




Currículo y educación ciudadana en Colombia, su pasado, devenir y didactización

CURRICULUM AND CITIZEN EDUCATION IN COLOMBIA,
HIS PAST, BECOMING AND DIDACTIZATION

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO CIDADÃ NA COLÔMBIA,
SEU PASSADO, TORNOU-SE E DIDACTIZAÇÃO

Carlos Fernando Trejos-García¹



Citar artículo como: Trejos-García, C.F. (2022). Currículo y educación ciudadana en Colombia, su pasado, devenir y didactización. *Educación y Ciudad*, 42, 167-180. <https://doi.org/10.36737/01230425.n42.2022.2686>

Fecha de recepción: 10 de noviembre de 2021

Fecha de aprobación: 30 de diciembre de 2021

Resumen

El presente artículo tiene como propósito reflexionar sobre la curricularización de la educación ciudadana en Colombia. Abarca tres momentos: el primero es una mirada retrospectiva, desde la época republicana, observando las propuestas gubernamentales. El segundo es una crítica a su enfoque. El tercer momento, es el aporte de la didáctica disciplinar de las ciencias sociales a través de diferentes pensamientos, para una formación ciudadana contextualizada y pertinente.

Palabras clave: educación ciudadana; didáctica de las ciencias sociales; currículo; democracia.

Abstract

The present article have as purpose to reflect on the curricularization of citizen education in Colombia. It presents three moments: the first is a retrospective look, from the republican period, observing the government proposals. The second is a critique of his approach. The third moment is the contribution of the disciplinary didactics of the social sciences through different thoughts, for a contextualized and pertinent citizen training.

Keywords: citizen education; didactics of social sciences; curriculum; democracy.

Resumo

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a curricularização da educação para a cidadania na Colômbia. Apresenta três momentos: o primeiro é um olhar retrospectivo, da era republicana, observando as propostas do governo. O segundo é uma crítica de sua abordagem. O terceiro momento é a contribuição da didática disciplinar das ciências sociais por meio de diferentes reflexões, para uma formação cidadã contextualizada e pertinente.

Palavras-chave: educação para a cidadania; didática das ciências sociais; currículo; democracia.

Introducción

La curricularización de la Educación Ciudadana (en adelante EC) en Colombia tiene un extenso recorrido a lo largo de la historia republicana; al respecto, existe una amplia bibliografía que reúne normas, orientaciones y lineamientos emitidos por parte del Estado. A la par, también las editoriales colombianas se han encargado de reproducir los lineamientos gubernamentales referentes al tema. Sin embargo, no es un asunto acabado el de la divulgación; por lo tanto, resulta pertinente reflexionar sobre la EC en contextos escolares. Los retos de la ciudadanía del siglo pasado no son los mismos para la de hoy, las sociedades tienen sus propias dinámicas. Para reflexionar sobre la EC en Colombia, es necesario dar una mirada retrospectiva, buscando comprender su devenir y proyección, que permita la construcción de un currículo adecuado, desde al cual se aborde la complejidad del entramado político y sociocultural.

Cambios y continuidades en la curricularización ciudadana

La EC se remonta al proceso post-independentista de comienzos del siglo XIX, donde la ciudadanía fue orientada por los preceptos de la Iglesia Católica, institución encargada de la educación en la naciente República. Su enfoque, claramente resaltaba los valores cristianos católicos. En este siglo, con la Constitución de Rionegro en 1863, la Iglesia pierde su papel protagónico en la política nacional, al ser desplazada

por las ideas liberales y utilitaristas de la época. Sin embargo, en el año de 1886 con la llamada Regeneración, la Iglesia recupera su papel, asumiendo nuevamente su rol influyente en la educación nacional.

Entrado el siglo XX, con el ascenso del liberalismo al poder, en la llamada República Liberal (1930-1946), se inicia la curricularización de la EC, y se establece la enseñanza de la educación cívica, que fomenta una educación basada en las virtudes de la justicia, la solidaridad, el amor a la patria y la lealtad a Dios y al Estado, dentro del ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes, claramente con una óptica religiosa ligada al Clero (Mesa, 2008).

