



**Investigación e innovación para la formación en Cultura  
Ciudadana para niños, niñas y jóvenes de Bogotá.**

**VOLUMEN I. Diseño en detalle del  
Programa Pedagogía Ciudadana.**

**TOMO II. Conceptualización de la Fase  
de Desarrollo.**

Bogotá, Junio de 2009.



**Investigación e innovación para la formación en Cultura  
Ciudadana para niños, niñas y jóvenes de Bogotá.**

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y  
DESARROLLO PEDAGÓGICO – IDEP

**ÁLVARO MORENO DURAN**

**DIRECTOR**

**YOLANDA SIERRA LEÓN**

**COORDINADORA GENERAL DEL PROGRAMA**

Bogotá, Junio de 2009.

## Contenido

INTRODUCCIÓN.....	5
<b>CAPITULO 1. LÍNEA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA. CONCEPTUALIZACIÓN DEL PROYECTO PEDAGÓGICO GENERAL.....</b>	<b>6</b>
1.1. Antecedentes.....	7
1.2. Marco teórico.....	12
1.2.1. <i>Constructivismo y educación.....</i>	12
1.2.2. <i>Aprendizaje cooperativo.....</i>	14
1.2.3. <i>Aprendizaje significativo.....</i>	16
1.2.4. <i>Pedagogía crítica.....</i>	18
1.2.5. <i>Pedagogía de proyectos.....</i>	21
1.2.6. <i>Dimensiones del ser humano y competencias.....</i>	22
1.2.7. <i>Principios Pedagógicos.....</i>	27
1.2.8. <i>Estructura: Hexágono Pedagógico.....</i>	32
1.2.9. <i>Desarrollo humano y organización escolar.....</i>	34
1.2.9.1. <i>Primer ciclo: Infancias y construcción de sujetos.....</i>	37
1.2.9.2. <i>Segundo ciclo: Cuerpo, creatividad y cultura.....</i>	38
1.2.9.3. <i>Tercer ciclo: Interacción social y Construcción de mundos posibles.....</i>	40
1.2.9.4. <i>Cuarto ciclo: Vocación y exploración profesional.....</i>	41
1.2.9.5. <i>Quinto ciclo: Investigación y desarrollo de la cultura para el trabajo.....</i>	43
1.3. Objetivos del Proyecto de Intervención Pedagógica.....	44
1.3.1. <i>Objetivo General.....</i>	44
1.3.2. <i>Objetivos Específicos.....</i>	45
1.4. Metodología.....	45
1.4.1. <i>Diseño del proyecto pedagógico.....</i>	45
1.4.2. <i>Implementación del proyecto pedagógico.....</i>	46
1.4.3. <i>Evaluación del proyecto pedagógico.....</i>	52
1.4.4. <i>Ajuste del proyecto pedagógico.....</i>	52
<b>CAPITULO 2. LÍNEA DE OBSERVACIÓN. CONCEPTUALIZACIÓN DEL SISTEMA DE MEDICIÓN DE CULTURA CIUDADANA EN POBLACIÓN ESCOLAR EN BOGOTÁ.....</b>	<b>54</b>
2.1. <i>Antecedentes de la caracterización de la población escolar.....</i>	55
2.2. <i>Marco teórico.....</i>	56
2.2.1. <i>Cultura ciudadana.....</i>	56
2.2.2. <i>Derechos colectivos.....</i>	59
2.2.3. <i>Concepto de competencia y sus dimensiones.....</i>	59
2.2.4. <i>La línea de base.....</i>	63

2.2.4.1.	Línea de base y tendencias .....	63
2.2.5.	La construcción de indicadores .....	65
2.2.6.	Instrumentos de evaluación infantil.....	67
2.3.	Sistema de medición de la cultura ciudadana en población escolar de Bogotá .....	68
2.3.1.	Ruta metodológica para el diseño .....	68
2.3.1.1.	Paso 1. Creación de matriz de análisis.....	68
2.3.1.2.	Paso 2. Creación de preguntas .....	68
2.3.1.3.	Paso 3. Prueba piloto.....	69
2.3.1.4.	Paso 4. Aplicación y análisis.....	69
2.3.2.	Instrumento .....	70
2.3.3.	Equipo de trabajo.....	70
2.4.	Diseño muestral.....	71
2.4.1.	Características demográficas del ciclo educativo 2 .....	71
2.4.2.	Universo de estudio .....	76
2.4.2.1.	Marco muestral .....	77
2.4.2.1.1.	Características generales del diseño .....	77
2.4.2.1.2.	Tamaño de la muestra .....	79
2.4.2.1.2.1.	Unidades primarias de muestreo .....	79
2.4.2.1.2.2.	Unidades finales de muestreo:.....	79
	Bibliografía.....	81
	Anexo 1. Matriz Conceptual para la definición de indicadores .....	88
	Anexo 2. Equipo interdisciplinario participante en la elaboración del documento .....	90
	Anexo 3. Diseño de guías pedagógicas de conocimiento de la ciudad.....	93

## INTRODUCCIÓN

El presente tomo hace parte del diseño específico del programa pedagogía ciudadana el cual presenta el detalle conceptual y metodológico general para el desarrollo de las dos líneas de trabajo, la línea de intervención y la línea de observación del programa, el cual servirá de carta de navegación para el desarrollo de la investigación en las diferentes etapas.

Por lo anterior el tomo se estructura en dos capítulos denominados: capítulo 1. Línea de intervención pedagógica. Proyecto pedagógico general. Capítulo 2. Línea de observación. Sistema de medición de cultura ciudadana en población escolar en Bogotá. El capítulo 1 que presenta el diseño de la línea de intervención es el resultado del trabajo interdisciplinario conformado por profesionales de la arquitectura, el urbanismo, la psicología, la sociología, psicopedagogía, y el arte, que mediante reuniones de discusión, realizadas entre abril y septiembre de 2009 y el aporte epistemológico en cada una de las materias aportaron a la construcción de la propuesta, los cuales fueron recogidos en un solo documento por la psicóloga Claudia Rincón. (Ver anexo no. 2 del equipo interdisciplinario).

