales [que] tienen interacción activa [y] heterogeneidad intrínseca, [que] muestran la realidad” (E-2). Desde esta perspectiva, la ciudadanía puede “llegar a convertirse en una *categoría* de orden complejo [que] podría analizarse; no solo es un *discurso* sino también puede ser una *práctica*” (E-5). Esto concuerda con lo que expresa otro estudiante: “ser ciudadano es *construcción* activa de la subjetividad [que] visibiliza estrategias de acción posicionadas [y un] *proceso* polifónico [que] genera *relaciones* dialécticas” (E-8). Ser ciudadano, “integra lo individual, lo colectivo, [la] nación [y se] comparte el poder, el control [al] Estado [y se] construye democracia; [es decir] el ciudadano [se] desarrolla [en lo] social, participa [en lo] político [y se] incluye en [lo] cultural”. (E-10)

Para una estudiante (E-7), la ciudadanía es “*acción política-cultural*”, en varias relaciones: en la “práctica-discurso: da sentido y pertenencia, posibilita el cambio, genera un discurso crítico y reflexivo”; en lo “individual-colectivo, relaciona lo público y lo privado, [expone] un juego entre lo objetivo y lo subjetivo [que permite] proponer la demodiversidad [hacia] ciudadanía mestizas [como] nuevas formas-esferas de actuación política [que generan] relaciones de autoridad compartida”. En el “poder-control [mediante] violencia-ley-palabra-sangre [produce] inclusión-exclusión [y] contrapoderes-poder hegemónico”, y finalmente, en lo “económico-sociocultural [es] ejercer la democracia dentro de lo público [para] estrategias de acción colectiva”.

En este mismo sentido, otro estudiante (E-9) propone unos “caminos de la ciudadanía [que] propende [por] que los ciudadanos sean reconocidos como sujetos activos de las prácticas sociales, culturales y políticas que dan sentido a la pertenencia a una sociedad con el fin [de] fomentar: la inclusión social, permitiendo [el] reconocimiento de las diferencias, [el] reconocimiento de grupos excluidos y vulnerables, [la] sensibilización, [el] desarrollo de potencialidades; transformar relaciones entre sujetos sociales permitiendo el mejoramiento de la



calidad de vida, [la] participación justa en la reelaboración del sistema, ser reconocido como miembro social igualitario, rechazando relaciones jerárquicas; [y] promover [la] democracia con el fin [de] promover la participación social activa, generar necesidad de crear políticas con sentido social, proponer soluciones a situaciones problema”.

Los estudiantes también refirieron la *condición* de ciudadano desde sus ensayos (Actividad Unidad 4), al mencionar que ella “nos pone en una situación entre nuestra subjetividad y la colectividad, el ser ciudadano nos conforma como agentes sociales; sin embargo, esto no puede realizarse sin un reconocimiento de lo colectivo y de las relaciones sociales que establecemos” (E-5 y E-8, p. 4). En tal sentido, “para ser y ejercer el concepto de ciudadano se requiere que se den procesos de hablar-escuchar desde la esencia, con lo cual sale a flote el respeto como base de toda convivencia y como iniciativa para que la tolerancia prime en todo momento, pues para nadie es un secreto que es el valor humano y social lo que se ha perdido y por ende, es el que no permite, desde lo objetivo y subjetivo, que se den procesos críticos dentro del ejercicio de ciudadanía y democracia”. (E6 y E11, p. 5)

Dentro de los recursos del módulo, puede encontrarse un video (Unidad 2, Cf. Anexo 4) como material de base sobre el cual dialogar en un foro y en el que se presenta una ‘ciudadanía activa’<sup>75</sup>. El concepto de ciudadanía que puede derivarse de este recurso es que ella implica no sólo un conocimiento (conocer los derechos y los mecanismos para su protección, garantía o restitución), sino unas acciones encaminadas a ejercer el poder que tiene el ciudadano, frente a los poderes del Estado, o como lo plantea Magendzo (2004), el empoderamiento de

---

<sup>75</sup> A través de la visualización del video puede indicarse que este material expone las funciones que los distintos poderes del Estado (ejecutivo representado en el video en el presidente y alcalde; legislativo referenciado como el congreso; y judicial, personificado con los jueces) y la fuerza pública tienen, en términos de las leyes, su elaboración, sanción, ejecución y supervisión de cumplimiento, derivadas del poder que el pueblo le ha otorgado a estos estamentos. La distribución de poderes, permite una organización como sociedad y la existencia de mecanismos para las decisiones colectivas y para ejercer veeduría de las mismas. Evidencia el control a los poderes que puede hacerse desde la Constitución de 1991 y que comporta el poder del pueblo de elegir, revocar y controlar a quienes ejercen el gobierno. En el video se presenta a las TIC como una herramienta para informarse y dotarse de argumentos legales y ejercer el poder de gobernar del ciudadano, a través de una historia en la que se muestra la tutela como el mecanismo para la protección de los derechos fundamentales y se visibiliza cómo pueden utilizarse, tanto los servicios al ciudadano que ofrecen las empresas de servicios públicos a través de sus páginas web, como las redes sociales y los medios de comunicación, que también ejercen un poder en cuanto a la veeduría de las funciones de los entes gubernamentales.

los ciudadanos para ejercer el control ciudadano y regular los compromisos del Estado. No obstante, aquello que en el video se plantea como una acción individual, una de las estudiantes, en el foro, la presenta también como colectiva:

la ciudadanía activa tiene que ver con el derecho a la información para tomar decisiones, conocer los derechos y demás procesos útiles en la vida pública; con la ilustración necesaria y con la acción constante; el ciudadano logra elegir a los representantes al poder público y además tiene el derecho y el deber de revocar y controlar a quienes están en el gobierno pues la ciudadanía implica acción individual y colectiva como habilidad política de participación y con ello ejercer su derecho a pertenecer, ser incluido y tenido en cuenta en una “sociedad democrática” que nos exige ejercer responsablemente nuestro derecho al voto, también a la opinión, a la consulta, a utilizar todos los poderes, medios y circunstancias desde una vida pública y social, trabajando siempre en comunidad, pensando en los bienes particulares, pero respaldando los bienes comunitarios, pensando en los otros: desde una cultura colectiva, comunicativa y cooperativa. Hacer sentir nuestras voces desde lo comunitario, lo político y social que nos compete no solo a uno, a unos pocos, sino a todos. (E-1)

Otras participaciones del foro, en relación con el video, en referencia al ciudadano o la ciudadanía, indican que por un lado, se está determinado desde un sistema de control que ejerce opresión, y por otro, que un despertar frente a dicha opresión es la que genera en realidad, un ciudadano:

(...) como ciudadanos, nacemos inscritos en un sistema que regula nuestros derechos y deberes, pero que en muchas ocasiones pasa por encima de nosotros ya que el juego de poderes implica hegemonías y exclusiones. (E-7)

Estas reflexiones son las que realmente nos hacen ciudadanos, pues el conformismo que nos imponen (...) deberíamos no tolerarlo más. (E-10)

En relación con el poder del ciudadano que se hace manifiesto en el video (el de elegir, revocar y controlar a los que nos gobiernan) apareció un cuestionamiento en términos del modelo de representación como un indicador de participación y responsabilidad del ciudadano:

(...) siempre leo o escucho que somos responsables de lo que nos pasa. Desde hace tiempo he escuchado frases como la de don José de Maistre que “cada pueblo tiene el gobierno que se merece”, (yo no vote por Uribe, ahí me salvo), “que no participamos y por eso nos pasa lo que nos pasa” (yo no elegí a los la fase de la 26 del Transmilenio, ni al alcalde, ni a los del carrusel), “que es que no sabemos elegir”, bueno, pues sí, ahí tengo responsabilidad ya que por ejemplo estoy afiliado a Saludcoop. Ahora no sé qué creer, creo que tiene razón, soy un ciudadano irresponsable. O... ¿Será relativamente cierto? ¿Hasta dónde tengo yo la culpa? (...) Hasta donde veo las cosas en nuestro país la democracia y la ciudadanía si se define por los modelos de representación. LA APARIENCIA, ¿Hasta dónde tenemos el control? (E-3)

En la misma línea, un par de estudiantes, exponen los deberes y ausencias de un 'buen ciudadano', representadas en ejercer el poder para hacer valer los derechos:

Es claro según el video que a nivel de funciones nos compete elegir a los gobernantes pero también nos compete el capacitarnos para asumir el destino de nuestro país y nos compete también defender como ciudadanos nuestros derechos (...) Pese a ello, se ve que un tipo de ciudadanía como la nuestra y un ejemplo de comportamiento de un buen ciudadano es necesario y pertinente en nuestra sociedad pues es evidente que hay alternativas para hacer valer nuestros derechos pero muchas veces nosotros nos callamos ante las inequidades y olvidamos nuestro poder. (E-6)

Debemos elegir y saber cumplir los derechos y deberes, los cuales nos rigen de manera obligatoria. No obstante, se evidencia un tipo de ciudadanía como la nuestra y un claro ejemplo de comportamiento de un buen ciudadano en la que hay alternativas para hacer valer nuestros derechos pero la mayoría de veces callamos frente a las inequidades, aun sabiendo que la comunicación y el diálogo es la base de todos, lo cual nos permite ser ciudadanos activos y ejercer dichos derechos con liderazgo. Así, evitamos situaciones de desigualdad e injusticia. (E-11)

Sin embargo, otros estudiantes indican que no es la representatividad la que configura la ciudadanía y la democracia; en tal sentido, el poder del ciudadano, y el ser ciudadano, están en otra vía:

La relación que establecemos con los poderes estatales, en el video plantean que tenemos el poder los ciudadanos, porque podemos elegir y/o revocar a nuestros dirigentes, pero la democracia y la ciudadanía no se define por el modelo de representación. Ser un ciudadano activo implica tener un papel activo en la conformación del Estado, con lo cual no es solo tener un conocimiento de las vías para la protección de nuestros derechos, sino implica tener una participación dentro de la construcción de estos, poner en el espacio el público el debate sobre lo que nos es pertinente. (E-8)

No solo ser ciudadano es denunciar, necesitamos entender que debemos ser verdaderos ciudadanos: política, social y democráticamente activos y responsables de todos los poderes que se nos otorgan (...) ser ciudadano es poder de control, capacitación, ejecución de deberes y derechos, y acción oportuna y coherente. (E-1)

Así, pueden evidenciarse diversas concepciones de ciudadanía, desde ella como estatus otorgado por unas leyes que entregan unos derechos, hasta considerarla como una práctica social y política, no unificada, sino en constante tensión en los entramados históricos y culturales, dando paso a ciudadanía 'nuevas' o mestizas y que conlleva al desarrollo de acciones, tanto individuales como colectivas. Las comprensiones manifestadas por los estudiantes en relación con la ciudadanía y el ciudadano permiten inferir que la pretensión u objetivo de formación del módulo, en su unidad 2, en términos de problematizar las dimensiones para la

reconstrucción y emergencia de las ciudadanías y los procesos de constitución de sujetos, se ha activado, con mayor o menor grado, en los estudiantes a través de las actividades del AVA.

### 6.2.2. Concepción de formación ciudadana

Este concepto, al igual que el de ciudadanía, es polisémico, conviniendo con una de las maestras con las que se conversó durante el trabajo de campo, que indicó que la formación ciudadana “es polisémica, mira las diferentes concepciones que se han tenido acerca de la formación democrática porque la formación democrática, en últimas, es el eje sobre el que se mueve la ciudadanía” (Entrevista 2). En este sentido, por ejemplo, el programa de Especialización en pedagogía, con base en el PEI de la UPN, pretende la “formación de un pensador crítico, trabajador del conocimiento, agente de cambio y ciudadano responsable (...) partiendo de expresiones de libertad, de excelencia, de ética, de pertenencia, buscando siempre la transformación de las dimensiones humana, social y cultural” (p. 8 y 20) y en concordancia, el programa forma profesionales de la educación y maestros que sean conscientes de que es en su práctica cotidiana en donde puede ocurrir esta transformación. Una formación ético-política implica la toma de conciencia y la formación de la autonomía. Así lo corrobora una de las maestras del programa, cuando indica que el concepto de formación ciudadana del programa, es de

(...) formación ético política, eso en términos de subjetividades, de constitución de subjetividades. Cultura política que tiene que ver pues con todo el acercamiento y además con la respuesta del estudiante, del profesor que se acerca, revisa y digamos, relaciona los contenidos políticos con sus realidades y él entra ahí a generar su propia... y la que privilegian todos los seminarios y en sí, que es el fundamento de la especialización en pedagogía, la reflexión sobre la práctica pedagógica (...) Yo diría, aludiendo a una categoría que utiliza Jorge Larrosa, de Foucault, con relación a las tecnologías del yo, que hoy por hoy, la formación política de los sujetos, se da de acuerdo al grado de conciencia y de conocimiento que yo tenga, y como administra cada uno, digamos, esa política (...) Otro punto clave ahí y que tiene que ver con la formación de sujetos ético políticos y es el asunto de la autonomía. (Entrevista 2)

Esta formación debe incluir el reconocimiento del otro como diferente, no solo desde la naturaleza humana, sino en términos de la posición que el sujeto tiene en el mundo y la sociedad. Esto lo manifiesta otro maestro del programa:

Para mí, la formación ciudadana, si es que hubiese que hacer algún tipo de formación ciudadana, tendría que ver con poder reconocer que somos diferentes,

que nuestra diferencia no está marcada solamente por factores biológicos, antropológicos simplemente, sino que sobre todo está marcada por nuestro emplazamiento diferencial ante las relaciones de poder, en un sistema mundo (...) profesionales de la educación que no solamente tienen que enseñar unos contenidos sino también promover unas habilidades propias de las disciplinas que ellos enseñan y digamos, unos comportamientos sociales, donde cabe todo lo de la formación ciudadana (Entrevista 3)

El módulo de Democracia y ciudadanía, registra igualmente esta concepción de formación ético-política y el interés de que la formación transforme las prácticas de los maestros, a partir de la lectura de los contextos sociales y políticos y que vire de una formación que promueva intereses particulares, a una que incentive en la búsqueda del bien común:

Pensar y asumir los escenarios educativos como espacios de formación política y ciudadana plantea la pregunta por la función de la educación en la formación de sujetos ético-políticos, autónomos y solidarios, que sobre la base del desarrollo de ciertas capacidades pueden construir y reconstruir los referentes y las prácticas culturales de lo político, lo público y de lo que implica el ejercicio de los valores que sustenten la ciudadanía. (Unidad 1 y 4)

La importancia de aprender a leer la realidad social y política del contexto educativo; la necesidad de incorporar los referentes teóricos que permiten orientar el sentido de la formación ciudadana y democrática; y la necesidad de apropiarse de las propuestas educativas existentes y sus debates fundamentales, para proyectar nuevas formas de abordar su realización en los escenarios educativos. (UPN, 2012, p. 55)

La formación ciudadana apunta a contribuir a la inserción social y política de las personas en la sociedad (...) implica la construcción de subjetividades ligadas a lo público, la democracia, el bien común, para ello, es fundamental como lo señaló Dewey, que la educación despierte en cada ciudadano/a la iniciativa y la disposición, por los intereses de la colectividad, para convertir al ciudadano, en un actor motivado y capaz de incidir en los procesos sociales y políticos, y de esta manera ir superando la pasividad, la indiferencia, y la manipulación de intereses, que terminan imponiendo la lógica del mercado y del capital, sobre cualquier otra consideración de solidaridad y bien común. (Fundamentación, Módulo Democracia y ciudadanía)

Dentro de los recursos del módulo, es interesante destacar las diversas formas en las que se ha pensado la formación ciudadana, desde las políticas nacionales e internacionales. Así, en las lecturas básicas para los estudiantes, se expone desde estas políticas, una formación ciudadana en función de las políticas neoliberales (desarrollo y el mercado) y con base en las competencias ciudadanas:

Las políticas de reforma educativa de los años 90 (...) asignan tecnocráticamente a la educación, y por supuesto al maestro, la función de formar para el desarrollo de determinadas competencias básicas (...) en una propuesta pedagógica orientada por estándares de competencias básicas y de procesos de evaluación, en procura de

formar ciudadanos demócratas capaces de aportar en la reducción de la pobreza, el crecimiento económico, el cuidado medioambiental (sin cuestionar el modelo social imperante), la gobernabilidad local, la seguridad y la convivencia ciudadana sustentada en la habilidad individual de tramitar pacíficamente los conflictos. Así, la formación ciudadana fue entendida como una corresponsabilidad del quehacer educativo y político-productivo centrado en la construcción de un modelo societario y de sujeto (en sus dimensiones simbólicas y materiales) a partir de las necesidades del modelo de desarrollo económico neoliberal. (Módulo: Lectura 1, Unidad 3, p. 3).

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (...) hacia el 2004, retomaba el tema de la formación ciudadana en términos de hablar de un rol protagónico para cada ciudadano, como una nueva estrategia para promover la participación ciudadana que ayude a impulsar la equidad social. “El reto se encuentra en la formación y el fomento de una cultura civil responsable dentro de la comunidad que fomente ambas la sociedad civil y el desarrollo gubernamental y político” (BID; 2004). (Módulo: Lectura 1, Unidad 1, p. 5)

También, se destaca en el módulo diversas formas –representadas en discursos– de asumir la formación ciudadana, que podría decirse, atienden a una formación centrada en la el sujeto social y en tal sentido, se privilegia la convivencia, la responsabilidad, la participación:

En 2004 se llevó a cabo el Foro Nacional de Competencias Ciudadanas en donde se evidenciaron entre otras tendencias de la formación ciudadana: la ciudadanía pro-activa que habla sobre pactos de convivencia y paz, ciudadanos del mundo responsables y solidarios, de la escuela a la sociedad educadora, lo pro-social y el mejoramiento de la convivencia, habilidades para un estilo de vida saludable, educación ciudadana e intertranscultural, pensamiento complejo, acogimiento y emoción, cotidianidad, política para la gente y ciudadanía, ciudadanía social activa, ley, moral y acción ciudadana, toda una gama de múltiples discursos que colocan en tensión y a la vez permean las relaciones de formación ciudadana y de constitución de sujetos en y fuera de la escuela en el campo social (Foro Nacional; 2004). (Módulo, Lectura 1, Unidad 1, p. 6)

Igualmente, se puede observar políticas nacionales que quieren promover una formación política y social y que hacen énfasis en principios éticos:

Así mismo, [el Ministerio de Educación Nacional] elaboró y publicó los Lineamientos Curriculares en Educación Ética y Valores Humanos que ofrecen herramientas para abordar aspectos sustanciales para la formación política y social, como son la autorregulación, la conciencia, la justicia, la confianza, la elaboración de proyectos de vida, la comprensión de los otros, el raciocinio, y los juicios morales (Módulo: Lectura 1, Unidad 1, p. 7)

Sin embargo, el concepto de formación ciudadana, ha venido modificándose en el tiempo. Así, el módulo también introduce al estudiante en este devenir:

El sector educativo frente a este panorama, ha realizado un recorrido hacia la formación ciudadana que se puede ubicar de manera cercana a la Constitución del 91, en la cual la educación cívica se afianza como educación en y para la democracia, superando los enfoques que abordaban la cívica como urbanidad y aprendizaje memorístico de la institucionalidad política. Después, la Ley General de Educación 115 del 94, propuso democratizar el escenario escolar, mediante la educación para la convivencia democrática y ciudadana y el gobierno escolar, estableciendo este propósito, como una de las prioridades de los planes, programas y proyectos educativos de las distintas instituciones de educación primaria, básica y media y en los estatutos orgánicos de los planes de desarrollo nacional, departamental y local.

el Ministerio de Educación promovió la implantación de estándares básicos de calidad, de manera no aleatoria pues hace parte de un Movimiento Internacional y Latinoamericano por la implantación de estos discursos, con el fin supuesto de que las instituciones educativas cuenten con un referente común que asegure a todos los colombianos el dominio de conceptos y competencias básicas, para alcanzar desempeños satisfactorios en su actividad personal y laboral, vivir en sociedad y participar en ella, en igualdad de condiciones, promoviendo además, el desarrollo de competencias ciudadanas. (Contextualización Módulo Democracia y ciudadanía, disponible en el ITAE)

En cuanto a los estudiantes-maestros, a partir de la encuesta, puede indicarse que para uno de ellos, la formación ciudadana es una ‘adición’ a la formación disciplinar, fundada en principios, valores: “lo comprendo como la adición de principios, valores que estén relacionados hacia la formación del estudiante y que permitan llevar a cabo el desarrollo de sus competencias ciudadanas como adición a su formación disciplinar” (E-A). Para otro estudiante-maestro, la formación ciudadana, además de valores, conlleva la formación en derechos y deberes para la convivencia:

Formación de Valores, sensibilizándonos de los otros mundos con los que compartimos. Es conocer, reconocer y establecer los mecanismos que garanticen que esos valores sin juicios particulares que puedan reflejarse con la formación de derechos y deberes, en un sentido no solamente del procedimiento para hacerlos cumplir, sino de generar los procesos para que todos podamos vivir dignamente sin acudir a arrebatar por la violencia lo que debe ser otorgado con la bondad y la justicia social. (E-C)

El énfasis en la convivencia, desde el respeto, es compartido por los otros dos estudiantes-maestros que respondieron la encuesta: “es convivir, participar y respetar. Dar y recibir, ser cívico y solidario” (E-B); “crear ciudadanos éticos, con valores y principios respetando lo público y para también convivir en paz”. (E-D)

Uno de los estudiantes-maestros anteriores que valora la convivencia, amplía el espectro de la formación, involucrando una perspectiva de participación de toda

la comunidad educativa: “la contribución que hace la pedagogía a la formación ciudadana deberá involucrar a los actores que intervienen en ella, es decir a la comunidad educativa en dicho proceso, el objetivo es generar cambios que proyecten una convivencia intercultural y participativa”. (E-D)

Sobre los trabajos (cuadro comparativo, ensayo) y participaciones (foros) de los estudiantes-maestros, pueden encontrarse varias cuestiones en relación con la formación ciudadana. Indican que la formación ciudadana apunta a la formación de sujetos con compromiso consigo mismos, con la sociedad (su construcción, cambio, desarrollo) y con el planeta, desde un enfoque de derechos y deberes:

(...) desarrollar la cultura democrática y un comportamiento ciudadano que promueva los derechos humanos (...) ciudadanos democráticamente activos, para que pueda actuar de forma constructiva dentro de una sociedad democrática. (E-2)

(...) la educación para la ciudadanía (...) está buscando es la consolidación de la democracia y el respeto a los derechos humanos. (E-6)

(...) la formación ciudadana puede transformar los conceptos académicos en la construcción de pensamiento racional, crítico, autónomo y comprometido consigo mismo y los demás. (E-1)

(...) enseñar sobre todo alternativas diferentes para sobre esto mejorar la calidad de vida, individual, social y ambiental, la formación ciudadana, invita al desarrollo de esa construcción colectiva, educar individuos que le sirvan a su sociedad, al medio ambiente y al desarrollo de la convivencia. (E-3)

Es claro que dicha formación ciudadana es súper importante y juega un papel fundamental en todo proceso formativo, porque permite que el ser social se proyecte en todos los aspectos. (E-11)

(...) a ser personas que desde su proyecto de vida sientan que son sujetos de derechos y deberes consigo mismo, con su comunidad y el mundo en el que se habita. (Estudiantes 1 y 2, p. 4)

O en una perspectiva de valores:

La formación en ciudadanía hoy día se formula como uno de los aspectos de mayor interés en el campo educativo. La educación en valores se suscribe como una necesidad inmediata, que permita en cada uno de los espacios ya sean académicos como sociales el desarrollo de habilidades que brinde a los estudiantes desenvolverse como sujetos sociales activos, con pensamientos y valores propios que generen el desarrollo de habilidades y competencias para la generación del bien común construyendo sociedad. (E-9)

Se hace énfasis en la educación de los ciudadanos basados en elementos democráticos y donde esta forma de enseñar tenga transcendencia en muchos sectores sociales. Se da a entender que las instituciones de educación no tienen un protagonismo en el papel del afianzamiento de los principios y valores. (E-5)



Para un estudiante-maestro, la formación ciudadana, con énfasis en valores, principios y normas, es responsabilidad de la familia, y no, de la escuela:

No quisiera pasar por pesimista en este análisis personal de las categorías; pero he estado pensando en el tipo de ciudadanos que me acompañan diariamente en el transporte, en las calles, en las tiendas y espacios públicos, y tristemente he llegado a la conclusión de que la educación ha fallado, ha fallado porque se ha pensado en educar para la producción, para la ciencia y el saber, pero poco o nada se piensa en educar a las personas en los modales, la cordialidad, la cortesía, la simpatía, el respeto a las normas, a la vida, al otro, al espacio público... Una razón válida para esto es que la escuela no puede asumir ni remplazar los valores y formación que da la familia, pero el problema es que la figura de familia se ha ido borrando de las sociedades. (E-7)

Algunos estudiantes-maestros, refieren la formación ciudadana como aquella que permite desarrollar criticidad frente a las problemáticas sociales y políticas, el papel del ciudadano en ellas y la promesa/esperanza por el agenciamiento de cambios:

(...) se debe determinar un cambio de pensamiento a nivel cultural, social y político que posibilite procesos formativos críticos en el desarrollo de parámetros básicos de educación y los requerimientos que esta necesite para que la sociedad pueda acceder a ella como un vínculo que les permite comprender de manera más crítica las posibilidades y capacidades necesarias para superar males sociales como la pobreza, la corrupción y la violencia. (E-4)

[La formación ciudadana] es necesaria, porque tanto maestros como estudiantes necesitamos manejar el contexto en el cual vivimos y asimilar los cambios para facilitar el acceso a una educación y forma de vida más justa y equitativa. (E-10)

(...) será en los estudiantes en quienes debe colocarse una esperanza activa frente a una posición política concreta, que conduzca a entender los procesos desde otra perspectiva más crítica sobre sí mismos y su labor en la sociedad (...) La formación de sujetos sociales críticos, hace que la interpretación de lo que ocurre en la sociedad sea diferente, desde una perspectiva más propositiva que inquisidora, al aportar soluciones, ejercer compromiso social pues solo las acciones concretas podrán erradicar posiciones de desesperanza y conformismo. (E-1 y E-2, p. 3)

Es reconocer en cada niño y joven la capacidad intrínseca de agencia, de preguntarse sobre lo que ocurre y cómo desde lo que conoce, pueden indagar e investigar, generando alternativas de cambio, posiciones críticas y autónomas; ser proclives al diálogo, a la comunicación, el consenso y sobre todo a la comprensión de su propio mundo para actuar en él con responsabilidad, autonomía y criterio político (...) aunque desde la cotidianidad de la labor como maestros si bien no puede modificar por completo el sistema actual, sí es posible visualizarlo desde perspectivas de formación de ciudadanos conscientes, líderes desde el respeto a pensar diferente, al actuar con criterio y libertad (Estudiantes 1 y 2, pp. 3-4)

De igual manera la formación ciudadana implica que la escuela abra sus puertas a la sociedad, es decir no se puede concebir este tipo de enseñanza sino se tiene en cuenta ni se está en contacto con la realidad social que nos rodea como maestros o como estudiantes. (E-5 y E-8, p. 4)

La formación ciudadana también es vista como aquella que remite a una funcionalidad de los sujetos para el sistema:

La formación ciudadana no está pensada en generar sujetos ciudadanos que asumen y actúen con plena conciencia de su condición sino que es pensada como una réplica de una serie de elementos que permitan al sujeto movilizarse dentro de su campo de una manera funcional para el sistema social. (E-8).