Durante el gobierno del Frente Nacional se crearon los decretos 1710 de 1963 y el 080 de 1974, normas que reglamentaron la educación en cívica, urbanidad, democracia, convivencia y tolerancia, ahora ligada al área de estudios sociales. Finalizando el siglo XX, en la década de los ochenta se plantea la formación cívico-social y se crea la asignatura de educación para la democracia, paz y vida social. Con el decreto 900 de 1984, se incorpora en primaria, al área de estudios sociales; en secundaria, a la asignatura de historia, y en la media vocacional, al área de comportamiento y salud. Es de resaltar que se crea una asignatura propia para los estudios democráticos. De manera paralela a estos desarrollos, en 1988 se realizaron las primeras elecciones populares de alcaldes y gobernadores, marcando un hito en la política nacional, y la dinámica educativa señalada anteriormente, continúa hasta la última década del siglo XX, donde se inicia una nueva etapa en la EC, impulsada por la nueva Constitución de 1991.

Con la Constitución de 1991 termina la centralización educativa y se da un nuevo enfoque, elevando

¹ Magíster en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Institución Educativa El Retiro, Pereira, Risaralda. Correo electrónico: ctrejosgarcia@gmail.com

la educación a derecho fundamental, gratuito y obligatorio hasta los quince años. Se plantea el estudio de la Constitución y la educación cívica en todos los niveles escolares, normativa que queda consagrada en el artículo 41 de la Carta Magna. En esta década se crea la Ley General de Educación, o Ley 115, que establece en sus fines la formación en derechos humanos y principios democráticos. Sus objetivos propenden por el fomento de las prácticas democráticas, la participación y la organización ciudadana.

Se reglamentan aspectos de la Ley General de Educación, se crea el decreto 1860, que establece la participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa en el desarrollo institucional: padres de familia, docentes; y en especial, se incluye la participación estudiantil, por medio de personeros(as), consejos estudiantiles y un consejo directivo. Esto en concordancia con el mandato constitucional de democracia participativa, estableciendo mecanismos y derechos para su desarrollo.

Dentro del plan de estudios obligatorios esta reforma no crea un área o asignatura para la enseñanza de la ciudadanía; sus contenidos son delegados al área de las ciencias sociales, por medio de la enseñanza de la historia, geografía, Constitución política y democracia. Dentro de las transformaciones del país, se elaboran documentos para orientar la EC. Entre ellos se pueden destacar los lineamientos curriculares en Constitución política y democracia, ciencias sociales, ética y valores.

En el año de 1998, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), presenta los lineamientos curriculares para la Constitución política y la democracia, creando un enfoque de conocimiento de la Constitución, la democracia y la instrucción cívica, entendida como

EC, proponiendo tres tópicos de formación: la subjetividad democrática; una cultura política democrática y el conocimiento básico de las instituciones (lineamientos curriculares, 1998). En ese mismo año, se establecen los lineamientos del área de ética y valores, planteando la acción política como una filosofía de vida. En estos lineamientos se encuentran ámbitos como la formación ciudadana y el fortalecimiento de las subjetividades democráticas. Se recomienda su curricularización con el área de ciencias sociales en su componente ciudadano (Lineamientos para ética y valores, 1998).

Cuatro años después, el MEN presenta los lineamientos en otras áreas de la educación, entre ellos los de las ciencias sociales, en un documento que propone diferentes enfoques teóricos en el campo social, y desarrollando desde la disciplina pedagógica las mallas curriculares y competencias, a través de ejes generadores, pregunta problematizadora y ámbitos conceptuales. Se distinguen competencias como las cognitivas, procedimentales, interpersonales e intrapersonales. El objetivo principal en estos lineamientos es el de formar ciudadanos críticos y democráticos frente a los problemas y sus posibles soluciones. Estos lineamientos buscan superar el enfoque reproductivo e informativo de datos (Lineamientos para ciencias sociales, 2002).

Siguiendo el hilo de la política nacional, en el año 2004 salen a la luz pública los estándares básicos en ciencias, incluyendo las ciencias sociales y las competencias ciudadanas. La construcción de estos estándares contó con la participación de múltiples instituciones y asociaciones académicas, tanto públicas como privadas. Los estándares en ciencias sociales presentan tres ejes articuladores: las relaciones de la historia con la cultura, las relaciones espaciales y

las relaciones ético-políticas. Su componente para la formación ciudadana lo encontramos en el eje ético político, donde se desarrollan contenidos históricos de la política nacional (Estándares básicos de competencias en ciencias sociales, 2006).

En esa lógica curricular, las competencias ciudadanas orientan lo que debe aprender y saber hacer un estudiante; estas se desarrollan en tres grupos: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Con estos ejes, se busca el desarrollo de competencias como la comunicativa, cognitiva, y las emocionales e integradoras; dichas competencias ciudadanas pretenden fomentar el desarrollo moral, contando con los derechos humanos como eje articulador (Estándares básicos de competencias ciudadanas, 2006).