Así mismo integró la experiencia de los maestros en la temática de formación de cultura ciudadana, la cual fue recogida en un encuentro realizado el 8 de mayo de 2009 en la que participaron maestros de colegios públicos de Bogotá (Ver anexo no. 3 Memorias del encuentro de maestros). En cuanto al Capítulo 2, Línea de observación. Sistema de medición de cultura ciudadana en población escolar en Bogotá, es el resultado del trabajo realizado por el equipo de trabajo contratado por el IDEP con la Universidad el Rosario a finales del 2008 y que fue consolidado por la psicóloga Ángela Torres Isaza, integrante del equipo.



## **CAPITULO 1. LÍNEA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA. CONCEPTUALIZACIÓN DEL PROYECTO PEDAGÓGICO GENERAL.**

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, adelanta una investigación llamada “Programa Pedagogía Ciudadana”. Es una investigación longitudinal aplicada que busca identificar, construir e implementar un proyecto pedagógico innovador para la formación en cultura ciudadana a niños, niñas y jóvenes de Bogotá que involucre a padres y maestros a fin de transferir el saber educativo a la formación de ciudadanos. La investigación se desarrollará entre los años 2008 a 2017 con niños y niñas escolarizados de la ciudad.

Esta investigación se describe en el documento de “Fase de formulación”, de Julio de 2009, que hace parte de los documentos técnicos del “Programa Pedagogía Ciudadana”, allí se plantea como objetivo general “Adelantar una investigación longitudinal aplicada que permita diseñar, implementar y evaluar una propuesta de intervención pedagógica para la formación en cultura ciudadana que contribuya a la formación de una ciudadanía activa, e implementar un sistema de medición en cultura ciudadana en niños, niñas y jóvenes en Bogotá” y uno de los objetivos específicos es “Construir un proyecto pedagógico para la formación en cultura ciudadana que fomente el sentido de pertenencia, la convivencia urbana, el respeto por el patrimonio común, el reconocimiento de los derechos y deberes ciudadanos y la participación a través de los Derechos Colectivos”.

El presente documento describe los lineamientos del Proyecto Pedagógico que serán tenidos en cuenta durante el desarrollo del Programa de Cultura Ciudadana del IDEP. Aquí se encuentran los antecedentes generales de otros proyectos pedagógicos en Cultura Ciudadana, los enfoques teóricos que sustentan el proyecto, los principios pedagógicos derivados de los enfoques y la metodología del proyecto pedagógico.

## 1.1. Antecedentes

Al referirse a las propuestas pedagógicas que se han realizado en formación en cultura ciudadana es necesario aclarar que en realidad existen pocas, o casi ninguna que aborde específicamente este concepto.

La razón de la carencia de intervenciones pedagógicas en este tema se explica por la definición misma del concepto, ya que este es relativamente nuevo y en Colombia particularmente fue gestado e implementado en el gobierno de Antanas Mockus quien propuso definir la cultura ciudadana como el “conjunto de costumbres, acciones y reglas mínimas compartidas que generan sentido de pertenencia, facilitan la convivencia urbana y conducen al respeto del patrimonio común y al reconocimiento de los derechos y deberes ciudadanos” (2001).

En el Programa de Pedagogía Ciudadana del IDEP se reformuló la propuesta de Antanas Mockus definiendo la cultura ciudadana como el “conjunto de prácticas sociales que generan sentido de pertenencia, facilitan la convivencia urbana, conducen al respeto del patrimonio común, al reconocimiento y ejercicio de derechos y deberes ciudadanos, y a la creación de sentido de participación”.

Esta claridad conceptual es indispensable para establecer qué tipo de intervenciones pedagógicas se han realizado en temas relacionados con la cultura ciudadana, ya que no existen aquellos que trabajen el mismo concepto. Vale la pena aclarar que existe una gran cantidad de intervenciones pedagógicas, tanto a nivel nacional como internacional, en temas relacionados con las dimensiones de la cultura ciudadana abordadas en esta investigación (convivencia urbana, sentido de pertenencia hacia la ciudad, respeto del patrimonio común, reconocimiento y ejercicio de derechos y deberes y participación).

Algunos de los programas han desarrollado las dimensiones que forman la cultura ciudadana como conceptos independientes y no como parte de la cultura ciudadana, como un todo.

En el caso de la convivencia, no se trabaja como convivencia urbana, sino como convivencia general<sup>1</sup>La participación ha sido abordada como estrategia para la democracia y la cívica

---

<sup>1</sup>Aparicio, Luis F. y Lamus, Doris. ALCONPAZ: Construyendo caminos para la convivencia y la paz. Reflexión política, Junio (9) p. 167-173, 2003; Osorio, Maricela. La tutoría en el nivel medio superior orientada hacia una visión de educación para la paz. Espacios públicos. Universidad autónoma del estado de México. Febrero vol. 9 (17) p. 436-444, 2006.; Arango, Carlos. Los vínculos afectivos y la estructura social. Una reflexión sobre la convivencia desde la Red de Promoción del Buen Trato. Investigación y Desarrollo. Vol. 1 (1) p. 70-103, 2003; Corrales, María T. Propuestas educativas para la convivencia y paz en nuestros centros educativos. Revista digital Investigación y Educación Vol. III (26). 2006. Recuperado de: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_sevilla/archivos/revistaense/n26/2\\_6080158.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n26/2_6080158.pdf).

incluyendo en ocasiones a los jóvenes desescolarizados<sup>2</sup>. Las intervenciones en derechos se han enfocado en el trabajo específico en Derechos Humanos y por lo general no se han tenido en cuenta otros derechos<sup>3</sup> Amnistía internacional tiene en su página WEB una biblioteca de programas desarrollados en Estados Unidos encaminados a la educación en derechos humanos. Human Rigths Education Library).