Lo que sí es claro es que se está buscando como se decía en un foro citado que se pretende formar ciudadanos para el hogar, para la escuela, para la calle, para el deporte, para la cultura, para las relaciones laborales, para la política con calidad. (E-6)

O en una perspectiva diferente, en contravía del sistema:

¿La formación política se debe ajustar entonces a los requerimientos del sistema capitalista neoliberal, bajo una perspectiva con poca capacidad crítica, analítica e histórica de los sujetos? (...) La formación en ciudadanía no debería entonces sólo tratarse de formar para competir o para un trabajo productivo, debe involucrar todo un proceso de conocimiento de su realidad y contexto, y sobre todo cómo a partir de la crítica es posible un proceso de agencia en acciones concretas para el cambio. (E-1 y E-2, pp. 2 y 5)

Igualmente, se destaca la formación ciudadana como una formación que genera competencias individuales que luego permiten la convivencia:

sobre la formación de ciudadanos bajo la convivencia determina asignarle otro tipo de competencias como el autoconocimiento y la autorregulación, marcos fundamentales de la libertad, las cuales a su vez crean una perspectiva social en la búsqueda del bien común, del respeto, la diversidad, los conocimientos, la toma de decisiones, la participación en procesos selectivos y de consulta, la comprensión crítica, la valoración y respeto de la justicia, la legalidad y la comprensión de la democracia como forma de gobierno y forma de vida. (E-3 y E-10, p. 4).

Sobre las *maneras* a través de las cuales, puede *realizarse la formación ciudadana*, puede establecerse, en las políticas educativas internacionales, la intervención de la escuela, desde el PEI, introduciendo esta formación, entendida en perspectiva de valores y comportamientos:

La propuesta buscó definir mecanismos para fortalecer una educación para la democracia y la ciudadanía en las Américas, mediante acciones cooperativas a distintos niveles, tanto en los sectores formales como no formales. Además de

enfocarse en los Proyectos Educativos Institucionales de los diferentes países de la región “Incorporarán en los proyectos educativos, dentro del ordenamiento jurídico de cada país, objetivos y contenidos que desarrollen la cultura democrática en todos los niveles, para la formación de personas en valores éticos, conductas solidarias y de probidad” (Cuarta Reunión de Ministros; 2005: 5) (Módulo: Lectura 1, Unidad 1, p. 4).

En el plano nacional, están las competencias ciudadanas<sup>76</sup>, cuyos supuestos, son informados en los recursos del módulo:

El énfasis en una educación para fortalecer el comportamiento ciudadano, más que en la construcción de conceptos cívicos y ciudadanos; la necesidad de que las instituciones educativas se deben organizar con las mismas estructuras de los valores en que quieren formar; la importancia de garantizar la democracia como una forma de vida en la escuela y no como un mero discurso; la convicción, de que en la medida en que se transformen las relaciones de la escuela, se puede incidir en la transformación de la sociedad para crecer humana y socialmente; la posibilidad de articular la educación formal con otras instancias de educación no formal e informal; la necesidad de involucrar pedagogías cognitivas y constructivistas, y asegurar ambientes educativos democráticos y de confianza para la formación ciudadana. (Rosario Jaramillo, 2006) (Módulo: Lectura 2, Unidad 1, p. 9)

Este discurso, ha permeado bastante lo que consideran los estudiantes-maestros que debe hacerse para la formación ciudadana en la escuela, encontrándose posiciones que las asimilan y que las debaten:

La formación en competencias se convierte entonces en una alternativa para fortalecer el desempeño asertivo y coherente de los individuos, contribuyendo al buen vivir y la convivencia pacífica y democrática. (E-2)

Habría que implementar un proceso de planeación y establecimiento de las competencias ciudadanas para hacer de cada ciudadano un ser capaz de asumirse dentro de la sociedad con las herramientas para ejercer sus derechos y deberes e igualmente para hacer reflexiones y críticas en torno a las diversas problemáticas que se le presenten. Para tal fin se necesita en primer lugar la movilización social; el acompañamiento a las prácticas educativas y la gestión del conocimiento para el desarrollo de competencias ciudadanas, componentes que deberán contar con un sistema de evaluación, monitoreo y sistematización que cumpla el doble propósito: de hacer auto-reflexión sobre su implementación, a partir de información objetiva y

---

<sup>76</sup> Es importante recordar que los grupos de competencias ciudadanas definidos por el Ministerio de Educación Nacional, son: la convivencia y la paz, la participación y la responsabilidad democrática, y la pluralidad y valoración de las diferencias y que el respeto y defensa de los derechos humanos, pareciera una cuestión transversal a todos los grupos o un tema invisibilizado o al que se le ha restado importancia, tal como lo plantean Pinilla y Torres (2006): “En la primera parte se presentan los derechos humanos como marco de la formación ciudadana, es decir, “como horizonte para su acción y su reflexión”; sin embargo, estos ningún peso tienen en la estructura de los estándares; por el contrario, se invisibilizan y pierden fuerza al dispersarse como enunciados secundarios en los tres grupos de competencias”. (p. 192)

valorar el comportamiento de los establecimientos educativos en relación con los indicadores para la institucionalización de competencias ciudadanas y para tomar decisiones en relación con la política educativa. Las competencias ciudadanas se presentan entonces como habilidades comunicativas, cognitivas, emocionales que posibilitan formas de actuar, que construyen ciudad y democracia; se estará buscando desde ellas, la convivencia pacífica, la participación responsable, coherente y consciente en procesos democráticos y en fin último la construcción de sociedad. (E-4 y E-7, p. 3)

Dentro de las condiciones que debe tener un ciudadano hacia el desarrollo de sus competencias ciudadanas, están basadas principalmente en su formación intelectual y encaminada al pensamiento crítico, reflexivo, analítico y tenga como base el éxito de incentivar sus principios y valores que estén orientados al crecimiento de una sociedad mucho más democrática. (E-5 y E-8, p. 1)

(...) las competencias ciudadanas no son evaluadas en exámenes como las Pruebas Saber, y lo cierto es que las instituciones apuntan a destacarse en ese aspecto y no en entregar a la sociedad ciudadanos aptos para autogobernarse con ética y razón. La cultura escolar que se ha generado en me atrevo a decir casi todas las instituciones es someter a los niños desde temprana edad a las matemáticas y los saberes científicos para que puedan acceder a carreras universitarias. (E-7)

Se plantea en algunos casos que la formación ciudadana no puede asumirse como un aprendizaje de contenidos, por lo cual debe partir de un ejercicio crítico y experiencial, sin embargo estructuralmente, no se problematiza el tipo de ciudadanía que se está fomentando, sino se asume que las competencias que han sido construidas son aquellas que se deben tener. (E-8)

Actualmente aun con la implementación de las competencias ciudadanas, como estrategia educativa interpuesta por el estado, aún se advierte la dificultad por el reconocimiento propio y del otro y una imposición propia de cohibición, inmersa en la educación. (E-9, pp. 1-2)

Aparecen otras consideraciones de los estudiantes-maestros en relación con ideas o directrices para la formación ciudadana. Una primera, tiene que ver con *partir del sujeto*: “la realidad del éxito de esta formación está en que debe partir del ser como SER, en su calidad sensible, pensante y actuante como cualidades mínimas con el fin que ejerza esa ciudadanía y ésta sea más que un sueño, una realidad palpable”. (E-11)

Otra cuestión importante para los estudiantes-maestros en la formación ciudadana es la *comprensión del contexto*:

(...) superar la formación limitada a los contenidos y fomentar una más basada en contextos (...) Relacionar el cambiar de pensamiento desde los principios éticos que el maestro debe fomentar en la relación y contacto diario con sus estudiantes y cómo desde la comprensión profunda de las diversas situaciones sociales el estudiante comprenderá y cambiará vinculado a un contexto determinado. (E-1 y E-2, p. 5)

La importancia de generar otras formas de asumir la formación política, no solo como el discurso de unos pocos políticos del senado o de maestros en aulas especializadas; sino en medio de la cultura del pueblo, son sus formas de hablar, de sentir y de reflexionar sobre su papel en la sociedad. (E-7, Foro Unidad 3)

Y también, se requeriría el desarrollo del *discurso y la acción*, lo cual podría hacerse a partir de decisiones informadas.

Ante los problemas latentes que vive la educación es necesario buscar soluciones de fondo que comprometan a la escuela y al docente para que sean artífices de una práctica pedagógica basada en el desarrollo del discurso como forma para construir conocimiento, es un elemento que podemos rescatar desde la formación ciudadana. (E-1)

Sujetos de derechos y deberes, capaces de protestar, proponer e interponer controles a los gobiernos, capaces de exigir condiciones de vida favorable, digna y respetuosa con los seres humanos y la naturaleza. (E-1 y E-2, p. 6)

(...) pensar cómo podemos hacer para que todas las personas tengan acceso [a] la información, a conocer y aprender para actuar objetivamente y con criterio haciendo valer los derechos y deberes. Por ello hay que pensar mucho en comunidad: comunicar, debatir y actuar juntos. (E-1, Foro Unidad 2)

El diálogo, es una de las estrategias que se consideran de importancia para la formación ciudadana centrada en la convivencia o para una formación ciudadana centrada en lo político, sobre relaciones dialógicas:

Buscar la promoción del diálogo como factor definitivo como parte de la solución de conflictos y diferencias entre sus habitantes. (E-5, Foro Unidad 3)

Por lo tanto lo que nos planteas resulta ser un gran reto, pues este es uno de los puntos que considero más importantes que fomentarse dentro de la sociedad, para superar la individualidad y pensar más en lo colectivo como bien común. (E-2, Foro Unidad 3)

Creo que abordamos preferencialmente el ser al tener, en cualquier ocasión, las diferencias con y entre estudiantes se resuelven mediante la mejor manera dialógica y esto ya muestra una nueva forma de crear ciudadanía, ser escuchado, y escuchar, reflexionar sobre lo que yo hago y sobre lo que el otro hace. (E-10, Foro Unidad 3)

Considero que la base de todo es el diálogo y la comunicación para expresar las ideas, preguntar, aprender, etc. como ciudadanos que somos, por lo que tenemos el derecho de ser escuchados y reflexionar en torno a lo que realizamos y queremos que los demás realicen. (E-11, Foro Unidad 3)

En cuanto a la información, los estudiantes-maestros hicieron algunos aportes en términos del papel de los medios de comunicación y las TIC en la formación ciudadana: unos están a favor, otros en contra. Uno de ellos consideró que en la práctica pedagógica, puede utilizarse el *b-learning*.

(...) el video aporta en cuanto a que se consolida como una invitación a protestar y a hacer uso de los recursos que la ley el mismo sistema ha dispuesto para reclamar y traer al orden cualquier irregularidad. De otro lado, considero que es deber de una educación ciudadana, informar y dotar de herramientas a niños, jóvenes y adultos para poder participar políticamente y hacer que esos derechos y deberes se cumplan. (E-7, Foro Unidad 2)

Es una excelente propuesta de restitución de nuestra autoridad el uso adecuado de los medios de comunicación que nos pueden ayudar a ser ciudadanos activos y a ejercer ese control, que reside en toda la ciudadanía, y que si se rescata nos puede también llevar a evitar situaciones de injusticia, desigualdad y arbitrariedades. (E-6, Foro Unidad 2)

Yo no veo tan malo el recurso de las diversa tics para capacitarnos e informarnos y aprender y poder actuar como ciudadanos (...) una ciudadanía activa puede y debe utilizar todos los medios posibles, como las tecnologías de la información y la comunicación, para identificar información relevante, ejecutar denuncias sobre el ejercicio del poder de los gobernantes y las maneras cómo funcionan las instituciones sociales. La ciudadanía activa ejerce control político a los gobernantes mediante la acción, la decisión y la información. (E-1, Foro Unidad 2)

El tema se debe tratar desde un texto y un discurso simbólico, [no] como se ve en los medios [sino] desde una mirada real, objetiva y responsable (...) las “ilógicas” que gran parte de nosotros (perdón, Yo), manejamos social y culturalmente, se transforman en “lógicas” a la luz de la razón, una mentira repetida mil veces se convierte en una verdad. (E-3, Foro Unidad 2)

Utilización de los canales de comunicación (TICS y encuentros en el aula de forma presencial) con mediación pedagógica hacia el desarrollo de las competencias ciudadanas como la convivencia, la participación democrática, responsabilidad democrática e identificaciones de pluralidad, a partir de las acciones reflexivas y críticas de los mismos docentes. (E-5, Foro Unidad 3)

En el ámbito particular en el que se desenvuelven, los estudiantes-maestros consideran que para la formación ciudadana, debiera cambiarse la *cultura escolar* e incluso, el mismo sistema y modelo por el cual se rige o funciona la educación:

(...) la escuela debe inculcar este ejercicio, ser generador de la igualdad y del respeto por los “otros”, no solo debido a la determinación como país multiétnico y multicultural, sino porque aún existe una marcada tendencia a excluir y a no reconocer a amplios segmentos de la población, por su condición económica, social, étnica y de género. (E-3 y E-10, p. 2).

[En] la escuela se puede desarrollar “la convivencia” como apertura fundamental de formación ciudadana, bajo un principio democrático, este enfoque implica que todos los niños, las niñas y los jóvenes deben sentirse parte de la comunidad donde se le permita compartir sus derechos y sus responsabilidades, participando libremente y a su vez desarrollando competencias como convivir, participar, deliberar y dialogar, bien sea en el espacio escolar o público, cuyo principal propósito es el de transformar la escuela en una comunidad de agentes dinámicos. (E-3 y E-10, p. 3).

(...) juega un papel muy importante la escuela pues ésta no debe ser entendida como aquella que interviene de manera profunda en la producción de los aspectos

dominantes de la cultura que sirven para reproducir una sociedad injusta y desigual. Al contrario de lo que muchas veces se piensa la escuela no puede ser un refugio de dominación que funciona conforme a la lógica del estado. (E-6 y E-11, p. 4)

Desligar el modelo educativo actual en el país de las tendencias y necesidades de los modelos de la industria, el libre mercado y los sistemas financieros del país es un reto muy grande, pero posible. El hecho de no tener la escuela como un negocio o como una mercancía, sino como un derecho que tenemos hacia la construcción de otros panoramas, de otros escenarios y mundos posibles es un verdadero reto. (E-3, Foro Unidad 3)

Comparto que el verdadero reto es estar encaminados a la construcción de una política alternativa y de formación ciudadana desde la escuela que evite la homogenización de la sociedad, viéndola no desde dinámicas económicas como un mercado sino como derecho para la construcción de escenarios posibles de reflexión y cambio tanto político como social. (E-6, Foro Unidad 3)

Superar la visión productiva económicamente de la educación, debe re-interpretarse hacia una visión menos mercantil y más productiva social, académica y personalmente. La formación de personas incapaces de cuestionarse a sí mismos y a lo que sucede en su entorno lleva inequívocamente a una sociedad conformista con lo que se tiene (E-2, Foro Unidad 3)

Las formas de interactuar en el contexto escolar, para una formación ciudadana, deben virar y contar con un *enfoque intercultural*, reconociendo que se es un sujeto en interrelación, aunque esta idea se mezcla con el *acatamiento de normas*:

Para convivir de manera democrática en un contexto o en determinadas circunstancias, las personas deben tener claro y sin distinción con los otros, que lo importante es *conocer de una forma controlada y participativa, las normas y los acuerdos con base en la convivencia*, así se interactúa respetando al otro, en sus diferencias e incluyendo a todos y a todas sin discriminación, construyendo principios, conceptos e información que dan sustento para poder llegar a mostrar en sus acciones cotidianas, la interacción necesaria bajo el principio de la interculturalidad, llegando a manejar de manera práctica, constructiva, natural y material cualquier tipo de entorno conflictivo. (E-3 y E-10, p. 3).

(...) este es el espacio para la reflexión y para comprender como no somos sujetos aislados, sino que nos encontramos en un sistema social complejo con lo cual, debemos ser conscientes de las particularidades de nuestro contexto y la diversidad de experiencias de ciudadanía que se viven en nuestro país. Partiendo de esta reflexión podemos darnos cuenta que la condición de ciudadano nos pone en una situación entre nuestra subjetividad y la colectividad, el ser ciudadano nos conforma como agentes sociales, sin embargo esto no puede realizarse sin un reconocimiento de lo colectivo y de las relaciones sociales que establecemos. (E-5 y E-8, p. 4)

También refieren que la *formación ciudadana* no es un asunto etéreo o que parta de conceptos y conocimientos, sino de tipo *vivencial*, que hasta re-configura la noción de ciudadano y de ciudadanía:

El Ministerio de Educación propone la formación ciudadana y democrática con el propósito de garantizar la democracia como una forma de vida en la escuela y no como un solo discurso. (E-11, Foro Unidad 1)

Conocer la historia y la geografía es importante para la formación del educando, pero el conocimiento dentro de la convivencia solo se logra mediante el ejercicio permanente del respeto por el otro y los otros, desde lo más profundo del ser, formando y viviendo lo que llamaríamos “virtudes ciudadanas” que invitan al diálogo atento, franco, tolerante y sin violencia, en todos los escenarios en los que se interactúa, plurales o singulares, académicos, o informales. (E-3 y E-10, pp. 5-6).

(...) la creación de nuevos ámbitos de formación política, en la que desde la práctica cotidiana que tiene acceso el maestro, en el diario vivir dentro de la ciudad y la escuela, se posibilite el cambio de contextos, formando a la ciudadanía con herramientas para la participación democrática y asimilación del mundo real que le rodea (E-4 y E-7, p. 2)

Para pensar los procesos de formación ciudadana en el ámbito escolar, uno de los primeros elementos a tener en cuenta es que la ciudadanía no es algo que sea externo o ajeno a las dinámicas propias de la escuela sino que por el contrario, este es un espacio que cataliza las dinámicas sociales y por lo cual el proceso de formación no se da a través de la reproducción o apropiación de unos ciertos conocimientos, sino a través de la experiencia cotidiana que se tiene allí (...) La formación en ciudadanía comienza desde los mecanismos de organización de la escuela, el grado de democracia y las prácticas participativas ya que es desde estos elementos cotidianos inclusive sistémicos en donde se generan diferentes caminos de socialización en los cuales los estudiantes se afirman y diferencian de acuerdo con las dinámicas escolares. Las maneras de agrupar y el trato conforman formas de ser, donde los estudiantes hacen o conciben la ciudadanía en función de cómo son tratados. (E-5 y E-8, p. 2)

(...) no es suficiente con generar un conocimiento formal, para la acción de los ciudadanos, sino que se debe reestructurar la noción misma de ciudadano, en donde su agencia no esté determinada de una forma reactiva, sino por el contrario nos reconozcamos como responsables del sistema en el cual vivimos, con lo cual entonces sí podemos asumirnos con un poder, el poder de construir la sociedad y que el aparato estatal es un mecanismo pero no es el determinante de nuestra condición de ciudadanía. (E-8, Foro Unidad 2)

Esto lo corrobora una de las maestras del programa:

La formación ciudadana no debe... si puede ser un proyecto transversal pero no un proyecto transversal que se diga, una vez por bimestre, no... es que eso atraviesa todos los saberes, todos los rituales que se dan dentro de las instituciones (...) la ciudadanía se muestra en el actuar, en el convivir, qué tipo de sujeto estamos alcanzando. Estos son digamos las dinámicas mediante las cuales nosotros consideramos, se fomenta un tipo de maestro, ciudadano (Entrevista 2)



En relación con las *prácticas pedagógicas* para la formación ciudadana, cuya reflexión es el centro del programa y del módulo<sup>77</sup>, los estudiantes-maestros indican que es necesario transformarlas en la misma vía (procurar aprendizajes de tipo vivencial), y de manera horizontal, previendo reconocer los saberes de los estudiantes y promoviendo el pensamiento crítico, que relacione la realidad social de los estudiantes:

que sea un proceso participativo en doble vía, con lo cual es necesario desentrañar las características de la cultura política que se conforma en los estudiantes ya que no estamos tratando con tabulas rasas, ya existen unos conocimientos y prácticas previas, que deben ser puestas en relación dentro de la convivencia en la escuela con otros tipos de ciudadanía (...) teniendo en cuenta lo que implica la formación ciudadana en la escuela, los mecanismos a través de los cuales se lleva a cabo la enseñanza se deben transformar, ya que estos son conocimientos vivos experienciales, no pueden concretarse a través de conceptos sino que es a través de la práctica que el estudiante puede formar su concepción de ciudadanía y la pone en juego en sociedad. (E-5 y E-8, pp. 3-4)

(...) se debe generar un cambio radical en el accionar del educador, de tal manera que este brinde y conciba la generación de condiciones para aprender de manera crítica (...) aislándose de un interés puramente de transmisión de conocimientos sin la consideración del entorno y las necesidades del individuo. Dicha formación de ciudadanía requiere ofrecer una educación con retos (...) con capacidades para apoderarse de su realidad, donde se enseñe a pensar críticamente relacionando lo que se lee y enseña con la realidad del mundo. (E-9, pp. 1-2)

Esto lo lleva a uno a pensar que es muy diferente pensar la ciudadanía en Colombia desde un salón de clases, el lenguaje nos da la posibilidad de saltar de un lugar a otro de un tiempo a otro, de generar planes y propuestas idílicas, sin tener en cuenta las cuestiones más básicas y carnales de la realidad. Antes de pensar enseñar los conceptos de ciudadanía o de una cultura política se debe partir por el reconocimiento de las pequeñas cosas que constituyen su vida diaria de las personas y como establecen una relación con el Estado y la sociedad. Reconociendo estas condiciones se puede llegar a pensar estas problemáticas de una manera mucho más integral, ya que lo que se piensa desde la academia no concuerda, ni es prioritario en este tipo de contextos (...) encontramos otras formas de apropiar el espacio de establecer lazos entre las personas, de organización, ciertos valores son revertidos y nos encontramos con formas de convivir muy diferentes a las que nos hemos acostumbrado y que creemos son la forma última de la ciudadanía. (E-8, Foro Unidad 3)

Fomentar procesos pedagógicos para la formación de una cultura ciudadana que aterrice la política en los contextos sociales, sus culturas y en las prácticas de cada sujeto-político. (E-7, Foro Unidad 3)

---

<sup>77</sup> El qué, el para qué y el cómo de la formación ciudadana, supone la interacción de un conjunto de actores, conformados por educadores y educandos, cuyos propósitos son los de construir conocimientos, valores y actitudes para dinamizar, crear y mejorar las prácticas de formación ciudadana en sus espacios de docencia, y/o trabajo institucional y comunitario. (Fundamentación Módulo Democracia y ciudadanía)

El reto de ser más sensibles y atentos al mundo en el que vivimos, a la práctica-acción, a la transformación de realidades y a generar en cada alumno inquietud por conocer, cuestionarse y verbalizar. Y cambios de concepción, perspectivas y actuación en la enseñanza para así establecer espacios de diálogos culturales, sociales y políticos sustanciales que permitan visionar esperanza y hechos históricos concretos. (E-1, Foro Unidad 3)

la mejor forma de aportar a esta construcción de lo político y cultural, es dar un conocimiento de la realidad en donde al estudiante no se le “pinte” un mundo de fantasía, se trata de que el estudiante conozca, asimile, interactúe y finalmente reflexione sobre el gran mecanismo de lo gubernamental, social y político de la sociedad, es también, mostrarle cual puede ser su papel dentro de su comunidad, sus derechos y obligaciones, que más allá de ser una camisa de fuerza, son compromisos cívicos. (E-4, Foro Unidad 3)

El sujeto maestro es un actor fundamental en la formación ciudadana desde una perspectiva política, y en tal sentido, también tendría que haber un cambio de su parte y de parte del magisterio, en términos de empoderarse no sólo desde un rol trascendental, sino en el poder frente a su saber; así lo consideran algunos de los estudiantes-maestros:

El maestro al ser un actor político, deberá tener dentro de su rol llevar a cabo sus funciones como un individuo capaz de promover la participación y el diálogo como parte de esa formación ciudadana requerida. (E-5 y E-8, p. 1)

Desechar las nociones que uno tiene sobre cómo se constituye el sujeto o cual es el modelo de ciudadano que se debe seguir. (E-8, Foro Unidad 3)

El hablar de este tipo de temas con estas comunidades implica una preparación y una conciencia de lo que se está haciendo, tener una posición definida pero de igual manera una flexibilidad metodológica y mental (abrirse al mundo, según E-1, en el mismo foro) en donde podamos observar que más que enseñar sobre ciudadanía vamos a aprender sobre esta”. (E-8, Foro Unidad 3)

(...) definir una política educativa alternativa, demanda del sector docente asumir el compromiso de debate que junto con la praxis educativa, nos llene de la argumentación necesaria para definitivamente modelar y formar las bases de la educación como lo que es, como derecho fundamental y escenario de apropiación y transformación social, política y cultural. (E-3, Foro Unidad 3)

Tal como lo plantea Freire dentro de sus planteamientos de sujetos éticos, “somos condicionados pero no determinados”, nos ahonda en una reflexión dada por la invitación a que sin importar el contexto en el que nos desenvolvamos y su influencia innegable, reconozcamos que tenemos la libertad y responsabilidad de transformar desde nuestra práctica los procesos de formación dando lugar a cambios significativos en las condiciones educativas, sociales y políticas actuales. (E-9, Foro Unidad 3)

Sería un verdadero reto la construcción de una cultura política alternativa y formación ciudadana, sin ser tachado de izquierdista, revolucionario y hasta el terrorista, ahora bien se podría hacer por resistencia civil o por un movimiento pacifista, pero se necesita el convencimiento, las razones y argumentos comunitarios

necesarios para su construcción, no sé por qué otro medio se puede lograr y evitar que no haya una homogeneización de la sociedad tomando como herramienta la escuela. (E-3, Foro Unidad 3)

Los maestros también estamos llamados a entender que nuestra labor tiene una función muy importante dentro de la sociedad, y a su vez que somos sujetos con capacidad de agencia y cambio (...) resultaría significativo nosotros como maestros también reflexionar sobre qué estamos haciendo para lograrlo, pues para poder enseñar o inculcar esto, debemos partir desde nosotros mismos, sería interesante también realizar una mirada introspectiva, que permitiría eventualmente re-formular y re-definir si es necesario entonces nuestra labor como maestros. (E-2, Foro Unidad 3)

La formación ciudadana, política y crítica de toda persona “no se da de la nada” se construye, se dialoga, se cuestiona y se crea; y aquí es donde el maestro desde su enseñanza consciente y real convierte sus conocimientos en herramientas de poder, transformación y actuación pertinente de cada uno de sus estudiantes como sujetos creativos, inquietos, diferentes, cooperativos y atentos a discutir, discernir, cuestionar y analizar lo que se vive y pasa en la realidad. (E-1, Foro Unidad 3)

No obstante, algunos estudiantes-maestros, exponen dificultades para que ello sea realidad y que ponen de presente, relaciones de poder más cercanas a sí mismos:

Se supone entonces que el docente debe tener un papel político en su enseñanza, pero muchas veces el maestro se ve restringido por el mismo contexto en que se encuentra (Eje: políticas de las instituciones educativas, tipo de población estudiantil, entre otros factores). (E-5)

A partir de la praxis cotidiana y de las relaciones interpersonales, destaco un aspecto que considero trunca de forma directa la formación ciudadana y que encuentro ligado directamente a los establecidos dentro de la propuesta de formación ciudadana de Freire, consiste en la necesidad constante tal vez natural del ser humano de destacar aspectos negativos del actuar y pensar ajeno, por encima de los positivos impidiendo a los demás y a sí mismo la oportunidad de aprender así fuese de los errores, impidiendo la posibilidad de una construcción conjunta y el reconocimiento del otro y sus diferencias de pensamiento. (E-9, Foro Unidad 3)

Dentro de las actividades de la Unidad 4 del módulo, se referenció que el ensayo, debería contar con “una parte de aplicación donde se proponga un modelo posible de formación ciudadana o se realice una crítica constructiva al modelo de formación ciudadana propuesto en la unidad 3”. Algunos estudiantes-maestros hicieron propuestas, no en la línea de modelo que se propone, sino de actividades para la formación ciudadana, unas más estructuradas que otras.