Dentro de ese periodo la Ley General de Educación es modificada y se crea la asignatura de urbanidad y cívica mediante la Ley 1013 de 2006, estableciendo de manera obligatoria para todos los niveles escolares la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la urbanidad y los valores humanos.

Aunque el propósito de esta Ley 1003 no es abordar la evaluación en EC, es importante resaltar que, en el año 2009, y posteriormente en 2016, la nación participa en pruebas internacionales de gran relevancia, como la prueba de la Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). Esta agencia, a través de su proyecto de Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS), indagó sobre las percepciones, actitudes y contenidos de la educación cívica y ciudadana en jóvenes de octavo grado –con un promedio de edad de catorce años–, abriendo un espacio importante para el país

en este tipo de pruebas. Un informe sugiere la evaluación constante como respuesta a la participación democrática y cívica². Se debe considerar este tipo de evaluación, pues permite un análisis crítico y la elaboración de posibles planteamientos en la curricularización y didactización de la EC.

Iniciada la segunda década del presente siglo –producto del plan decenal de educación 2006-2010, en la llamada Revolución Educativa del MEN–, se desarrolla el programa de educación para el ejercicio de los derechos humanos, conocido como Eduderecho. De este plan, el 42 por ciento de los participantes sugirieron la educación para la paz, la convivencia y la ciudadanía, tomando como referentes los estándares de las competencias ciudadanas. Dentro de la propuesta se plantearon tres dimensiones del sujeto de derechos: sujeto social, sujeto político y el ser social e histórico, reconociendo algunas dimensiones para la formación en derechos relacionados con la educación ciudadana. Cabe señalar que el enfoque tuvo una segunda fase –a cargo del nuevo Gobierno Nacional (2010)– que promovió la transversalización de los Eduderechos a través de los proyectos pedagógicos institucionales.

En esta época el MEN presenta las orientaciones pedagógicas para filosofía en la educación media, trazando enfoques importantes en EC, donde orienta la reflexión política que se puede hacer a las múltiples formas de gobierno; incluye en sus componentes la dignidad y los derechos humanos. Estas orientaciones

² Para ampliación, se sugiere ver el informe Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS 2016), informe nacional para Colombia 2017. Ministerio de Educación Nacional.

presentan su propia didáctica, y asumen la pregunta problematizadora como estrategia para los aprendizajes (Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media, 2010).

Por estos años se hace presente el fenómeno del *bullying* o matoneo escolar, y como consecuencia se emite la Ley 1620. El objetivo de la norma es la formación de ciudadanos activos, que aporten para la construcción de una sociedad democrática, la formación en derechos humanos, la prevención y mitigación de la violencia escolar. Esta norma sugiere las competencias ciudadanas como eje para contrarrestar este tipo de violencia, con un enfoque psicológico; no obstante, olvida aspectos importantes en materia educativa, como el político y social para la convivencia.

Durante las negociaciones del gobierno del presidente Juan Manuel Santos y las FARC-EP, se aprueba la Ley 1732 o Cátedra de la Paz, reglamentada por el Gobierno Nacional con el decreto 1038. Esta normatividad da un giro en torno al conflicto político y armado que vive el país, aprobando las negociaciones, la reconciliación y la cultura de la paz, en oposición a la solución violenta de los conflictos. El decreto toma normas constitucionales, como los artículos 22 y 41, y leyes como la 1620, para soportar su ejecución. Se establecen dos ejes: cultura y educación para la paz y desarrollo sostenible. Se amplía a áreas como las ciencias naturales y la educación ambiental, la educación ética y valores humanos.

Continuando con el desarrollo político y social de la nación, se crean los Derechos Básicos de Aprendizajes (DBA), transformando el currículo en las instituciones educativas; en estos DBA encontramos los de ciencias sociales, tematizando los conflictos sociales, políticos y armados que ha vivido la nación y

sus negociaciones, proponiendo en sus contenidos la enseñanza negociada y concertada de los conflictos.

En esa misma línea política –acuerdos Gobierno y FARC-EP– que lleva el país, se crea la Ley 1874, también conocida como Cátedra de Historia Colombiana, reformando la Ley 115 con relación al área de ciencias sociales, en la que la enseñanza de la historia nacional se hace obligatoria y cuyo objetivo es desarrollar el pensamiento crítico, la reflexión y las dinámicas de conflicto y paz vividos por la nación colombiana.