En varios países del mundo se han realizado intervenciones en ciudadanía, este tipo de formación tal vez es la más cercana, conceptualmente hablando, a la idea de cultura ciudadana que se trabaja en esta investigación ya que comparten algunos temas y objetivos. En Europa se han realizado propuestas pedagógicas para formar en ciudadanía, en buena medida impulsadas por el Consejo Europeo que proclamó el 2005-2006 como "El Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación". A raíz de ello se diseñaron propuestas en los diferentes países europeos que pretendían educar en ciudadanía y por supuesto se involucró a las instituciones escolares.

La propuesta del gobierno español para educar en ciudadanía consistió en proponer unos contenidos y objetivos diferenciados en cada nivel educativo que debían ser desarrollados en las instituciones escolares. Algunos ejemplos de los temas propuestos para integrarse en los currículos de educación en ciudadanía en España fueron: individuo y relaciones interpersonales, convivencia y relaciones con el entorno y vivir en sociedad (tercer ciclo de educación primaria); participación en la vida cotidiana, deberes y derechos ciudadanos, participación en las sociedades democráticas del siglo XXI, vivir en sociedad y ciudadanía en un mundo global (primer curso de Educación Secundaria Obligatoria ESO).

En Colombia, a partir de la propuesta del Ministerio de Educación Nacional se inició la formación obligatoria en Competencias Ciudadanas en todas las instituciones educativas de educación básica y media y se diseñaron estándares para orientar a los maestros en esta tarea<sup>4</sup>. Sin embargo allí se propone formar en tres dimensiones democracia y participación, pluralidad y respeto a las diferencias y participación democrática. Si bien, estas dimensiones se pueden relacionar con la cultura ciudadana, no corresponden al concepto, ni las dimensiones que se trabajan en esta investigación.

El programa realizado en Bogotá más importante relacionado con la formación de la comunidad en Cultura ciudadana lo desarrolló el ex alcalde Antanas Mockus. Este programa constituyó una

---

<sup>2</sup>Alterman, Nora y Foglino, Ana M. Los centros de actividades juveniles. Balance de su operación como estrategia para mejorar la convivencia en las secundarias cordobesas. Revista Mexicana de Investigación Educativa, julio-septiembre, Vol 10 (26). p. 669-692, 2005.

<sup>3</sup> Rodino, Ana M. (Coordinadora). Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad. Instituto interamericano de derechos humanos. Unidad pedagógica, 2006.

<sup>4</sup> Chaux, Enrique; Lleras, Juanita y Velásquez, Ana. (compiladores). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas. Ministerio de Educación, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, departamento de Psicología y Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales. Bogotá: Ediciones Uniandes, 2004.



propuesta política que empleó diversas estrategias pedagógicas que pretendían formar a los bogotanos en las diferentes dimensiones de la cultura ciudadana.

Las estrategias pedagógicas de este programa estaban basadas en la intención de reconciliar la ley, la moral y la cultura y fueron desarrolladas en distintos espacios de la ciudad sin incluir directamente a los espacios escolares. La población objetivo fueron los ciudadanos en general sin diferenciar su estrato, sexo, afiliaciones políticas ni religiosas.

Las estrategias desarrolladas y el mensaje que se quería enseñar a los ciudadanos se describen a continuación.

<b>ACCIÓN</b>	<b>MENSAJE BÁSICO</b>
Tarjetas ciudadanas	Control social interpersonal posible y deseable
Mimos y cebras (convivencia de conductores y peatones)	Regulación interpersonal pacífica y aceptada. Forma nueva de la intervención de la autoridad centrada en la educación, la comunicación y la señalización.
“Ley zanahoria”	Los límites de lo permitido pueden modificarse cuando hay una justificación
Prohibición de la pólvora	La vida e integridad de los niños priman sobre las costumbres o los derechos.
Plan desarme	Un ciudadano no debe tomar la justicia en sus manos ni ser un peligro para otro ciudadano. Se fomentó la confianza entre desconocidos.
Desarme voluntario	Renuncia unilateral al uso de la fuerza. Mensaje eficaz de las minorías que aceptan ponerse un límite y confían en los procesos y las instituciones.
Jornadas de vacunación contra la violencia	Acción preventiva frente al vínculo de la violencia en el hogar y en la sociedad. Visión de una parte de la violencia como problema de salud víctimas y posibles victimarios previenen conjuntamente.
Policías formadores de ciudadanos	Las autoridades también transforman su cultura y su manera de incidir sobre el comportamiento de los ciudadanos.
Jornadas “re” (conciliación) y solución pacífica de conflictos	Para resolver los conflictos de manera pacífica se pueden adquirir conocimientos y aprovechar ciertos procedimientos.

Carta de civildad y semilleros de convivencia	La legislación sobre las contravenciones que afectan a la cultura ciudadana debería ser modificada con la participación de infractores, ciudadanos afectados y las autoridades.
Interrupción de la relación clientelista entre gobierno-Consejo	Respeto a la división de competencias y a la independencia de poderes. Ni puestos ni contratos para sobornar al órgano legislativo de la ciudad. Soluciones sin manejo particularista. La igualdad de trato y de oportunidades configuran la identidad ciudadana.
Atención de paros y amenazas de paro	Tomar en serio al interlocutor y examinar objetivamente los problemas permite rechazar la lógica del chantaje.
Concertar para planear con participación	Los ciudadanos dan prioridad a una inversión pública en discusiones abiertas: “recursos públicos, recursos sagrados”
Eventos culturales	Las oportunidades de integración cultural facilitan la autoregulación y la tolerancia.

