**Educación para la ciudadanía**

**y la convivencia**

Secretaría de Educación Distrital

(Versión 16/05/2012)

Junt@s, tu y yo, construimos ciudadanía

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

Secretaría de Educación Distrital

Bogotá

**Oscar Sánchez Jaramillo**

Secretario de Educación Distrital.

**Andrés Navas**

Gerente de Proyecto

**Deidamia García Quintero**

Gerente de Proyecto

**Iván Fernández Lefort**

Asesor PNUD

Coordinador General Publicación

**Equipos Estratégicos**

Gestión del conocimiento

Iniciativas Ciudadanas de Transformación INCITAR

Planes Integrales de Ciudadanía PIECC

Respuestas Integrales y Orientación RIO

**Equipos Temáticos**

Ambiente

Cuidado y Auto-cuidado

Derechos Humanos y Paz

Diversidad y Género

Participación social y Política

**Contenido**

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

2.1 La situación en el nivel central de la SED

2.2 La situación en las IEDes.

1. Enfoques sobre la ciudadanía.
2. La visión de la ciudadanía en la SED
3. Estructura de la propuesta de educación para la ciudadanía; La flor como metáfora de la educación para la ciudadanía y la convivencia.
4. Capacidades ciudadanas esenciales; núcleo de la educación para la ciudadanía.
5. *Identidad.*
6. *Dignidad y derechos.*
7. *Deberes.*
8. *Sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza*
9. *Sensibilidad y manejo emocional*
10. *Participación y convivencia.*
11. Áreas temáticas; Los pétalos.
12. *Ambiente.*
13. *Derechos Humanos.*
14. *Diversidad y Genero*
15. *Cuidado y autocuidado.*
16. *Participación política y social.*
17. Propuesta pedagógica para la educación ciudadana; El tallo.
18. Estrategias de Implementación
19. Evaluación
20. Bibliografía
21. Introducción

La responsabilidad que la escuela tiene con la educación de los niños, niñas y jóvenes va más allá de la formación de sujetos competentes en su desarrollo profesional. Un proceso de educación integral debe incluir al aprendizaje de los saberes académicos y el aprendizaje de los saberes ciudadanos. Tradicionalmente los currículos de la escuela han priorizado los primeros sobre los segundos, otorgando a los saberes ciudadanos un papel marginal y cediendo la competencia educativa sobre los mismos a currículos ocultos o, en algunos casos, asumiendo que dicha formación no es responsabilidad de la escuela.

La existencia y el encuentro del “otro”[[1]](#footnote-1) es el centro de la ciudadanía. El ser humano se convierte en un ser social cuando debe convivir con el “otro” y construir de forma conjunta su destino. La naturaleza del encuentro es eminentemente política ya que la definición del devenir colectivo se realiza cotidianamente sobre las relaciones de poder que se establecen entre los miembros de la sociedad. Es el carácter político de nuestro encuentro lo que convierte al ser humano en ciudadano.

La escuela es corresponsable, junto con la familia y la sociedad, de instruir y educar a los niños, niñas y jóvenes para la vida en sociedad, para el encuentro del “otro”. Para aquellos niños y niñas que tienen la oportunidad de ser escolarizados, la escuela es sin duda alguna el espacio de socialización más relevante en su proceso evolutivo. No puede, por tanto, ser ajena al desarrollo de las capacidades ciudadanas de aquéllos sobre los que ejerce tan importante responsabilidad.

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

En este sentido, la Bogotá Humana entiende la calidad en la educación como un proceso que supone el aprendizaje integral para el buen vivir en dos aspectos esenciales: la formación académica y el desarrollo de capacidades ciudadanas. El buen vivir supone entonces una formación integral que incluye diversas facetas y un conjunto articulado de conocimientos, habilidades y actitudes que debe poseer una persona tanto en el ámbito ciudadano como académico (Secretaría de Educación Distrital: 2013). En el marco del Plan Sectorial de Educación (en adelante PSE) la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (en adelante SED) ha establecido entre sus principales apuestas la consolidación de la Educación para la Ciudadanía y la convivencia como elemento fundamental en la “Garantía del derecho a una educación de calidad en el Distrito Capital” (Objetivo Específico 1, PSE). Con el propósito de dotar dicho objetivo de una estructura pedagógica, técnica y financiera, la SED ha creado el proyecto de inversión “Educación para la Ciudadanía y la Convivencia” (en adelante PECC).

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

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

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

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

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

A partir de la recopilación de información sobre el desarrollo de estos Proyectos, se obtuvo un diagnóstico de los procesos de formación ciudadana impulsados desde la SED en dos escenarios: el nivel central de la SED y las IED.

**2.1. La situación en el nivel central de la SED**

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

* + La SED no contaba con lineamientos claros para el abordaje conceptual y pedagógico de las diferentes temáticas sobre las que se desarrollaban procesos de formación relacionados con la educación para la ciudadanía. La ausencia de esta base común para la formulación de acciones implicaba que las temáticas no eran tratadas de manera integral como parte del proceso de formación de ciudadanos y ciudadanas, sino que se veían de manera fragmentaria y parcial, llevando incluso en algunos casos a adoptar visiones contradictorias o disímiles en el abordaje de un mismo tema.
  + Las acciones de educación para la ciudadanía y la convivencia estaban distribuidas en seis proyectos de inversión en cabeza de cinco diferentes Direcciones de la SED. Esta dispersión, sumada a la ausencia de un enfoque conceptual claro de educación para la ciudadanía y de mecanismos de comunicación efectivos, ocasionaba en muchos casos una falta de coordinación para el desarrollo de acciones en las IED que se reflejaba en la proliferación de iniciativas desarticuladas entre sí, con bajo impacto y corta duración–denominada por algunos miembros de la comunidad educativa “proyectitis”- que pocas veces lograban desatar procesos de transformación efectiva y sostenible en las instituciones educativas.
  + Adicionalmente, se encontró que las áreas de la SED encargadas de la implementación de dichas acciones no contaban con mecanismos claros y efectivos de gestión del conocimiento y evaluación de impacto, lo que redundaba en una baja sistematización de las experiencias e instrumentos producidos, así como en la ausencia completa de líneas de base o estudios que permitieran valorar los resultados de los procesos de educación para la ciudadanía, tanto en el plano individual como institucional.
  + La ejecución de las actividades se daba principalmente a través de operadores externos (organizaciones de la sociedad civil) que desarrollaban procesos de educación no formal de corta duración, con una presencia temporal limitada en las IED y bajo control sobre las metodologías y contenidos, que por lo general no permitían fortalecer las capacidades institucionales de los colegios para darle continuidad a los procesos. Este esquema de operación era limitado además por la complejidad de los procedimientos institucionales de contratación, que determinaban en gran medida una baja ejecución presupuestal y de cumplimiento de cronogramas y metas.
  + Finalmente, se identificaron falencias en términos de los mecanismos de coordinación y diálogo entre el nivel central de la SED y los actores territoriales, que determinaban la intermitencia e interrupción de procesos, derivando en una sensación de “abandono” por parte de las IED en relación con la labor de la SED en estas temáticas.

**2.2. La situación en las IED**

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

* + En general, la educación para la ciudadanía no era considerada por las directivas de las IED como una parte fundamental de la calidad educativa, sino como un tema accesorio que correspondía principalmente a otros agentes de formación como la familia, las organizaciones sociales, etc. Esta percepción, reforzada por la primacía de los resultados de las pruebas académicas como mecanismo de valoración de la labor de las IED, determinaba la ausencia casi completa de la formación ciudadana en el currículo escolar, la falta de dedicación de tiempo en el aula para el abordaje de estas temáticas y los bajos niveles de especialización o capacitación de los docentes en el área de educación para la ciudadanía.
  + La mayoría de los procesos de formación ciudadana adelantados en las IED no eran sistematizados y su sostenibilidad dependía casi exclusivamente de la iniciativa de unos pocos docentes o directivas. De igual forma, las IED carecían de métodos y herramientas que les permitieran abordar de forma adecuada los procesos de educación para la ciudadanía, de manera que en muchos casos los procesos de formación tenían un bajo nivel de eficacia debido a que desconocían los contextos y características de los y las estudiantes.
  + Por otra parte, los colegios distritales recibían una gran oferta de intervenciones relacionadas con la educación para la ciudadanía por parte del nivel central de la SED, otras entidades distritales y locales, organizaciones sociales, universidades y empresas privadas. Dado que las instituciones no contaban con mecanismos que les permitieran establecer los objetivos y métodos para adelantar la educación para la ciudadanía, las iniciativas llegaban a los colegios de forma desarticulada y no se constituían como parte de procesos más amplios y con mayor impacto, lo que causaba insatisfacción por parte de la comunidad educativa.