Como se señala al comienzo de este escrito, la curricularización de la EC en Colombia ha tenido un largo devenir en la historia republicana: el Estado traza sus políticas, en cabeza del Gobierno Nacional, lo que, por ende, hace relevante la revisión en su normatividad, lineamientos y guías para su ejecución, análisis crítico y curricularización. Se han dado cambios significativos, direccionando la EC a un enfoque democrático, teniendo en cuenta las subjetividades, los derechos humanos, el desarrollo sostenible y las competencias sociales. El enfoque que plantea es hacia el sostenimiento de una democracia liberal, haciendo pertinente avanzar hacia una educación para la democracia con sentido social, que permita la convivencia con una capacidad deliberativa, y que asuma la discusión y argumentación de ideas como elementos para la transformación social.

La mirada crítica en la EC

Dentro de la bibliografía especializada en EC se encuentran cuestionamientos y aciertos que permiten enriquecer la discusión.

Algunos de los cuestionamientos se dirigen hacia las competencias ciudadanas, claramente entendible,

pues son la “piedra angular” de la política en formación ciudadana en los establecimientos educativos. Observamos en Mesa (2009), que estas competencias no problematizan, sino que indagan por lo que hace el estudiante, pero no evalúan lo que él haría en su comunidad. Así mismo, encontramos en Restrepo (2006), citado por González y Santisteban (2016), quienes afirma que las competencias ciudadanas son agorafóbicas, evaden la discusión pública y no presentan un contenido político.

En este sentido, Cortés y Ramírez (2012), concuerdan en que el modelo de EC en Colombia es cívico, apartado de la realidad nacional, pues no problematiza fenómenos como la exclusión, la guerra, la corrupción o el narcotráfico. Al Estado no le interesa que el ciudadano discuta sobre esas problemáticas, fundamentales en la agenda curricular para la EC.

Las competencias ciudadanas plantean el manejo y control de emociones, el desarrollo moral y la actividad cognitiva como ejes, siendo insuficientes para una ciudadanía democrática. No problematizan en aspectos importantes de la nación. Para la EC es importante la movilización social, la deliberación y problematización de temas que afectan el diario vivir de sectores sociales.

Otro blanco de críticas recae sobre el modelo neoliberal. El trabajo de Peralta (2009), sostiene que el neoliberalismo permea la escuela, profundiza la pobreza y la exclusión. Igualmente, Gallardo (2009), cuestiona la globalización en la escuela, que asume las lógicas de la economía de mercado como la competencia, el individualismo y el consumo. No sorprende que este modelo de desarrollo llegue a la escuela, ella es un elemento dentro de la estructura social y cumple su papel reproductor de lo hegemónico. Como señala

Durkheim (1985), la educación tiene por objeto hacer un ser social, pero el medio social tiende a formar al estudiante a su imagen y semejanza.

De la misma manera, Pinilla (2015), reitera que las lógicas del neoliberalismo llegan a la escuela y niegan la participación, siendo esta un principio fundamental dentro de los procesos socializadores escolares. Contrario al dogma neoliberal de individualismo, es perentorio democratizar la escuela, transformándola en un espacio de encuentro y libre participación.

La investigación de Torres y Reyes (2015), sostiene que las competencias ciudadanas son un aparato neoliberal, afirmando que la EC está enmarcada en la civilidad, más que en la ciudadanía misma. Sustentan que las competencias ciudadanas son un dispositivo de gobierno conducente a formar capital humano, tornándose en un elemento neoliberal. Su investigación devela el carácter ideológico y político de las competencias ciudadanas, enmarcadas en el paradigma del desarrollo dominante.

Es innegable que las lógicas del neoliberalismo se instalan en la educación; subrepticamente se promueven sus dogmas de competencia e individualismo desmedido y unidimensional, que permean el clima y la administración escolar. Este modelo, ha traspasado asuntos exclusivamente económicos, conquistando aspectos socioculturales, e incluyendo a la escuela. Zizek (2016), considera que la ideología neoliberal hegemónica extiende su lógica de competencia de mercado a todas las áreas de la vida social, entre ellas la educación, que se percibe como una inversión realizada por el individuo en su capital individual.

Así mismo, Peralta (2009), sostiene que desde el poder se propone una despolitización, y no se pregunta

por la justicia o la injusticia. La EC debe de indagar sobre las causas y consecuencias de situaciones sociales que permitan al docente visualizar y proponer soluciones. Ante esta situación, Santisteban (2019), considera la importancia de un currículo de ciencias sociales centrado en los problemas sociales y la controversia. Sostiene que problematizar aspectos del mundo social debe ser la columna vertebral de la enseñanza de las ciencias sociales.