Tomado de Mockus<sup>5</sup> Cultura ciudadana, programa contra la violencia en Santa Fe de Bogotá, Colombia, 1995-1997.

La Fundación Presencia desarrolló la única propuesta escolar para formar específicamente en cultura ciudadana denominada “Hacia la formación de cultura ciudadana – Fundamentos de democracia y derechos humanos”. La metodología empleada en este programa consistió en un currículo independiente con una serie de cartillas que explican la manera en que debe implementarse el programa en el aula de clase. Esta propuesta fue estructurada basándose en principios constructivistas de la pedagogía y recurrió al diseño de una guía para docentes que explica las características del programa y la forma en que puede ser trabajado al interior del aula.

Los recursos didácticos empleados en esta propuesta fueron principalmente las cartillas en las que se presentaban algunas actividades que debían ser desarrolladas en el aula por los estudiantes con la orientación de los docentes.

La revisión de propuestas de intervención pedagógica en temas relacionados con la cultura ciudadana evidencia el uso de distintos tipos de metodologías y estrategias como son las cartillas utilizadas en programas como Programa de conservación del Tití gris desarrollado por la Fundación BioDiversa Colombia en zonas aledañas al hábitat de estos mamíferos, programa Tú Bogotá: cartografía para niños y niñas de la Unidad Administrativa Especial Catastro y el

---

<sup>5</sup> Mockus, Antanas. Cultura ciudadana, programa contra la violencia en Santa Fe de Bogotá, Colombia, 1995-1997. Estudio técnico. BID División de Desarrollo Social. Publicación SOC-127. Washington D.C. 2001.

programa Normas de convivencia para niños y niñas de la Secretaria de Gobierno del Distrito. Este último programa mezcló el uso de cartillas con la cartografía para formar en el conocimiento de Bogotá a través de mapas con los que los niños debían trabajar.

Otra metodología han sido los recorridos por la ciudad usados en programas como Una aventura por mi ciudad y mi región de la Fundación Empresas Públicas de Medellín E.S. desarrollado en Medellín y su área metropolitana, el Programa de salidas pedagógicas en las localidades de la ciudad de Bogotá D.C. de la Alcaldía Mayor de Bogotá a través de las alcaldías locales y las Caminatas recreoecológicas que son un programa realizado por el IDRD que busca acercar a los niños al tema de ecología.

También se ha utilizado la metodología de talleres en programas como Aulas en paz que constituye un currículo que busca introducir nociones sobre resolución de conflictos en la escuela desarrollado por una alianza de la Universidad de Los Andes y la ONG Convivencia Productiva en distintas ciudades, en Bogotá; el jardín botánico José Celestino Mutis desarrolló el programa de Educación ambiental infantil que se realiza en sus instalaciones por medio de cinco talleres con los niños.

Algunos programas han utilizado el espacio público de la ciudad para desarrollar actividades lúdicas formativas con niños, un ejemplo lo constituye Misión Bogotá: Festival de la Niña y el Niño Peatón del Instituto para la Economía Social (IPES). Otros programas han utilizado las expresiones artísticas para mejorar la calidad de vida de los niños como el caso de la Escuela audiovisual infantil está orientada a dar visibilidad a los niños de Belén de los Andaquíes del departamento del Caquetá o el programa Escuela integral IMAGO que busca involucrar a los jóvenes en un proceso de mejoramiento de su proyecto de vida, a través de escenarios artísticos desarrollado por la ONG.

Un aspecto relevante es que la mayoría de programas de formación de temas relacionados con la cultura ciudadana no presentan estrategias de evaluación del alcance o impacto en la población. Los programas que utilizan estrategias hacen uso de las encuestas, grupos focales y algunos internacionales han realizado investigaciones longitudinales sobre sus resultados como es el caso de MAXIMIZE the Moment® de Estados Unidos aplicado en más de 20 estados de los EEUU, así como en las Filipinas, Japón, Jordania y Canadá y Nosotros el pueblo... los ciudadanos y la constitución (We the people...The Citizen and the Constitution) que es un programa del Centro para la Educación Cívica de Estados Unidos de América.

Los programas revisados permiten establecer que el tema de formación específica en cultura ciudadana no se ha realizado teniendo en cuenta las dimensiones que este concepto abarca, sin embargo existen muchos programas que se han ocupado de formar en las distintas

subdimensiones de la cultura ciudadana o en ciudadanía acercándose a los intereses de esta investigación. Con relación a las metodologías es importante tener en cuenta al estudiante como sujeto activo y utilizar estrategias motivantes. Finalmente sobre el tema de evaluación se evidencia una falencia en muchos programas dado que son pocos los que desarrollan estrategias claras de medición de impacto y de resultados.

## 1.2. Marco teórico

El proyecto pedagógico del Programa Pedagogía Ciudadana hunde sus raíces en varias propuestas educativas y pedagógicas que resultan coherentes con sus pretensiones y con las ideas que se tienen del rol de la cultura, la educación y los agentes socializadores como el docente, la familia, el contexto y el mismo estudiante. Por lo tanto se describirán principios generales que se retoman de las teorías de interés y los principios pedagógicos que se deriven de las mismas.