Una de ellas, *de corte ético*, desglosa únicamente los propósitos de la formación, basados en la *autonomía del sujeto*, a partir del diálogo, el respeto y la tolerancia y que resulta en un mayor compromiso con la sociedad:

El Ser como Un Ser Ético que le permite tomar y asumir sus propias decisiones basado en su realidad, su sentir y sus parámetros de vida como iniciativa para que la formación ciudadana mire al Ser desde el Ser. El Desafío de dialogar resulta fundamental, puesto que para ser y ejercer el concepto de ciudadano se requiere que se den procesos de hablar-escuchar desde la esencia, con lo cual sale a flote el respeto como base de toda convivencia y como iniciativa para que la tolerancia prime en todo momento, pues para nadie es un secreto que es el valor humano y social lo que se ha perdido y por ende, es el que no permite desde lo objetivo y subjetivo que se den procesos críticos dentro del ejercicio de ciudadanía y democracia (...) una propuesta de formación ciudadana que debe asumirse de inmediato para darle el giro cualitativo que se requiere, donde el objetivo principal sea proyectarnos como seres autónomos, con iniciativa, con sueños, con realidades que deben ser vividas y experimentadas con naturalidad y que harán que el ser humano este cada vez más comprometido con la sociedad que es nuestro entorno y porque no decirlo, aportar con un granito de arena, a aquello que soñamos. (E-6 y E-11, p. 5)

Otra de las propuestas, más estructurada en cuanto tiene introducción, objetivo, población a la que se dirige, actividades y alcances, es un *taller de danza* para la construcción de identidad, valoración de la diferencia y la pluralidad, en el marco de la convivencia y paz, con énfasis en la tolerancia e intercambio cultural:

Un taller posible de formación ciudadana (...) pretende buscar espacios de diversificación cultural a través de la mezcla de ritmos urbanos y las danzas colombianas, para contrastar no solo los ritmos sino también los estilos de vida de las personas que practican estos estilos de danza [con el fin de] propiciar espacios de convivencia, tolerancia e intercambio cultural a través de la danza como medio socializador de las personas. El taller ofrecerá espacios de práctica de la danza en los dos estilos mencionados anteriormente, por medio de prácticas cruzadas en las cuales los estudiantes puedan interactuar tanto con la música como y con los movimientos, también se contará con espacios de diálogo, en los cuales los talleristas relatarán las vivencias propias de los lugares, los motivos e ideologías en las que se fundamentan estos estilos de danza. (E-4 y E-7, pp. 4-5)

Por último, aparece una propuesta de formación ciudadana, también un poco más estructurada (descripción de la problemática, objetivos general y específicos, metodología) enfocada desde narrativas para la configuración de memoria histórica en los estudiantes, desde el ámbito artístico (con base en el planteamiento de arte-educación propuesto por Ana Mãe Barbosa, 1999), para la concientización sobre el conflicto armado interno colombiano, en perspectiva de generar pensamiento crítico y sentido social, y vinculada al desarrollo de competencias ciudadanas y la convivencia:

Este ejercicio parte de la concepción de la formación de ciudadanía como un elemento que es integral a conformación de las personas y de su cotidianidad, por lo cual este tipo de elementos que hacen parte de nuestro contexto social, no puede ser

visto como elementos ajenos sino que precisamente debemos reflexionar como el conflicto armado a pesar de no tocarnos directamente ha configurado la forma como estamos en el territorio como nos relacionamos y finalmente como nos asumimos como ciudadanos (...) [Pretende] incentivar iniciativas de memoria histórica como vía de concientización sobre el conflicto armado, a través de la creación de diferentes productos narrativos (artísticos y comunicacionales) que conecte a los jóvenes con perspectivas de pensamiento crítico y sentido social. Por eso proponemos desarrollar, a partir de un caso documentado particular, narrativas propias sobre el conflicto armado con jóvenes interesados (...) Es relevante tener en cuenta que a través de las posibilidades que ofrece el arte para explorar lenguajes, nos podemos acercar a formas alternativas de entender y expresar la manera cómo los jóvenes entienden la violencia en Colombia y pueden generar nuevas formas de contarla, desde su propio conocimiento, pero también desde sus experiencias, desde el lugar donde la viven y cómo la sienten (...) Estas narrativas se construyen a partir de herramientas artísticas y comunicacionales que al final generarán un impacto en el pensamiento crítico de los participantes, fomentarán la creatividad y ayudarán en la formación de interventores y constructores de realidades y sociedad (...) Es de destacar que el docente deberá jugar un papel político sobre la enseñanza no solamente de los contenidos disciplinarios sino que en lo posible, estén vinculados hacia el desarrollo de las competencias ciudadanas mediante la comprensión de la democracia como asimismo de la sana convivencia entre individuos de una misma familia, grupo o territorio. (E-5 y E-8, pp. 5-8)

*Sobre los referentes de la formación ciudadana, estos son diversos, pero en una perspectiva crítica y social, así lo comenta una de las maestras del programa:*

El seminario si tiene una perspectiva crítica, vuelvo y te digo, una perspectiva dentro de las variantes de la crítica. Incluso, metodológicamente por ejemplo, tiene la apuesta de la tematización de Foucault, que es poder comparar y revisar; se privilegian algunas lecturas (...) por ejemplo, de Paulo Freire. En sí, el ambiente de formación sociocultural está planteado desde una perspectiva crítica; entonces, se habla desde los posmodernos, desde los pedagogos de la Escuela de Frankfurt, de la pedagogía social crítica con los anglosajones, se tiene en cuenta a los españoles con la visión desde la hospitalidad, a Ivanich, a Bárcena, se tiene en cuenta a Carr y Kemmis; ahorita por ejemplo, con todo el discurso de la interculturalidad crítica, se abre espacio para la pedagogía decolonial, desde diferentes perspectivas de la crítica. Digamos que hasta hoy, la pregunta anterior, es el conjunto de esas miradas que fueron dialogadas y acordadas colegiadamente por el grupo de profesores que formamos parte del énfasis. (Entrevista 2)

Los referentes –tanto de ciudadanía, ciudadano y formación ciudadana– en términos de citas, autores, actores que las incluyen en sus textos y el lugar en el que las incluyen, se detallan en la Tabla No. 18. El módulo, particularmente las expone en la Lectura 1 de la Unidad 2, la cual se enfoca en las conceptualizaciones sobre ciudadanía.

Tabla No. 18. Referentes de la ciudadanía, ciudadano y formación ciudadana

Autor	Categoría	Detalle	Actor que lo cita
Norbert Lechner (1997)	Ciudadanía	Reencontramos a nosotros mismos como ciudadanos, allí en los patios interiores de la democracia: en nuestra propia subjetividad y en la manera como nos acercamos y construimos la esfera de lo político cultural, en una búsqueda constante de nuestros propios códigos de lectura y desciframiento de aquello que nos rodea. ( <i>El malestar con la política y la reconstrucción de los mapas políticos</i> )	Módulo: Lectura 1, Unidad 2, p. 1
(Giroux, 1993)	Ciudadanía	Práctica histórica muy unida a las relaciones de poder y significado, donde se debe analizar como proceso ideológico, es decir se debe entender no como significado sino como causa de producción cultural. Se debe buscar su significado en lugares donde la sociedad se vea reflejada, es decir en lugares de trabajo, escuelas y familia. ( <i>La escuela y la lucha por la ciudadanía</i> )	Ensayo E-3 y E-10, p. 3
Useche, Oscar (2002)	Ciudadanía	Es una de las categorías más trajinadas y susceptible de una lectura simplificadora, generalmente alumbrada por el uso abstracto que el liberalismo tradicional ha dado al concepto, se le ha dotado de un sentido homogeneizador, que olvida el imperativo de la polifonía del cual la vida dota a la sociedad urbana actual. ( <i>Ciudadanía en vilo: El reto de politizar la ciudadanía social</i> , p. 103)	Módulo: Lectura 1, Unidad 2, p. 1
Canclini (1995)	Ciudadanía	Reconcebir la ciudadanía como “estrategia política” con lo cual busca abarcar las prácticas emergentes no consagradas por el orden jurídico, el papel de las subjetividades en la renovación de la sociedad y a la vez “reivindicar los derechos de acceder y pertenecer al sistema socio-político como el derecho a participar en la reelaboración del sistema, definir por tanto aquello en lo cual queremos ser incluidos (...) necesitamos una concepción estratégica que articule diferentes modalidades de ciudadanía en los escenarios viejos y nuevos, pero estructurados complementariamente, del Estado y el mercado (...) teniendo en cuenta las nuevas condiciones culturales de rearticulación entre lo público y lo privado”. ( <i>Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización</i> , p. 21)	Módulo: Lectura 1, Unidad 2, p. 2
Murilo de Carvalho citado por Sánchez (1997)	Ciudadanía	“es una emanación del propio Estado (la estadanía) (...) el ciudadano no es residuo sino germen de lo público, del orden político”. ( <i>Ciudadanía sin democracia o con democracia virtual. A modo de conclusiones</i> , p. 435)	Módulo: Lectura 1, Unidad 2, p. 2
Sábato (1997)	Ciudadanía	Otras definiciones la ligan más a una dimensión comunitaria que “...define una comunidad política de límites establecidos, una comunidad de iguales que forman un cuerpo político, en este caso el de la nación”. ( <i>Ciudadanías políticas y formación de las naciones. Perspectivas históricas en América Latina</i> , p. 16)	Módulo: Lectura 1, Unidad 2, p. 2

Fuente: construido por la autora para esta investigación

Tabla No. 18. Referentes de la ciudadanía, ciudadano y formación ciudadana (Continuación)

Autor	Categoría	Detalle	Actor que lo cita
Marshall citado por Kymlicka (1997)	Ciudadanía	"la ciudadanía consiste especialmente en asegurar que cada cual sea tratado como un miembro pleno de una sociedad de iguales (...) otorgando a los individuos un número creciente de derechos de ciudadanía, civiles, políticos y sociales". ( <i>El retorno del ciudadano. Una revisión de la teoría reciente en teoría de la ciudadanía</i> , p. 25)	Módulo: Lectura 1, Unidad 2, p. 2
José Carlos Chiaramonte citado por Sánchez (1997)	Ciudadanía	"debemos cuidarnos de ver la ciudadanía de hoy como un producto lineal e inevitable de la ciudadanía de fines de época colonial". ( <i>Ciudadanía sin democracia o con democracia virtual. A modo de conclusiones</i> , p. 432)	Módulo: Lectura 1, Unidad 2, p. 2
Uribe (1998)	Ciudadanía	"ciudadanías mestizas" –los vecinos, la ciudadanía sacra, entre otras– debido a su interacción con la constitución de los Estados-Nación (...) "las ciudadanías mestizas expresen también otras co-implicaciones o mixturas: entre la guerra y la política, entre la violencia y la ley, entre la palabra y la sangre". ( <i>Órdenes Complejos y ciudadanías mestizas: una mirada al caso colombiano</i> , p. 25)	Módulo: Lectura 1, Unidad 2, p. 2 y 3
García Canclini Néstor (1995)	Ciudadano	No tiene que ver sólo con los derechos reconocidos por los aparatos estatales a quienes nacieron en un territorio, sino también con las prácticas sociales y culturales que dan sentido de pertenencia y hacen sentir diferentes a quienes poseen una misma lengua, semejantes formas de organizarse y satisfacer sus necesidades. ( <i>Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización</i> , p. 19)	Módulo: Lectura 1, Unidad 2, p. 1
Sánchez (1997)	Ciudadano	En relación con la exclusión-inclusión: "los excluidos en el acto mismo de la exclusión son quienes descubren su potencialidad. Su exclusión de la política, no les impide de hecho hacer política (...) el excluido del sufragio descubre la riqueza inmensa de ser ciudadano, como actor que va más allá del ejercicio del derecho al voto, del acto electoral, y se interroga sobre todos los derechos políticos y sociales a que puede apelar en el nivel municipal a través de su involucramiento pleno en los asuntos locales". ( <i>Ciudadanía sin democracia o con democracia virtual. A modo de conclusiones</i> , p. 441)	Módulo: Lectura 1, Unidad 2, p. 2
(Giroux, 1993)	Formación ciudadana	Educación cívica-pedagogía de la ciudadanía crítica: Necesidad de construir y reconstruir un lenguaje visionario y una filosofía pública que coloquen a la igualdad, la libertad y la vida humana en el centro de las nociones de democracia y ciudadanía. ( <i>La escuela y la lucha por la ciudadanía</i> )	Ensayo E-3 y E-10, p. 3
Martha Lucia Echeverry (Universidad del Valle) (2011)	Formación ciudadana	Construir un proyecto de ciudadanía democrática requiere una escuela en donde la tarea no sea una rutina contextualizada meramente en el acontecer diario de la vida escolar, sino que también involucre el acontecer diario de la región, de la nación y de otros contextos; en donde niños, niñas y jóvenes desarrollen la capacidad para descubrir la complejidad. ( <i>Formación ciudadana y escuela. Una mirada desde la ciudadanía democrática</i> )	Ensayo E-6 y E-11, p. 3

Fuente: construido por la autora para esta investigación

Tabla No. 18. Referentes de la ciudadanía, ciudadano y formación ciudadana (Continuación)

Autor	Categoría	Detalle	Actor que lo cita
Giroux (2003)	Formación ciudadana	“El nuevo capitalismo y cultura empresarial no sólo debilitan la democracia en nuestras sociedades, sino que también limitan los procesos de aprendizaje y enseñanza de la democracia en el ámbito público escolar”. ( <i>Inocencia robada: juventud, multinacionales y política cultural</i> )	Ensayo E-1 y E-2, p. 2
Torres, Alfonso y Torres (2000)	Formación ciudadana	“Una propuesta de constitución de sujetos sociales a través de una formación crítica que les permita no ser indolentes frente a la injusticia social, frente a los ejercicios de poder monopolizados no solo en el discurso sino también en la práctica constituyentes de sus realidades y frente a sus mismos procesos de indiferencia social”. ( <i>Apuntes para una propuesta de formación ciudadana para la constitución de sujetos sociales críticos desde el pensamiento de Freire</i> , p. 1)	Ensayo E-1 y E-2, p. 3 – E-2, Foro Unidad 3
Alberich (2004)	Formación ciudadana	Convivencia para formación ciudadana. Hablando de procesos de paz, menciona: “la participación ciudadana contribuye a la convivencia y defiende la idea que obligatoriamente esté basada en el diálogo y la escucha entre personas con sentimientos e ideas plurales”.	Ensayo E-3 y E-10, p. 2
Freire (1996)	Formación ciudadana	Aprender de manera crítica. ( <i>Pedagogía de la autonomía</i> , p. 29)	Ensayo E-9, p. 2
Brater (2002)	Formación ciudadana	Dicha formación de ciudadanía requiere ofrecer una educación con retos como establece Brater “generar transformaciones en su interior, que le permitan crear, transmitir y acompañar situaciones de aprendizaje desde la experiencia”. ( <i>La Escuela y formación bajo el signo de la individualización</i> , pp. 135-136)	Ensayo E-9, p. 2
Torres, Alfonso y Torres (2000)	Formación ciudadana	Formación con base en diálogo, planteado como un reto. En Freire, el diálogo es el encuentro de los hombres para la tarea común de saber actuar, es la fuente de poder desde su carga de criticidad y realidad contenidas en el lenguaje, las palabras y las interacciones ( <i>Apuntes para una propuesta de formación ciudadana para la constitución de sujetos sociales críticos desde el pensamiento de Freire</i> , p. 2)	E-2 en Foro Unidad 3

Fuente: construido por la autora para esta investigación

### 6.3. El módulo Democracia y ciudadanía como espacio para la formación ciudadana

Este apartado pretende comprender la formación ciudadana en un ambiente virtual de aprendizaje como lo es el módulo de democracia y ciudadanía, a partir de la inquietud de si en este escenario, ella se posibilita. El programa de Especialización en pedagogía, y los maestros del programa entrevistados, como ya se indicó en el apartado anterior, tienen una concepción de ciudadano como



un sujeto, al que le implica pensar que su ciudadanía no está fundada en la implantación, en el mandato del Estado, “sino reconocerse como tal, para así, lograr percibir en la evidente tensión global-local una interesante ‘superficie de emergencia’ y de acción de las nuevas ciudadanías” (Módulo: Lectura 1, Unidad 2, p. 5); esto es, ser ciudadano no desde el propio sentido individual, sino que se constituye la ciudadanía en la interacción cotidiana con los demás, desde pluralidad de intereses y perspectivas. Lo anterior, significa reconocer la dimensión política de la ciudadanía.

Así, el programa y el módulo de Democracia y ciudadanía, propenden por una formación ético-política, desde unas dinámicas que conduzcan al sujeto a problematizar la realidad en los ámbitos internacional, nacional y distrital, y en el contexto social, político y cultural, y en particular, en el contexto inmediato que, como maestros o profesionales de la educación, está representada en sus prácticas pedagógicas, y en tal sentido el “fundamento del programa es la reflexión sobre la práctica pedagógica, la reflexión que hace ese profesional de la educación y ese maestro de su labor diaria” (Entrevista 1, Cf. Anexo 4), lo que significa posibilitar la generación de la capacidad de de-construir y reconstruir los referentes de formación ciudadana que trae el sujeto maestro, que le permitan “elaborar una propuesta desde el lugar como maestro y su posicionamiento frente al discurso y la práctica de la formación ciudadana” (UPN, 2012, p. 57) en escenarios formales e informales. Ello supone una apuesta por crear capacidades para la acción de los maestros desde la que “contribuyan a la generación de una cultura política crítica transversal a su quehacer y su contexto” (UPN, 2012, p. 55).

Para la formación de los profesionales en educación, el programa ha determinado unos ambientes de formación, para el caso de la formación ciudadana, el ambiente de formación sociocultural, en el cual se desarrolla el módulo de Democracia y ciudadanía. Para el programa, un ambiente de formación es “un espacio que permite establecer unos diálogos, unas preguntas, alrededor de unas temáticas que nos parecen fundamentales, importantes, para la formación permanente de maestros o de profesionales de la educación, de personas que se están desempeñando en el área educativa” (Entrevista 1, Cf. Anexo 4). Para la modalidad a distancia, “exige apuestas pedagógicas creativas capaces de comprender la distancia como una oportunidad para que la Educación explicita mejor su apuesta como práctica cultural, que hace posible el reconocimiento de los saberes locales, la democratización del saber en términos

de generar diálogos, y la facultad de reconocer las tecnologías como ‘territorio’ en el que germinan otros modos de vida” (UPN, 2012, p. 99).

Comprender si el ambiente de aprendizaje (en este caso, virtual) posibilita la formación ciudadana, implica revisar el mismo, desde las interacciones que allí se suscitan. Aunque este es un asunto de suma complejidad, esta tesis pretende aportar en esta construcción desde el análisis de dos aspectos fundamentales en la formación de sujetos políticos en el AVA, como son: la participación y el diálogo de saberes, en correlación de cómo en el programa y en general, la UPN, entienden la educación a distancia en términos de la democratización del saber, esto es, no como “ampliación de cobertura, reducción de costos, de emulación de programas presenciales ‘empaquetados’ en módulos, videos o casetes” (UPN, 2012, p. 99).

Lo que hablas de participación, diálogo de saberes y relaciones democráticas, son fundamentos del programa en esta modalidad, en modalidad a distancia y de hecho, desde el uso de la herramienta [Moodle], la idea es que se propicien esos fundamentos y además, son lo que sustenta un poco también el programa. (Entrevista 1)

Esa no es una pregunta fácil porque yo te podría decir que sí, inintencionalmente puede darse, que es todo ese asunto de las configuraciones de los sujetos frente a la educación virtual; es decir, ahí pues está... qué se está generando dentro del programa: un sujeto analítico, crítico, propositivo. Se procura, pero eso no se puede demostrar, la dialogicidad; es decir, la voz de todos, en términos de interlocución; la participación; y ojalá la construcción colectiva de conocimiento. Si tú miras esos componentes, en un Larousse simple y llano, eso es democracia”. (Entrevista 2)

En términos de *la participación* para la formación política en un AVA, ello es una apuesta del programa a distancia, a través de las TIC:

Por supuesto que desde el empleo de las redes, desde el empleo de las mediaciones tecnológicas buscamos que todo el tiempo haya una participación. (Entrevista 1)

Pero la participación significa no solo aparecer frente a los otros, sino interlocutar, generar diálogos, y establecer discusiones, debates, que en el caso de este ambiente de formación, tienen relación con la formación ciudadana.

(...) no es participación por participación; no es participación en un encuentro; convivir es darse cuenta que hay otro que está diciéndose ahí, diciéndome algo, que yo interlocuto con él; diálogo porque me encuentro con otras opiniones que pueden generar unas discusiones ahí, unas conversaciones. (Entrevista 2)

Sin embargo, la participación en el AVA de Democracia y ciudadanía, no se desarrollaría en esa perspectiva:

Ahí sí creo yo, que hay elementos por trabajar porque uno (...) se da cuenta de que en los foros dicen muchas cosas pero realmente no hay debate. Lo que hay es una comunidad de mutuo elogio donde tal vez, por el temor de herir al otro, por querer simpatizar o por querer sacar digamos ese ánimo optimista de que usted tal vez hizo lo mejor posible y yo puedo tener miramientos frente a eso, pero no se lo voy a decir, termino haciendo comentarios muy elogiosos o desconociendo los malos y planteo lo mismo; entonces no hay debate. Entonces, en tanto no hay debate, ¿qué estamos discutiendo? ¿Cómo estamos participando? (Entrevista 3)

Lo que se observa en términos de participación, es que esta puede entenderse desde la inmediatez, para el cumplimiento de unas tareas:

Es una pregunta buena porque mira que yo puedo decir que participación es que tú escribas algo con relación a un tema y entregues tus trabajos a tiempo o que expreses una opinión. (Entrevista 3)

Los foros aquí, tú ingresas tu participación con base en unas preguntas o en un trabajo. Son foros asincrónicos, y es evidente que no se leen, entonces resulta que ahí no hay comunicación; si estamos hablando de comunicación, ahí no hay comunicación. Lo que he notado es un carácter muy individual de la formación entre comillas. (Entrevista 2)

(...) eso también tiene que ver, porque pues el sujeto no está muy acoplado a participar de eso, sino que necesita lo que tiene que hacer y ya. (Entrevista 2)

Es posible constatar estas ideas en el sentido que al revisar los foros en términos de un debate, de interpelación, de llevar el diálogo, no a consensos sino a la diferencia, pese a la invitación del profesor del módulo: “Tema del foro: para debatir” – Introducción del foro: “Sea pues esta la ocasión de conversarnos”, solo se producen unos visos de confrontación:

PD: hago constancia que no tengo nada contra usted compañero, por el contrario lo admiro, leo todo lo que escribe, sé que es un joven intelectual, solo estoy participando en el debate. (E-3 dirigiéndose a E-8, Foro Unidad 2)

Yo no veo tan malo el recurso de las diversa tics para capacitarnos e informarnos y aprender y poder actuar como ciudadanos. (E-1 dirigiéndose a E-10, Foro Unidad 2)

Igualmente, puede observarse que algunos estudiantes dialogan es con el profesor, en términos de demostrar que han leído o visualizado los soportes documentales o visuales de la actividad, y que están participando, pero no cuestionan lo que los demás aportan. Esto es, responden solamente a la pregunta inicial del profesor, hacen la tarea:

Buenas Tardes Profesor, considero que el video, nos muestra bien la organización social y la distribución de poderes sobre los cuales se organiza nuestra sociedad; hace referencia a los propósitos de la ciudadanía en nuestro país evidenciando claramente que a nosotros como ciudadanos la Constitución nos entrega un poder que es superior al de cualquier ente gubernamental, dicho poder es el de elegir, revocar y controlar a los que nos gobiernan para evitar que éstos últimos tengan un poder incontrolado. (E-6, Foro Unidad 2)

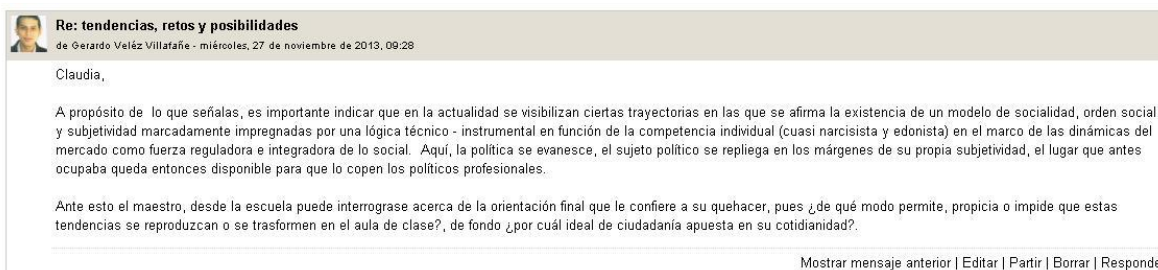
Y se evidencia, el elogio mutuo que se documentó anteriormente, más conducente a acuerdos, que a enfrentamientos y problematizaciones más profundas:

En efecto como tú lo dices ser ciudadano es poder de control, capacitación, ejecución de deberes y derechos, y acción oportuna y coherente. (E-1 dirigiéndose a E-6, Foro Unidad 2)

Estoy de acuerdo (...) además que es “desgastante” en lo que representa hacer valer unos derechos, o inclusive cumplirlos. (E-3 dirigiéndose a E-10, Foro Unidad 2)

Pero esta ausencia de debate, de conversación, de diálogo, también puede verse desde la retroalimentación del maestro-tutor, en la que pese a que pretende complejizar la ‘conversación’ a través de más preguntas, estas no tienen réplica por parte de los estudiantes. Ello podría explicarse porque la retroalimentación que hace el maestro es de tipo individual (a cada estudiante), y no genera réplica, ni siquiera del estudiante retroalimentado, y por ende, de los demás estudiantes.