Con base en este diagnóstico inicial, se identificaron entonces una serie de limitaciones en la implementación de la educación para la ciudadanía tanto en el nivel central de la SED, como en las IED, que se constituyeron en retos para la formulación del PECC. Estos retos pueden sintetizarse de la siguiente manera: crear un enfoque integral para el abordaje de la ciudadanía y la convivencia desde la SED; superar la dispersión de iniciativas, estableciendo mecanismos integrados de gestión institucional de la educación para la ciudadanía y la convivencia; promover estrategias para la gestión del conocimiento, el monitoreo y la evaluación de las iniciativas emprendidas; impulsar la integración curricular de la educación para la ciudadanía y la convivencia en las IED, así como instalar capacidades para su desarrollo por parte de los agentes de la comunidad educativa; generar una estrategia adecuada de coordinación entre el nivel central de la SED y el territorio.

Para responder a estos retos, el Secretario de Educación y el equipo del PECC llevaron a cabo un proceso de construcción colectiva del enfoque conceptual y las estrategias de implementación de la iniciativa, que se describen en los próximos apartes.

1. Enfoques sobre la ciudadanía.

El encuentro con el “otro” y la construcción de un destino común sobre las relaciones de poder que se establecen en dicho encuentro definen la ciudadanía. Por lo tanto ésta es dinámica, su significado y relevancia está determinada por su devenir histórico. La ciudanía actual es distinta a la que surge en las revoluciones ilustradas, no obstante se nutre de todas ellas.

Según Emma Jones y John Gaventa, los debates académicos en torno a la “ciudadanía” establecen tres enfoques tradicionales sobre este concepto; el enfoque liberal, el enfoque comunitarista y el enfoque cívico republicano (Jones and Gaventa: 2002:2). Adicionalmente, los mismos autores señalan la aparición durante las últimas décadas de una nueva perspectiva que se posiciona por una forma alternativa de comprender la ciudadanía, cuya línea de pensamiento ha venido a agruparse en los denominados “enfoques alternativos” (Jones and Gaventa 2002).

La ciudadanía en el pensamiento liberal es conceptualizada como “un status que otorga a los individuos un conjunto específico de derechos garantizados por el estado” (Ibid, 2002:3). El enfoque liberal enfatiza la idea de que los individuos toman decisiones racionales de acuerdo a sus intereses en el marco de ese conjunto específico de derechos individuales. La misión del estado, según los liberales, es proteger el ejercicio de los derechos y, en consecuencia, la libertad del interés individual buscado a través de decisiones racionales. (Ibid, 2002:3). Los derechos provienen del “contrato social” entre el estado y los individuos que forman parte del estado. Estos solo pueden ser modificados por los representantes de los ciudadanos y cualquier modificación debe tener como telón de fondo la protección de la libertad individual.

Desde una perspectiva opuesta el pensamiento comunitarista considera que la idea de “individuo” solo tiene sentido en relación con una comunidad amplia (Smith 1998, citado en Jones y Gaventa 2002:4). Partiendo de este supuesto los comunitaristas argumentan que los individuos “solo pueden reconocer su identidad y sus intereses individuales a través de la deliberación sobre el bien común” (Ibid 2002:4). Para estos teóricos la “ciudadanía” se define por el desarrollo de determinadas “virtudes cívicas” - como el respeto por los otros o el reconocimiento de la importancia de lo público - y el posicionamiento de los derechos comunes sobre los derechos individuales de la gente. En consecuencia, para los comunitaristas los derechos, como parte inherente de la identidad y el interés general, son establecidos a través de la deliberación sobre el “bien común”.

Por su parte, los teóricos cívico republicanos también enfatizan la importancia del “bien común”. Sin embargo, estos teóricos tienen en cuenta que dentro de una comunidad política existe una amalgama compleja de intereses e identidades. En la comunidad la ciudadanía funciona, según los cívico republicanos, como una “identidad cívica común” que se sitúa sobre las identidades e intereses que vienen desde los individuos y los diferentes grupos presentes en la sociedad (Habermas, 1998 Miller, 1995 and Beiner, 1995, citado en Jones y Gaventa, 2002:4), teniendo ambos, individuos y grupos, la capacidad de ser titulares de derechos, individuales o colectivos.

El énfasis que los cívico republicanos conceden a la idea de “bien común” está conectado con el supuesto de que solo a través de la participación en la esfera pública, ámbito en el que se define el “bien común”, los individuos se transforman en ciudadanos (Oldfield 1990, citado en Jones y Gaventa, 2002:4). Esta definición del ciudadano como sujeto que participa en la definición del “bien común” implica el reconocimiento de que los derechos no solo pueden ser reclamados por los ciudadanos sino creados mediante dicha participación. Sin embargo, el pensamiento cívico republicano considera que esta participación debe ser ejercida a través de mecanismos políticos formales de representación y mediación (Jones y Gaventa, 2002: 4,5, 12) que se sitúan en el marco del estado-nación, el espacio de referencia para ejercer la ciudadanía según estos teóricos (Ellison 1997; Heater 1999; Falk 1998; citado en Jones y Gaventa, 2002:19).

Desde otro punto de vista, los autores bajo la etiqueta de “enfoques alternativos” cuestionan la idea de “bien común” porque esta se basa en el supuesto de que todo individuo es capaz de participar en su definición a través de la mediación y la representación. Según los autores alternativos este supuesto podría ser problemático ya que las personas disponen de diferentes capacidades y oportunidades para participar a través de los mecanismos señalados por los cívico republicanos (Mouffe 1992; Lister; 1997; Smith 1998, Cornwall and Gaventa 2000, citado en Jones y Gaventa, 2002:12). Entre los elementos que comparten estos autores se encuentra la importancia que conceden a las relaciones de poder en la definición y práctica de la ciudadanía y el énfasis en la dimensión dinámica de la ciudadanía en la que sujetos sociales activos definen “lo que ellos consideran son sus derechos y luchan por su reconocimiento” (Dagnino, 2005:150). Asimismo, los “autores alternativos” señalan que las “arenas” y las “escalas” donde las “luchas” ciudadanas tienen lugar no están limitadas por el estado (Cornwall and Gaventa 2001; Mouffe 1993 citado en Jones and Gaventa 17, 22; Hickey y Mohan, 2005 254) y entienden que la expresiones ciudadanas y la práctica de la ciudadanía suceden cotidianamente en una amplia red de relaciones colectivas. En términos generales puede decirse que los autores alternativos consideran que en la construcción y en el ejercicio de la ciudadanía el “proceso” es más relevante que el “status”.

El abordaje de los enfoques alternativos permite superar las definiciones de ciudadanía limitadas al ejercicio legal de derechos y deberes. Por lo tanto, permite visualizar el hecho de que el reconocimiento (o negación) de ciertos derechos (individuales y colectivos) aciertos sujetos (individuales y colectivos), así como la relación Estado-ciudadano vinculada a las obligaciones, surge de un proceso histórico-político que está en continua reestructuración.

Dicho de otro modo, los enfoque alternativos parten de la idea, expresada por Herman Van Gusteren, de que el orden social en democracia está en permanente búsqueda de fundamentos de su legitimidad y es en la contestación o en la reivindicación de aquellos que están excluidos de los beneficios de la democracia, que ésta encuentra su fuerza más eficaz (Van Gunsteren, 1978).

1. La visión de la ciudadanía en la SED

Identificándose con los “enfoques alternativos”, la propuesta de la SED reconoce la ciudadanía como algo dinámico y contextualizado social, espacial y cronológicamente y entiende que el ciudadano o la ciudadana se definen por su papel activo en la sociedad, por su capacidad de participar de sus transformaciones y de incidir en el destino colectivo de la sociedad. Ciudadanía en relación con el estado y los derechos que este debe garantizar, pero también una ciudadanía que transciende el estado, que, en línea con la visión de Chris Hann, es asociada con el sentido amplio de la sociedad política; donde las comunidades humanas están unidas mediante valores e ideales que les conceden un carácter intrínsecamente político (Hann, 1996).