Por otra parte, se reconoce un hito importante a partir de la Constitución de 1991, que trajo consigo la Ley General de Educación, al proponer un cambio en materia educativa, y resaltando principios orientadores en ciudadanía, como el Estado social de derecho y la participación democrática (Peralta, 2009), elementos políticos fundamentales para la construcción de una democracia para la convivencia.

Aguilar y Velásquez (2018), identifican varios enfoques en formación ciudadana; como el neoliberal, que responde exclusivamente a las lógicas del mercado, centrado en la competencia y el individualismo. También existe el enfoque crítico transformador, antagonista del neoliberalismo, que propone la justicia social y asume al Estado como eje de la conformación social. Culminando con el decolonial, que hace una crítica a la visión Eurocéntrica u occidentalizada de la ciudadanía. Estos enfoques amplían el espectro, pues sus posturas son susceptibles de análisis y pertinencia para su currículo.

Algunos autores coinciden con el desarrollo del pensamiento crítico en la EC: para Gallardo (2009), es importante formar ciudadanos críticos, con sensibilidad frente a los problemas sociales. En esta lógica, Ripoll M, y Ripoll A. (2016), afirman el valor y la necesidad de la formación de una ciudadanía crítica

y activa; una ciudadanía que cuestione aspectos del mundo social, y comprometida con el actuar para su transformación.

Dentro de la bibliografía en la formación ciudadana se encuentran dos campos de acción formativa; uno de corte minimalista y otro maximalista. El primero opta por el sostenimiento del sistema social existente; es cívico y busca el aprendizaje de contenidos. El segundo pretende la transformación del sistema social a través de la participación, asume el desarrollo de habilidades y actitudes de manera contextualizada (Orellana y Muñoz, 2009). Es evidente que en Colombia prevalece un enfoque minimalista, representado por sus políticas y competencias educativas. A pesar de esto, deben destacarse los avances que se han dado en formación ciudadana, donde docentes y discentes en su autonomía, juegan un papel esencial en la dialéctica que se vive en el aula, siendo agentes socializadores del proceso educativo.

La formación ciudadana presenta diversos enfoques de acuerdo con intereses, con sus variables pedagógicas, didácticas y epistemológicas. Por su complejidad, abarca diferentes disciplinas de las ciencias sociales, de ahí su carácter polisémico. No obstante, debe responder a aspectos históricos, socioculturales, cognitivos y transversales desde el currículo. Debe de ser orientada por una didáctica propia, desde las ciencias sociales, que problematice su campo de acción teniendo en cuenta las variables que se dan en los establecimientos educativos colombianos donde convergen aspectos pluriétnicos y multiculturales, y toda una serie de diversidades presentes en las aulas de la Colombia actual.

La didáctica disciplinar de las ciencias sociales para la ciudadanía

Se asume la didáctica como una disciplina de naturaleza pedagógica, que orienta su praxis a la enseñanza. Está comprometida con el desarrollo de los seres humanos, a través de estrategias y metodologías, que redundan en una enseñanza eficaz, generando aprendizajes (Medina y Salvador, 2009). Desde esta perspectiva, se coincide con Mallart (2009), que la didáctica es una ciencia aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje; responde al qué, cómo, cuándo, dónde y por qué de la enseñanza, y, en consecuencia, del aprendizaje escolarizado.

La didáctica, como señala De Camilloni (2008), se relaciona con los problemas sociales y educativos. Tiene un carácter político y está comprometida con la formación de un tipo de ser humano y sociedad. De esta manera la didáctica como disciplina científica posibilita las transformaciones humanas y sociales. Sostiene De Camilloni, que en su campo de conocimiento tiene dos componentes: general, y específico o disciplinar, propio de cada área de conocimiento. Es así, que la didáctica disciplinar de las ciencias sociales, cumple una labor *sui generis* en la EC.

En ese orden de ideas, la didáctica específica de las ciencias sociales tiene la misión de orientar los fines, objetivos, métodos, estrategias y momentos para la EC. Como resalta Santisteban (2010), la finalidad didáctica de la historia y las ciencias sociales consiste en analizar las prácticas de enseñanza, la realidad de la enseñanza de la historia y las otras ciencias sociales; sus finalidades o propósitos, contenidos y métodos existen para detectar y explicar sus problemas,

buscarles soluciones, y actuar para mejorar la práctica de enseñanza en las aulas. De esta manera, la didáctica de las ciencias sociales ha de investigar para construir su ser, saber y quehacer, en procura de una educación crítica, reflexiva y transformadora.