En este punto es necesario aclarar que el proyecto no pretende trabajar con un enfoque pedagógico único sino que retoma elementos de diferentes escuelas y enfoques pedagógicos y de otras disciplinas como la psicología que resultan útiles y coherentes con los objetivos y las intenciones del Programa de Pedagogía Ciudadana. No se trata de hacer una apología al eclecticismo, sin embargo, retomando a Posner existe un eclecticismo reflexivo que resulta una postura inteligente a la hora de analizar y planear currículos. En palabras de Posner “El eclecticismo reflexivo se basa en la suposición de que, a pesar de que preferiríamos negarlo, no hay una panacea en la educación. Las personas que buscan la “respuesta” a nuestros problemas educativos lo hacen en vano. Situaciones diferentes requieren prácticas distintas... Lo que necesitan comprender quienes toman las decisiones de un currículo es la amplia variedad de alternativas curriculares. Para evitar caer en la trampa del “bote de basura” del eclecticismo, ellos deben entender los dilemas que implica cada decisión curricular, así como estar dispuestos a exhibir las suposiciones tácitas detrás de cada alternativa. Cuando puedan hacer esto, tendrán la habilidad para evaluar críticamente las alternativas y los debates que sus partidarios hacen”<sup>6</sup>

Siendo coherente con el eclecticismo reflexivo propuesto por Posner, el proyecto pedagógico presentado se nutre de diferentes teorías del desarrollo, el aprendizaje y la educación que permiten establecer unos principios que orientan el diseño y la intervención del Programa de Pedagogía Ciudadana.

A continuación se describen brevemente las teorías de las que bebe este proyecto y de las cuales surgen sus principios pedagógicos. Inicialmente se describen las características del constructivismo en educación, más adelante se presentan los elementos del aprendizaje cooperativo, el aprendizaje significativo, la pedagogía crítica y finalmente la pedagogía de proyectos.

### 1.2.1. Constructivismo y educación

---

<sup>6</sup>Posner, George. Análisis de currículo. Tercera Edición. Mc Graw Hill: Mexico, 2004.

La teoría del constructivismo tiene un gran número de vertientes y propuestas diferentes relacionadas con la forma en que se construye el conocimiento, la idea básica que comparten las distintas corrientes es el rol activo que tienen los sujetos a la hora de relacionarse con su entorno y los procesos mentales que hacen comprensible dicho entorno.

Esto implica que en el constructivismo los individuos son concebidos como sujetos activos que se relacionan con el entorno en el que se desarrollan haciendo interpretaciones del mismo y construyendo, a través de procesos cognitivos, sus explicaciones de los fenómenos. Martí plantea que “todas las propuestas constructivistas insisten en el hecho que para hablar de construcción es necesario poner en evidencia la aparición de conductas cualitativamente nuevas. Tanto Piaget, como Vygotsky y los modelos de inteligencia artificial hacen suya la idea que construir es crear algo nuevo. Del mismo modo Pozo considera que el aprendizaje constructivista es aquel que no solo recodifica la realidad sino que la reorganiza profunda y deliberadamente.”<sup>7</sup>

Mario Carretero citado por Díaz-Barriga y Hernández propone que el constructivismo “es la idea que mantiene que el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano.”<sup>8</sup>

Por su parte César Coll asegura que es necesario cuidarse de conocer el contexto en el que se aplican las teorías, pues especialmente en el espacio escolar y de la educación, se han hecho extrapolaciones de diferentes teorías, especialmente las psicológicas, intentando explicar lo que ocurre en el espacio educativo sin tener en cuenta sus características, dinámicas y en general los aspectos que se relacionan con la educación en general y el contexto escolar específicamente.

El proyecto pedagógico del Programa de Pedagogía Ciudadana se desarrollará en el contexto escolar, por lo tanto las propuestas de Coll resultan valiosas y ofrecen una plataforma adecuada para sustentar el proceso formativo que se pretende.

Según Coll<sup>9</sup> “los enfoques constructivistas en educación son propuestas específicamente orientadas a conocer y explicar los procesos educativos, o propuestas de actuación pedagógica y didáctica, que tienen su origen en una o varias teorías constructivistas del desarrollo, del aprendizaje o de otros procesos psicológicos”<sup>10</sup>. Este mismo autor aclara que “la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje sitúa en la actividad mental constructiva de los

---

<sup>7</sup> Martí Eduardo. El constructivismo y sus sombras. Anuario de psicología. 69(2) p. 3-18, Barcelona: Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona, 1996. p. 6.

<sup>8</sup> Díaz-Barriga, Frida y Hernández, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, México: McGraw Hill, 1998, p. 14 -15.

<sup>9</sup> Coll, Cesar; Palacios, Jesús y Marchesi, Álvaro. (Comps.) Desarrollo psicológico y educación. Tomo 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza, 2da. Ed, 1990.

<sup>10</sup> Ibíd., p. 159



alumnos, y por lo tanto en la dinámica interna de los procesos de construcción del conocimiento, la clave del aprendizaje escolar. Los alumnos son los agentes y los responsables últimos de la construcción de significados sobre los contenidos escolares que constituye la esencia del aprendizaje escolar. Sin embargo, este proceso de construcción, de naturaleza individual, es inseparable de la actividad que despliegan conjuntamente profesores y alumnos en el aula mientras acometen las tareas escolares o se aproximan al estudio de los contenidos escolares. En otros términos, la construcción individual del conocimiento que llevan a cabo los alumnos está inserta en, y es inseparable de, la construcción colectiva que llevan a cabo los profesores y alumnos en ese entorno específico culturalmente organizado que es el aula.”<sup>11</sup>

Siguiendo la propuesta del constructivismo en educación es necesario tener en cuenta que la construcción de la cultura ciudadana construida en el espacio escolar está mediada tanto por los contenidos como por el tipo de relaciones que se den entre el estudiante y esos contenidos como por las relaciones que ocurran entre los compañeros y con quien asuma el rol docente.

Un elemento fundamental del constructivismo en educación es el asumir que la educación es una herramienta de socialización que permite a quien se educa dos cosas: primero tener acceso a su cultura, es decir, por la educación los nuevos miembros de la sociedad logran acceder a los conocimientos elaborados por el grupo de humanos en el que nacieron y disfrutar de los avances y alcances de su grupo. En una palabra, la educación, y especialmente la educación escolar, permite a los nuevos integrantes de la sociedad el proceso de socialización. La segunda puerta que abre la educación es la de la individuación de los sujetos, esto es, que por la educación los individuos logran desarrollarse y diferenciarse de los demás miembros del grupo, aunque comparten su cultura. Este proceso de diferenciación o individuación permite a cada uno convertirse en un sujeto distinto capaz de proponer acciones que lleguen incluso a modificar su entorno y cambiar profundamente al grupo social en el cual se desarrolla.