Es decir, una ciudadanía en relación con los “otros”, con quienes convivimos diariamente, con quienes establecemos pautas de relacionamiento e imaginamos un nosotros y nosotras que motiva nuestro actuar colectivo, transformando y definiendo nuestra realidad. Ambos ámbitos de la ciudadanía, con el estado – con los “otros”, son políticos en tanto su transformación se determina por las relaciones de poder entre los miembros de la sociedad. En este sentido la visión de la SED sobre la ciudadanía se encuentra reflejada en la definición propuesta por Herman Van Gusteren, quien considera la ciudadanía como una “*práctica conflictiva vinculada al poder, que refleja las luchas acerca de quiénes podrán decir qué, en el proceso de definir cuáles son los problemas sociales comunes y cómo serán abordados*”(Van Gunsteren, 1978:27).

En la propuesta de la SED la ciudadanía es comprendida como algo complejo y sistémico, que se ejerce y construye dinámicamente en múltiples dimensiones. Desde una visión holística esta construcción dinámica se produce esquemáticamente en tres dimensiones que se interrelacionan, influyen y condicionan continuamente; la dimensión individual - el ser físico, intelectual, espiritual, nuestros actos, nuestros compromisos -, la dimensión societal o comunitaria - con los “otros” que interactuamos cotidianamente; la familia, el aula, la escuela, los compañeros del barrio o la vereda - y la dimensión sistémica - los procesos, estructuras y sistemas más o menos tangibles en los que se enmarca nuestra cotidianidad; el estado, el ambiente, los sistemas económicos y culturales. Las interacciones dentro y entre los niveles de la ciudadanía están determinadas por la disposición de poder y el ejercicio de éste por parte de los y las ciudadanas.

Al vincular la ciudadanía con la construcción colectiva de nuestra realidad, la SED considera la “esfera pública” como el escenario donde se materializa de forma visible y compartida la ciudadanía. No obstante, el reconocimiento de la existencia de múltiples dimensiones transformadoras de la ciudadanía pone en evidencia la visión tradicional de “esfera pública” como único espacio de construcción de ciudadanía y extiende la “arena” de las relaciones de poder, y por tanto de la política, al espacio íntimo y personal. Como sostiene Elizabeth Jelim, la distinción entre lo público y lo privado e íntimo ha funcionado en el plano simbólico y jurídico, pero no en la práctica (Jelim, 1997), ya que las relaciones dentro de los espacios privado e íntimo influyen de manera determinante en la definición de la “esfera pública” al proyectar sobre esta última las relaciones de poder que se producen en los primeros. Por esta razón, la ciudadanía no es ni ha sido ajena a expresiones de poder opresor atribuido a los espacios privados e íntimos como el patriarcado o la exclusión de los no – adultos.

Los desequilibrios e inequidades que se dan en la construcción colectiva están marcados por relaciones de poder opresor, algunas evidentes, otras muy sutiles. Entre estas relaciones de poder opresor se encuentran las originadas por las relaciones de género. El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias de los sexos y el género y, por lo tanto, es una forma primaria de las relaciones de poder. De igual forma el eurocentrismo, el racismo, las múltiples estigmatizaciones sobre lo diferente o la exclusión causada por las desigualdades sociales, son producto de relaciones de poder opresoras que predestinan las expectativas, aspiraciones y formas de imaginar el mundo entre los y las ciudadanas.

Teniendo en cuenta el sentido dinámico y cambiante de la ciudadanía, el desequilibrio en las relaciones de poder como matriz de la inequidad y la desigualdad en la ciudadanía, así como su naturaleza amplia que implica las relaciones con el estado y las relaciones entre los individuos, el objetivo educativo de la SED es contribuir a la construcción de una ciudadanía justa y con equidad a través de la formación de ciudadanos y ciudadanas que dispongan, por un lado, de capacidades para incidir en la construcción de la ciudadanía y, por otro, que adquieran los aprendizajes ciudadanos con los que nuestra sociedad actual está comprometida. La participación activa en la construcción de ciudadanía implica la disposición y ejercicio de poder por parte de los ciudadanos y las ciudadanas. El desarrollo de capacidades y aprendizajes ciudadanos dentro de la propuesta de la SED tiene el propósito último de formar sujetos críticos, imaginativos y empoderados, que sean capaces de definir con responsabilidad y autonomía sus vidas y contribuir desde sus reflexiones, ideas y actos al cambio social.

De acuerdo a los argumentos de Bourdieu, la educación de calidad supone por sí misma un proceso de empoderamiento a través del cual los y las estudiantes incrementan su capital cultural y abren nuevas oportunidades para tener un mayor acceso a los capitales simbólico, económico y social (Bourdieu, 1983). La adquisición de estos capitales es determinante para dotar a los y las estudiantes con las herramientas necesarias para controvertir las estructuras y jerarquías de poder que se encuentran detrás de la inequidad y la desigualdad social. Desde sus diversos programas y políticas la SED pretende contribuir a este proceso de empoderamiento, siendo en concreto el PECC uno de los elementos principales de esta apuesta.

En este sentido, la propuesta de educación para la ciudadanía entiende, como se recoge con anterioridad, que el poder es un elemento inherente a la ciudadanía y que la educación para la ciudadanía debe promover el empoderamiento de los y las estudiantes. Este empoderamiento comprende el desarrollo de habilidades cognitivas y reflexivas para analizar las relaciones de poder, como el pensamiento crítico y la autonomía, e implica transcender la visión de poder que vincula éste a la dominación y la opresión, promoviendo formas alternativas de reconocer y ejercer el poder como las propuestas por Valery Miller y Luise Veneklasen: el poder que existe dentro de cada individuo *- poder dentro* -, el poder que generamos cuando participamos y cooperamos con los otros - *poder con* - y el poder individual y colectivo para transformar nuestras realidades - *poder para* - (Veneklasen, 2002:74). Un empoderamiento ciudadano que, en palabras de RosalindEyben, sucede cuando “los individuos y las comunidades son capaces de imaginar un mundo diferente y de hacer esta visión real mediante la transformación de las relaciones de poder” (Eyben, 2008: 6).

En coherencia con este sentido del empoderamiento, la propuesta de educación para la ciudadanía de la SED no tiene como propósito educar ciudadanos y ciudadanas que se limiten a lo formal o a las formas ya establecidas, sino ciudadanos y ciudadanas creativos y creativas que cuestionen y construyan marcos de convivencia. La educación ciudadana que la SED quiere desarrollar será probablemente sometida a una tensión pedagógica entre la enseñanza de valores y conocimientos y el desarrollo de las capacidades necesarias para despertar el pensamiento crítico y la acción constructiva de las y los estudiantes. Docentes, Coordinadores/as, orientadores/as, directivo/as, madres y padres de familia o estudiantes, todas las personas que ejercerán dentro del proyecto una labor de facilitación pedagógica, deberán promover el cuestionamiento, la crítica y la reflexión sobre nuestros marcos de convivencia. Al ser todos y todas portadores de conocimientos y valores que consideramos deben transmitirse, todos los facilitadores estaremos sometidos a esa tensión.

En este sentido, es importante señalar que si bien el PECC tiene como principal objetivo la educación de estudiantes, su propósito educativo transciende dicho objetivo y pretende comprometer la transformación de las instituciones educativas así como la formación ciudadana de la comunidad educativa en general.

Sin desconocer la necesidad de generar virtudes cívicas, la propuesta prioriza el desarrollo de capacidades ciudadanas, y supone que estas capacidades son la base para la posterior apropiación y aplicación de las virtudes cívicas. La propuesta parte del convencimiento de que la educación es el principal motor de la construcción de una sociedad más equitativa y justa, por esta razón entendemos que la educación en la escuela debe enfocarse a la formación de sujetos que tengan como principal estímulo para actuar y decidir el compromiso con dicha sociedad. En términos pedagógicos entendemos que el respeto y la responsabilidad con los “otros”, con el medio, con la norma, como puntos centrales de la civilidad, son alcanzados principalmente cuando los y las estudiantes forman parte y toman parte de la construcción de sus entornos, sus instituciones y sus contextos. El comportamiento moral que busca promover la SED se basa en la responsabilidad con la decisión y creación propia.

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

1. Estructura de la propuesta de educación para la ciudadanía; La flor como metáfora de la educación para la ciudadanía y la convivencia.