Desde esta perspectiva, cabe preguntar: ¿cuáles son los ejes orientadores de la didáctica de las ciencias sociales, para la formación de una ciudadanía capaz de plantear y solucionar problemas en la actualidad? ¿Qué enfoque o enfoques de ciudadanía, son pertinentes para la construcción de una democracia para la convivencia? ¿cómo y por qué ha de orientarse una formación ciudadana, teniendo en cuenta la diversidad y los contextos escolares?

Respondiendo a las preguntas anteriores, la didáctica disciplinar de las ciencias sociales, debe desarrollar una serie de pensamientos y estrategias para una ciudadanía democrática. Una ciudadanía que piense y actúe desde lo político y social. Una ciudadanía para la democracia toma parte en los asuntos que afectan el interés general o el bien común, participa y delibera sobre los asuntos de poder y gobierno; también se involucra en la esfera social, donde los principios que rigen la democracia se vinculan en el tejido social y se practican en la sociedad (Cheresky 2015).

La escuela no es ajena al contexto donde se desarrolla; no es el único medio que instruye y educa, puesto que el mismo contexto y la época tienen suficiente influencia. Los múltiples escenarios donde interactúan los miembros de la comunidad educativa influyen en la educación de los estudiantes, sin importar el nivel de escolaridad que se ofrezca (De Acevedo, 2016). Es así, que la escuela no escapa a la realidad, está influenciada por las fuerzas sociales de la época. Desde

esta perspectiva, la didáctica de las ciencias sociales debe asumir su misión formadora y transformadora.

En consecuencia, Pagés (2009), señala que la formación en ciencias sociales ha de propender por una conciencia democrática basada en valores como la libertad, la igualdad y la solidaridad, asumiendo actitudes solidarias de cooperación y tolerancia. Dentro de los planes, métodos o estrategias de la didáctica en ciencias sociales, es necesario el desarrollo de pensamientos que permitan al discente aprender a reflexionar, a pensar y actuar en sociedad con criterio y autonomía: aspectos básicos para una ciudadanía que propende por una democracia para la convivencia.

Como afirma Santisteban (2004), la formación política es la clave para entender el mundo y actuar en la vida. El pensamiento crítico-creativo hace posible la formación de un sujeto político, que piensa y actúa democráticamente. Esta forma de pensar pretende la revisión de ideas, independiente en la forma y medios que hayan sido difundidas. Pensar críticamente es evaluar las ideas, someterlas a análisis y prueba. La enseñanza del pensamiento crítico en la didáctica de las ciencias sociales para la ciudadanía, no se basa únicamente en generar ideas, sino en revisarlas, evaluarlas y repasar qué es lo que se entiende y procesa mediante los otros tipos de pensamientos (Muñoz, 2018).

De la misma manera, Pagés (2000), sostiene que la enseñanza de las ciencias sociales vincula el pensamiento crítico en el alumnado, este pensamiento lo prepara para determinar la autenticidad y exactitud de una información o de un saber, idea o experiencia humana. Pensar críticamente conduce al cuestionamiento de fenómenos, plantea soluciones y alternativas que tienen origen en la misma sociedad; ayuda

a indagar por las causas sociales de los problemas, identifica sus orígenes, desmitifica explicaciones y soluciones hegemónicas desde las esferas del poder.

Las investigaciones de Santisteban (2005), aseguran que la capacidad crítica-creadora es esencial en la formación democrática. Pensar críticamente no ha de quedarse en la razón, el discernimiento y la argumentación, incluye la acción; es decir, el saber hacer en determinados contextos. No es suficiente el planteamiento de problemas y su análisis. Pensar críticamente incluye el actuar, la agencia para la solución de problemas (Sánchez y Fernández, 2012). Por ende, pensar críticamente debe estar ligado a la acción creadora.

Siguiendo con estas lógicas, el aprendizaje de la historia permite la comprensión del presente y la construcción del futuro. La conciencia histórica prepara al educando como sujeto social, que construye el futuro colectivamente. El pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, donde la ciencia histórica ayuda a comprender el mundo y a gestionarlo (Santisteban, 2010). La temporalidad posibilita la reflexión sobre el pasado para comprender el presente, y la construcción del futuro con justicia social. Zambrano (1996), afirma que la conciencia histórica es responsabilidad, y que el ser humano viaja a través del tiempo, haciendo que el futuro venga a nuestro encuentro; pero no un encuentro pasivo, este debe forjarse desde la realidad y colectividad.