### Gráfico No. 24. Retroalimentación del maestro-tutor, Foro Unidad 3



The screenshot shows a forum post with a header bar containing a profile picture, the subject 'Re: tendencias, retos y posibilidades', and the sender 'de Gerardo Veléz Villafañe - miércoles, 27 de noviembre de 2013, 09:28'. The main text of the post is addressed to 'Claudia,' and discusses the relationship between individual subjectivity and social order in a market-driven context. At the bottom, there are navigation links: 'Mostrar mensaje anterior | Editar | Partir | Borrar | Responder'.

**Re: tendencias, retos y posibilidades**  
de Gerardo Veléz Villafañe - miércoles, 27 de noviembre de 2013, 09:28

Claudia,



A propósito de lo que señalas, es importante indicar que en la actualidad se visibilizan ciertas trayectorias en las que se afirma la existencia de un modelo de socialidad, orden social y subjetividad marcadamente impregnadas por una lógica técnico - instrumental en función de la competencia individual (cuasi narcisista y edonista) en el marco de las dinámicas del mercado como fuerza reguladora e integradora de lo social. Aquí, la política se evanesce, el sujeto político se repliega en los márgenes de su propia subjetividad, el lugar que antes ocupaba queda entonces disponible para que lo copen los políticos profesionales.

Ante esto el maestro, desde la escuela puede interrogarse acerca de la orientación final que le confiere a su quehacer, pues ¿de qué modo permite, propicia o impide que estas tendencias se reproduzcan o se trasformen en el aula de clase?, de fondo ¿por cuál ideal de ciudadanía apuesta en su cotidianidad?.

Mostrar mensaje anterior | Editar | Partir | Borrar | Responder

Fuente: Tomado del aula virtual Moodle, ITAE, noviembre 2013

Gráfico No. 25. Vista general Foro Unidad 3

Tema	Comenzado por	Rélicas	No leído ✓	Último mensaje
La Enseñanza como Herramienta de transformación.	 Claudia María Quintero Castro	2	0	Gerardo Veléz Villafañe mié, 27 de nov de 2013, 11:16
tendencias, retos y posibilidades	 Silvia Carolina Mendoza Avendaño	2	0	Gerardo Veléz Villafañe mié, 27 de nov de 2013, 11:02
Foro: formación ciudadana y construcción de una cultura política	 Julián Pabon Echeverría	5	0	Gerardo Veléz Villafañe mié, 27 de nov de 2013, 10:53
la verdad os hará libres	 Joan Sebastian Bermudez Buitrago	3	0	Gerardo Veléz Villafañe mié, 27 de nov de 2013, 10:44
Foro.	 Hernán Santiago Garzón Vergara	3	0	Gerardo Veléz Villafañe mié, 27 de nov de 2013, 10:21
Construcción de una cultura política alternativa	 Javier Andrés Torres Muñoz	5	0	Gerardo Veléz Villafañe mié, 27 de nov de 2013, 10:09
Ir al contexto	 Melisa Alejandra Cotrino Gómez	2	0	Gerardo Veléz Villafañe mié, 27 de nov de 2013, 09:57
Formación de ciudadanías críticas	 Nicols Oriana Pérez Santos	2	0	Gerardo Veléz Villafañe mié, 27 de nov de 2013, 09:47
tendencias, retos y posibilidades	 Patricia Guzmán Aguilar	6	0	Gerardo Veléz Villafañe mié, 27 de nov de 2013, 09:36
Análisis Foro	 José Danilo Sánchez Torres	1	0	Hernán Santiago Garzón Vergara mié, 20 de nov de 2013, 22:24
construcción pedagógica de ciudadanías en espacios de violencia	 Nicolás Camilo Zorro Lopez	2	0	Patricia Guzmán Aguilar mié, 20 de nov de 2013, 20:43
Pregunta para empezar	 Gerardo Veléz Villafañe	0	0	Gerardo Veléz Villafañe dom, 17 de nov de 2013, 17:59

Fuente: Tomado del aula virtual Moodle, ITAE, noviembre 2013

Lo anterior llevaría a pensar cómo se podría adelantar una mediación de este debate, para que no sólo problematizara, sino que lograra una conversación, al igual que ser más explícito en las indicaciones para la participación en dichos espacios, en tanto se observa también que para un tema abierto por el profesor, no hay respuestas sobre el mismo tema, sino que cada estudiante, si le parece, abre un tema para exponer su punto de vista frente a la actividad, lo que tampoco favorece el debate o conversación (Cf. Gráfico 25); esto es, se sitúan en lugares distintos del AVA, aunque dentro del mismo espacio de la actividad (foro).

La interfaz del foro mostrado en el Gráfico No. 25, difiere de la interfaz de otro foro desarrollado con base en un recurso audiovisual acerca de la ciudadanía activa (Foro Unidad 2), en donde solamente una estudiante abrió un tema nuevo, lo cual permitiría inferir que el uso de diversos recursos también permea, por lo menos, la organización para la conversación (Cf. Gráfico No. 26).

Gráfico No. 26. Vista general Foro Unidad 2

Tema	Comenzado por	Rélicas	No leído ✓	Último mensaje
Para debatir	 Gerardo Veléz Villafañe	9	0	Melisa Alejandra Cotrino Gómez lun, 25 de nov de 2013, 15:15
La Ciudadanía como Participación, Acción y Responsabilidad.	 Claudia María Quintero Castro	0	0	Claudia María Quintero Castro mar, 19 de nov de 2013, 21:36

Fuente: Tomado del aula virtual Moodle, ITAE, noviembre 2013

La ausencia de debate, también puede explicarse desde la interacción entre los estudiantes porque pese a que hay investigaciones que indican que en estos espacios virtuales, al no estar cara a cara, se es más abierto para expresarse, pareciera que esto no ocurre en realidad:

Pero es paradójico, mira que es paradójico porque yo comparto la idea de que cuanto más impersonal es la relación, más fácil podría fluir el que tu digas algo descarnadamente, digamos, con la mayor sinceridad posible (...) digamos que no hay un compromiso afectivo dado en razón a una cercanía (...) entonces parece ser que esa ausencia de relación termina volviéndose en nuestra contra porque como no hay relación, quiero construirla y yo construyo la relación a través del elogio, a través del acercarme al otro, por eso digo que es paradójico (...) puede ser una interpretación, o puede ser también el resultado de que francamente por responder apresuradamente a esto no interesa entrar en mayores debates. (Entrevista 3)

Así, sería importante pensar si en el AVA se estaría procurando una formación política del sujeto, a partir de la comprensión que se ha hecho de la participación. Tal vez, ¿se estaría promoviendo otro tipo de formación ciudadana?

Entonces, ahí está el problema, que me parece que cuando se vuelve comunidad de mutuo elogio, se desaparecen las posibilidades de que haya democracia en términos de algo que ahí exista en razón de las divergencias que ella alberga; claro, eso sirve para pensar una democracia al estilo clásico que nos enseñaron de que la democracia es cantar al unísono, mayoritariamente un coro. Entonces, claro, si me pides decir qué es democracia y si yo lo pienso en esos términos, yo digo ah, claro ahí hay democracia, todo mundo participa y es exactamente lo mismo, pero si yo pienso que la democracia no es homogeneidad, sino precisamente [diferencia]. (Entrevista 3)

Otro ingrediente de la participación, en la formación política en AVA, es precisamente su naturaleza política.

(...) si nos atenemos a una concepción mucho más politizada de la participación, sabemos que no basta con decir pero ¿hasta ese punto puede llegar el medio en el que estamos virtualmente? (Entrevista 3)

Lo anterior permitiría indicar que en una situación de formación, la participación no podría tomarse en un sentido político, en tanto no conduce a la toma de decisiones:

Y ¿qué estamos decidiendo? Porque se supone que la democracia, la participación en la democracia es para decidir; si no, no tiene sentido, entonces, ¿qué estamos decidiendo allí? Allí lo que estamos haciendo es una emulación de una situación de discusión que tiene un fin educativo, básicamente que podamos sacar unas formas de pensar, explicitarlas, para ponerlas en diálogo y que a través de la injerencia activa de un maestro, ellas puedan ser negociadas culturalmente, en razón de una agenda programática que llamamos currículo. (Entrevista 3)

O desde otro punto de vista, ¿cómo podría pensarse y desarrollarse la formación ciudadana en los AVA para la toma de decisiones?, que vaya más allá de decidir cómo se organizan para el trabajo colaborativo. O se encadena aquí un cuestionamiento más global, ¿es la educación un campo para la democracia? Porque “la formación democrática, en últimas, es el eje sobre el que se mueve la ciudadanía” (Entrevista 3).

De hecho para muchos de los enamorados de la educación y de la academia, solemos creer que la academia es el lugar privilegiado para vivir en buena manera, digamos la democracia, digamos que aquí reposan un poquito esos mitos griegos de que el debate sólidamente argumentado y la diferencia bien explicitada, pero en razón de que tenemos una horizontalidad y que podemos definir lo que resulte más conveniente, aplica. Muchos de los que creemos en esa visión un poco habermasiana, nos gusta. (Entrevista 3)

Las prácticas en la escuela y en las universidades, sobre todo en las universidades, donde hablan de sujeto democrático, de participación, de sujeto de derecho y tal, están hablando de un ciudadano en el papel y de otro ciudadano en las prácticas. Las prácticas configuran un ciudadano controlado, disciplinado; los maestros introducimos el autoritarismo, muchas veces sin darnos cuenta, pero al mismo tiempo le estamos hablando de libre expresión, de espontaneidad, de posibilidad de diálogo, cuando en últimas lo que digo yo, es palabra de Dios. Y lo que es la modalidad virtual, donde muchas veces el estudiante no tiene la capacidad de interactuar y de decir: bueno, a mi no me pareció, por ejemplo, esa unidad, o el asunto que tú tomabas crucial, el de la evaluación”. (Entrevista 2)

¿La educación es democrática? ¿Hay democracia en la educación? Porque si democracia es precisamente, desmarcándonos de esa concepción ingenua de *demos* kratos, la mayoría decidiendo, pues ¿a qué estamos jugando? ¿Qué estamos entendiendo por democracia? Ahora, si yo la entiendo en los términos que expuse al principio, de un sujeto diverso, ubicado de manera diferencial frente al poder, etc., ¿estamos viendo esa diversidad allí y la estamos valorando? ¿Estamos problematizando esa diferencia? ¿Estamos tratando de analizar las relaciones de poder que hay allí? Yo creo que la especialización lo intenta, la apuesta deliberada por hablar de las prácticas como entrada privilegiada para hablar del sujeto del saber

llamado maestro nos ayuda a eso y creo que las evaluaciones nos han permitido dar cuenta de ello. (Entrevista 3)

El *diálogo de saberes* para la formación política en un AVA, ha sido contemplado igualmente por el programa, en general, tanto a distancia como presencial:

Diálogo de saberes, por supuesto que hay todo el tiempo, está el diálogo de saberes de los profesores de acá del programa, pero de los profesores que se inscriben a tomarlo como estudiantes porque ellos también traen unos saberes y reconocemos que son maestros y traen una formación, traen una experiencia y eso hace que entonces tengan unos saberes también que entran en diálogo con los nuestros acá. (Entrevista 1)

El equipo de profesores en la Especialización, sostiene un diálogo de saberes a partir de revisarse constantemente, en procesos de autoevaluación: “en el programa ha habido un ejercicio constante del equipo, de reflexión y de mirar internamente el programa todo el tiempo, todo el tiempo hemos estado revisando, todo el tiempo lo estamos mirando. Se le están haciendo ajustes a todos los módulos, a partir de un ejercicio de autoevaluación que se hizo y de evaluación de cada uno de los módulos que tenía el programa y se han venido haciendo ajustes, a partir de unas reflexiones académicas, teóricas y conceptuales alrededor de los ejes centrales del programa y se están haciendo los ajustes al programa” (Entrevista 1). En concreto, en el ambiente sociocultural, en donde se desarrolla el AVA de Democracia y ciudadanía, ese diálogo de saberes está en la interlocución de los dos módulos<sup>78</sup> que conforman el ambiente de formación:

Desde el ambiente de formación sociocultural donde digo que están participando estos seminarios, porque allí ya nos estamos pensando cómo integrar esos seminarios de una forma coherente, porque efectivamente si se piensa que “las mediaciones tecnológicas si están generando un nuevo tipo de ciudadano, independiente de lo educativo”, porque hay un sujeto que se está representando desde otros lugares en la medida en que está haciendo configuraciones propias de sus relaciones y del mundo, a través de las TIC. Ahí es donde nos estamos pensando y la relación es ahí en ese vínculo: comunicación, educación, formación democrática y ciudadana. (Entrevista 2)

Y en específico, en el AVA de Democracia y ciudadanía, al igual que en los demás módulos/seminarios, desde la experiencia del sujeto maestro (práctica pedagógica), el diálogo de saberes también se intenta promover:

---

<sup>78</sup> El otro módulo del ambiente de formación sociocultural es Educación, comunicación y tecnología.



Mira que yo sí creo que se puede y se intenta hacer pese a todas las limitaciones que yo he señalado y creo yo que el punto... el núcleo central que me permite afirmar esto es que en la especialización procuramos hacer un diálogo desde la experiencia del sujeto. (Entrevista 3)

Al revisar el AVA en términos de este diálogo de saberes, puede encontrarse, en primer lugar, desde la problematización que se intenta establecer entre los discursos oficiales y los saberes de los maestros, en las unidades definidas para la formación: a partir de la construcción de un cuadro comparativo (Actividad 2, Unidad 1) entre los discursos de la política educativa (reformas) en lo internacional y nacional, y los saberes de los maestros, en un plano analítico, desde las categorías política educativa, formación en ciudadanía, control, democracia; así como entre el concepto de ciudadanía construido hacia la reconstrucción de la noción/nociones de ciudadanía de los maestros-estudiantes (Unidad 2). De otra parte, se intenta establecer un diálogo de saberes con la experiencia del maestro, cuando se quiere problematizar las tensiones entre la construcción de una cultura política y el planteamiento de las competencias ciudadanas definido por el Ministerio de Educación, con resonancia y resistencias en contextos escolares y no escolares, a través del indagar por los procesos de de-construcción y re-construcción de las manifestaciones de la cultura política dentro de sus contextos profesionales (escolares y no escolares) (Unidad 3), y finalmente, cuando se propone la elaboración de una mirada crítica sobre la posición de los estudiantes como sujetos-maestros frente a la formación ciudadana en un contexto escolar o extra-escolar y explicitar cuáles serían sus apuestas para la formación ciudadana o se realice una crítica al modelo de formación ciudadana basado en competencias (Ensayo, Unidad 4).

Así, el diálogo de saberes supone una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, es la problematización de lo real que lo conducirá a una nueva mirada sobre la realidad, permitiendo la construcción de nuevos objetos; esto es que, hay una construcción de saber. No obstante, para una formación política en AVA y atendiendo a que la UPN como formadora de formadores “al plantear la incorporación de la Modalidad a Distancia, para fortalecer los procesos formativos explicita [no sólo] un compromiso permanente con la reflexión de la noción de mediación a propósito de las tecnologías y en el contexto de las culturas [sino] desarrollar lo propio de la universidad: el saber pedagógico del maestro frente a los retos actuales”, y a que la especialización está en consonancia con este compromiso, al igual que reconoce al maestro como portador de ese saber; “es decir, es quien desde su propia experiencia construye saber

pedagógico” (UPN, 2012, p. 60), cabe la pregunta por este saber pedagógico de los maestros-estudiantes, en el módulo de Democracia y ciudadanía, en tanto ello refiere a qué es lo que sabe de su práctica pedagógica en relación con la formación ciudadana.

Yo construyo mi constitución profesional como maestro desde unas teorías, que yo no las tengo muy ordenadas, que nada sería hecho, ni nada sería inventado pero esas teorías no son unas reseñas ni unas fórmulas, son simplemente unas miradas que me permiten digamos ver un panorama; mis prácticas me generan un nuevo saber que ojalá los maestros también teorizáramos, científicáramos de alguna manera, de manera que sirvan de miradas y orientaciones para otros; por eso te digo, que en esa medida, es dialéctica, en la medida en que configura, reconfigura y genera nuevos conocimientos. (Entrevista 2)

A continuación, las referencias encontradas en relación con el saber pedagógico de los estudiantes-maestros en el AVA de Democracia y ciudadanía, a partir de la reflexión que hacen de sus prácticas:

Voy a partir en mi reflexión desde mi trabajo en la zona alta del Magdalena medio en donde pude participar de los procesos de construcción de ciudadanía con la población víctima del conflicto armado (...) Es importante desechar las nociones que uno tiene sobre cómo se constituye el sujeto o cual es el modelo de ciudadano que se debe seguir. A cada paso junto aquellos campesinos en los cuales uno conoció su rutina, en las cuales ellos contaban sus preocupaciones, en las cuales uno podía observar las condiciones a las cuales se enfrentan ellos [es] que uno puede llegar a tener una mínima idea de que es lo que sucede en estas regiones olvidadas y como ellos, a pesar de no responder a nuestro modelo ejercen la ciudadanía a su manera. A partir de esto también quiero hacer énfasis en el hecho de que se vuelve casi imposible realizar una división entre el ser educador y persona, elemento que se vuelve esencial en este tipo de experiencias, en aquellos espacios uno y el otro se expone como persona, con lo cual nos damos cuenta que el aprender sobre ciudadanía no es algo que se dé en un salón de clase sino que se da dentro de la cotidianidad de la persona y que no se puede diferenciar dentro del sujeto su agencia como ciudadano del resto de su condición de persona. Se puede observar que hablar de ciudadanía no es hablar de un elemento estático, y concreto que se puede transmitir de manera mecánica, sino que uno entra en relación con una comunidad que es dinámica, es cambiante y que en este caso, las acciones que uno tenga en mayor o menor medida generan un impacto sobre la comunidad, por lo cual uno debe tener una conciencia y un sentido de responsabilidad. En estos contextos uno no está solo, sino que esta experiencia, la misma noción de ciudadanía se construye en relación con la comunidad. (E-8, Foro Unidad 3)

Esas mudanzas [erradicar “el miedo a la libertad” de pensar expresar, aprender, preguntarse y desprovistos como sencilla y directamente lo dice Guiso “desprovisto de toda arrogancia, intolerancia, autoritarismo y masificación”], que son grandes tareas, pueden comenzar como una brizna en nuestros espacios escolares, con un sentido ético y responsable igualmente tácito, de nuestros propios valores y convicciones. Creo que abordamos preferencialmente el ser al tener, en cualquier

ocasión, las diferencias con y entre estudiantes se resuelven mediante la mejor manera dialógica y esto ya muestra una nueva forma de crear ciudadanía, ser escuchado, y escuchar, reflexionar sobre lo que yo hago y sobre lo que el otro hace. En la práctica cotidiana como maestros personalizamos nuestros diálogos no disciplinares y siempre con la "reflexión", no solo nuestra, sino del mismo estudiante para que se reconozca y yo le reconozca. Y en espacios no escolares, por supuesto a los maestros se nos identifica porque "no quedamos en silencio" sino que tomamos acciones frente a situaciones colectivas y sociales. (E-10, Foro Unidad 3)

A partir de la praxis cotidiana y de las relaciones interpersonales, destaco un aspecto que considero trunca de forma directa la formación ciudadana y que encuentro ligado directamente a los establecidos dentro de la propuesta de formación ciudadana de Freire, consiste en la necesidad constante tal vez natural del ser humano de destacar aspectos negativos del actuar y pensar ajeno, por encima de los positivos impidiendo a los demás y a sí mismo, la oportunidad de aprender así fuese de los errores, impidiendo la posibilidad de una construcción conjunta y el reconocimiento del otro y sus diferencias de pensamiento. Esta conducta se encuentra ligada estrechamente con el desafío de dialogar de Freire planteado como "No hay entendimiento que no sea comunicación e intercomunicación y que no se funda en la capacidad de diálogo", entonces por qué no primero aprender como docentes, para poder enseñar a nuestros estudiantes y pares, la capacidad para exaltar al otro lo positivo logrando una buena comunicación, permitiendo que nos acerquemos a la llamada libertad, libertad para expresarnos, desenvolvemos y actuar, la cual no se queda en un aula de clase se convierte en multiplicadora y transformadora, que nos permitan formar ciudadanos críticos, sensibles y capaces de actuar bajo intereses conjuntos, basándose en la realidad, en el contexto y las condiciones que lo determinan en la actualidad y los que lo han llevado hasta ese punto. (E-9, Foro Unidad 3)

Ello produce diálogo de saberes entre los estudiantes del módulo:

Tu experiencia me enriquece y me permite a pesar de no vivir lo que tú has vivido al lado de estas comunidades reafirmar mi valiosa posición de maestra en el aula, considero que allí en ese lugar se evidencian múltiples culturas, experiencias de vida, injusticias, incomprensiones y realidades latentes que se dan día a día, donde al maestro se le exige abrirse al mundo: dispuesto a escuchar, a entender desde la diferencia, a leer en cada alumno sus inquietudes, sus opiniones y sus expresiones; además de sacar a flote todas esas capacidades que como ciudadanos políticos y críticos se exige para no ser dominados y esclavizados por el mundo actual. (E-1 dirigiéndose a E-8, Foro Unidad 3)

Un diálogo de saberes desde el saber pedagógico para la formación política permitiría al maestro-estudiante, "desde un posicionamiento crítico, empoderarse como sujeto de poder, noción ésta, trabajada por Michel Foucault" (UPN, 2012, p. 55). Ello lo conduciría a esa capacidad de acción como sujetos políticos en su realidad como maestros.

Los maestros no conocen las políticas, las interpretan con desconocimiento; ahí no está el problema más grave, el problema más grave está en cómo llegan las políticas a la práctica del maestro. No hay tiempo muchas veces de pensarlas porque es fírmese y cúmplase; de cuando llega la política de afrocolombianismo, o cuando llega la de formación ciudadana, cuando llega la de educación sexual, los maestros no se alcanzaron a percatar de cómo llegó, ni para qué llegó, el todo es que la tienen que poner a funcionar. Yo ahí tampoco digo que el maestro digamos tenga una culpa entera, o sea, sea su entera responsabilidad; con eso tampoco quiero decir que los maestros también estamos faltos de compromiso en el conocimiento de cómo se generan las políticas y estamos faltos de pensarnos sobre nuestro lugar político en términos de esas políticas, que es distinto la política a lo político. La política, la que se da por el Estado, la institucionalidad; el asunto de lo político es el lugar que yo tomo frente a eso y cómo entonces yo administro, gestiono, organizo (...) Yo diría, aludiendo a una categoría que utiliza Jorge Larrosa, de Foucault, con relación a las tecnologías del yo, que hoy por hoy, la formación política de los sujetos, se da de acuerdo al grado de conciencia y de conocimiento que yo tenga, y como administra cada uno, digamos, esa política. (Entrevista 2)

Sin duda el módulo de Democracia y ciudadanía, promueve que el estudiante-maestro con la mediación de los recursos y el maestro-tutor, problematice discursos que han configurado la formación ciudadana, reconozca que hay diversidad de ciudadanías y revise su papel en la formación ciudadana y su propio contexto de actuación (escuela u otros escenarios) en términos de pensar en perspectivas para la formación ciudadana; esto es, un grado importante de concienciación, evidente en los ensayos realizados por los estudiantes, en la Unidad 4. Pero ¿qué pasa con su práctica particular?, ¿con la construcción de su saber pedagógico?, ¿cómo propiciar la reflexión sobre su práctica pedagógica? También, es ineludible que como eje de la formación en el programa, ello pueda encadenarse con mayor énfasis en otros espacios como el mismo seminario o módulo de problematización sobre la práctica pedagógica, del ambiente de Reflexión sobre la práctica pedagógica que agencia la Especialización.