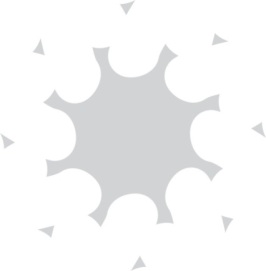
Educar ciudadanos y ciudadanas para una ciudadanía dinámica en la que ellos y ellas sean parte activa de su definición, implica que estos puedan desarrollar unas capacidades ciudadanas esenciales que les posicionen como sujetos empoderados, creativos, críticos y responsables. A pesar de su dinamismo,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

La estructura de la propuesta de educación para la ciudadanía y la convivencia de la SED pone en relación las capacidades esenciales, los aprendizajes ciudadanos ordenados por áreas temáticas y una propuesta pedagógica centrada en la reflexión y acción. En este sentido la propuesta utiliza la figura de la flor como metáfora del proceso de educación para la ciudadanía. La flor representa vida, crecimiento y adaptación, así como belleza, características que se relacionan con la ciudadanía dinámica, comprometida y construida colectivamente que ilustra la propuesta de la SED. Desde esta metáfora las capacidades esenciales se constituyen en el núcleo u ovulo de la flor desde la que emergen las áreas temáticas como pétalos. Flor que es sostenida y alimentada a través de su tallo. Es por allí por donde fluye la mediación pedagógica que hace posible el crecimiento de la flor, el florecimiento de los y las ciudadanas.

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



1. **Capacidades ciudadanas esenciales; núcleo de la educación para la ciudadanía.**



En consecuencia con la centralidad de la visión sobre ciudadanía que la SED otorga a la relación con el “otro” para la transformación de la realidad y la construcción de nuestro destino, el PECC establece cómo criterios educativos un conjunto de capacidades esenciales que, si bien se desarrollan en el sujeto, están enfocadas en la relación con el “otro” y con los ambientes que habitan. En este sentido una ***capacidad ciudadana esencial*** es entendida como un conjunto ***de conocimientos, actitudes, habilidades y motivaciones que desarrollan el potencial para conocerme, conocer mi contexto, imaginarme su transformación y actuar con otros para transformarlo.*** El concepto de capacidades ciudadanas esenciales está basado en la propuesta de capacidades para el ejercicio de la ciudadanía elaboradas por UNICEF y recogidas en su cuadernillo “Capacidades para el ejercicio de la ciudadanía” que forma parte de la “Colección: Comunicación, Desarrollo y Derechos” (UNICEF, 2006).

La propuesta de la SED establece seis capacidades esenciales que deben desarrollarse en los y las estudiantes para contribuir a su proceso de educación ciudadana. Las capacidades reconocen al ser humano como ser integral; físico, cognitivo, afectivo y espiritual, y engloban la relación del individuo con los “otros” y con su contexto vital. El proceso de formación en cada uno de las capacidades implica el desarrollo de cuatro tipo de referentes de progreso educativo: conocimientos (relacionado con la información y los saberes adquiridos), actitudes (relacionado con los valores, con la ética y la estética), motivaciones (relacionado con la emocionalidad) y habilidades (relacionado con la destreza y la experiencia previa). Estos alcances pedagógicos definidos por cada capacidad serán posteriormente adaptados al proceso evolutivo de los y las estudiantes teniendo en cuenta los planos biológico, psicológico y sociológico de dicho proceso. Las seis capacidades ciudadanas esenciales son: ***Identidad; Dignidad y derechos; Deberes y respeto por los derechos de los demás; Sensibilidad y manejo emocional; Sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza; Participación y convivencia***. Estas capacidades no son compartimentos estancos, su desarrollo está interconectado, difícilmente se puede desarrollar una de ellas sin el desarrollo de las demás.

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

1. **Identidad**

La identidad se entiende de múltiples maneras y dispone de múltiples categorías. Puede hablarse de identidad social, identidad política, identidad sexual, identidad cultural, etc. La identidad no es algo uniforme, es múltiple y se construye y adapta cuando nos relacionamos con los “otros”.

El desarrollo de la identidad como capacidad ciudadana esencial engloba dos procesos que deben promoverse de forma recíproca. Por un lado, ésta capacidad comprende el proceso de construcción de la identidad individual en relación con tres aspectos: las condiciones personales de los y las estudiantes, la socialización con el resto de seres humanos con los que convive diariamente y la interacción con los contextos que habita. Por otro, la identidad cómo dimensión ciudadana implica el desarrollo de las capacidades y disposiciones para aceptar y reconocer las identidades de los otros en su semejanza o diferencia con la propia. Ambos procesos, construcción de la propia identidad y aceptación de la de los demás, han de evolucionar paralelamente. No obstante, la identidad como capacidad ciudadana esencial se centra en el primer proceso.

Los tres aspectos del proceso de construcción de la identidad; individual, relacional y contextual, están interconectados. La relación entre los tres configura lo que Henri Tajfel y John Turner definen como identidad social, es decir el conjunto de todos aquellos aspectos que constituyen la idea que tenemos de nosotros mismos y que se derivan de las categorías sociales a las cuales el individuo percibe que pertenece (Tajfel and Turner,1979:40).En este sentido,la identidad se refiere a la capacidad de saber quiénes somos y que relaciones de pertenencia tenemos con los otros y con nuestros contextos Esta capacidad implica del reconocimiento y valoración de las condiciones inmanentes al sujeto y su corporalidad; como la etnia, el sexo, la orientación sexual y el resto de características físico-corporales; la valoración aceptación de las múltiples identidades contextuales fruto de nuestra ubicación espacial (mi barrio, mi ciudad, mi país, el mundo, Gaia), así como la libertad de opción entre las múltiples identidades grupales fruto de la relación cotidiana con los “otros”.

1. **Dignidad y derechos**

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

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

El derecho no es “primero mío y luego del otro”. El derecho por definición debe ser posible para cada persona y para todas al mismo tiempo. Los derechos de cada uno y cada una no limitan con los derechos de los y las demás. La garantía de los derechos de cada uno y cada una hace posible la realización efectiva de los derechos de todos y todas. La dignidad y los derechos como capacidad ciudadana esencial involucran la disposición de los y las estudiantes a reconocer, comprender, valorar y defender que todos los seres humanos son nacidos iguales, que nadie es más digno ni menos digno que otro. Los derechos se sostienen sobre este principio de dignidad humana y, así como portador de dignidad, todo sujeto es portador de derechos y como tal debe respetarse. El respeto por los derechos de los y las demás está profundamente relacionado con el desarrollo de actitudes y disposiciones para aceptar y valorar a los y las demás desde su diversidad y especificidad, es decir con la capacidad, mencionada anteriormente, de aceptar y reconocer las identidades de los “otros” en su semejanza o diferencia con la propia.

Adicionalmente, entender los derechos como capacidad también implica reconocerse como sujeto con potencia para contribuir a la construcción colectiva de los derechos, de las normas que regulan nuestra cotidianidad y las instituciones que habitamos. Así mismo, implica el desarrollo de las habilidades para actuar en este sentido, vinculadas al desarrollo de la autonomía, el pensamiento crítico y la solidaridad.

1. **Deberes**

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

Para la SED la responsabilidad ante el deber está inspirada por la propuesta de Elizabeth Jelin sobre la responsabilidad por lo que se hace o “responsabilidad retrospectiva”. Según Jelin esta responsabilidad supone “ir más allá de las obligaciones específicas, en una acción guiada por la conciencia. El sujeto es responsable por lo que hace en situaciones en las que se cometen (u omiten) acciones públicas, sin que medie la obligación y con la posibilidad de replegarse en la inacción. Actuar o no actuar se convierte entonces en una opción sobre la cual hay que responder principalmente frente a la propia conciencia. No asumir esta responsabilidad no tiene costos; puede justificarse por ignorancia o por interés personal. Este tipo de responsabilidad hacia otros está en la base del comportamiento solidario en la cotidianeidad. Se vuelve políticamente significativa cuando, frente a sistemas políticos represivos o excluyentes, hay personas y grupos dispuestos a correr riesgos, a desafiar obligaciones establecidas y a quebrar normas en función de valores o compromisos éticos alternativos al poder de turno” (Jelin, 1997).

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

1. **Sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza**

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

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

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

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

Entre las habilidades y actitudes que se relación con la apropiación del cuerpo como contenedor de nuestra vida se encuentran el cuidado del cuerpo desde la responsabilidad y la autonomía; el auto cuidado. Este cuidado tiene que ver con el desarrollo de hábitos saludables y responsables que protejan el cuerpo de aquellos factores externos que podemos controlar en base a la decisión informada y racional de los y las estudiantes. Entre los hábitos saludables y responsables de auto cuidado se incluyen también aquellos vinculados con la relación de los estudiantes con su sexualidad y cuyo desarrollo está centrado en la promoción de la responsabilidad desde la información, la autonomía y la libertad.