Se asume la enseñanza de la historia para pensar en el tiempo, desplazarse en él, teniendo conciencia de la temporalidad, donde se relaciona el pasado con el presente para construir el futuro, y evitando visiones fatalistas del mañana. Siguiendo a Pagés (2019), el

presente determina la mirada, tanto del pasado, como la utilización de ese pasado para la construcción del futuro. Esa construcción claramente ha de lograrse con el concurso de actores sociales; por ende, la enseñanza de la historia tiene como propósito formar ciudadanos críticos, responsables y con competencia histórica, indispensable para plantear y solucionar los cambios sociales (Santisteban, 2019).

De igual forma, el pensamiento social se toma como un componente indispensable en la didáctica de la ciencia social para la EC. Se concibe como la forma de desnaturalizar los fenómenos sociales, entendiendo que la pobreza, la violencia, la corrupción, la discriminación, entre otros hechos, no obedecen a situaciones naturales. Por el contrario, desnaturalizar es encontrar el sentido a las acciones humanas, sus orígenes y motivaciones en el mundo social; por consiguiente, los fenómenos sociales se han de observar crítica y rigurosamente, permitiendo explicar y comprender los acontecimientos que se suscitan en la sociedad; de esta manera, la sociedad se aborda como una trama sociohistórica, y no como azares del destino o la fatalidad.

El pensamiento social propicia la convivencia democrática, la participación en la vida social, laboral, política y cultural, para mejorar el mundo donde interactúa el ciudadano (Pagés, 2009). Este pensamiento facilita la construcción de una ciudadanía para la democracia; en esta dirección, la didáctica de las ciencias sociales para la ciudadanía debe propiciar las transformaciones, buscando la desnaturalización de ciertos sectores sociales, sectores que han sido estigmatizados, y sus condiciones sociales naturalizadas (Maturana, 2011).

Teniendo en cuenta lo anterior, la didáctica de las ciencias sociales para la EC debe orientar su actividad buscando desequilibrios cognitivos; queriendo decir, que las actividades de enseñanza deben estar orientadas a modificar esquemas de pensamiento en el discente, para nuevamente asimilarlos, acomodarlos y equilibrarlos a los saberes. Pues toda relación nueva en el sentido de Piaget (1985/1990), está integrada en un esquematismo; es decir, una estructura organizacional anterior. Sustentando con Piaget, que el desarrollo del pensamiento no depende del campo actual, sino de toda la historia del sujeto que aprende, en procura de aprendizajes significativos para la vida.

En esa línea, el ideal de la educación no es aprender lo máximo; es, ante todo, aprender a aprender y a desarrollarse después de la escuela (Piaget, 1973). Desde esta óptica, el aprendizaje para una ciudadanía democrática debe ser significativo, teniendo en cuenta los saberes para un andamiaje de interacción académica y social. Por ende, la didáctica ha de desarrollar pensamientos y competencias que se apliquen durante y después de la escuela.

En esa dirección, la metodología didáctica propenderá por aprendizajes cooperativos con una amplia relación docente-discente, y discente-discente, para la construcción del conocimiento. Entendiendo con Serrano (1996), que dicho aprendizaje integra habilidades sociales y contenidos educativos, basado en una visión holística del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la interacción social constituye un componente organizador del aula.

La didáctica de las ciencias sociales para la EC, debe desarrollar pensamientos para una democracia en la convivencia, modelo político y social que debe ser un objetivo a alcanzar. En este sentido, Cortina (2015),

plantea que la democracia es aquella en la que los ciudadanos se forjan una voluntad común, con ánimos de justicia, mediante el diálogo y la amistad cívica. La democracia es un sistema que puede permitir el desarrollo de los planes de vida, y la escuela debe impulsarlos.

Elegir la EC para la democracia es elegir la vida y lo humano como un fin; donde de la justicia, la solidaridad, la autonomía, el reconocimiento y la deliberación, sean el sentir en la interacción social, el *eidós* que guía. Como sustenta Touraine (2015): “la democracia es hoy día el medio político de salvaguardar esta diversidad, de hacer vivir juntos a individuos y grupos cada vez más diferentes los unos a los otros en una sociedad que debe funcionar como una unidad” (p. 176).