Entonces recuerdo ahora otro curso que trabajé en la modalidad virtual, que es problematización de la práctica, donde el primer trabajo es recuerde ese primer día de clase que usted hizo como maestro y entonces, ahí se conecta mucho más porque siento yo, y tal vez ese sea el éxito de las redes sociales que esto funciona muy bien cuando se trata de hablar de sí mismo y no tanto de lo académico. (Entrevista 3)

Es decir que hay un doble lugar, como se mira el maestro y como el maestro mira sus prácticas. Se mira él como sujeto, de ese contenido porque no es ajeno, está ahí inmerso pero a su vez, revisa y mira sus prácticas; lo que tiene que ver con sus prácticas. (Entrevista 2)

Valdría la pena pensar en la posibilidad de incluir en el AVA de Democracia y ciudadanía para la formación política del sujeto maestro, esa reflexión sobre la propia práctica, como se ilustra en las citas anteriores.

De otra parte, los foros, los chat, son escenarios para el diálogo de saberes entre estudiantes y estudiantes-maestro, a partir de las lecturas y problematizaciones que suscita el módulo:

El módulo tiene unas lecturas que es lo que yo te digo, que es lo que le permite a uno ponerse a dialogar entre estudiante y maestro. (Entrevista 2)

Pero este diálogo de saberes, se ve permeado por las condiciones de participación expuestas al inicio de este apartado y por las dificultades expuestas en el apartado 6.1.

#### **6.4. Perspectivas de formación ciudadana en los trabajos de grado de la Especialización en pedagogía**

La Especialización en pedagogía (tanto a distancia como presencial), promueve que los maestros “reflexionen sus prácticas, construyan proyectos pedagógicos, piensen alternativas didácticas, analicen la relación educación y nuevas tecnologías, además de comprender la cultura escolar en función de la formación social y política, todo ello con el fin de enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje” (UPN, 2012, pp.7-8). Igualmente, el ambiente de formación socio-cultural (del cual hace parte el módulo de Democracia y ciudadanía que es el centro de esta investigación) “pretende abordar los diversos referentes culturales que confluyen en la institución educativa que operan como repertorios de identidad, significación y sentido; donde se definen expectativas, comportamientos, normatividades y valores que facilitan y potencian el intercambio social, las producciones simbólicas y materiales dentro de un espacio determinado. Todo lo cual nos obliga a reconocer y repensar la institución educativa como lugar de tejido social caracterizada como agente de socialización, que exige cada vez más prácticas pedagógicas reflexivas y críticas a propósito de entornos de globalización en tensión con realidades locales específicas caracterizadas por la polifonía de la diversidad y la multiculturalidad”. (UPN, 2012, p. 53).

Según estos enunciados, pareciera conveniente observar cuáles son las perspectivas que sobre la formación ciudadana tienen los estudiantes que han cursado el programa, a partir de sus trabajos de grado, en términos de plantear proyectos pedagógicos que ponen de presente la formación que han recibido, tanto desde el ámbito de formación socio-cultural, en relación con el seminario o módulo de Democracia y ciudadanía. En tal sentido, a partir de una reseña de las tesis encontradas en la oficina de la Especialización<sup>79</sup> (Cf. Anexo 1, Tabla 4 y Anexo 9), se puede indicar lo siguiente.

Los trabajos de grado se desarrollan por maestros que vinculan su práctica pedagógica en instituciones del Distrito Capital (TE-23, TE-22, TE-21, TE-20, TE-19, TE-14, TE-13, TE-12, TE-13, TE-11, TE-09, TE-08, TE-06, TE-05, TE-04, TE-03), o ubicadas en otras regiones del país (Acevedo-Huila: TE-18, Saldaña-Tolima: TE-17, Los Santos- Santander: TE-16, Valle de Tenza-Cundinamarca/Boyacá: TE-15, Montería-Córdoba y Ciénaga de Oro-Córdoba: TE-10, Planadas-Tolima: TE-07, Condoto-Chocó y Villavicencio Meta: TE-02, Funza-Cundinamarca: TE-01). Las instituciones en la cual se desarrollaron las propuestas pedagógicas, son de carácter privado (TE-23, TE-22, TE-08<sup>80</sup>, TE-02), del sector oficial (TE-21, TE-20, TE-19, TE-17, TE-14, TE-13, TE-12, TE-11, TE-09, TE-06, TE-05, TE-04, TE-03, TE-02, TE-01) o de tipo comunitario (TE-18) y los grados en los cuales se llevaron a cabo son, grado 0 (TE-09), Grado 4 y 5 (TE-06, TE-02), Grado 5 (TE-21, TE-07), Grado 5 en adelante (TE-20), Grado 6 (TE-11, TE-10, TE-03, TE-01), Grado 8 (TE-23), Grado 8 y 9 (TE-14), Grado 9 (TE-16), Grado 8 a 10 (TE-17), Grado 10 (TE-19) y Grado 11 (TE-22, TE-13). Algunos refieren desarrollarse a nivel de la básica primaria (TE-18), de la secundaria (TE-05), y unos, a nivel institucional (TE-12, TE-04), y en la educación superior (TE-15).

---

<sup>79</sup> Es conveniente hacer aquí una precisión: en el momento de consulta de las tesis de grado (II-2013) no se encontró un listado que discriminara cuáles, concretamente, correspondían a estudiantes que cursaron el programa a distancia y cuáles, de manera presencial, lo cual constituyó una limitante dentro del proceso de investigación. Se tomó entonces como punto de referencia, el año de inicio de la Especialización en pedagogía a distancia (2009) para la consulta realizada. Por tanto, este apartado no es en estricto una aproximación al programa a distancia, sino que representa una mirada general. La información acerca de los trabajos de grado, se ha extractado de los resúmenes analíticos de cada una de las tesis revisadas. Es de anotar, que para cada uno de los trabajos expuestos, se da el crédito respectivo a sus autores, en el Anexo 9, y Anexo 1, Tabla 4, con lo que se da por sentado el reconocimiento a los derechos de autor de los trabajos de grado revisados. La identificación (letra-número) que aparece se comprende así: TE, tesis de especialización y le sigue un número consecutivo, del 1 al 23.

<sup>80</sup> Es de anotar que aunque este trabajo de grado corresponde a una revisión documental, el problema parte de las reflexiones de la maestra que ha laborado en dos colegios privados.

La gran mayoría de los trabajos analizados, se desarrollan desde un carácter socio-crítico, en términos de buscar procesos de transformación de las prácticas educativas, que también, en su gran mayoría, se dirigen a intentar resolver los problemas de convivencia en la escuela, desde la resolución de conflictos con la participación de sus propios actores, dado que se considera que cuando estos no se resuelven de manera adecuada, se cultiva la violencia en la escuela. Así, puede encontrarse una primera perspectiva de formación ciudadana, enfocada al manejo y resolución de conflictos.

#### **6.4.1. Formación ciudadana para el manejo y resolución de conflictos**

Los *objetivos de los trabajos de grado* en esta perspectiva, se pueden catalogar en tres líneas: una primera que pretende formar a los individuos para que puedan desarrollarse de manera eficiente en el manejo y resolución de conflictos; una segunda, que analiza cuáles son los procesos que ya están instalados en la escuela para la solución del conflicto y se propone establecer nuevas vías para abordarlo y solucionarlo, y una tercera, en la que se aplican programas y estrategias puntuales para prevenir, humanizar y resolver el conflicto o para mejorar la convivencia. En la primera línea se destacan proyectos que apuntan al desarrollo de la autonomía en los estudiantes para que se puedan generar acuerdos de calidad que permitan un manejo racional del conflicto escolar, se desarrollen habilidades de pensamiento lógico, y valores como el respeto, la justicia y la responsabilidad (TE-23, TE-20). También se encuentra la referencia a potenciar el pensamiento crítico (TE-22) y al mejoramiento de la autoestima (TE-21), o el desarrollo de habilidades sociales (TE-09). En la segunda línea, se utiliza la convivencia como contexto de referencia para evidenciar cómo se manejan los conflictos en la escuela y desarrollar apuestas pedagógicas para construir nuevas maneras de abordar el conflicto y su resolución (TE-18, TE-06, TE-03).

En la tercera línea, puede ubicarse la aplicación del modelo de justicia restaurativa en la escuela para la resolución de conflictos (TE-17), un análisis crítico de la implementación del Programa Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá (TE-12), la radio como estrategia para mejorar los niveles de convivencia en la escuela y su papel en la comunicación como punto de referencia social en la comunidad educativa (TE-11), y la vinculación del arte como una forma de prevención y solución de conflictos, dentro y fuera de la escuela, la convivencia pacífica y el mejoramiento del clima institucional (TE-04).

Los *problemas de investigación de los trabajos de grado* en esta perspectiva, están casi que en su totalidad, enfocados en el conflicto escolar, el cual está representado en manifestaciones conflictivas de los estudiantes (peleas entre compañeros, de tipo verbal y físico y subversión del orden y reglas establecidas: TE-20, comportamiento agresivo hacia los demás: TE-18, agresividad, irrespeto, intolerancia, incumplimiento de las responsabilidades académicas, desobediencia a las normas: TE-11), o simplemente, dificultades para relacionarse, interactuar y resolver problemas, como una medida de la normalidad de su desarrollo (TE-09). Las manifestaciones conflictivas se asocian, por un lado, con las relaciones de poder que se establecen con los profesores, representadas en una actitud restrictiva desde la norma (control-sanción: T-E20); por otro, con las situaciones que vive el estudiante en su entorno familiar, representadas en desajuste del núcleo familiar, situación de abandono, agresión física (TE-06), carencias de afecto, diálogo, incomprensión y en algunas ocasiones falta de respeto y tolerancia (TE-18), y también, en la indicación de que los medios de comunicación son influencia importante en la forma en la que los estudiantes se comportan (imitación de determinados modelos que toman para justificar su comportamiento: TE-18).

En la *comprensión de los contextos*, es interesante destacar, que algunos trabajos de grado reivindican que la escuela tiene un conjunto de condiciones pensadas, organizadas (prácticas, valores, normas) y necesarias para aprender y vivir en sociedad y que determinan los roles para mantener el orden dentro de la institución (TE-11, TE-04); que la agresión y violencia, crecientes día a día, frente a las cuales la intervención es mínima y poco efectiva, se está estableciendo como algo normal a los ojos de la comunidad educativa y la sociedad (TE-06), y que la práctica educativa se ha convertido en una actividad monótona donde la teoría y la práctica no van de la mano, las relaciones interpersonales no establecen modelos dignos de imitar y el mal manejo del poder y la jerarquización, construyen universos donde cada uno impone sus normas, sin respetar la otredad (TE-04). También, se reconoce la tensión representada en el hecho que los maestros en la escuela se encuentran frente a una generación cualitativamente distinta, con unos intereses y visiones de mundo inexplorados por los maestros y que se debe entender sus motivaciones, valores, normas, formas de distinción, códigos, entre otros (TE-03).



Dentro de los *supuestos que tienen los maestros* para plantear sus propuestas pedagógicas, puede encontrarse unos relacionados con el conflicto, sus acepciones positivas o negativas, y su manejo; otros, enfocados en el sujeto y su desarrollo; algunos, referidos a la escuela, y uno a un mecanismo que puede privilegiarse para la buena convivencia. En cuanto al conflicto, se considera que un problema o conflicto está relacionado con una situación donde existe una restricción que debe ser resuelta, a partir de reconocer la situación (qué cambiar), su solución (hacia qué cambiar) y aplicación (como inducir el cambio) (TE-23); que el conflicto es inherente a la vida en sociedad (procede de la convivencia y relaciones sociales), en donde los seres humanos, su forma de pensar y actuar, son diferentes, pero que el no saber asumir el conflicto perjudica el desarrollo de los individuos no solamente en las relaciones interpersonales sino en su rendimiento académico (TE-18); que el conflicto es un desajuste en las relaciones sociales propias del ser humano (TE-04); que el conflicto puede darse por características como el egocentrismo, la agresividad, la falta de comunicación y la timidez, propias del ser humano, que se acentúan durante la edad preescolar (TE-09); que este puede ser tomado como oportunidad para la formación ciudadana (TE-20), o para mejorar y superar diferentes situaciones aportando al autoconocimiento y a la comprensión del otro en diversos contextos (TE-04) o para el desarrollo de habilidades socioemocionales, intelectuales y morales de los estudiantes, favoreciendo ambientes culturales para la superación de las dificultades (TE-10); que nuevas actitudes para el diálogo y el desarrollo de valores, como la tolerancia y la aceptación a las diversidades, en el ejercicio de la argumentación, así como la reflexión sobre las causas de los conflictos, potenciando el manejo adecuado de las emociones, son la mejor estrategia para dirimir conflictos, lejos de un enfoque normativo (TE-12), y que el manejo inadecuado por parte del adulto en la resolución de conflictos en el aula dificulta el desarrollo social en los niños y las niñas (TE-09).

Sobre el sujeto y su desarrollo, se establece que la persona con un buen nivel de pensamiento crítico podrá manejar adecuadamente problemas complejos, intercambiar puntos de vista, asumir posiciones y llegar a conclusiones basadas en evidencias y ello le permite a la persona el empoderamiento e independencia en sus actos, así como la autorrealización personal, profesional y ciudadana (TE-22); y que es indispensable desarrollar y mejorar simultáneamente los procesos socio-afectivos y cognitivos –en los niños que están en las primeras etapas de escolaridad–, así como la capacidad de interactuar de manera más equitativa y

conciliadora (TE-21). Sobre la escuela, se indica que es esencial como herramienta de prevención de la violencia escolar, ya que aparte del hogar y otros espacios de interacción y socialización, es donde se forman los seres humanos como individuos (TE-12); que la escuela debe ser más democrática al momento de elaborar sus normas de convivencia y debe tener en cuenta a todos los actores apuntando a la aceptación de la diferencia (TE-04); que ciertos patrones de comportamiento (disciplina escolar, autoridad o convivencia en las aulas), que han sido válidos durante mucho tiempo, se han quedado obsoletos y deben ser cambiados (TE-18); que la escuela utiliza un modelo de justicia y convivencia escolar (retributivo fundamentado en el uso del castigo para la regulación de las faltas) que ha hecho crisis porque no imparte justicia (desconoce a las víctimas, no tiene reparación, no utiliza reconciliación, ni conciliación), ocasionando resentimientos e impunidad en la manera como se enfrentan los problemas y se les da resolución (TE-17), y que es pertinente identificar las tensiones y contradicciones entre los valores y normas propuestos por la cultura escolar y aquellos propios de las culturas juveniles (TE-03). Dentro de los mecanismos para la buena convivencia, se encuentra la radio como estrategia para fomentar la convivencia, ya que es considerada un elemento de comunicación social debido a que tiene la posibilidad de poner en relación a grupos sociales grandes y es la que más refleja la realidad de los jóvenes puesto que se hace en la escuela y son los estudiantes quienes la dirigen, la manejan, la programan (TE-11).

En relación con la formación ciudadana, uno de los trabajos considera que la formación ciudadana es el propósito fundamental de la educación de los colombianos, teniendo en cuenta la necesidad de transformar el modo como actuamos y nos relacionamos, a fin de poder ofrecer a las futuras generaciones las herramientas necesarias para construir una sociedad más justa y democrática (TE-20); otro indica que en una escuela democrática, el límite son los derechos humanos, que permiten reconocer a todos y cada uno de los miembros de la comunidad, y que debe, por lo tanto, estar escrita en los currículos visible e invisible (TE-04). Uno de los trabajos enfatiza en la importancia de la reparación de los daños causados en los procesos de resolución de conflictos como mecanismo de formación moral y ciudadana en la escuela (TE-17), y uno más indica que para aprender a convivir se deben cumplir determinados procesos, que pueden ser desarrollados en toda convivencia democrática, y que con la radio se comparten propósitos comunes y se puede vivir juntos, sin utilizar la

violencia, resolviendo las diferencias cotidianas que se presentan, respetándose y cumpliendo pactos (TE-11).

En cuanto a los *referentes para una formación ciudadana*, se encuentran: los valores, los derechos humanos y el desarrollo de una ética intercultural para la convivencia, como posibilidad única para crecer y enriquecerse personal y socialmente (TE-21); los valores proveen a los estudiantes de oportunidades para el desarrollo de competencias que se necesitan para enfrentar situaciones de la vida real, puesto que en estas decisiones no involucran solamente un valor, sino varios, y éstos pueden estar enfrentados por ejemplo (la honestidad versus la lealtad, o el respeto a la autoridad versus la autonomía) (TE-18); la lúdica potencia el crecimiento integral de la persona, siendo el ámbito social desde el cual se elige una forma de convivir que supere las discriminaciones de todo tipo, respetando el derecho que toda persona tiene a ser reconocido en su identidad (TE-21); la valoración de la diferencia y respeto por el otro como ser humano, paz, reconciliación y perdón, y justicia como ejes de la formación del sujeto ético-político (Programa Hermes, TE-12); la formación de las habilidades dialógicas: comunicación verbal, no verbal, escucha activa; es decir, aprender a callar, a tomar conciencia de lo que el otro dice, oír y comprender y parafrasear (Programa Hermes, TE-12); y que la educación tiene como uno de sus principales objetivos desarrollar habilidades sociales que permitan a las personas interactuar y socializar dentro de cada uno de los grupos a los que pertenece, fomentando la convivencia y la implementación de valores (TE-09).

En otros trabajos, se indica que la escuela es formadora de ciudadanos capaces de ejercer la democracia, de respetar los derechos humanos y de relacionarse entre sí, de manera constructiva (TE-11); que existe un microsistema de los iguales en el que se gesta la cultura del grupo (normas, convenciones, valores, actitudes, conductas, etc.) y por tanto, el maestro no es el único agente formativo (TE-11); que el juego es una posibilidad valiosa de interacción y aprendizaje para trabajar en el preescolar porque parte de los intereses, las necesidades, la motivación y el disfrute que sienten los niños y las niñas a través de la diversión, logrando generar conocimientos, apropiaciones, socialización y estableciendo relaciones con quienes le rodean (TE-09); que la desviación social (Rodríguez, 1994) es el comportamiento que se aleja de las normas y valores que rigen la sociedad a la que pertenece el individuo (TE-06); que la educación artística constituye una de las estrategias más poderosas para la construcción de la ciudadanía (OEI: TE-04);

que hay una influencia marcada del mercado sobre la cultura juvenil emergente, que define la imagen de lo juvenil, la moda y la música (TE-03); y que hay un divorcio entre ley (manual de convivencia), moral (valores personales de desempeño en la comunidad) y la cultura (actuar de acuerdo con los valores propios del hombre como seres sociales) (Mockus: TE-06)

En términos de *lo metodológico*, los trabajos desarrollan la investigación-acción-participativa (TE-04, TE-18, TE-22, TE-23), la sistematización (TE-20), la etnografía educativa y el análisis de casos (TE-17, TE-06); la reflexión teórica a partir de fundamentos conceptuales (TE-12), y investigación acción pedagógica (IAPE) (TE-03), desde un enfoque cualitativo, en tanto buscan comprender un fenómeno educativo y social. Los procedimientos de investigación, por lo general partieron de un diagnóstico, se identificaron necesidades y se formularon/adelantaron propuestas pedagógicas para la intervención de las problemáticas identificadas (TE-23, TE-22, TE-21, TE-09, TE-06). Dos de ellas registró una etapa de valoración de alcances y limitantes del uso de la estrategia pedagógica (uso de caricatura política, uso del maletín lúdico) y el establecimiento de compromisos (TE-22, TE-21). Otras investigaciones partieron de la fundamentación teórica para concretar el objeto de investigación, luego diseñaron instrumentos para la recolección de información de campo, interpretaron la información recogida y realizaron una etapa de identificación de inferencias y resultados de investigación (TE-17) o con base en referentes bibliográficos, diseñaron la propuesta y luego analizaron las experiencias (TE-04). También, pudo verse que se hacen análisis en los niveles descriptivo, relacional (con la teoría) y conclusivo (TE-12) o reflexivo, analítico e interpretativo (TE-03).

Con respecto a los *instrumentos/estrategias* para recolección de información, pueden contarse la observación, las encuestas, entrevistas, registros de observador del alumno (TE-23, TE-18, TE-06), el diario de campo, los registros fotográficos (TE-21, TE-17), la revisión bibliográfica (TE-11), las historias de vida, los grupos de discusión (TE-03). Una de las investigaciones utilizó grabación de video, la encuesta virtual y la cartografía social (TE-03). Se destaca un mecanismo para tener memoria sobre la convivencia escolar para los talleres con los padres de familia, en donde se hicieron registros permanentes mediante, fotos, video, grabaciones, mapas conceptuales, representaciones artísticas por medio de dibujo, carteles y trabajos realizados por los comités de convivencia (TE-18).

Como *actividades propuestas* por los maestros dentro de sus trabajos, pueden contarse los juegos de roles (TE-23); el uso de caricaturas de tipo político, talleres de interpretación, análisis y argumentación, exposiciones (TE-22); el maletín lúdico pedagógico (TE-21); procedimientos restaurativos como fueron la conciliación, la mediación y el círculo de diálogo (TE-17); talleres para el fomento del afecto, y de la práctica real del manual de convivencia, creación de un comité de convivencia para que atienda a cada uno de los grupos de estudiantes por grados o por ciclos (TE-06); círculos de reflexión como un espacio que se genera con el ánimo de plantear espacios epistémicos que se potencian con la mediación de lo grupal; obras de teatro, donde se socializan problemas de la cotidianidad, socialización de experiencias tanto individuales como colectivas que afectan las relaciones interpersonales (TE-04); el sistema TOCFE de resolución de conflictos, bajo un enfoque autónomo, el énfasis en la comunicación directa y el sistema ganar-ganar que asegura un cubrimiento total de las necesidades y un acuerdo de calidad para solucionar el conflicto (TE-23), y el uso pedagógico de la radio escolar con transmisión de programas educativos y formativos, centrados en el marco del respeto, la buena escucha, la tolerancia, con la creación de espacios de participación (TE-11).

Con respecto a los *resultados de las investigaciones*, puede indicarse evidencia de transformaciones en el maestro y su práctica: el docente de ciencias sociales a quien en el caso de la presente investigación se le está llamado a replantear la forma tradicional en que se ha venido trabajando en el área y propender por conocimientos que sean realmente útiles para el desarrollo de los estudiantes como personas y como ciudadanos (TE-22); la autora del trabajo, debió realizar un ejercicio reflexivo que permitió iniciar un proceso de desprendimiento de las ataduras propias de la formación tradicional recibida, a fin de abrirse a nuevas problematizaciones como por ejemplo, la forma de asumir la autoridad y la resignificación de las normas, desde la real participación de quienes serán los afectados (TE-20); es una labor pedagógica dirigida a la comunidad educativa con la intención de brindarle herramientas para aprender a manejar creativamente los conflictos (TE-12).

Otras conclusiones, confirman los supuestos que los maestros tenían frente a las estrategias a aplicar: el trabajo con caricaturas posibilita el desarrollo de actitudes propias de un pensador crítico, especialmente aquellas relacionadas con tolerancia, trabajo en equipo, corresponsabilidad, participación, implicación,

compromiso, flexibilidad y apertura mental (TE-22); es posible crear una cultura de “asumir responsablemente los conflictos” en la población estudiada, para que las niñas que optan por la alternativa de evadir o ignorar la situación problemática sean capaces de llegar a acuerdos sin generar situaciones traumáticas durante el proceso, ya que la estrategia se sustenta en el “sistema ganar-ganar” para resolver problemas, en el que se asegura un acuerdo justo para ambas partes (TE-23); la maleta pedagógica es un equipaje conformado por un conjunto de herramientas técnicas diseñadas y orientadas a la transformación de prácticas vigentes que impiden y dificultan la emergencia de una mayor equidad entre hombres y mujeres, una sana convivencia pacífica entre individuos y colectivos de diferentes culturas y un mayor compromiso y solidaridad en la defensa de los derechos, los de los vecinos y vecinas, los de ciudadanos y ciudadanas de otros países, afectando con ello, la profundización de la justicia, la libertad y la democracia y la participación ciudadana (TE-21). En este mismo orden, pueden incluirse la integración de propuestas escénicas (sobre la base de lo que se entiende por Teatro Clown) en la que se reflejan situaciones que se consideran cotidianas y que son la marca o referente de los conflictos o situaciones de conflicto más recurrentes en la comunidad que se atiende (TE-04); y el impacto de actividades para el desarrollo de los niños preescolares, en términos del mejoramiento por parte de los estudiantes y el cambio que se ha evidenciado en las diferentes actividades en cuanto a convivencia, buen trato, comunicación, resolución de conflictos, cumplimiento de normas, aceptación del otro, expresión de ideas, niveles de tolerancia y respeto y que, según los padres de familia, ha habido mejor interacción en casa, así como también la disminución del egocentrismo y la agresividad (TE-09).

En otras tesis, se realizan recomendaciones a la escuela: el Manual de Convivencia debe concebirse como un documento inacabado, negociable y modificable; en la medida que se entienda que la norma rígida e inalterable, siempre ofrecerá el peligro de la descontextualización, la “ceguera” y la inmovilidad en el manejo de los conflictos entre estudiantes (TE-20); es importante dirigir cambios de actitud que generen procesos para solucionar conflictos implementando diferentes formas que ayuden a construir convivencia ciudadana desde el ambiente escolar como lo son la implementación de comités de convivencia donde se resalte los valores de tolerancia y respeto (TE-18); la implementación de procesos restaurativos en la escuela como modelo de justicia en la resolución de conflictos contribuye significativamente en la construcción de cultura ciudadana, de paz y

convivencia pacífica al interior de las instituciones educativas TE-17); fomentar la buena comunicación y mejorar la convivencia escolar contribuyendo a disminuir los niveles de violencia en la escuela por medio del proyecto de la radio escolar, generará actitudes críticas, propositivas, frente a los medios de comunicación, la sociedad, la cultura, integrando la escuela y la comunidad (profesores, estudiantes, padres de familia, directivos, otros), posibilitando espacios significativos en el aprendizaje de valores como el respeto, la participación, la responsabilidad, la tolerancia, la creatividad, entre otros, llegando a acuerdos dialogados y concertados pacíficamente para el bienestar individual y grupal (TE-11); la cultura escolar está negando la cultura juvenil con la cual los estudiantes se sienten identificados y a la cual le encuentran el verdadero sentido (...) la institución educativa por medio de la formación política y las competencias ciudadanas, enfatiza en que el conflicto debe ser eliminado completamente del ambiente escolar (...) [es necesaria una] escuela participativa y deliberativa, en la cual la cultura de la vida cotidiana de los jóvenes, logre incidir y transformar en esas prácticas institucionales, pues la escuela es actualmente un lugar de contradicciones (TE-03); la cuestión no es el problema (conflicto) sino como abordarlo y darle alternativas viables para que la resolución no conlleve a futuros problemas (TE-04).