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

1. **Sensibilidad y manejo emocional**

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

Para Humberto Maturana, el amor como fenómeno biológico es la emoción previa al lenguaje que constituye y conserva la vida social, pues a través del amor se reconoce al otro como un legítimo otro, sin importar quién o cómo sea (Maturana 2001, 45-46). Lo opuesto al amor es la emoción del rechazo, el odio. Las consecuencias de ambas emociones son opuestas en el ámbito de la convivencia, el rechazo niega la convivencia, el amor la constituye. Ambas emociones, amor y odio, tienen como alteridad la indiferencia, la no emoción. De acuerdo con la propuesta de Maturana, la primacía biológica del amor sobre el rechazo depende del desarrollo de la conciencia que catalice la emoción del amor y neutralice el cultivo del odio en el ser humano. En este sentido la educación, impulsada y mediada por el afecto, debe actuar en correspondencia con el amor que reside en la naturaleza del ser humano.

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

Por un lado hace referencia a nuestra dimensión íntima, personal y corporal. La sensibilidad y el manejo emocional se relaciona con la capacidad de ser seres emocionales plenos, de sentir sin rubor, de expresar y comunicar aquello que nos emociona, que nos moviliza o que nos cohíbe.

Por otro lado, la sensibilidad y el manejo emocional se proyecta a través de la dimensión relacional, ubicando como eje central de nuestra convivencia la promoción de la empatía como actitud y habilidad innata de las personas que permite “tender puentes” hacia universos distintos al propio, para imaginar y sentir cómo es el mundo de la otra persona, incluso con situaciones con las que no estamos familiarizados por experiencia propia. La empatía que surge del conocimiento de nosotros mismos y que permite ponerse en el lugar del otro, actuar con sentido ético e influir sobre las emociones de los que nos rodean.

Las teorías constructivistas de la educación enfatizan que el aprendizaje ocurre cuando el individuo interactúa con los ambientes que habita. Está interacción se produce mediante relaciones racionales, intuitivas y emocionales. Las personas aprendemos de lo que observamos, vivimos y sentimos en nuestro entorno, por tanto el aprendizaje también se produce por las emociones en cuanto se aprende más y mejor cuando se reconoce el mundo afectivo y se promueven ambientes emocionales placenteros. La carencia afectiva o los sentimientos mal canalizados, es decir la limitación o contradicción del amor, pueden generar conductas agresivas, adictivas, antisociales, de indiferencia y relaciones personales poco sanas, que se expresan también a la hora de la toma de decisiones. Desde este punto de vista, el desarrollo del sentido de la vida y el manejo emocional como capacidad ciudadana esencial necesita de la aplicación de pedagogías afectivas que promuevan en el proceso formativo prácticas de reconocimiento de sí mismo y del otro, así como el manejo asertivo de los sentimientos y las emociones en procura de aportar al desarrollo de personas equilibradas, propositiva y amorosas, que construyan relaciones interpersonales basadas en el respeto y la fraternidad.

1. **Participación y convivencia.**

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

Esta postura propone una ruta vivencial de la participación compleja que parte del individuo y se dirige hacia lo colectivo, hacia la convivencia. Esta es, *el ser parte, tomar parte y sentirse parte de algo*, marca el inicio de un proceso participativo pues, como señala Nathalia Salazar, “aunque no lo notemos desde siempre hemos hecho parte en un todo; la familia, una institución, el barrio, un ecosistema, la localidad, la ciudad, un país, un continente y hasta un planeta” (Salazar; 2011).

Nuestros actos conscientes o no, son desde ya causa y consecuencia de múltiples impactos, sin embargo *ser parte* no es suficiente, menos aún cuando llevamos a diario nuestras vidas desconociendo la forma en que nuestro pensar y nuestro actuar afectan dichos escenarios. *Tomar parte*, incluye el hacerse protagonista en estos escenarios, observarlos, conocerlos, cuestionarlos, generar posturas, opiniones y actuar sobre ellos para transformarlos o protegerlos de acuerdo a nuestras intereses o convicciones. El *sentirse parte* nos dota de un poder especial para decidir y para actuar más allá de la mera manifestación de nuestros pensamientos y de la acción sobre un interés pasajero o circunstancial. Sentirnos parte implica apropiarnos de esos escenarios, desarrollar relaciones de pertenencia hacía ellos que transcienden lo pragmático y afectan nuestra identidad y nuestras emociones.

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

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

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

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

En este punto, es importante aclarar que a pesar de ser un espacio protector la escuela puede ser también permeada por factores contextuales relacionados con la inseguridad y la violencia. Estas situaciones pueden escaparse de la capacidad y atribuciones del colegio y deben, en consecuencia, ser abordadas a través de medidas e iniciativas que competen a otras instituciones y organismos.

1. **Áreas temáticas; Los pétalos**

****

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

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

1. **Ambiente**

El ambiente es considerado como un sistema dinámico definido por las interacciones físicas, biológicas, sociales y culturales, percibidas o no, entre los seres humanos, los demás seres vivientes y todos los elementos del medio donde se desarrollan. El concepto de ambiente abarca entonces, aspectos tanto de las ciencias físicas y naturales, como de las ciencias humanas desde una mirada de pensamiento complejo. Esto es justamente lo que lo enriquece, ya que se aborda desde el enfoque sistémico y holístico al entretejer lo natural con lo cultural. Corresponde así a unas dinámicas de vida, con sus dimensiones históricas, culturales, políticas, económicas, estéticas, etc.

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

El área temática de ambiente comprende algunos ejes temáticos esenciales del Plan de Desarrollo Distrital (cambio climático, residuos, biodiversidad, agua, gestión del riesgo) los cuales se abordan de forma integral desde los territorios y en el marco de las dinámicas ambientales particulares de las comunidades. En estas dinámicas cotidianas se espera que la educación y la gestión ambiental generen sinergias que potencian el empoderamiento de la comunidad en pro del bienestar común.

1. **Derechos Humanos y Paz**

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

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

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

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

La promoción de la educación en derechos humanos implica la incidencia simultánea sobre contenidos académicos y prácticas cotidianas al interior de la escuela, transcendiendo, de esta forma, los marcos formales y jurídicos y apostando por la estructuración de una propuesta ético cultural que interpele las relaciones, los contextos y las regulaciones en la vida cotidiana de la escuela.

Así mismo, significa hacer coherente el ejercicio docente con el desarrollo de prácticas pedagógicas menos verticales y más participativas, que permitan superar prácticas autoritarias al interior de la escuela y que contribuyan a construir ambientes democráticos de aprendizaje.

1. **Diversidad y género**

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

La diversidad se produce en los más distintos campos: social, cultural, filosófico, religioso, moral y político. La diversidad, que a veces se define como pluralidad, es un hecho fáctico de toda sociedad en la que existe una variedad no coincidente de creencias, convicciones, sentimientos y puntos de vista acerca de asuntos que se repuntan importantes, como el origen y finalidad de la vida humana; la relación del hombre con una posible divinidad; la idea de vida buena y los medios necesarios para alcanzarla; la organización y distribución del poder.

Reconocer la diversidad de los seres humanos, implica reconocer las condiciones de desigualdad social, económica y cultural en algunos grupos poblacionales que históricamente han sido marginados, excluidos y desprotegidos en el ejercicio, reconocimiento y garantía de sus derechos, o que se encuentran en condiciones de desigualdad y/o Inequidad y que requieren de acciones que les posibiliten el desarrollo de su autonomía, la inclusión social y el acceso en igualdad de oportunidades a los bienes y servicios a los que tiene acceso la sociedad en general.

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

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

La escuela como espacio de socialización genera procesos de intercambio que están permeados por la cultura, entendida ésta última en la definición realizada por Angel Pérez como el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal (Pérez, 1998).

El papel de la cultura en las instituciones educativas es relevante para identificar procesos de discriminación, pero también para reinterpretar, reproducir y transformar los signos o contenidos que pone de relieve la cultura y se manifiestan en pensamientos, sentimientos y conductas que influyen en los procesos de convivencia y en la relación con el entorno

El área temática de diversidad y género propone trabajar desde la promoción de la interculturalidad como un modelo que plantea la construcción de convivencia en la diversidad. La interculturalidad gira en torno al concepto de cultura al cual atribuye tres atributos: la heterogeneidad (en la manera de concebirla), su estructura dinámica (cono posibilidad de renovarse continuamente) y la diversidad existente dentro de la propia cultura.

El reconocimiento y respeto de las diferencias de creencias, de las diversidades culturales indígenas, afro, raizales y rom, así como de las identidades y orientaciones sexuales y de género resultan fundamentales para construir una ciudanía multicultural, en concordancia con los fundamentos consagrados en la Constitución Política de Colombia que reconoce la diversidad como un elemento constitutivo de la ciudanía.