Esto último es relevante para el proyecto pues formar en cultura ciudadana tiene como uno de sus propósitos que los estudiantes mejoren su proceso de socialización en la medida en que reconozcan el grupo al que pertenecen, incluido el territorio, pero también se pretende que ellos desarrollen sus propias identidades y logren más adelante ser creativos y propongan nuevas formas de concebir la ciudad y las relaciones que se dan en la misma para alcanzar un desarrollo más solidario, justo y equitativo.

### **1.2.2. Aprendizaje cooperativo**

El sentido de abordar el aprendizaje cooperativo en este proyecto pedagógico se basa en el interés de construir cultura ciudadana en los niños. Somos conscientes de que la ciudadanía implica el reconocimiento de las demás personas que habitan la ciudad y el ejercicio comunitario. No es posible ser un ciudadano activo sin que las acciones sean cooperativas. Partiendo de esta reflexión, el proyecto considera que la formación en cultura ciudadana debe desarrollarse promoviendo la cooperación y colaboración entre los niños vinculados al proyecto,

---

<sup>11</sup> *Ibíd.*, p. 164.

pues de esto dependerá que más adelante sean ciudadanos activos, capaces de construir propuestas basadas en el interés general y producto del consenso entre distintas opiniones.

Existen algunos autores que plantean una clara diferencia entre aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo,<sup>12</sup> sin embargo en este proyecto ambos serán utilizados como sinónimos.

Cuando se hace referencia al aprendizaje cooperativo se está hablando de las relaciones de apoyo mutuo que se dan entre compañeros y quien asume el rol de educador en la consecución de una meta común que es el aprendizaje sobre un tema particular. Según Arends (1994), citado por Díaz-Barriga y Hernández, “las raíces intelectuales del aprendizaje cooperativo se encuentran en una tradición educativa que enfatiza un pensamiento y una práctica democráticos, en el aprendizaje activo y en el respeto al pluralismo en sociedades multiculturales”<sup>13</sup>

Lo anterior implica que este tipo de aprendizaje promueva la conformación de equipos y desarrolle habilidades de trabajo con otros, de negociación, de respeto a la diferencia, de comunicación asertiva y toma de decisiones.

El trabajo individual es valioso al dejar claro que el esfuerzo de cada uno es indispensable para alcanzar las propias metas, sin embargo, el estudiante aprende que el logro de sus objetivos depende exclusivamente de su capacidad y esfuerzo y de la tarea, y desconoce el esfuerzo de los demás que están intentando llegar a sus propios objetivos, estos fines son individuales y carecen de la riqueza que ofrece el tener metas compartidas y del trabajo en equipos que aprovechen las fortalezas de cada persona.

El trabajo individual estimula la competitividad y la comparación entre las personas y los logros de cada individuo son independientes de los logros de otro. “Bajo el esquema de competencia, el alumno obtiene una mejor calificación cuando sus compañeros han rendido muy poco que cuando la mayoría mostró un buen rendimiento”<sup>14</sup>

El trabajo individual dificulta la inclusión de aquellos que se encuentran en situación de discapacidad puesto que no tienen las capacidades físicas o cognitivas promedio y en esa medida nunca alcanzarán metas semejantes a las que logran quienes no presentan la condición discapacitante. El trabajo individual no promueve la solidaridad y la valoración de la diferencia como elemento natural entre las personas y que enriquece las interacciones sociales, por su parte el trabajo cooperativo promueve no solo la socialización, la inclusión y la aceptación, sino que permite a los miembros del grupo alcanzar metas que son benéficas para sí mismos y para los demás maximizando tanto su aprendizaje como el de otros.

---

<sup>12</sup> Barkley, Elizabeth; Cross, Patricia y Mayor, Claire H. Técnicas de aprendizaje colaborativo, Madrid: Ediciones Morata, 2007.

<sup>13</sup> Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. Estrategias docentes para... Op. Cit., p. 53).

<sup>14</sup> Ibid., p. 54.

Para algunos investigadores del tema las primeras relaciones que involucran la socialización, la regulación emocional y el logro de competencias sociales pueden llegar por primera vez a conformarse entre pares, así como la relativización de los puntos de vista, el incremento de las aspiraciones e incluso el rendimiento académico aspecto que significa un refuerzo para el trabajo cooperativo en el proyecto.

El proyecto pedagógico del Programa Pedagogía Ciudadana apuesta entonces al trabajo en aprendizajes cooperativos puesto que la cultura ciudadana solamente puede ser promovida a través de la participación de los miembros de la comunidad en grupos organizados, capaces de conciliar, regularse, proponer y desarrollar acciones que conlleven al logro de metas que beneficien al grupo y no solo a individuos.

Dentro de las actividades del proyecto pedagógico los niños y niñas trabajarán en equipos al desarrollar las tareas de conocimiento de los diferentes componentes, sin importar el tipo de recursos didácticos o estrategia educativa se promoverá el aprendizaje cooperativo utilizando los espacios de trabajo para promover aprendizajes relacionados con la convivencia, la resolución de conflictos, la participación en el grupo, la inclusión y respeto a las diferencias, el rescate de las fortalezas de cada persona y la valoración de los logros alcanzados entre todos.