#### **6.4.2. Formación ciudadana desde la ética y el desarrollo moral**

En esta perspectiva, se encontraron tres trabajos, dos de los cuales se enfocan en el *desarrollo de la autonomía*, a partir de que los estudiantes consoliden su proyecto de vida para (TE-19) o desarrollen autonomía moral (TE-01). El tercer trabajo se dedica al análisis curricular del plan de estudios del área de ética, representado en microdiseños también para el desarrollo de la autonomía (TE-14). Estos objetivos se generan del *análisis de contexto* desde el que se evidencia que los docentes asumen un reto, no solo de enseñar las ciencias, las artes, la tecnología y demás conocimientos de orden académico, sino además formar en valores éticos, morales, y sociales, que le permitan al joven, construir un código moral de acuerdo a unos principios universales, para que mantenga una actitud crítica, autónoma y responsable, no solo para la institución, sino para la vida (TE-19, TE-01) y a la observancia de que en la educación básica, se tiene una preocupación principal por la cientificidad, la tecnología, el patriotismo, la lógica, y se deja de último, la formación social, ética, moral y demás valores, que se señalan como parte del desarrollo humano y donde se considera que es más

dirigida a la formación de sujetos ciudadanos y su formación; no se determinan unos estándares para el área de ética, pero sí se hace con lo que llaman competencias ciudadanas, que están directamente relacionadas con el área de ética (TE-14). Se destaca que una de las investigaciones indica que la escuela se ha quedado con la idea que la formación moral y el buen comportamiento de los estudiantes se consigue fácilmente, aplicando con rigor una fuerte e inflexible normatividad; sin embargo, en la práctica esta “normatización” no es suficiente para lograr cambios de fondo en la manera de pensar y actuar de los individuos, porque la regla o la norma por sí sola, no cambian ni el pensamiento, ni la conducta moral de un individuo; ni conduce a un aprendizaje permanente y aplicable a la vida. Por ello, se continúa presenciando el engaño, el fraude, el delito, la violencia, y la corrupción (TE-01).

Dentro de los *supuestos de los maestros* para hacer sus propuestas pedagógicas puede contarse que consideran que el fortalecimiento de los proyectos de vida de los jóvenes desde la escuela, puede generar reflexiones para la construcción de su ser como hombre, mujer, ciudadano, porque el trabajo desde el proyecto de vida puede aportar en la formación integral de los jóvenes (TE-19); que una adecuada formación moral da como resultado la convivencia y no, al contrario, como ha sido la costumbre: que la norma *per se* desarrolle la moral y en tal sentido, los manuales de convivencia y demás instrumentos de control, son inútiles para mejorar la convivencia y el pensamiento moral (TE-01), y que reconocer que la formación ética de los estudiantes ha de ser una formación que responda a las expectativas de la sociedad e invite a la convivencia, al reconocimiento de los otros y del entorno dentro de la formulación del plan de estudios de ética que contemple las nociones claras de ética, de sujeto y de contexto, permite abordar de manera más responsable la ética como área dentro de la escuela y permite lograr ese reconocimiento que llevaría a una mayor convivencia (TE-14).

Al revisar los *referentes de los trabajos de grado* en esta perspectiva, se encuentra que se indica que la formación basada en competencias constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico; integra la teoría con la práctica en las diversas actividades; promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre estos y los procesos laborales y de convivencia; fomenta la construcción del aprendizaje autónomo, orienta la formación y el afianzamiento del proyecto ético de vida; busca el desarrollo del espíritu



emprendedor como base del crecimiento personal y del desarrollo socio-económico y fundamenta la organización curricular con base en proyectos y problemas, trascendiendo de esta manera el currículo basado en asignaturas compartimentadas (TE-19). También, que la ética, que se define como la parte de la filosofía que trata de la moral y las obligaciones del hombre, permite una mejor convivencia entre los seres humanos y una manera de relacionarnos con todo lo que nos rodea; es una parte integral de la formación del ser humano y nos permite vivir con valores (TE-14), y que el desarrollo moral basado en los estadios de desarrollo moral de Kohlberg, son base para hacer de ellos una práctica pedagógica, orientada a promover el paso de un nivel del desarrollo al siguiente; y que de esta manera el nivel de pensamiento moral no se quede en la heteronomía; es decir, en la orientación hacia la autoridad (TE-01).

Las *metodologías* declaradas por los maestros en estos trabajos, son la investigación descriptiva, analítica e interpretativa, desde una perspectiva hermenéutica (TE-19, TE-14, TE-01). Dos de las tesis parten de la observación, proceden al análisis y luego, a la planeación (TE-01) y ejecución de sus propuestas (TE-19); la otra tesis corresponde a una revisión documental que permite el desarrollo de una propuesta curricular (TE-14). Como instrumentos de recolección de la información, se destaca la encuesta, el taller, la revisión del PEI, el uso de fichas zonales y fichas de orientación (TE-19), el observador del alumno, las entrevistas, (TE-01) y la revisión de los planes de estudio y de la normatividad sobre currículo (TE-01, TE-14). Sobre las *propuestas pedagógicas* que hacen los maestros en sus trabajos de grado, pueden indicarse, el desarrollo de tres módulos para ética y tres módulos para emprendimiento (TE-19); un proyecto de ética que integre las áreas de ética, y valores, competencias ciudadanas y convivencia en un solo fin (TE-01), y la reorganización curricular de los microdiseños existentes en el colegio, que son representaciones gráficas que permiten organizar los diferentes componentes de la estructura del plan de estudios para cada curso en un periodo académico (TE-14).

En relación con las *conclusiones*, los autores de los trabajos verifican el cumplimiento de sus propuestas: los jóvenes participaban activamente, basándose en sus experiencias sociales, y desde su aprendizaje hicieron propuestas para su formación personal y en su formación de habilidades y talentos, profundizaron en las áreas de su interés a nivel social y académico (TE-19); los microdiseños del plan de estudios de ética deben ser revisados y se sugiere ser corregidos a la luz

de las nociones de ética, sujeto y contexto en la escuela, aunque los microdiseños cumplen con los requerimientos legales, tales requerimientos presentan una clase de educación que dista mucho del reconocimiento del diálogo dentro de los espacios educativos y se acerca tremendamente a la búsqueda de la uniformización u homogenización de los estudiantes y de las prácticas de los docentes (TE-14). También se hacen recomendaciones a la escuela en relación con la convivencia y los mecanismos de control que se manejan: la escuela es un espacio privilegiado y único para la formación de bases sólidas para el ejercicio de la ciudadanía democrática y comprometida y es el lugar donde los niños aprenden a vivir juntos; lograr que los estudiantes alcancen una autonomía moral, implica cambiar los paradigmas que se manejan desde la sanción y el castigo, por un tipo de educación que busque a partir de su acción desarrollar verdaderos sujetos críticos y reflexivos frente a su actuar y a su responsabilidades como seres sociales, que parte de una comunidad, y como tal actúan en ella. Formar en la justicia, en la reflexión y en el pensamiento crítico, hace mucho más fácil llevar la convivencia, la academia, la vida escolar y extraescolar y se puede confiar en que el actuar o el comportamiento esta dado por unas reglas morales interiorizadas y no, por el miedo (TE-01).

#### **6.4.3. Formación ciudadana de sujetos políticos desde la historia**

En esta perspectiva se ubican dos trabajos de grado, en cuanto se dirigen a la generación de pensamiento crítico y la problematización de la historia y la sociedad. Uno de ellos acude a promover la identidad nacional, en busca de formar un ciudadano que entienda la importancia del empoderamiento de su espacio, su tiempo, su historia, su cultura; un ciudadano activo y protagónico capaz de transformar su realidad personal y su entorno social, que conozca sus derechos y responsabilidades, constructor de un nuevo sistema de valores, en donde la convivencia y la solidaridad sean tenidas en cuenta (TE-16); el otro, apunta a promover el debate, como herramienta dialógica, con respecto al fortalecimiento o desarrollo de los procesos de pensamiento crítico al interior de las clases de historia, con el fin de generar en los estudiantes un sentido de cuestionamiento, problematización y acción, con respecto a la historia y la sociedad en que viven (TE-08).

En el *análisis del contexto* que realizan los maestros, se observa uno centrado en los estudiantes y otro, centrado en la práctica del maestro. Así, se anota que

existe una tendencia a preferir lo extranjero que puede repercutir en otras áreas del desarrollo de la nación, como son la economía, la sociedad, la política, la concepción de democracia en efectos como el conflicto, la pobreza, el desplazamiento, la inmigración, entre otros flagelos, a causa precisamente de los efectos ideológicos de la política de globalización que impregnan los ambientes económicos, sociales y culturales (TE-16), y que los métodos que se han empleado en el ejercicio de la docencia, no han logrado explotar espacios de expresión de ideas y cuestionamientos, que finalmente generen un sentido de problematización, comprensión y motivación por transformar la realidad (TE-08).

Dentro de los *supuestos que los maestros* exponen para adelantar las propuestas pedagógicas, giran alrededor del reconocimiento del contexto como espacio cultural que tiene una significación ideológica, histórica y política, y al reconocimiento de la diversidad. Así, se encuentra que una posición crítica respecto al transcurrir histórico de estos últimos doscientos años contribuye a la transformación de la realidad actual y a una proyección de formación ciudadana y democrática ajustada a un compromiso y a un sentido de pertenencia con la cultura, construida por los suyos históricamente y de su constitución como sujetos políticos, éticos y sociales, que les permita despertar intereses e inquietudes acordes a la realidad individual y social de su entorno (TE-16). También que la enseñanza de la historia, desde una perspectiva tradicional, donde se promueve únicamente el aprendizaje de la historia oficial, tiene una función cívica y moral, tendiente a la formación del buen ciudadano, adaptado con pasividad y resignación frente a las condiciones impuestas por la sociedad, y una enseñanza de la historia con visión crítica y dialógica (a partir del debate, promueve el cuestionamiento de los contenidos temáticos, no busca homogeneizar, sino justamente promover la heterogeneidad, asumir la sociedad como un proceso en construcción, y ello permitiría vivir en comunidad en medio de pensamientos y formas de actuar diversas (TE-08). Estas tesis tienen como referentes las pedagogías críticas (TE-16, en particular la tradición latinoamericana, teniendo en cuenta los planteamientos de Paulo Freire, y la tradición anglosajona, teniendo en cuenta las propuestas de Henry Giroux y Peter McLaren (TE-08).

Como *metodología* para la investigación, en las tesis se refieren, la sistematización de la práctica, que permitió al docente investigador reflexionarla, reconfigurarla y por tanto, transformar y transformarse (TE-16) y la revisión

teórico-conceptual que buscó explorar las potencialidades del debate frente al desarrollo y/o fortalecimiento del pensamiento crítico, desde una perspectiva crítica-analítica (TE-08). Los procedimientos giran alrededor del reconocimiento de elementos teóricos fundados en los textos escolares frente a recolección de fuentes de información, de revisión, análisis y propuesta crítica, con el fin de orientar procesos de reflexión que quedan consolidados y expuestos en las actividades culturales y cívicas que lleva a cabo la institución (TE-16), y en el uso de encuestas, exposiciones, elaboración de textos críticos, actividades cívicas escolares (TE-16).

En cuanto a las *conclusiones*, los autores de las tesis plantean aquellas que derivan de la propuesta pedagógica y que indican que los estudiantes desconocen en gran medida la representación histórica y simbólica en la que se ha fundamentado tradicionalmente el acontecimiento de la independencia a la concepción de identidad Nacional; que la relación entre independencia e identidad nacional, no queda resuelta desde la práctica en tanto que los estudiantes cuestionan en la actualidad la noción de independencia, considerando que la realidad del país está sujeta a otras formas de colonización de la que deviene una identidad que no es propia y que merece ser recuperada desde lo cultural (TE-16), y que, a través de los ejercicios argumentativos que propicia el debate, es posible generar una contextualización del pensamiento de los sujetos, en la medida en que se indaga por las razones que motivan a un sujeto a pensar de la manera en que lo hace, actitud cuestionadora que facilita la comprensión de los diferentes puntos de vista, y permite que el sujeto se concencie sobre la contextualidad de las ideas de sí mismo y de los demás, y se propicia que el sujeto interiorice que en el mundo en el que se encuentra, existen diferentes esferas que se superponen a él y lo condicionan (TE-08). También, se encuentran conclusiones referidas a la relación pedagógica entre estudiantes y maestro: el debate, entendido como estrategia dialógica, permite que el educando surja como un sujeto con importancia, en la medida en que es alguien que pertenece a un contexto social que le otorga ciertos saberes, que es necesario ponerlos en diálogo con el contenido de la materia que se enseña, y se generan relaciones horizontales educando-educador, en tanto el educador demuestra que su visión no constituye una verdad absoluta con respecto a la especificidad de su materia (TE-08), y a la reflexión sobre la práctica: el maestro-investigador se permitió reconocerse en prácticas de corte tradicional y el ejercicio como tal también dio lugar a que la experiencia desde otras prácticas y otros lugares enriquezca de posibilidades el

ejercicio que desarrolla desde el área de Ciencias Social en la institución escolar (TE-16).

#### **6.4.4. Formación basada en competencias ciudadanas para resolución de conflictos**

Esta perspectiva supone una variante de la primera, que ya se anotó en este apartado, en tanto se busca la resolución de conflictos, pero con base en la formación en competencias ciudadanas; esto es, un ciudadano competente para la convivencia. Se identificaron aquí cuatro trabajos de grado, cuyos objetivos apuntan a fortalecer las competencias ciudadanas a través del uso de algunas de las herramientas que ofrecen las MTIC, para motivar a los estudiantes a poner en práctica actitudes de buena convivencia (TE-10), o desarrollar competencias comunicativas en los estudiantes, a través de proyectos para la convivencia escolar como una herramienta que permita obtener un mejor entendimiento o funcionamiento de los procesos de socialización (TE-07), o a reforzar competencias ciudadanas (de tipo integradoras) en contribución a la mejora del buen desempeño ciudadano (TE-02), o a identificar el aporte que realiza una asignatura electiva de la formación de maestros, en el desarrollo de competencias ciudadanas (TE-15). Es de destacar que dos de ellas, parten del reconocimiento del contexto (TE-07), en el cual se presentan relaciones interpersonales tensas, agresión física, verbal, palabras soeces, gritos, temor para participar, peleas continuas, satisfacción del dolor ajeno y desquite contra el compañero, en la población estudiantil (TE-10), y las demás, intentan una aplicación y apropiación de la normatividad sobre las competencias ciudadanas (TE-02, TE-15).

Así, los *supuestos* de los cuales parten los maestros para sus propuestas se dirigen a indicar que el desarrollo de una formación ciudadana permite crear espacios para que los estudiantes puedan proponer normas o reglas dentro de variadas actividades, cumplirlas y respetarlas, reconociendo que el respeto a las normas contribuye a la convivencia sana, al fortalecimiento de valores y al desarrollo de las competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras, con el fin de se puedan desenvolver con mayor facilidad en todos los aspectos de la vida (TE-10); que en su desarrollo, el estudiante, al adquirir las capacidades comunicativas para dirimir y solventar los conflictos mediante el diálogo y la concertación frente a las diferencias, así como la capacidad de reconocerse y reconocer en el otro la singularidad y la diferencia que constituye al individuo en

el marco de las relaciones de convivencia, se logra que como sujeto social desarrolle desde su autonomía, comportamientos y actitudes, respetuosas, solidarias, dignificantes, tolerantes, proclives a la solución de conflictos por medios pacíficos y constructivos para su formación (TE-07); y que el conflicto es como un motor de cambio en la vida psíquica y social, de modo que representa una oportunidad para la construcción de subjetividades a partir de las relaciones interpersonales, y que el desarrollo de habilidades sociales a partir del mismo, promueven interacción social efectiva como lo es aprender a escuchar al otro, empatía, la capacidad de ver las cosas desde otro punto de vista y proponer soluciones, capacidad de expresar los sentimientos de forma asertiva, reconociendo y valorando las diferencias, con el fin de ser ciudadanos competentes (TE-02). Es de destacar que una de las tesis, supone que la formación que reciben los maestros, es replicada por éstos, con sus estudiantes, en tanto afirma que el espacio académico de la electiva, está contribuyendo a fortalecer las competencias ciudadanas de los futuros docentes del país en lo urbano y lo rural; docentes que van a tener a cargo, el planteamiento y ejecución de estrategias para desarrollar competencias ciudadanas en los estudiantes, buscando un ámbito de convivencia y paz, donde se integren los estudiantes dentro de sus instituciones y así contribuir a forjar ciudadanos competentes en sociedad (TE-15).

Como *referentes*, se encuentran, por un lado las competencias ciudadanas planteadas para la educación básica, la educación media, con proyección y desarrollo en la educación superior (TE-15), y las competencias comunicativas desde Enrique Chaux, Noam Chomsky, Gustavo de Roux, Jürgen Habermas, Dell Hymes, particularmente (TE-07). Por otro lado, está el uso de las MTIC como una fuente de información para la ciudadanía, concretamente para desarrollar la competencia “compresión sobre convertirse en ciudadanos informados”, con lo que se ofrece un aprendizaje ciudadano alternativo a una ciudadanía pasiva, en tanto promueve un escenario educativo donde los alumnos ven tareas auténticas y desafiantes de conocer y construir (TE-10), por último, la función de la escuela de desarrollar competencias en las personas para ser libres, para participar en la sociedad y para respetar las diferencias (MEN, 2006), lo que significa poder contar con la colaboración de los maestros y directivos de la institución educativa y un currículo acorde con las necesidades de la sociedad para acompañar al estudiantado en el proceso de aprendizaje de la participación, la toma de decisiones, la resolución de conflictos, el desarrollo del sentido de justicia y

legalidad, corresponsabilidad, el ejercicio del poder democrático y la identificación de reglas y límites (TE-02) .

En términos de *metodología*, en los trabajos se refiere, la sistematización de experiencias con un enfoque hermenéutico (TE-15), la Investigación-Acción-Participación (TE-10), la Investigación-Acción (TE-02), y un enfoque cualitativo de investigación, acompañado de un ejercicio observacional (TE-07). El *procedimiento* básico consistió en construcción de las propuestas, desarrollo de las mismas y evaluación de su impacto (TE-15, TE-02); dos de las propuestas, como partieron del análisis del contexto, cuentan con una etapa previa de diagnóstico (TE-07, TE-10). Como instrumentos, se destaca la construcción de ensayos, entrevistas, videos, encuestas (TE-15, TE-10).

Las *actividades que se privilegiaron para las propuestas* pedagógicas, tiene que ver con los juegos de roles (TE-15, TE-02); en específico para un trabajo (TE-15), los juegos tríadicos entendidos como la desestructuración de los deportes, hasta convertirlo en tríadico, incluyendo tres elementos y en especial tres equipos, que desempeñan un rol dentro del juego (líder, anti-líder, oscilante); y para otro trabajo, juego de roles que se desempeñan como espejo (TE-02), en tanto posibilitan la reflexión crítica de actitudes y roles no apropiados y permite visualizar y recrear nuevas y mejores formas de ser y hacer. También está la mediación de las TIC representadas en el uso de video beam, computador, tablero digital, Internet y televisión para potenciar competencias ciudadanas (TE-10) o los videos usados dentro del modelo de juego de roles (TE-02); y la realización de talleres dentro de los cuales se aborda cada una de las estrategias que conducen al desarrollo de las competencias comunicativas como son la escucha activa, asertividad, argumentación (TE-07).

Las *conclusiones* que exponen los autores de las tesis, informan los resultados de sus propuestas. Así, el tener la capacidad de trabajar en equipo es la competencia que incluye en su proceso a todas las demás competencias ciudadanas que llevan a que un ciudadano respete la diferencia, participe de lo público, solucione problemas inteligentemente, sea tolerante, justo y solidario, a partir de los juegos tríadicos como estrategia didáctica para formar en ciudadanía, ya que se evidencian procesos para la solución de conflictos, facilitar el trabajo en equipo, participar creando reglas que eviten ir contra la integridad física de su compañeros de equipo y contrincantes (TE-15); se encontró que los estudiantes

sujetos de estudio estaban familiarizados más que todo con las competencias cognitivas y comunicativas y a partir del desarrollo de la propuesta se contribuyó al fortalecimiento de otras competencias como las emocionales e integradoras, actitudes de cumplimiento de las normas por voluntad y decisión propia, ayudando a otros a cumplirlas, solución pacífica de los conflictos y reconocimiento del papel que tiene cada persona en un determinado contexto; promover el respeto por el otro, el control de emociones, fortalecer lazos de amistad, desarrollo de la autoestima, mejorar las relaciones interpersonales y crear ambientes de convivencia pacífica y democrática (TE-10).

Se reconoce que la escuela se convierte en el lugar donde convergen las habilidades cognitivas, la formación social de los sujetos y la comunicación cumple un papel determinante; el aula de clase permite brindar oportunidades y experiencias pedagógicas a través de las cuales el-la estudiante puede desarrollar permanentemente su autonomía, la cual se considera indispensable para propiciar los comportamientos y actitudes que propendan a una sana convivencia, mediante el respeto mutuo y la integración en comunidad, ya que el planteamiento frente a la concepción de ciudadanía que compromete a la propuesta de competencias ciudadanas, es el de una sociedad democrática, pacífica, equitativa e incluyente, en la que se permita construir colectivamente acuerdos y consensos sobre normas y decisiones que favorezcan el bien común a partir de la diferencia a la luz de la conciencia, y el respeto por el otro (TE-07).

También se indica que la implementación del Modelo Pedagógico Juego de Roles, es efectiva en el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes, en tanto, se recrean vivencias cotidianas que, al ser discutidas y analizadas, abren las posibilidades de actuación planteando para cada situación de conflicto, múltiples alternativas de resolución, donde se ponen a prueba y se potencian habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes en la interacción social con otras personas. Se observó que la interpretación, representación y comprensión de las situaciones expuestas representadas en las actividades, están directamente relacionadas con las vivencias, características sociales y poblacionales de la comunidad a la que pertenece cada uno de los grupos y que, aunque las competencias ciudadanas de tipo integradoras, no son utilizadas de forma generalizada en los participantes, es importante conocer para fortalecer las estrategias utilizadas en la resolución de conflictos permitiendo que la confrontación, con una carga alta de agresión y violencia, pueda ser transformada por estrategias como la concertación y la



mediación, en coherencia con la madurez ganada en el desarrollo cognitivo (TE-02).

#### **6.4.5. Formación ciudadana a partir de las nociones de ciudadanía, derechos humanos, ciudadanía juvenil y participación democrática**

En esta perspectiva, se ubican dos trabajos de grado que consideran relevante que la formación ciudadana puede desarrollarse solamente a partir de conocer cuáles son las nociones/significados que sobre ciudadanía, y aspectos de la cultura política (derechos humanos, ciudadanía juvenil y participación democrática) en el ámbito escolar, tienen los estudiantes. En esta vía, los objetivos que se plantean son conocer la noción o nociones de ciudadanía de los estudiantes, a partir de cuatro categorías (identidad, convivencia, democracia y participación), con la expectativa de que sirva para el desarrollo de estrategias en formación ciudadana que permita la transformación de la sociedad (TE-13), y elaborar una propuesta de formación en democracia a partir de los significados dados por los estudiantes sobre participación democrática, derechos humanos y ciudadanía juvenil y el análisis crítico reflexivo de las prácticas cotidianas (TE-05). Se destaca dentro del *análisis del contexto* que se observa inconformidad por parte de los estudiantes frente a las limitaciones de la vivencia de una participación democrática, en la cual sean tenidos en cuenta como sujetos capaces de participar en las decisiones que afectan la vida escolar (TE-05).

Como *referentes* de los trabajos de grado, se encuentran cuatro categorías (identidad, convivencia, democracia y participación), que permita evidenciar las cotidianidades de la vida escolar estudiantil, para así examinar el concepto de ciudadanía de los estudiantes, así como cuatro modelos contemporáneos del concepto ciudadanía (liberal, comunitarista, multicultural y social) (TE-13), y de cuatro categorías de formación política con vocación de incidir en la transformación de la cultura política escolar, específicamente en relación con las concepciones y prácticas asociadas a la participación democrática, los derechos humanos y la ciudadanía, desde una perspectiva crítica situada (TE-05). En términos de la *metodología*, se declara el enfoque cualitativo, en tanto se pretende una exploración sujetos (estudiantes) en contextos y escenarios que permiten establecer formas de relacionarse socialmente, expresarse culturalmente y una forma de ser (TE-13), y estudio etnográfico como referencia teórico-metodológica para desarrollar el trabajo de investigación en la escuela con la

participación de algunos estudiantes (candidatos a la personería y contraloría escolar), desde el paradigma interpretativo-hermenéutico (TE-05). Se utilizaron entrevistas semiestructuradas, grupo focal, revisión documental, en una categorización deductiva (TE-13) y la entrevista como diálogo, la revisión de documentos y la experiencia del maestro, bajo la herramienta de la triangulación (TE-05).