1. **Cuidado y Autocuidado**

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

Como punto de convergencias de las iniciativas de esta área temática se buscar incentivar que los estudiantes formulen su proyecto de vida, en el corto, mediano y largo plazo, siendo conscientes de su autonomía para decidir y actuar, y de la importancia de alcanzar los objetivos definidos consigo mismos, que les permitirán ampliar su esfera de libertades y fortalecer su autonomía y capacidades de decisión. Así mismo el fortalecimiento de la autoestima, de la confianza en sí mismos y en los otros, permite que las personas puedan expresar de manera más libre la afectividad y empatía hacia los demás, sentimientos que también hacen posible afianzar relaciones de solidaridad y apoyo mutuo al interior de la escuela y de las familias, y construir relaciones más fraternas entre los ciudadanos y ciudadanas.

1. **Participación Política y Social**

Participar es parte esencial y fundamental del ser humano. En el área temática de Participación Política y Social la participación es entendida como el conjunto de iniciativas sociales en las que las personas toman parte, hacen parte y se sienten parte consciente en un contexto.

En el marco del PECC, el área temática de Participación Política y Social está relacionado con facilitar y promover una participación abierta, no restringida, donde se informa, consulta, debate, reflexiona, propone y decide conjuntamente y corresponsablemente con las y los ciudadanos.

La participación política y social, debe ser una apuesta de construcción de comunidad y de resignificación del espacio escolar, en tanto son estos escenarios de deliberación los que han permitido ahondar la discusión en torno al que hacer del Sector Educativo en todos sus frentes y sin perder de vista el territorio, en sus diferentes contextos locales y distrital.

Por ello, es necesario garantizar la difusión de la participación del Sector Educativo y la implementación de estrategias que desde lo local y distrital contribuyan al fortalecimiento de la construcción de tejido social y como aporte para la construcción de comunidad académica.

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

1. **Propuesta pedagógica para la educación ciudadana; El tallo.**

****

***“Es necesaria una profunda transformación en cada uno de nosotros en tanto sujetos individuales, así como también promoverla en los grupos, las organizaciones y las comunidades en las que trabajamos. Es en este sentido, que consideramos que ser ciudadano se aprende y siempre se aprende con otros y a partir de otros.”(UNICEF, 2006)***

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

La visión de educación *para la ciudadanía* como educación *para construir ciudadanía* implica asumir que la educación va más allá de la instrucción para la vida en sociedad. En este sentido la propuesta de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia reconoce que, como sostiene Jacques Delors, la educación provee la posibilidad de transformar a los individuos y a la sociedad a través de procesos deliberados de aprendizaje con el propósito de que los y las estudiantes sean capaces de saber, hacer, ser y convivir. (Delors, 1996). En el marco de esta propuesta la educación no se trata, pues, de un simple proceso de adaptación, sino que es comprendida, en línea con las ideas de Josep María Asensio, como un proceso de *adaptación superada* que sitúa en su centro la reflexión y la crítica (Asensio, 1997).

Dado que el desarrollo de las capacidades ciudadanas no es un proceso separado del resto del proceso educativo, sus bases pedagógicas son comunes: *el desarrollo humano a través de los aspectos cognitivo, socio-afectivo y físico-creativo de los y las estudiantes* (Secretaría de Educación Distrital; 2011). No obstante, el carácter con - vivencial de la educación ciudadana precisa enfatizar los procesos pedagógicos que promueven el aprendizaje a través de la vinculación entre acción y reflexión sobre situaciones y problemáticas reales que los y las estudiantes afrontan entre y con sus pares en sus contextos educativos y vivenciales.

Del tronco común sobre el que se desarrollan los saberes académicos y los saberes ciudadanos, es importante destacar el reconocimiento de los principios constructivista que consideran que “el conocimiento es un proceso interactivo y dinámico a través del cual la información es interpretada y reinterpretada por la mente, facilitando la construcción del aprendizaje” (Secretaría de Educación Distrital, 2011). Jean Piaget, de cuyas ideas surgió el constructivismo psicológico, manifiesta que este proceso interactivo y dinámico entre individuo y ambiente posibilitaba la construcción propia del conocimiento (Piaget, 2007). Ambiente que, desde la teoría social de Lev Vygotsky, no es exclusivamente físico, sino social y cultural, fruto de un proceso histórico donde los individuos son, al mismo tiempo, sujeto y resultado (Vygotsky, 2008). La propuesta de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia asume que el conocimiento se construye progresivamente en los individuos, así como nuestra realidad social - el contexto donde con los “otros” definimos nuestro destino; la ciudadanía - es construida colectivamente.

El aprendizaje a través de la reflexión y la acción, o aprendizaje reflexivo experimental, se enmarca en esta corriente del pensamiento pedagógico. Este enfoque reconoce la capacidad que la educación posee para transformar la sociedad y por tanto enfatiza la acción y reflexión con los “otros” como motor de la educación ciudadana. Desde la perspectiva de educación para la transformación social, Peter Jarvis define técnicamente cómo sucede el aprendizaje a través de la reflexión experimental; según Jarvis el aprendizaje ocurre en el momento que el ser humano experimenta situaciones sociales a través de su mente y su cuerpo. Esa experiencia resulta significativa cuando genera una disonancia o conflicto cognitivo; una situación de inconformidad o curiosidad que nos conduce a dudar sobre lo que sabemos o creemos y desencadena un interés por revisar o fortalecer lo que consideramos cierto con el propósito ultimo de eliminar dicha disonancia (Jarvis, 2008). La acción en la sociedad, es también para Paulo Freire el elemento central de la reflexión para el aprendizaje. Freire centra su concepción educativa-ciudadana en el potencial humano para la creatividad y la libertad dentro de las estructuras político-económico-culturales presentes en la sociedad. Este potencial toma forma a través del descubrimiento y la implementación de alternativas liberadoras en la integración para la transformación social a través del proceso de concientización (Freire, 2002). Esta integración entre realidad, aprendizaje y potencialidad para transformar convierten a la aprendizaje reflexivo experimental en el enfoque más adecuado para el desarrollo de las capacidades ciudadanas esenciales que persigue la propuesta de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia.

Si bien el aprendizaje reflexivo experimental ha sido habitualmente enmarcado en la educación para adultos, su validez y desarrollo no es exclusivo de estos. Cómo nos recuerda Nussbaun, el educador Matthews Lipman y su colega, el filósofo Gareth Mattews, “comparten la idea de que los niños y las niñas son capaces de formular planteamientos filosóficos interesantes, de que no pasan de una etapa a la otra siguiendo un camino predeterminado sino reflexionando activamente sobre las grandes preguntas de la vida, y de que las reflexiones que obtienen como resultado deben ser consideradas con seriedad por los adultos” (Nussbaun, 2010:170). La clave es, por tanto, la adaptación del aprendizaje reflexivo experimental a la evolución biológica, psicológica y social de los y las estudiantes.

Apropiar el aprendizaje reflexivo experimental como enfoque pedagógico central de la propuesta de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia implica reconocer a los y las estudiantes como investigadores, tal como enfatiza Estanislao Zuleta (Zuleta, 1985a). Precisamente el enfoque reflexivo experimental encuentra en la Investigación Acción Participativa (en adelante IAP) una herramienta cuyo método y principios permiten orientar la práctica de dicho enfoque, formando sujetos críticos y autónomos. La investigación participativa es una propuesta de la investigación social mediante la cual se busca la plena participación de la comunidad en el análisis de su propia realidad, con el objeto de promover la participación social para el beneficio de los participantes de la investigación, en nuestro caso los estudiantes y el resto de la comunidad educativa. (De Witt y Gianotten, 1988).