### **1.2.3. Aprendizaje significativo**

La teoría del aprendizaje significativo parte del principio que formula que un aprendiz solamente logrará consolidar su aprendizaje si este resulta significativo, es decir, si es posible asimilarlo a la estructura cognitiva existente. David Ausubel fue el gestor de la teoría del aprendizaje significativo y planteó que “un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición”<sup>15</sup>

En el proyecto pedagógico del Programa Pedagogía Ciudadana es fundamental que los estudiantes aprendan relacionando la nueva información con la que ya poseen y que se establezca una clara comprensión que permita alcanzar los niveles de cultura ciudadana que favorezcan a la ciudad y sus pobladores.

El aprendizaje significativo tiene ciertas condiciones, una es la significatividad lógica del contenido, es decir, el contenido o tema que se enseña debe estar organizado de manera tal que el aprendiz pueda comprender su organización y logre asimilarlo en su propia estructura de conocimiento. Es imposible que alguien logre asimilar nueva información de manera significativa si esta información se encuentra desordenada o es incoherente. La segunda condición del aprendizaje significativo es la significatividad psicológica, que plantea que la estructura cognitiva

---

<sup>15</sup> Ausubel, David., Novak, J. & Hanesian, H. Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo, 2º Ed, TRILLAS México, 1983.p. 18.

del aprendiz debe tener la posibilidad de asimilar el nuevo conocimiento, es decir, que los conocimientos previos del estudiante sean suficientes y pertinentes para aprender la nueva información.

Para el proyecto pedagógico es indispensable reconocer el nivel de desarrollo de los niños y tener en cuenta sus aprendizajes por lo que cada cuerpo de contenidos está diseñado para un grupo de edad, sin embargo se tendrá en cuenta el tipo de conocimientos que posea cada grupo, pues es claro que al realizar un proyecto que involucra niños de diferentes estratos socioeconómicos y diferentes zonas de la ciudad pueden presentarse diferencias en los conocimientos sobre cultura ciudadana que deberán tenerse presentes a la hora de realizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, la tercera condición del aprendizaje significativo es la actitud motivada y activa del aprendiz. Ausubel propone que el aprendiz debe estar interesado por aprender y debe esforzarse en realizar el trabajo cognitivo que implica la asimilación, pues esta no es una tarea sencilla y requiere del interés de quien aprende. En el estudiante debe existir motivación intrínseca que es aquella que surge cuando el sujeto percibe su enriquecimiento al aprender cosas nuevas puesto que el nuevo conocimiento da sentido a los fenómenos, permite nuevas comprensiones y amplía el alcance e impacto de las propias acciones. Sin estas tres condiciones es imposible que ocurra el aprendizaje significativo.

Adicionalmente, esta teoría plantea una clara diferenciación entre el aprendizaje mecánico o memorístico y el aprendizaje significativo. El primero se produce cuando no existen, en la estructura cognitiva del aprendiz, elementos que permitan asimilar la nueva información, de tal forma que la nueva información es almacenada arbitrariamente, sin interactuar con conocimientos pre-existentes, esta nueva información es incorporada a la estructura cognitiva de manera literal y arbitraria puesto que consta de puras asociaciones arbitrarias.<sup>16</sup> El aprendizaje significativo, como se mencionó, permite interacción entre los conocimientos relevantes que ya son parte de la estructura cognitiva del aprendiz y la nueva información, no se trata de una asociación, sino de una asimilación que involucra una organización de esa información en categorías, grupos, en los que se identifican tipologías, diferencias, semejanzas, entre otras posibles relaciones entre los conocimientos previos y el nuevo. Las relaciones son sustanciales, no arbitrarias, y dotadas de significado, de allí el nombre de aprendizajes significativos.

Joseph Novak, otro importante teórico del aprendizaje significativo, propuso que construir significados implica pensar, sentir y actuar. Según este autor “una educación acertada debe centrarse en algo más que el pensamiento del aprendiz; los sentimientos y las acciones también son importantes y hay que tener en cuenta estas tres formas de aprendizaje, a saber: la adquisición de conocimientos (aprendizaje cognitivo), la modificación de las emociones y sentimientos (aprendizaje afectivo) y la mejora de la actuación o las acciones físicas o motrices (aprendizaje psicomotor). Que incrementa la capacidad de la persona para entender sus

---

<sup>16</sup> Ibíd., p. 37.

experiencias (...) Los seres humanos piensan, sienten y actúan, y las tres cosas se combinan para formar el significado de la experiencia.<sup>17</sup>

Partiendo de la consideración de Novak, es indispensable para el proyecto pedagógico del Programa de Pedagogía Ciudadana tener en cuenta estos tres aprendizajes, pues centrarse exclusivamente en aspectos cognitivos, afectivos o comportamentales sería descuidar el aprendizaje significativo. Los contenidos del proyecto se estructurarán de manera organizada y coherente (significatividad lógica), teniendo en cuenta la estructura cognitiva propia de la edad de los niños y sus conocimientos previos (significatividad psicológica) y planteando contenidos y actividades que promuevan aprendizajes cognitivos, afectivos y comportamentales.

#### **1.2.4. Pedagogía crítica**

La propuesta de la pedagogía crítica resulta relevante por su visión de la educación como estrategia para fomentar procesos de reflexión y análisis en los individuos enmarcados en un sistema social, político y económico particular. Paulo Freire fue uno de sus más notables representantes y creía fielmente en que la educación debía ser una herramienta de liberación de los pueblos “Contrariamente a la educación para la domesticación, la educación para la liberación, que es utópica, profética y optimista, es un acto de conocimiento y un medio de acción que permite transformar la realidad que debe ser conocida”.<sup>18</sup>

La educación en la pedagogía crítica tiene como misión formar personas que se conozcan a sí mismas, conozcan sus raíces, comprendan su origen, el sistema en el cual se han desarrollado y las relaciones de poder e intereses que se juegan en la organización social a la que pertenecen.