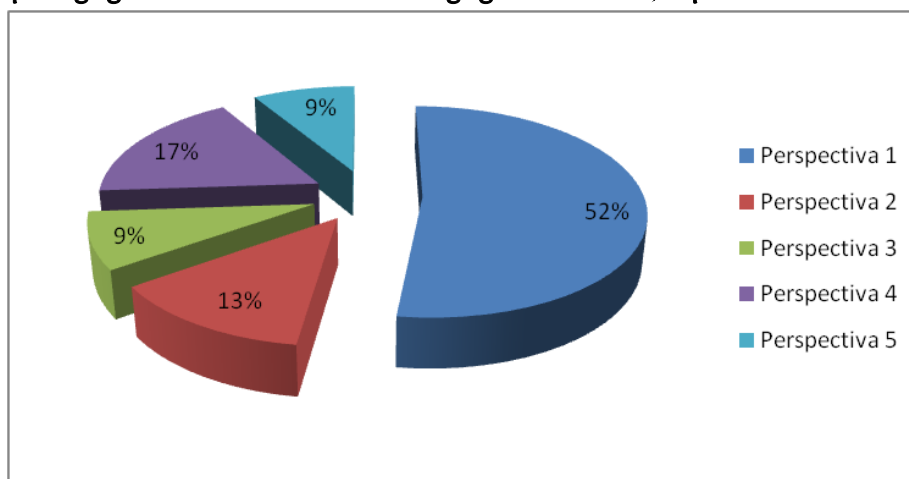
En cuanto a los *resultados*, estos permiten indicar que confluyen en una misma situación de la cultura política en la escuela. Los autores indican que la noción de ciudadanía de los estudiantes se ubica dentro de la propuesta de ciudadanía liberal, en tanto los estudiantes reconocen que la participación se efectúa a partir de los consensos entre estudiantes, docentes o directivas como la manera de llegar a acuerdos respecto a las formas de convivencia, pero en la realidad esto es netamente formal. Sobre la convivencia entre los mismos estudiantes, está enmarcada en un primer momento por la relación de amistad, pero se evidencia dificultades que no permiten la convivencia pacífica; reconocen de alguna manera las consecuencias de sus actos, e incurrir en el diálogo como motor de la convivencia, basados en la tolerancia como valor dominante en sus relaciones sociales. La identidad responde a las ideas liberales de individualidad, como forma que proyecta a los seres humanos en el egoísmo generado desde el capitalismo actual, y la democracia es de tipo liberal, la aceptación de instituciones, de elección popular como la Personería, El Consejo Directivo, pero enmarcado desde una visión formal, lo que genera una democracia de nombre, en donde las decisiones vinculantes ya están tomadas por otros estamentos que afectan al estudiantado, cercado por un nulo debate, que permite la armonía desde arriba (TE-13). También expresan que la vivencia cotidiana de los estudiantes se encuentra restringida por prácticas propias de una cultura política liberal, de tal modo que la participación y vivencia de los principios y valores democráticos corresponden a ejercicios circunscritos a la elección de sus representantes; la defensa y la promoción de los derechos de los estudiantes deviene en un formalismo que se encuentra limitado de facto por los ejercicios de poder y autoridad ilegítimos, por cuanto niegan el reconocimiento social y político de los jóvenes y sus derechos (TE-05).

Los autores también realizan recomendaciones y proyecciones frente a sus hallazgos: se hace necesario construir y brindar espacios de participación real de los estudiantes, en los que se hagan visibles sus aportes, ideas, criterios, cualidades

y aptitudes, de modo que sea posible avanzar hacia el empoderamiento de los jóvenes como actores protagónicos en el escenario educativo. Se proyecta que los estudiantes asumirán un papel central-protagónico en la conformación de un grupo de Memoria Juvenil como espacio de trabajo participativo que permita avanzar en la construcción y materialización de prácticas de afirmación de la ciudadanía juvenil, tributarias de una cultura política democrática en el colegio (TE-05).

El siguiente gráfico, permite visualizar las perspectivas de formación ciudadana presentadas desde el análisis a los trabajos de grado de los egresados de la Especialización en pedagogía, a partir del año 2009, siendo las de mayor frecuencia aquellas relacionadas con el manejo y resolución de conflictos (52%) y para tal fin, el desarrollo de competencias ciudadanas (17%).

Gráfico No. 27. Perspectivas de formación ciudadana en las tesis de Especialización en pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, a partir de 2009



Fuente: construido por la autora para esta investigación

Perspectivas de formación ciudadana: 1) para el manejo y resolución de conflictos; 2) desde la ética y el desarrollo moral; 3) de sujetos políticos desde la historia 4) basada en competencias ciudadanas para resolución de conflictos; 5) a partir de las nociones de ciudadanía, derechos humanos, ciudadanía juvenil y participación democrática

### 6.5. Recomendaciones para la formación política de los maestros en ambientes virtuales de aprendizaje

A partir del análisis realizado en los apartados 6.1. a 6.3., sobre el ambiente virtual de aprendizaje Democracia y ciudadanía de la Especialización en

Pedagogía a distancia, se construyen unas recomendaciones para la formación política de maestros en ambientes virtuales de aprendizaje, en una relación tecnopedagógica; es decir, desde lo tecnológico del ambiente virtual y lo pedagógico para la formación, pues ello no puede separarse. Representan unas ideas que derivan de la interpretación de lo que acontece en el ambiente virtual de aprendizaje a partir de su revisión y de las conversaciones con sus actores, que pueden ser contempladas por el equipo de maestros del programa para que puedan analizar su viabilidad al interior del módulo de formación Democracia y ciudadanía y en el orden institucional.

Dado que son posibles los acercamientos entre los profesores del programa y los profesionales del ITAE, para el diseño de ambientes virtuales de aprendizaje, puede generarse mayor interlocución para que las e-actividades del módulo sean revisadas y reconfiguradas. O bien, proporcionar una mayor formación de los maestros-tutores en relación con el diseño de las mismas, en tanto se evidencian posibilidades desde su propio lugar como quiera que son quienes poseen el saber pedagógico que les da su experiencia como maestros y pueden encontrar su pertinencia pedagógica. Esto significa que no bastaría con la alfabetización digital en términos de manejar herramientas (más allá de Moodle), sino su uso pedagógico en los ambientes virtuales de aprendizaje.

De otra parte, se evidencia relevante revisar las condiciones de trabajo de los maestros-tutores para que puedan hacer la presencia constante que se requiere en la implementación de las e-actividades, en atención a los tiempos pertinentes para la formación, y así evitar que su vida personal y familiar se vea invadida por su papel de maestro-tutor.

Igualmente, revisar la configuración de las actividades en términos de los recursos que se necesitan, no solo en el orden de las herramientas TIC sino conceptuales, para que los estudiantes puedan desarrollar las actividades propuestas en el módulo (caso de los mapas conceptuales y la identificación de categorías). Esta re-configuración también puede pensarse en términos de suscitar en los maestros-estudiantes las propuestas de nuevas formas de interacción, de evaluación y de seguimiento, quizá a partir de un video-chat o foro sincrónico antes de iniciar el módulo de formación; es decir, que el módulo se abriera en etapa de exploración algún tiempo antes de su inicio formal para que se pudiera revisar y así, recoger los aportes informados; o tal vez, ese espacio pueda ser el mismo módulo

introdutorio o módulo 0. También, en ese sentido, concertar los horarios para los chat y las actividades sincrónicas. Al vincular a los maestros-estudiantes para estas propuestas podrían intentar resolverse los problemas en relación con el compromiso de los estudiantes en el desarrollo de las actividades, en términos de la participación, del aprovechamiento de los recursos, en el sentido de la dimensión política de la ciudadanía, que plantea Ruiz (2013), que el sujeto es “capaz de participar en aquello que le permite sentirse vinculado a algo”.

Para el aprovechamiento de los recursos, en tanto se manifestó que a pesar de que los recursos estaban allí para que se accediera a ellos y los estudiantes no los utilizaban, podría pensarse en el desarrollo de webquest para forzar a que los utilicen, ello generaría un poco más de interactividad de los maestros-estudiantes con dichos recursos.

Podría activarse el uso de los blog en la plataforma para que a través de un e-portafolio, se incentivara la reflexión sobre los procesos que se dieron durante el desarrollo de las actividades y cómo, el realizarla, contribuyó al enriquecimiento del trabajo conjunto y el aprendizaje individual, y no sólo de las actividades, sino del módulo en general. Lecturas cruzadas de los trabajos entre estudiantes, también permitirían una evaluación del aprendizaje y las retroalimentaciones respectivas.

Aunque la evaluación del módulo se enuncia como evaluación de proceso, sería pertinente disponer en las actividades, cuáles van a ser los criterios cualitativos para la evaluación, así como para el módulo en general, lo que ayudaría a la evaluación que la Especialización realiza en los espacios de socialización; es decir, la evaluación del aprendizaje en el módulo de Democracia y ciudadanía, también aportaría a la evaluación que se hace de los trabajos de grado, en los dos momentos de socialización.

Podrían utilizarse más recursos sincrónicos que posibiliten el encuentro visual mediado para que hubiese un mayor acercamiento de los participantes del ambiente virtual (maestro-tutor y maestros-estudiantes) y a través del mismo, desarrollar las evaluaciones.

También se requeriría un mayor apoyo en cuanto al manejo de las TIC a los maestros-estudiantes, en tanto como se documentó en el apartado 6.1., esto se

está dando por hecho, o tal vez, no es suficiente la inducción al respecto, en el módulo 0.

A partir de la experiencia de haber desarrollado el módulo virtual en la presencialidad y en la que se indica que “los debates, las discusiones son diferentes, se amplían, se toman más tiempos [en la presencialidad], y allá [en lo virtual] es que allá se tienen o se tienen que ajustar” (Entrevista 2), valdría la pena pensar en extender los tiempos de la formación en la modalidad a distancia e intentar dinamizar los foros y chat, a fin de generar mayores debates porque si bien es cierto que no hay que desplazarse físicamente para la formación y que los tiempos de los estudiantes-maestros son limitados, también puede ser más pausada y de menor inmediatez la formación virtual, si ello se hace.

Habría que pensar igualmente, el tema de los recursos que requiere un maestro-tutor para desarrollar su práctica en los AVA, de qué manera acercar esas tecnologías para que pueda emplearlas; ello significa un mayor apoyo porque, como manifestaba un maestro del programa, “buena parte de la educación virtual queda en el haber de recursos y de saberes propios del maestro” (Entrevista 3). Ayudaría en mucho el desarrollar una formación en herramientas gratuitas (no solo Moodle), sino aquellas llamadas de la Web 2.0 o herramientas de autor y que permiten la construcción de objetos virtuales de aprendizaje, y revisar las posibilidades para la adquisición de algunos elementos como el lápiz virtual.

En términos de la participación para la formación política en el AVA de Democracia y ciudadanía, podría calificarse la mediación del maestro-tutor en los espacios asincrónicos en el sentido de hacer una retroalimentación más global de los aportes de los maestros-estudiantes, o decidir, desarrollarlos de manera sincrónica, para fomentar el debate. De igual forma, ser más explícito en las indicaciones para la participación en dichos espacios, para que los estudiantes no abran otros temas de conversación, sino que se sitúen en el mismo lugar del ambiente virtual. Ello significa, ser más claros en las indicaciones para las participaciones en los foros, por ejemplo, indicar que lo que se quiere es producir un debate, un diálogo de saberes, y en tal sentido, es necesario leerse todos y comentarse todos. De igual forma, que conozcan el uso de los foros; esto es, que no se abren temas aparte para participar en el tema propuesto por el maestro-tutor, sino que se participa en el que éste ha abierto. Esto podría llevar a una

participación mucho más efectiva que la que se observó en los foros, en tanto se produciría un espacio compartido para la conversación. Así mismo, dinamizar con más recursos audiovisuales que orienten la participación en estos debates, que al parecer, generan mayor interacción.

Fomentar el debate es bastante importante, en términos de la formación política, porque como se documentó, podría pensarse que se está haciendo otro tipo de formación; ello, en las limitaciones que presenta un escenario formativo de esta naturaleza para la toma de decisiones, como se planteó en el apartado 6.3.

En tanto la formación política es una formación que no puede hacerse ajena a la realidad del sujeto, es pertinente que dicha formación en el AVA, no solo establezca la problematización de los discursos que han configurado la formación ciudadana, promueva el reconocimiento de la diversidad de ciudadanías y la revisión del papel del maestro-estudiante en la formación ciudadana y su propio contexto de actuación (escuela u otros escenarios) en términos de pensar en perspectivas para la formación ciudadana, que es un alto grado de concienciación, sino que valdría la pena pensar en la posibilidad de incluir en el AVA de Democracia y ciudadanía, la propia experiencia del maestro-estudiante para su formación como sujeto de saber y poder, como se documentó en el apartado 6.3. Podría pensarse en la posibilidad de que los estudiantes construyeran un caso, cada uno desde su práctica, y que este sea el centro del debate. Ello podría conducir a que los discursos fuesen más contextualizados desde el sujeto que participa y no tanto desde la teoría y los conceptos y a que se produjera, en este módulo, el diálogo de saberes que se busca dentro de la especialización, en la perspectiva del saber pedagógico. Lo anterior porque se constata que las experiencias personales de los participantes o los casos (como el video de ciudadanía activa), son mucho más llamativas y provocadoras para la conversación en estos escenarios. Otra posibilidad puede ser, integrar para este efecto, el seminario de reflexión sobre la práctica pedagógica, pero en términos de la construcción de saber pedagógico sobre la formación ciudadana, como quiera que los maestros-estudiantes están llamados a hacer formación ciudadana en sus espacios profesionales, y su práctica está atravesada por todos los rituales que se dan dentro de las instituciones; esto atendería al problema de la de la generación de conocimiento en los AVA.

La problematización que genera el módulo acerca de las competencias ciudadanas, parece que no permeó la formación en el AVA, en tanto los ensayos no desarrollan mucho en relación con la crítica a esta política. La mayoría se quedan en la expresión de aceptación de la misma y en el deber del maestro de promoverla y ponerla en funcionamiento desde su práctica. Pareciera entonces que es un discurso ya instalado en la escuela y en las concepciones que, sobre formación ciudadana, tienen los maestros. Lo anterior también puede obedecer a que no se utilice la reflexión sobre la práctica propia de los maestros-estudiantes, en donde sin duda pueden aparecer las relaciones de poder que hay, no solo desde la macropolítica, sino desde la micropolítica escolar o aquella de los espacios no formales.

Otra cuestión relacionada con lo anterior, tiene que ver con considerar incluir en la Unidad 1 del módulo, dentro de las categorías que se estudian a partir de los referentes teóricos y se analizan de manera personal, en el cuadro comparativo, las categorías de política (como campo y no, como plan de gobierno) y cultura política, toda vez que se pudo observar que no hay conceptualizaciones frente a estos términos y se utilizan indistintamente (en mayor grado lo político).

Aunque desde la propia experiencia como tutora virtual y como estudiante virtual, se ha evidenciado en esos espacios que lo propuesto anteriormente no es tan fácil de conseguir como lo expresan estas líneas, esta sería un aporte de mi parte al programa de Especialización en pedagogía para cualificar la formación de maestros en formación ciudadana en los ambientes virtuales de aprendizaje y como propuesta podría analizarse y probarse, pues el interés principal es que pueda coadyuvar a la formación docente en ejercicio “orientada fundamentalmente a lograr lo que se pide a los propios docentes lograr con sus alumnos: aprender a pensar, a reflexionar críticamente, a identificar y resolver problemas, a investigar, a aprender, a enseñar” (Torres, 1999, p. 14), camino en el cual sin lugar a dudas, la Especialización en Pedagogía y la Universidad Pedagógica Nacional, tienen un alto grado de experiencia construida, que ponen en escena en los programas y módulos/seminarios como el de Democracia y ciudadanía que fue objeto de análisis, pero esta es la contribución desde mi ejercicio investigativo y como sujeto de saber.



## PARTE VII. CONCLUSIONES

El apartado de conclusiones, remite a establecer lo general de los análisis realizados en relación con los objetivos que orientaron la investigación.

El trabajo investigativo adelantado, permitió *caracterizar el módulo de Democracia y ciudadanía de la Especialización en Pedagogía a distancia de la Universidad Pedagógica Nacional, como un ambiente virtual de aprendizaje* y poner en evidencia que el desarrollar un ambiente virtual de aprendizaje para la formación política, o si se quiere llamar, un ambiente de formación mediado por las TIC y por la mediación pedagógica del maestro, se requiere pensar en el diseño tecnopedagógico como otro asunto fundamental en la formación de maestros, en modalidad a distancia, que contribuya a las reflexiones académicas, teóricas y conceptuales que el equipo del programa realiza, que como se indicó, ha iniciado un camino en este sentido y al cual, esta tesis pretende aportar.

*Acerca de reconocer las concepciones que sobre formación ciudadana se tienen desde el programa, el módulo del seminario de democracia y ciudadanía, y desde los sujetos que participan en el ambiente virtual de aprendizaje*, pudo evidenciarse que existen diferentes conceptos de ciudadanía y ciudadano; unos más centrados en una ciudadanía como estatus, otros dirigidos a la ciudadanía a nivel socio-cultural, que se comprende desde prácticas sociales y culturales en un marco que permite pensar en las dinámicas y tensiones que en ellas se configuran: lo individual/colectivo, lo público/privado, lo incluyente/excluyente, el poder/control, el discurso/práctica; en donde la ciudadanía es entonces, una mediación y el ser ciudadano, un despertar a la opresión del Estado, una concienciación. También, aparece un concepto de ciudadanía a nivel político, no solo como discurso, sino como práctica, que se considera innovador, en tanto remite a una polifonía de relaciones dialécticas, en donde el ser ciudadano se considera un proceso de construcción activa de la subjetividad en relación con otros e integra la reflexividad y criticidad en las relaciones sociales, en busca de estrategias de acción colectiva o de configuración de identidades colectivas. Así, la ciudadanía representa una estrategia política y una acción política-cultural en la esfera pública que reconoce la diversidad, los contextos sociales y culturales, la autoridad compartida, y que conduce a promover la participación activa en la construcción de la sociedad y el Estado, y a resignificar la democracia.

En cuanto a la formación ciudadana, se reconoció que también hay diversidad de ideas de la formación ciudadana: como formación centrada en el sujeto político, conducente a transformaciones a partir de la problematización de los contextos sociales y políticos y de las relaciones de poder; también una formación ciudadana en función de las políticas neoliberales (desarrollo y el mercado) y con base en las competencias ciudadanas; o una formación centrada en el sujeto social y en tal sentido, se privilegia la convivencia, la responsabilidad, la participación; o una formación política y social que hace énfasis en principios éticos. También puede verse la formación ciudadana como una ‘adición’ a la formación disciplinar, fundada en principios, valores; o que además de valores, conlleva la formación en derechos y deberes para la convivencia; y en tal sentido, la formación ciudadana puede agenciar competencias individuales que luego permiten la convivencia, que involucra una perspectiva de participación de toda la comunidad educativa. Aparece igualmente, la formación ciudadana que apunta a la formación de sujetos con compromiso consigo mismos, con la sociedad (su construcción, cambio, desarrollo) y con el planeta, desde un enfoque de derechos y deberes; y la formación ciudadana, con énfasis en valores, principios y normas, que para alguno de los maestros-estudiantes, es responsabilidad de la familia, y no, de la escuela.

Así mismo, se hace referencia a la formación ciudadana como aquella que remite a una funcionalidad de los sujetos para el sistema, o a la formación ciudadana como aquella que permite desarrollar criticidad frente a las problemáticas sociales y políticas, el papel del ciudadano en ellas y la promesa/esperanza por el agenciamiento de cambios, que estaría en la misma dirección que la piensa el programa de Especialización en pedagogía; o en otro foco, en contravía del sistema.

Se identificaron algunas directrices para la formación ciudadana: partir del sujeto, comprender el contexto, desarrollar el discurso y la acción, y se evidenció que el diálogo, es una de las estrategias que se consideran de importancia para la formación ciudadana centrada en la convivencia o para una formación ciudadana centrada en lo político, sobre relaciones dialógicas. Se encontraron posiciones a favor y en contra en términos del papel de los medios de comunicación y las TIC en la formación ciudadana y la posibilidad de utilizar en la práctica pedagógica, el *b-learning*. Para la formación ciudadana, también se encuentran posiciones en las que se considera que debiera cambiarse la cultura escolar e incluso, el mismo

sistema y modelo por el cual se rige o funciona la educación. Se piensa también que las formas de interactuar en el contexto escolar, para una formación ciudadana, deben virar y contar con un enfoque intercultural, reconociendo que se es un sujeto en interrelación, aunque esta idea se mezcla con el acatamiento de normas. Se destaca que la formación ciudadana no es un asunto etéreo o que parta de conceptos y conocimientos, sino de tipo vivencial, que hasta reconfigura la noción de ciudadano y de ciudadanía, y en tal sentido, es necesario transformar las prácticas pedagógicas en la misma vía (procurar aprendizajes de tipo vivencial), y de manera horizontal, previendo reconocer los saberes de los estudiantes y promoviendo el pensamiento crítico, que relacione la realidad social de los estudiantes.

Se encontró que se considera que el sujeto maestro es un actor fundamental en la formación ciudadana desde una perspectiva política, y en tal sentido, también tendría que haber un cambio de su parte y de parte del magisterio, en términos de empoderarse no sólo desde un rol trascendental, sino en el poder frente a su saber; aunque también se manifiestan dificultades para que ello sea realidad y que pongan de presente, relaciones de poder.

*Analizar el ambiente virtual de aprendizaje (módulo de Democracia y ciudadanía) en relación con la formación ciudadana; es decir, como espacio para la formación ciudadana, implicó comprender si el ambiente de aprendizaje posibilita la formación ciudadana, desde el análisis de dos aspectos fundamentales en la formación de sujetos políticos en el AVA, como son: la participación y el diálogo de saberes. De allí se derivaron recomendaciones para la formación política de los maestros en ambientes virtuales de aprendizaje, en una relación tecnopedagógica; es decir, desde lo tecnológico del ambiente virtual y lo pedagógico para la formación, por considerar que esta relación no puede separarse.*

En términos de *documentar perspectivas de formación ciudadana en los trabajos de grado producidos dentro del programa de Especialización en Pedagogía a distancia<sup>81</sup> de la Universidad Pedagógica Nacional*, haciendo la claridad de las dificultades metodológicas que supuso la búsqueda de información, se encontró que la gran mayoría de los trabajos analizados, se desarrollan desde un carácter

---

<sup>81</sup> En el apartado respectivo (6.4) se realizó la respectiva claridad acerca de las dificultades metodológicas que se encontraron para este análisis.

socio-crítico, en términos de buscar procesos de transformación de las prácticas educativas, que también, en su gran mayoría, se dirigen a intentar resolver los problemas de convivencia en la escuela, desde la resolución de conflictos con la participación de sus propios actores, dado que se considera que cuando estos no se resuelven de manera adecuada, se cultiva la violencia en la escuela. Así, puede encontrarse una perspectiva de formación ciudadana, enfocada al manejo y resolución de conflictos, con una variante en la que se hace énfasis en las competencias ciudadanas para resolución de conflictos; otra perspectiva de formación ciudadana desde la ética y el desarrollo moral; una de formación ciudadana de sujetos políticos desde la historia, y finalmente, una de formación ciudadana a partir de las nociones de ciudadanía, derechos humanos, ciudadanía juvenil y participación democrática. La primera perspectiva de formación podría permitir inferir que es alta la preocupación de los maestros por la convivencia escolar y por la prevención de la violencia escolar.

### Para cerrar... objetivando aprendizajes

Este trabajo investigativo no puede finalizar, sin que exprese desde mi lugar como sujeto de saber, lo que se constituyó como aprendizaje, en tanto es un ejercicio formativo. Así lo comprendo desde la postura de Gadamer, iluminada por Hegel, que plantea Ríos (1996): “formarse es un ‘constante desarrollo y progresión’ que permite ser capaz de ver de otra manera pero cada vez más abarcante (...) la formación en Hegel apunta a la esencia humana, previo reconocimiento de que el ser, en términos de lo que debe ser, resulta indefinible en razón de que el hombre no es, sino que en su devenir va siendo, en una tarea que le resulta interminable. Por ello necesita de la formación: para poder llegar a ser lo que en su devenir va siendo (...) En la formación ‘uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma’, se apropia de un saber que se recibe por transmisión y que se materializa en una comprensión que transforma ‘el modo de ser’ y el ‘modo de conocer’ del sujeto que comprende”. (pp. 18-19 y 33)

Normalmente, los trabajos de grado cierran con las conclusiones y recomendaciones, estas últimas en mi caso, contempladas en el desarrollo del último objetivo de investigación, pero aquí renuevo mi interés de que el lector conozca lo que me ha dejado este ejercicio, luego de haber transitado por lo formal de esta investigación.

En la parte de marco metodológico expongo cómo desarrollé la investigación y allí afirmo que este no fue un proceso lineal, ni predeterminado; es decir, al decir marco es porque ello reúne unos elementos que lo conforman, no que lo delimitan, puesto que considero que en esa relación dialéctica entre la realidad que pretendo conocer desde unos sujetos y unos escenarios y aquello que construí desde los seminarios de la maestría y que configuraron el marco teórico

que expuse en esta tesis, en diálogo también con varios autores y con mi trayectoria profesional, es que estoy en constante devenir como sujeto de saber.

En tal sentido, esta investigación en relación con esa construcción, en muchos momentos, me puso en crisis, por decirlo de alguna manera, epistemológica, en tanto no encontraba los caminos por los cuales tomar el rumbo, en razón a que sin duda, los seminarios de la Maestría ampliaron mi horizonte conceptual en relación con mis intereses investigativos, en términos de problematizar aún más los marcos sociales, políticos y culturales en relación con la educación virtual y con los ambientes virtuales de aprendizaje, mucho más en relación con la formación política de los maestros. Así, por momentos aunque tenía claro lo que quería investigar, la presencia de las TIC en educación, que han permeado todos los aspectos de la vida del sujeto, parecían desviar mi atención en el objeto de estudio.

No fue fácil entrar entonces en diálogo con los autores, pues todo me parecía tan relevante, y de hecho lo es, pero tenía que delimitar porque ya me encontraba haciendo categorías deductivas, a partir de lo que otros decían, y no desde mi propia construcción conceptual, obviamente, apoyada en ese diálogo. Y las vicisitudes del trabajo de campo también salieron a flote, conexiones no conectadas con los actores, diálogos enriquecedores pero que a veces sentía que también me desviaban de lo que debía preguntar, empatías inconclusas, tiempos dispares con el proceso de formación que quería indagar, entre otras cuestiones de mi ser como entidad, que fueron rocas en el camino.

Sin embargo, la firme decisión de construir este trabajo, y una cierta estabilidad en el plano de la labor, me permitieron ir de-construyendo y re-construyendo todo lo que había escrito y organizar la escritura de este trabajo –no con pocas interrupciones derivadas de la vida cotidiana–, el cual, al momento en el que me

encuentro escribiendo este cierre, me deja satisfecha en lo personal porque ha sido una verdadera construcción. Ya habrá que estar presta a la mirada de los jurados.

Y ¿qué aprendí? Que investigar no es una fórmula, que no hay una receta o que no es construir la receta y aplicarla sin modificaciones; se construyen unos lineamientos desde unos referentes, pero la investigación y lo que se va comprendiendo de aquel fenómeno que se está analizando, van produciendo lo que sigue, o exige hacer retrocesos. Y claro está, un avance en comprender los ambientes virtuales de aprendizaje, desde otro lugar, ya no como tutora virtual, ya no como estudiante virtual, y obviamente, no solo desde lo tecnológico sino desde lo tecnopedagógico y la formación política. El deseo está de seguir profundizando en este tema, quizá con más calma, quizá con más tiempo, quizá con nuevas miradas.