Sin olvidar la necesidad, expresada más arriba, de adaptar este enfoque al desarrollo evolutivo de los y las estudiantes, se mencionan a continuación un conjunto de principios inspirados por la IAP que han de orientar las actividades pedagógicas desarrolladas en el marco de la propuesta de educación para la ciudadanía. Estos principios son denominados principios RAP; Reflexión – Acción - Participación:

1. **Las iniciativas de educación para la ciudadanía se ejercen desde la horizontalidad.** En la escuela la educación para la ciudadanía pasa por una relación entre pares, es decir entre sujetos diferentes en sus características pero iguales en su condición de sujetos portadores de conocimiento, con derechos y responsabilidades. Los procesos pedagógicos entonces se ejercen desde la horizontalidad y teniendo en cuenta que todos y todas, docentes y estudiantes, somos seres que sentimos y pensamos, poseedores de múltiples capacidades y potencialidades y donde la voz de todos y todas, especialmente la de los y las estudiantes, cuenta. En las iniciativas de educación para la ciudadanía todos y todas somos aprendices y enseñantes.
2. **Partir de las necesidades, potencialidades e intereses de los afectados y las afectadas, como condición necesaria para que sean ellos los principales protagonistas de los procesos de educación ciudadana.** Aprendemos aquello que nos interesa, nos importa, nos conviene o nos angustia. Los procesos pedagógicos en la escuela surgen de la identificación de necesidades, problemáticas, deseos y expectativas de los y las estudiantes sobre la realidad social de su entorno o sobre su propio desarrollo vital. Por lo tanto son ellos mismos en su condición de investigadores los que definen qué investigar, para qué investigar, qué hacer con los resultados de sus investigaciones y cómo movilizar a más actores sociales en la construcción colectiva de soluciones.
3. **Unir la reflexión y la acción.** De manera integral, la reflexión y la acción social de los y las estudiantes se convierte en una filosofía de vida en la cual los procesos investigativos se realizan desde una ética responsable con lo que se dice y con lo que se afirma y desde el compromiso por coadyuvar en la solución de las problemáticas que afectan lo colectivo en búsqueda del bien común. En este sentido, la pedagogía debe seguir el ciclo de acción – reflexión que conduce a la transformación de la realidad, de las relaciones de poder que generan opresión, exclusión e inequidad.
4. **Comprender la realidad social como una totalidad, concreta y compleja a la vez.** Los y las estudiantes, hacen parte de un sistema escolar, pero así mismo hacen parte de un sistema social en cuyo interior se interrelacionan de manera compleja los sistemas económicos, políticos, culturales, ambientales o biológicos. Sin embargo, su realidad más cercana: la del colegio, el barrio y la localidad son unidades que a su vez representan la complejidad de esas relaciones sistémicas. Desde esta perspectiva la realidad se construye diacrónicamente con hechos y acciones sociales de individuos y grupos sociales sobre realidades complejas socialmente compartidas.
5. **Transcender la escuela como espacio de aprendizaje.** El ser humano es el centro de la propuesta y la escuela su primer espacio de experimentación y reflexión ciudadana. No obstante, al igual que el ser humano, la escuela no es un “sujeto” aislado de su contexto, de su realidad. La escuela es solo parte del proceso de formación ciudadana, una parte fundamental que como institución transformadora debe ser capaz de ejercer liderazgo en las comunidades donde se encuentra. Que la escuela lidere la comunidad es el mayor ejercicio de educación y transformación ciudadana. Una escuela de puertas abiertas debe incentivar la multiplicación de espacios para educar ciudadanos y ciudadanas. Desde una lógica espiral que surge del ser humano y que le lleva a encontrarse con las distintas dimensiones donde se define la ciudadanía, la comunidad, el barrio, la vereda, la ciudad y por qué no, el resto del mundo, son también espacios de experimentación, reflexión y transformación, son, en definitiva los contextos donde se aprende y ejerce la ciudadanía.

Por último, es muy importante resaltar que la propuesta incluye también el propósito de transformar la escuela. Si bien la educación para la ciudadanía tiene como objeto principal el aprendizaje del ser humano, una propuesta integral de educación para la ciudadanía y la convivencia debe incluir la transformación de los ambientes de aprendizaje. La participación de los y las estudiantes en la construcción de las prácticas y normas de la institución educativa supone una aportación clave en la tensión entre el fomento del pensamiento crítico y la transmisión de valores que mencionábamos al abordar la visión de ciudadanía de la SED. Instaurar la participación constructiva como eje de la institución educativa permite establecer puentes claros entre las partes en tensión. Dichos puentes se fundamentan en el principio de corresponsabilidad individual y colectiva. Como sostiene Francesco Tonucci “si los niños participan activamente en la gestión y en la toma de decisiones escolares, como la estipulación de las reglas que se aplicarán en los recreos, el niño no se sentirá esclavo, sino un ciudadano libre y soberano” (Tonucci, 2007). Una institución en la que todos y todas participan, una escuela cuyas normas, políticas y prácticas culturales están construidas colectvamente, es una escuela democrática. Y es precisamente este principio, la democracia, el germen sobre el que se asienta la ciudadanía diversa, equitativa y con justicia en la que queremos educar.

1. Estrategias de Implementación

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

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

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

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

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

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

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

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

Los PIECC son integrales en cuanto entienden los procesos educativos y formativos desde una visión sistémica que interrelaciona diversos subsistemas desde los cuales es posible desarrollar los propósitos de la educación. En este sentido, se espera que los PIECC no sean “un proyecto más”, sino el proyecto que, reconociendo que existen diversos actores, dinámicas, pedagogías, entornos de aprendizaje y áreas temáticas, proponga desde está diversidad el camino a recorrer para el desarrollo de las capacidades ciudadanas esenciales y articule todas las iniciativas que contribuyan a dicho desarrollo.

**INCITAR – Iniciativas Ciudadanas de Transformación**

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

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

Las INCITAR disponen de un componente financiero y técnico. El componente financiero corresponde a aportaciones directas realizadas desde la SED que, de forma directa o en conjunto con otras fuentes de financiación distrital, local o escolar, sufragarán los costes de las iniciativas seleccionadas. El componente técnico podrá ser de naturaleza formativa, asesora o de acompañamiento técnico, y será desarrollado por la SED desde las áreas temáticas del PECC y sus gestores en el nivel zonal.

**Gestión del Conocimiento**

Gestión del Conocimiento es una estrategia transversal del PECC que persigue el desarrollo en la comunidad educativa de nuevas prácticas y aprendizajes relacionadas con la propuesta pedagógica que sustenta el proyecto Esta propuesta, representada metafóricamente como el tallo de la flor de la ciudadanía, es denominada Aprendizaje Reflexivo Experimental y se sintetiza y operativiza a través de los principios RAP recogidos más arriba.

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

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

Sin bien todas las estrategias de implementación en el PECC se construyen desde una perspectiva de sostenibilidad, Gestión del Conocimiento recoge especialmente la responsabilidad de dejar capacidad instalada de educación para la ciudadanía en el sistema educativo distrital.

**RIO - Respuesta Integral de Orientación Escolar**

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

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

De los objetivos y aportes de estos acuerdos y con el enfoque y propósitos del PECC surge RIO. La estrategia RIO se enmarca en tres niveles de intervención: formación, prevención y protección, y se operativiza mediante cuatro acciones articuladas: Entornos Escolares Seguros, Sistema de Información y Alertas, Atención a Situaciones Críticas, Difusión y Comunicación. La articulación de estas estrategias busca generar una respuesta integrada e intersectorial a los retos que en materia de convivencia y seguridad afrontan los colegios

Por su posición mediadora y de interlocución entre actores y espacios de la Comunidad Educativa más allá de los procesos de aprendizaje, RIO otorga a la Orientación Escolar un papel central en la articulación de las acciones que lo componen. En este sentido, la estrategia valora la experiencia, conocimientos y saberes de cada orientador u orientadora y reconoce en ellos y ellas un actor estratégico para alcanzar los objetivos de la misma. Por esta razón RIO se propone fortalecer y potenciar el trabajo que desde la orientación escolar se ha venido adelantando en relación con los temas de convivencia y ciudadanía.

1. Evaluación

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

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

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

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

La estructuración de los cambios esperados por el PECC responden a tres dimensiones evaluativas: Cambios en los individuos; Cambios en las Instituciones Educativas; Cambios en los entornos de las Instituciones Educativas. Estas dimensiones evaluativas responden a dos criterios de la propuesta de la SED.

En primer lugar, desde la propuesta de la SED se entiende que el desarrollo de las capacidades esenciales debe ser inherente a la democratización de los ambientes de aprendizaje, en consecuencia, a la democratización de las Instituciones Educativas.

En segundo lugar, la arriba mencionada naturaleza multidimensional de la ciudadanía significa que las transformaciones ciudadanas suceden en la interacción entre tres dimensiones: individual, societal y sistémica. Las dimensiones evaluativas propuestas facilitan la relación del os cambios esperados en dichas dimensiones con las potenciales transformaciones de la ciudadanía en sus tres dimensiones. De esta forma, los cambios en la dimensión evolutiva afectan a las dimensiones individual y societal de la ciudadanía; Los cambios en la dimensión de Institución Educativa afectan a la dimensión societal; Por último, teniendo en cuenta que el PECC propone transcender la escuela cómo espació de aprendizaje y transformación, los posibles cambios que se produzcan en los entornos fruto de la interacción de la escuela pueden potencialmente afectar a las dimensiones societal y sistémica de las transformaciones ciudadanas.