A manera de conclusión, la EC en Colombia se ha dado de acuerdo con los acontecimientos políticos, sociales, económicos y culturales. Se marca un hito con la Constitución de 1991. Dentro de las transformaciones que se han dado en materia política y económica, se han elaborado leyes y decretos en educación acordes al modelo de desarrollo neoliberal. Se ha impulsado desde las políticas gubernamentales una formación ciudadana, centrada en las competencias ciudadanas, con un enfoque despolitizado y acrítico de la realidad nacional. Es procedente que los actores educativos elaboren una política concreta en EC, en la que la didáctica de las ciencias sociales sea la orientadora en la construcción de un currículo para la democracia, que supere discusiones de sectores retardatarios y promueva la consolidación de una democracia auténtica, que incluya a múltiples actores sociales y que ponga en la agenda educativa los problemas reales de la sociedad colombiana.

Referencias

- Aguilar Forero N. y Velásquez Niño, A. M. (2018). Educación para la ciudadanía mundial en Colombia: Oportunidades y desafíos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(78), 937-961.
- Cortina, A. (2015). *¿Para qué sirve realmente... la ética?* Ediciones Paidós.
- Cortés Baquero, C. F. y Ramírez, J. C. (2012). Formación ciudadana en Colombia: una propuesta para la universidad desde la perspectiva teórica de Jürgen Habermas. *Revista de Investigaciones UNAD*, 11(1), 35-47. <https://doi.org/10.22490/25391887.771>.
- Cheresky, I. (2015). *El nuevo rostro de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- De Azevedo, F. (2015). *Sociología de la educación*. México D. F: Fondo de Cultura Económica.
- De Camilloni, A. (2008). *El saber didáctico*. Ediciones Paidós.
- Durkheim, E. (1985). *Las reglas del método sociológico*. Ediciones Orbis.
- Gallardo Vázquez, P. (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 16, 119-133. https://doi.org/10.7179/PSRI_2009.16.09
- González, G. y Santisteban, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Revista Educación & Educadores*, 19(1), 89-102. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.5>

- Mallart, J. (2009). Didáctica: perspectivas, teorías y modelos. En Medina Rivilla, A. y Domínguez Garrido, M. C. (Eds.). *Didáctica: formación básica para profesionales de la educación*, 29-74. Universitas.
- Medina, A. y Salvador, F. (2009). (Coords.). *Didáctica general*. Pearson Educación.
- Mesa, A. (2009). La formación ciudadana en Colombia. *Uni-Pluriversidad*, 8(3 SUP). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/1814>
- Maturana, H. (2011). *La democracia es una obra de arte*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. MEN. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media. Guía No. 14*. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf Orientaciones Pedagogicas Filosofia en Educacion Media.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos ética y valores*. MEN. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf7.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos ciencias sociales*. MEN. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Constitución política y democracia. Lineamientos curriculares*. MEN. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf6.pdf
- Muñoz, A. (2018). *Enseñar a pensar*. Ediciones de la U.
- Orellana Fonseca, C. E. y Muñoz Labraña, C. (2019). Escuela y formación ciudadana: concepciones de ciudadanía, formación ciudadana y del rol de la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.370561>
- Peralta Duque, B. del C. (2009). La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿una mirada reactiva o transformadora? *Revista Eleuthera*, 3, 165-178. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=585961832007>
- Pagés, J. (2009). Competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*, 187, 32-36. <https://cutt.ly/aPvF8Wa>
- Pagés, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado*, 10, 19-56. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>
- Piaget, J. (1973). *Estudios de psicología genética*. Emecé editores, S. A.
- Piaget, J. (1990). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Editorial Crítica, S. A.
- Pinilla Díaz, A. (2015). Conflicto escolar y formación ciudadana. Apuntes para una lectura agonística de

- la cotidianidad escolar. *Revista Educación y Ciudad*, 17, 37-52. <https://doi.org/10.36737/01230425.n17.157>
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En Vera, M. I. y Pérez, D. *La formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* 377-388. Alicante: AUPDCS.
- Santisteban, A. (2010). la formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados. La Historia Enseñada*, 1(14), 34-56. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Serrano, J. (1996). *El aprendizaje cooperativo. Psicología de la instrucción I. variables y procesos básicos*. Editorial Síntesis, S. A. cap. 5, 217-244.
- Torres Tovar, C. del P. y Reyes Grisales, E. Y. (2016). Subjetivación en la escuela: una mirada crítica al programa de competencias ciudadanas. *Educación y Ciencia*, 18. <https://doi.org/10.19053/01207105.5332>
- Touraine, A. (2015). *¿Qué es la democracia?* Fondo de Cultura Económica.
- Zizek, S. (2016). *Problemas en el paraíso. Del fin de la historia al fin del capitalismo*. Editorial Anagrama.
- Zambrano, M. (1996). *Persona y democracia. La historia sacrificial*. Ediciones Siruela. 