También, agradecí las interlocuciones que tuve con los maestros del programa y el apoyo que me brindaron, así como la ingeniera del ITAE; pero sobre todo agradecí mi tutor de tesis, su escucha, su interlocución, su retroalimentación, su acompañamiento, su compromiso de maestro, de ayudarme a desarrollar esta investigación, desde todos los medios posibles. A él, mi más profundo reconocimiento por su soporte y mi respeto por su saber y por su ser humano.

Sin duda, igualmente agradezco a mis padres y a mi hija, en tanto muchas veces conspiraron a favor para que adelantara este trabajo, con la concentración que se requería; sus apoyos en este sentido, fueron invaluable. Y por último, agradecer a todos aquellos que en mi constitución como sujeto de saber, han aportado de una u otra manera, a ese devenir.





## BIBLIOGRAFÍA

Alvarado, S.; Ospina, H.; Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología* 11 (6), 19-43.

Agüero, J. (2012). *Metodología para administrar proyectos de tecnología basados en arquitectura orientada a servicios*. Proyecto final de graduación presentado como requisito parcial para optar por el título de Máster en Administración de Proyectos, Universidad para la Cooperación Internacional, San José, Costa Rica. Disponible en <http://www.uci.ac.cr/Biblioteca/Tesis/PFGMAP1116.pdf> Consultado en septiembre 6 de 2012.

Alvarado, M. y Calderón, I. (2013). Diagnóstico estadístico y tendencias de la Educación superior a Distancia en Colombia. En N. Arboleda y C. Rama (Eds.) *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades* (pp. 31-46). Bogotá: Acesad/Virtual Educa, Afán Gráfico. Disponible en <http://www.acesad.org.co/web/?mod=paginas&idp=47> Consultado en diciembre de 2013.

Ampudia, A. y Sarria, V. (2007). *Propuesta pedagógica para la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura “informática educativa” bajo el modelo educativo virtual en el postgrado de informática educativa de la universidad tecnológica del chocó*. Tesis de grado para la obtención del título de Especialista en pedagogía virtual, Fundación Universitaria Católica del Norte, Antioquia, Colombia.

Arboleda, N. y Rama, C. (Eds.) (2013). *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades* (pp. 13-20). Bogotá: Acesad/Virtual Educa. Disponible en <http://www.acesad.org.co/web/?mod=paginas&idp=47> Consultado en diciembre de 2013.

Arendt, H. (1993/2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.

Arendt, H. (1954/1996). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política* [*Between past and future*]. (Ana Poljak, trad.). Barcelona: Península.

Arendt, H. (1995/1997). *¿Qué es la política?* [*Was ist Politik? Aus dem Nachlaß*] (Rosa Sala Carbó, trad.). Barcelona: Paidós.

Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. (Fina Birulés, trad.). Barcelona: Paidós

Baumgartner, P. (2014, febrero). *Formación, presencia y promoción de las competencias ciudadanas en los ambientes virtuales de aprendizaje*. Ponencia presentada en el Taller eGeoset, La Educación Superior en el competitivo futuro de la educación Multimedia. Geoset Studios, Universitat Politècnica de Valencia. Cartagena de Indias, Colombia.

Bravo, H. (2007). *Competencias proyecto Tuning-Europa, Tuning-América Latina*. Documento sin publicar. Disponible en [http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos/capacitacion\\_docente\\_2semestre\\_2007/competencias\\_proyectotuning.pdf](http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos/capacitacion_docente_2semestre_2007/competencias_proyectotuning.pdf) Consultado en junio 20 de 2013.

Brunner, J. (2000). *Educación: Escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Santiago: PREAL, Documento de trabajo No. 16.

Calvo, G. (2002). *Las competencias sociales en la institución escolar. Informe final del proyecto desarrollado en tres fases*. Bogotá: División e Gestión de Proyectos, Centro de investigaciones, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Calvo, G. (2003). La escuela y la formación de competencias sociales: un camino para la paz. *Revista Educación y educadores* 6, 69-90. Disponible en <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/525/620> Consultado en mayo 5 de 2012.

Calvo, G. (2003a). *Construcción de cultura democrática. Lecciones aprendidas*. Informe final proyecto DPG-008-03. Bogotá: División e Gestión de Proyectos, Centro de investigaciones, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo *Revista Cinta Moebio* 23, 204-216. Disponible en <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/23/carcamo.htm> Consultado en enero 25 de 2014.

Chiappe, A. (2008). Diseño instruccional: oficio, fase y proceso. *Revista Educación y Educadores* 11(2), 229-239. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83411215> Consultado en octubre 17 de 2012.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional, MEN (1983). *Decreto 1820 de 1983, por el cual se reglamenta la Educación Superior Abierta y a Distancia*. Bogotá: autor. Disponible en <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-103622.html> Consultado en septiembre 4 de 2012.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional, MEN (1992). *Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Bogotá: autor. Disponible en <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-86437.html> Consultado en septiembre 3 de 2012.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. En *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* (pp. 148-183). Bogotá: autor. Disponible en [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf4.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf4.pdf) Consultado en mayo 5 de 2013.

Colombia, Ministerio de Tecnologías de la información y la comunicación, MINTIC (2011). Documento Vivo del Plan Vive Digital. Versión 1.0. Bogotá: autor. Disponible en [http://vivedigital.gov.co/files/Vivo\\_Vive\\_Digital.pdf](http://vivedigital.gov.co/files/Vivo_Vive_Digital.pdf) Consultado en septiembre 11 de 2012.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL (2002). *Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe*. Conferencia Ministerial Regional Preparatoria de América Latina y el Caribe para la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información a realizarse en Bávaro, Punta Cana, República Dominicana, entre el 29 al 31 de enero de 2003. Disponible en <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/5/11575/DGE2195-CONF91-3.pdf> Consultado en septiembre 6 de 2012.

Conde, M. (2007). *M-Learning, de camino hacia el u-Learning*. Tesis de grado para la obtención del título de Máster Universitario en Sistemas Inteligentes, Departamento de Informática y Automática, Universidad de Salamanca, España. Disponible en [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/21829/1/TM\\_mLearningcamino.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/21829/1/TM_mLearningcamino.pdf) Consultado en octubre 19 de 2012.

Congreso de la República de Colombia (1981). *Ley 52 de 1981, por la cual se crea la Unidad Universitaria del Sur de Bogotá y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: autor. Disponible en [ftp://ftp.camara.gov.co/camara/basedoc/ley/1981/ley\\_0052\\_1981.html](ftp://ftp.camara.gov.co/camara/basedoc/ley/1981/ley_0052_1981.html) Consultado en septiembre 5 de 2012.

Congreso de la República de Colombia (1997). *Ley 396 de 1997, por la cual se transforma la Unidad Universitaria del Sur de Bogotá, en Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD- y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: autor. Disponible en [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1997/ley\\_0396\\_1997.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1997/ley_0396_1997.html) Consultado en septiembre 6 de 2012.

Congreso de la República de Colombia (1991). *Constitución política de Colombia*. Bogotá: autor. Disponible en <http://www.banrep.gov.co/regimen/resoluciones/cp91.pdf> Consultado en septiembre 2 de 2012.

Cortina, A. (2003). ¿Qué es ser una persona moralmente educada? En F. García (2003) (Coord.) *Crecimiento moral y filosofía para niños* (pp. 15-33). Bilbao: Publidisa.

Díaz, A. (2009). Sara Victoria Alvarado. La producción de conocimientos sobre subjetividad política desde los jóvenes: aportes conceptuales y metodológicos. *Cuadernos del CENDES* 70 (26), 127-140.

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos* 29, 97-113. Disponible en [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052003000100007](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100007) Consultado en octubre 27 de 2008.

*Ética Nicomáquea de Aristóteles* (1995/2007). (Julio Pallí Bonet, trad.). Barcelona: Editorial Gredos (Traducción publicada originalmente en el volumen No. 89 de la Biblioteca clásica Gredos)

Facundo, A. (2003). *La educación superior a distancia/virtual en Colombia*. Caracas: IESALC/UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139922s.pdf> Consultado en septiembre 6 de 2012.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Versión digital disponible en <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf> Consultado en agosto 8 de 2011.

Fundación Universitaria Católica del Norte, FUCN (2007). *Educación virtual. 10 años de la Fundación Universitaria Católica del Norte*. Medellín: autor.

Fundación Universitaria Católica del Norte, FUCN (2007a). *Educación virtual: escenarios para la afectividad y la convivencia*. Medellín: autor.

Gámez, R. (2002). *¿La Educación Virtual es Real?* Azcapotzalco, México: Universidad Autónoma Metropolitana. Disponible en <http://jmcastil.webs.ull.es/NETDIDACTICA/jornadas/ponencias/rolsal3.htm> Consultado en octubre de 2008.

Gordon, S. (2001). Ciudadanía y derechos sociales: ¿criterios distributivos? En A. Ziccardi (Comp.), *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina* (pp. 23-36). Buenos Aires: CLACSO.

Herrera, G. y Salazar, R. (2002). *Contexto y metodología de la educación a distancia*. Medellín: FUNLAM.

Hoyos, G. (2000). Formación ética, valores y democracia. En M. Henao, M. Castro y J. Castro (2000) *Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia 1989-1999, Vol. 2* (pp. 139-226). Bogotá: ICFES, Colciencias, Socolpe.

Jaramillo, P.; Castañeda, P. y Pimienta, M. (2009). Qué hacer con la tecnología en el aula: inventario de usos de las TIC para aprender y enseñar. *Revista Educación y Educadores* 12 (2), 159-179. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/834/83412219011.pdf> Consultado en febrero 19 de 2013.

Jaramillo, P. y Ruiz, M. (2009). Un caso de integración de TIC que no agrega valor al aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 7 (1), 267-287. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/773/77307111.pdf> Consultado en febrero 25 de 2013.

Jaramillo, R. (2008). Educación cívica y ciudadana como respuesta a la violencia en Colombia. En G. Rodríguez (2008), *Formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía* (pp. 25-36). Bogotá: IDIE formación de docentes y educadores, OEI.

Lache, M. (2010). *La comunicación educativa en la presencialidad: hacia el análisis de las interacciones en los ambientes virtuales de aprendizaje*. Artículo inédito Disponible en <http://tecnologia-saberypoder.blogspot.com/> o mediante enlace directo en <https://drive.google.com/file/d/OB4MK3d06qqhAeUxqeGxTemlQbFE/edit?usp=sharing>

Lache, M. (2010a). *Sistematización de la práctica escolar en el área de tecnología e informática en el Instituto Pedagógico Nacional de Bogotá*. Tesis para optar por el título de Licenciada en educación básica con énfasis en Tecnología e Informática, Fundación Universitaria Luis Amigó, Centro Regional Bogotá, Bogotá, Colombia.

Magendzo, A. (2004). *Formación ciudadana*. Bogotá: Magisterio.

Maldonado, T. (1998). *Crítica de la razón informática*. Barcelona: Paidós.

Martín-Barbero, J. (2003). *Pensar la educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma.

Martínez, E. y Vargas, M. (2002). *La investigación sobre la Educación superior en Colombia. Un estado del arte*. Bogotá: ICFES.

Martínez, M. y Tey, A. (2008). Aprendizaje ético en contextos virtuales en el EEES. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: educación y cultura en la Sociedad de la Información* 9 (1), 25-40. Monográfico: Enseñanza virtual, innovación e internacionalización de la educación. Disponible en <http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/DEFAULT.htm> Consultado en octubre 21 de 2012.

Martínez, M. (2011). Experiencias de inclusión educativa en Colombia: hacia el conocimiento útil. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 8(1), 43-54. Disponible en <http://www.raco.cat/index.php/RUSC/article/viewFile/225625/306981> Consultado en octubre 11 de 2012.

Martínez, P. (2013). Prólogo. En: N. Arboleda y C. Rama (Eds.). *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades* (pp. 13-20). Bogotá: Acesad/Virtual Educa. Disponible en <http://www.acesad.org.co/web/?mod=paginas&idp=47> Consultado en diciembre de 2013.

Mateo, A. y Álvarez, L. (2004). Cultura y ficción de la ficción. En A. Mateo y L. Álvarez (2004). *El Caribe en su discurso literario* (pp. 9-40). Siglo XXI, 2004. Disponible en [http://books.google.com.co/books?id=Z8IOR5OtvhYC&printsec=frontcover&source=gb\\_summary\\_r&cad=0](http://books.google.com.co/books?id=Z8IOR5OtvhYC&printsec=frontcover&source=gb_summary_r&cad=0)

Montoya, N. (2005). *Módulo educación y medios de comunicación*. Medellín: FUNLAM.

Morales, S. (2011). La construcción de competencias en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista de investigaciones UNAD*, 10 (2), 9-23. Disponible en <http://academia.unad.edu.co/revista-de-investigaciones/colecciones/volumen-10-numero-2-2011> Consultado en octubre 20 de 2012.

Moreno, N.; Rodríguez, A.; Torres, J.; Mendoza, N. y Vélez, L. (2006). *Tras las huellas del Saber Pedagógico*. Bogotá: Arfo.

Múnera, L. (2012). *El XYZ de la Reforma a la Ley 30 de 1992*. Bogotá, documento sin publicar.

Osorio, L.; Aldana, M.; Salazar, A. y Leal, D. (2007, junio). *Incorporación de TIC en ambientes presenciales de aprendizaje en educación superior: experiencia Universidad de los Andes*. Ponencia presentada en el VIII Encuentro Virtual Educa Brasil 2007. Educación, Formación, Innovación y Desarrollo: Nuevos retos - nuevas posibilidades, São José dos Campos - São Paulo, Brasil. Disponible en <http://ihm.ccadet.unam.mx/virtualeduca2007/pdf/191-DLF.pdf> Consultado en septiembre 13 de 2012.

Parra, J. (2005). Aproximación a la virtualidad desde la propuesta educativa de la Fundación Universitaria Católica del Norte, FUCN. En Fundación Universitaria Católica del Norte (Comp.). *Educación Virtual: Reflexiones y experiencias* (pp. 3-18). Medellín: Coimpresos.

Peña, J. (2010). La concepción filosófica de lo virtual en la educación virtual. *Revista Colombiana de Educación* 58, 118-138.

Peralta, A. y Díaz-Barriga, F. (2010, mayo). *Diseño instruccional de ambientes virtuales de aprendizaje desde una perspectiva constructivista*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Educación Mediática y Culturas Digitales, Sevilla, España. Disponible en <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/Dise%C3%B1o%20Instruccional%20de%20ambientes%20virtuales%20de%20aprendizaje%20desde%20una%20perspectiva%20constructivista.pdf> Consultado en diciembre 4 de 2012.

Pérez, A. (1998). La cultura académica. En A. Pérez. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (pp. 253-273). Madrid: Morata.

Pérez, L. y Acosta, M. (2003). *Módulo Teorías del Aprendizaje*. Medellín: FUNLAM

Pineda, D. (2004). *Filosofía para niños: el ABC*. Bogotá: Editora Beta.

Pinilla, A. y Torres, J. (2006). *De la educación para la democracia a la formación ciudadana: una década de incertidumbres*. Bogotá: IDEP-UPN, D'vinni.

Ríos, C. (1996). Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer. *Revista Educación y pedagogía* 14 y 15 (7), 15-35.

Ruiz, A. (2013, abril 11). Conversatorio en el *Seminario Escuela, ciudadanía y técnicas de gobierno*, de la Maestría en Educación, de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Salazar, R. (2004, octubre). *Presupuestos y criterios para la evaluación de condiciones mínimas de programas a distancia*. Ponencia presentada en el Primer Encuentro de los Miembros de CONACES, Bogotá. Disponible en [www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85679\\_Archivo\\_doc3.doc](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85679_Archivo_doc3.doc) Consultado en septiembre 7 de 2012.

Sarmiento, L. (2007). Modelo colombiano de educación abierta y a distancia SED. *Revista Historia de la Educación Colombiana* 10, 73-100. Disponible en [http://www.udenar.edu.co/rudecolombia/files/r10\\_73.pdf](http://www.udenar.edu.co/rudecolombia/files/r10_73.pdf) Consultado en agosto 31 de 2012.

Stake, R. (1998/1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Téllez, G. (2002). De la reproducción educativa a la producción cultural. En G. Téllez (2002), *Conceptos básicos y construcción socioeducativa. Claves para su lectura* (pp. 97-110). Bogotá: Panamericana.

Tintaya, E. (2006). *Desafíos y fundamentos de educación virtual*. Perú: Ilustrados.com. Texto digital alojado en el Recurso e-libro para los CERES, por parte del Ministerio de Educación Nacional. Consultado en noviembre de 2008. También disponible en <http://biblioteca.ucn.edu.co/repositorio/Diplomados/CursoAVA2011/documentos/DesafiosYFundamentosEducacionVirtual.pdf>

Torres, R. (1998, noviembre). *Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo?* Documento preparado para la XIII Semana Monográfica organizada por la Fundación Santillana, Madrid, España.

Universidad Nacional de Colombia (2007). La educación virtual. Un modelo de formación para la aldea global. *Claves para el debate público 6*. Bogotá: Unimedios. Disponible en [http://www.agenciadenoticias.unal.edu.co/uploads/media/claves-doc06\\_02.pdf](http://www.agenciadenoticias.unal.edu.co/uploads/media/claves-doc06_02.pdf) Consultado en octubre 2 de 2012.

Universidad Pedagógica Nacional (s. f.). *Folleto del programa Especialización en pedagogía a distancia*. Bogotá, Especialización en pedagogía a distancia, Departamento de Posgrados, Facultad de educación

Universidad Pedagógica Nacional (2006). *Educación a distancia enriquecida por tecnologías*. Documento de trabajo, Instituto de Tecnologías abiertas en educación ITAE.

Universidad Pedagógica Nacional (2012). *Documento Maestro para Renovación del Registro Calificado – 2012*. Bogotá, Especialización en pedagogía a distancia,

Departamento de Posgrados, Facultad de educación.

Vargas, N. (2011). Formación política y ciudadana en ambientes virtuales: reflexiones a partir de una sistematización de experiencia en educación popular en la Escuela de Formación Ciudadana de la Facultad de Derecho de la Universidad Santo Tomás, Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* 32, 56-72. Disponible en <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/26/56> Consultado en octubre 22 de 2012.

Vasco, C. (1990). *Preámbulo. Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Bogotá: CINEP. Disponible en [http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria\\_edu/2021085/und\\_0/pdf/tres\\_estilos\\_de\\_trabajo\\_en\\_las\\_ciencias\\_sociales.pdf](http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021085/und_0/pdf/tres_estilos_de_trabajo_en_las_ciencias_sociales.pdf) Consultado en septiembre de 2008.

Vélez de la Calle, C. y Salazar, R. (2001). *Hacia un modelo de desarrollo académico con visión de futuro: experiencia piloto de educación a distancia*. Medellín, Centro de investigación FUNLAM. Documento inédito.



## LISTADO DE ANEXOS, CUADROS, GRÁFICAS Y TABLAS

### ANEXOS

Anexo 1. Listados de las Tesis de Maestría y especialización consultadas para este trabajo

Anexo 2. Reseña de tesis de Maestría en Educación, 2004-2012, sobre TIC

Anexo 3. Reseña de tesis de Maestría en Educación, 2004-2012, sobre formación ciudadana

Anexo 4. Unidades temáticas del módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE – II-2013

Anexo 5. Foros desarrollados en el módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE, II-2013

Anexo 6. Chats desarrollados dentro del módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE – II-2013

Anexo 7. Encuesta a estudiantes del módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE – II-2013

Anexo 8. Entrevistas a coordinadora y profesores de la Especialización en pedagogía a distancia

Anexo 9. Reseña de las tesis de la Especialización en pedagogía, 2009-2013-I

Anexo 10. Lecturas del módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE – II-2013 y Documento maestro del programa

Anexo 11. Trabajos de los estudiantes del módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE – II-2013

Anexo 12. Matriz de análisis de concepciones sobre formación ciudadana

## CUADROS

*Pág.*

Cuadro No. 1. Introducción del módulo de formación Democracia y Ciudadanía	167-168
Cuadro No. 2. Contextualización del módulo de formación Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE	169
Cuadro No. 3. Fundamentación del módulo de formación Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE	170-171
Cuadro No. 4. Recursos de apoyo planteados en el módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE	176
Cuadro No. 5. Carta abierta a los y las participantes en el módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE	178
Cuadro No. 6. Participación 1 en el foro temático abierto del módulo de Democracia y Ciudadanía, Grupo II, I Semestre de 2013, EPE a distancia, ITAE	182
Cuadro No. 7. Participación 2 en el foro temático abierto del módulo de Democracia y Ciudadanía, Grupo II, I Semestre de 2013, EPE a distancia, ITAE	183
Cuadro No. 8. Participación 3 en el foro temático abierto del módulo de Democracia y Ciudadanía, Grupo II, I Semestre de 2013, EPE a distancia, ITAE	183
Cuadro No. 9. Participación 4 en el foro temático abierto del módulo de Democracia y Ciudadanía, Grupo II, I Semestre de 2013, EPE a distancia, ITAE	184
Cuadro No. 10. Participación 5 en el foro temático abierto del módulo de Democracia y Ciudadanía, Grupo II, I Semestre de 2013, EPE a distancia, ITAE	184
Cuadro No. 11. Participación 6 en el foro temático abierto del módulo de Democracia y Ciudadanía, Grupo II, I Semestre de 2013, EPE a distancia, ITAE	184
Cuadro No. 12. Participación 7 en el foro temático abierto del módulo de Democracia y Ciudadanía, Grupo II, I Semestre de 2013, EPE a distancia, ITAE	185
Cuadro No. 13. Participación 8 en el foro temático abierto del módulo de Democracia y Ciudadanía, Grupo II, I Semestre de 2013, EPE a distancia, ITAE	185
Cuadro No. 14. Participación 9 en el foro temático abierto del módulo de Democracia y Ciudadanía, Grupo II, I Semestre de 2013, EPE a distancia, ITAE	185
Cuadro No. 15. Participación 10 en el foro temático abierto del módulo de Democracia y Ciudadanía, Grupo II, I Semestre de 2013, EPE a distancia, ITAE	186

<b>GRÁFICOS</b>	<i>Pág.</i>
	15
Gráfico No. 1. Oferta educativa virtual en Colombia	
Gráfico No. 2. Temáticas abordadas en las tesis de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, en el campo de las TIC en educación	29
Gráfico No. 3. Temáticas abordadas en las tesis de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, en el campo de la formación ciudadana	47
Gráfico No. 4. Componentes de un ambiente virtual de aprendizaje	105
Gráfico No. 5. E-actividades y triángulo interactivo	100
Gráfico No. 6. Delineamiento del trabajo de campo	116
Gráfico No. 7. Delineamiento del proceso de análisis	117
Gráfico No. 8. Proceso general de investigación	118
Gráfico No. 9. Estructura didáctica de curso académico en el contexto de la EAD	132
Gráfico No. 10. Distribución de programas distancia/virtual en educación superior en Colombia por área de conocimiento	143
Gráfico No. 11. Momentos y elementos del módulo de la Especialización en pedagogía a distancia	163
Gráfico No. 12. Portada del módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE	166
Gráfico No. 13. Contenidos del módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE	175
Gráfico No. 14. Foro de Noticias e Inquietudes del módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE, en I-2013	179
Gráfico No. 15. Foro de Noticias e Inquietudes del módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE, en II-2013	179
Gráfico No. 16. Cronograma del módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE	180
Gráfico No. 17. Estado de entrega de actividad en el módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE, I-2013	181
Gráfico No. 18. Vista general del foro temático del módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE, I-2013	182
Gráfico No. 19. Interfaz chat de asesoría módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE, II-2013	188
Gráfico No. 20. Interfaz participaciones chat de asesoría módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE, II-2013	189
Gráfico No. 21. Interfaz participaciones foro Unidad No. 3 módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE, II-2013	190
Gráfico No. 22. Vista de uno de los aportes dentro del foro Unidad No. 3 módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE, II-2013	190
Gráfico No. 23. Interfaz que evidencia la existencia de blogs en la plataforma Moodle del ITAE	194
Gráfico No. 24. Retroalimentación del maestro-tutor, Foro Unidad 3	242
Gráfico No. 25. Vista general Foro Unidad 3	243
Gráfico No. 26. Vista general Foro Unidad 2	244
Gráfico No. 27. Perspectivas de formación ciudadana en las tesis de Especialización en pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, a partir de 2009	273

**TABLAS***Pág.*

Tabla No. 1. Líneas de investigación del grupo Cultura democrática en la institución escolar	48
Tabla No. 2. Relaciones de los antecedentes de investigación con el presente trabajo	85 a 87
Tabla No. 3. Descripción de e-actividades para la educación virtual	111-112
Tabla No. 4. Diseño de e-actividades para la educación virtual	112-113
Tabla No. 5. Metas del SED en su génesis	128-129
Tabla No. 6. Algunos modelos de educación distancia/virtual en Colombia	141
Tabla No. 7. Distribución de programas en educación superior en Colombia	142
Tabla No. 8. Estructura curricular de la Especialización en Pedagogía a distancia	158
Tabla No. 9. Organización del seminario de inducción – módulo 0	161
Tabla No. 10. Unidades del módulo de formación Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE	172-173
Tabla No. 11. Objetivos de formación en el módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE	174
Tabla No. 12. Metodología planteada en el módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE, I-2013	174
Tabla No. 13. Estado de los recursos de apoyo planteados en el módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE	177
Tabla No. 14. Metodología planteada en el módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE, II-2013	186-187
Tabla No. 15. Programación de chats de asesoría dentro del módulo de Democracia y Ciudadanía, EPE a distancia, ITAE, II-2013	188
Tabla No. 16. Elementos presentes en el módulo de Democracia y ciudadanía como AVA a partir del diseño tecnoinstruccional	192
Tabla No. 17. e-actividades presentes en el módulo de Democracia y ciudadanía como AVA a partir del diseño tecnoinstruccional	192-193
Tabla No. 18. Referentes de la ciudadanía, ciudadano y formación ciudadana	236 a 238