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

**1. Cambios en los individuos.**

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

a) Conocimientos: relacionado con la información, las nociones y los saberes adquiridos. Pueden ser fácticos (datos y hechos) o conceptuales (comprensión).Algunos ejemplos pueden ser el conocimiento sobre los derechos humanos o los conocimientos sobre el contexto en el que vive.

b) Habilidades: relacionado con la destreza, con la capacidad de hacer y de actuar. Algunos ejemplos pueden ser la habilidad para comunicarnos con los otros, la habilidad para gestionar un conflicto o la habilidad para trabajar en equipo.

c) Actitudes: relacionado con nuestra disposición, con los valores, con la ética y la estética. Algunos ejemplos pueden ser la disposición ante la diferencia, el respeto y la defensa del “distinto”, la empatía hacia el otro.

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

Los cambios esperados serán definidos a través de las categorías y en coherencia con la propuesta del PECC (visión de ciudadanía, capacidades esenciales ciudadanas y áreas temáticas). Así mismo, deberán adaptarse al proceso evolutivo de los y las estudiantes teniendo en cuenta los planos biológico, psicológico y sociológico de dicho proceso.

Podrán medirse de forma individual o colectiva, mediante procesos de autoevaluación, a través de evaluadores que formen parte del proceso educativo o que sean externos.

**2. Cambios en las Instituciones Educativas.**

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

* + Cambios sobre las estructuras de poder de la escuela.
  + Cambios en las normas (manuales de convivencia, PEI, planes, etc.)
  + Cambios en las prácticas (mecanismos de participación, formas de educar en el aula, convivencia, etc.)
  + Cambios en las percepciones (clima escolar: relaciones entre profesores, estudiantes, directivas, padres y madres de familia, etc.)

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

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

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

1. Bibliografía

Alcaldía de Bogotá (2012) ‘Plan de Desarrollo de Bogotá 2012 - 2016’Acuerdo número 489 del 12 de junio de 2012. Concejo de Bogotá.

Asensio, J.M (1987) ‘Biología y Educación’, Revista Educar, UAB, Barcelona12: 7 – 26.

Bourdieu, P (1983) ‘ÖkonomischesKapital, kulturellesKapital, sozialesKapitalInSozialeUngleichheiten (SozialeWelt, Sonderheft 2)’, ReinhardKreckel. Goettingen: Otto Schartz& Co. 1983: 183-98.

Chaux, E.con Lleras J.y Velásquez A.M. (2012) ‘Competencias ciudadanas; de los estándares al aula; Una propuesta de integración a las áreas académicas’, Ediciones Uniandes, Bogotá DC, Colombia.

Dagnino, E (2005) ‘Meanings of citizenship in Latin America’, IDS Working Paper 258, Brighton: Institute of Development Studies.

Delors, J e.at. (1996) ‘La educación encierra un tesoro. ’ UNESCO – Santillana, Madrid

De Witt, T y Gianotten, V (1988) ‘Investigación participativa en un contexto de economía campesina. La Investigaciónparticipativa en Américalatina’. CENAPRO, México.

Eyben, Rosalind con Thalia Kidder, Jo Rowlands y Audrey Bronstein (2008) ‘Thinking about change for development practice: a case study from Oxfam GB’ Development in Practice, Oxford, 18 (2): 201-212

Freire, P. (2002) ‘Pedagogía de la esperanza’, Siglo XXI Editores, México DF, México.

Gardner, H (1983) ‘Frames of mind, the theory of multiple intelligences’, Basic Books, New York. EstadosUnidos.

Hann, C (1996) ‘Introduction: political society and civil antropology’, en Chris Hann& Elizabeth Dunn (eds), Civil Society: Challengin Western Models, Londres: Routledge: 1-28.

Jarvis, P (2008) ‘Democracy, lifelong learning and the learning society: active citizenship’ in a Late Modern Age. Routledge, Londres, ReinoUnido.

Jelin, E. (1997) ‘Igualdad y diferencia: dilemas de la ciudadanía de las mujeres en América Latina’, en: Ágora. Cuadernos de estudios políticos, año 3, Nr. 7: Ciudadanía en el debate contemporáneo: 189-214.

Jones, E. &Gaventa, J. (2002) ‘Concepts of citizenship: a review’ IDS Development Bibliography 19 Brighton: Institute of Development Studies.

Maturana, H (2001) ‘Emociones y lenguaje en educación y política’ Editorial Dolmen Ensayo, Decima Edición.

Ministerio de Medio Ambiente (2002) ‘Política Nacional de Educación Ambiental, SINA’, Bogotá DC.

Nussbaum, M (2012) ‘Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades’ Editorial katz, Buenos Aires, Argentina.

Pérez, A .(1998) ‘La cultura escolar en la sociedad neoliberal’ en Ediciones Morata, Madrid, España.

Piaget, J (2007) ‘El nacimiento de la inteligencia en el niño’ en Editorial Crítica, Barcelona, España.

Salazar, N (2011) ‘Repensando el Concepto de Participación: Herramienta didáctica’, SED-UD. Secretaria de Educación de Bogotá D.C. Dirección de Relaciones con el Sector Educativo Privado, Bogotá, Colombia.

Secretaría de Educación Distrital (2011) ‘Organización Curricular por ciclos; Referentes conceptuales y metodológicos’, Alcaldía Mayor de Bogotá DC, Colombia.

Secretaría de Educación Distrital (2013) ‘Plan Sectorial de Educación’, Alcaldía Mayor de Bogotá DC, Colombia.

Tajfel, H. y Turner, J.C. (1979) ‘An integrative theory of intergroup conflict’ en Tajfel y Henri (eds), Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations, Academic Press: 33 – 48.

Tonucci, F (2007) ‘Autonomia Escolar: Los alumnos deben participar en la gestión escolar dice Tonucci’. Diario la Nación – Edición Impresa 13.02.2007 -, Buenos Aires, Argentina.

UNICEF (2006) ‘Desarrollo de Capacidades para el ejercicio de la ciudadanía’, en Colección: Comunicación Desarrollo y Derechos. Argentina.

Van Gunsteren, H (1978), ‘Notes on a Theory of Citizenship’, en Pierre Birnbaum, Jack Lively y Geraint Parry (comps), Democracy, Consensus and Social Contract, Londres, Sage

VeneKlasen, L. & Miller, V. (2002) ‘Constructing empowering strategies’ A New Weave of Power, People and Politics: The Action Guide for Advocacy and Citizen Participation, Ch. 3, Oklahoma City: World Neighbors, pp. 59-78.

Vygotsky, L. S. (2008) ‘Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de lasfunciones psíquicas’, Editorial Quinto sol, México DF, México.

Weiss, C. (1998). ‘Evaluation’. Upper Sadle River, NJ: Prentice Hall. Segunda Edición

Wilches-Chaux, G(2006). ‘Brújula, bastón y lámpara para trasegar los caminos de la educación ambiental’, Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Sostenible. República de Colombia. Panamericana Formas e Impresos S.A.

Zuleta, E (1985a) ‘La educación: un campo de combate. Entrevista a Estanislao Zuleta’, Revista Educación y Cultura 4, FECODE. Bogotá, Colombia.

Zuleta, E (1985b). ‘Sobre la idealización de la vida Personal y colectiva’, Bogotá, Procultura.

**Glosario de Silabas**

**IAP** Investigación Acción Participativa

**IED** Instituciones Educativas Distritales

**ICFES** Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior

**INCITAR** Iniciativas Ciudadanas de Transformación

**PECC** Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia

**PEI** Planes Educativos Institucionales

**PIECC** Planes Institucionales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia

**PSE** Plan Sectorial de Educación Distrital

**RAP** Reflexión – Acción – Participación

**RIO** Respuesta Integral de Orientación Escolar

**SED** Secretaría de Educación Distrital

1. La noción de “otredad” o el concepto del “otro” es un elemento recurrente en las ciencias sociales para comprender y estudiar los procesos de inclusión y exclusión en las sociedades. Este texto ha sido redactado utilizando un lenguaje no sexista, no obstante, teniendo en cuenta que la propuesta recogida en este documento busca la inclusión de todos y todas como proceso esencial para construir una ciudadanía justa y con equidad, el texto enfatiza está idea mediante la redacción de la palabra “otro” en el género masculino habitualmente empleado por las ciencias sociales.

   [↑](#footnote-ref-1)