Desde esta propuesta se forman hombres y mujeres libres, capaces de reflexionar sobre su entorno y la estructura política, social y económica que les afecta, de esta manera se espera que sean capaces de ser revolucionarios, subversivos, es decir, que sean capaces de superar las imposiciones de quienes ostentan el poder y reivindicarse a sí mismos como sujetos activos, partícipes y promotores del cambio hacia sociedades más equitativas, justas, libres y solidarias.

Para Freire, la educación debe enseñar a pensar, a pensar críticamente el mundo que nos rodea, a esto se llama el proceso de concientización. Este proceso permite a los humanos adquirir conciencia de su propia situación, es decir, de lo que realmente ocurre a su alrededor sin quedarse en un pensamiento mágico que no posibilita la acción y transformación.

---

<sup>17</sup> Martí, Eduardo y Solé, Isabel. (1990) El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. En: Coll, Cesar; Palacios, Jesús y Marchesi, Álvaro. (Comps.) Desarrollo psicológico y educación. Tomo 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza, 2da. Ed, 1990.

<sup>18</sup> Ovejero, A. Paulo Freire y la psicopedagogía de la liberación, *Psicothema* 9(3) 671-688, 1997. (Freire, 1971. p. 7.



La conciencia crítica busca las causas profundas de la realidad, es intersubjetiva y vinculada al diálogo, solo cuando existe conciencia crítica es posible la concientización. Existe un concepto fundamental en la pedagogía crítica de Freire que es el de praxis, considerada la unidad indisoluble entre acción y reflexión sobre el mundo, ambas cosas siempre deben ir unidas para no caer ni en el puro activismo (la práctica sin teoría es coja) ni en un idealismo vacío (la teoría sin práctica es ciega) la concientización no puede existir fuera de la praxis, es decir, sin el acto acción-reflexión. De ahí la estrecha relación entre praxis y concientización, «una revolución no se consigue ni con palabras ni con actos, sino con la praxis, es decir, con acción y reflexión dirigidas hacia las estructuras que se deban transformar».<sup>19</sup>

Este concepto es fundamental en el proyecto pedagógico del Programa Pedagogía Ciudadana pues se asume que es necesario que los niños y niñas aprendan conceptos e ideas, pero que puedan reflexionar sobre los mismos y desarrollar acciones concretas que evidencien su rol de ciudadanos activos.

Freire diferencia a la pedagogía crítica de la concepción bancaria de la educación y menciona que esta última se caracteriza porque “La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en «vasijas» en recipientes que deben ser «llenados» por el educador. Cuanto más vaya llenando los recipientes con sus «depósitos» tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen «llenar» dócilmente, tanto mejor educandos serán. De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositados y el educador quien deposita.

En la visión «bancaria» de la educación, el «saber», el conocimiento, es una donación de aquéllos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro”<sup>20</sup>. Y concluye el mismo Freire, que “si el educador es quien sabe, y si los educandos son los ignorantes, le cabe, entonces, al primero, dar, entregar, llevar, transmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser un saber de «experiencia realizada» para ser el saber de experiencia narrada o transmitida. No es de extrañar, pues, que en esta visión «bancaria» de la educación, los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de lo cual resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él, como sujetos del mismo. Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos. En la medida en que esta visión «bancaria» anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores”<sup>21</sup>.

---

<sup>19</sup> Ovejero, Anastasio. Paulo Freire y la psicopedagogía de la liberación, Psicothema 9(3) 671-688, 1997.

<sup>20</sup> Freire, Paulo. La educación como práctica de la libertad, México: siglo XXI, 1975, p. 76-77, Citado por: Ovejero, Anastasio. Paulo Freire y la psicopedagogía... Op. Cit.

<sup>21</sup> Freire, Paulo. La educación como práctica de la libertad... Op. Cit. pp. 78- 79.

El proyecto pedagógico considera fundamental que las personas participantes niños, niñas, jóvenes, pedagogos, artistas y demás desarrollen conciencia crítica y sean capaces de reconocer la ciudad en la que habitan identificando su complejidad y reconociéndose a sí mismos como sujetos activos capaces de modificar aquellos aspectos que consideren inadecuados para la equidad, la justicia y la solidaridad.

Este proyecto propenderá porque los espacios educativos se conviertan en instrumentos de toma de conciencia a través de la reflexión sobre las vivencias cotidianas, el reconocimiento de la ciudad y la construcción de nuevos aprendizajes discutidos a la luz de las realidades evidenciadas en recorridos por la ciudad y fomentará las acciones específicas que resuelvan problemáticas evidenciadas por los participantes.

Se espera que los participantes en el proyecto no solo tengan una masa de conocimientos transmitidos sobre la ciudad, sino que reconozcan sus opciones dentro de la misma, que además de conocer cómo funciona la ciudad, cuáles son sus problemas, y las posibilidades de acción como ciudadanos, realmente lleguen a la acción fundamentada en la reflexión sobre la ciudad, sus propias necesidades y reconociendo el proceso histórico que ha derivado en las disposiciones que hoy se presentan.

Henry Giroux propone que la escuela es un espacio que tiene un significado político, social y económico y que “las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, y usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. Como tales, las escuelas sirven para introducir y legitimar formas particulares de vida social”<sup>22</sup>

Los profesores y aquellos que asumen su rol tienen la misión de reconocer los valores y tipo de relaciones que ellos legitiman en el aula y deben concientizarse de su rol como elemento social que apoya en la construcción del sistema social, político y económico.

En el proyecto pedagógico se rescata la función de los educadores como personas que resultan modelos de ciudadanos para los estudiantes. Ellos por lo tanto deben reflexionar sobre sus propias actuaciones y relaciones con la ciudad y construir a través del diálogo y la reflexión maneras dignas de acción ciudadana.

---

<sup>22</sup> Giroux, Henry. Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós, 1990, p. 171.

### 1.2.5. Pedagogía de proyectos

Los proyectos pedagógicos constituyen una herramienta de incalculable valor en los procesos formativos desarrollados en el espacio escolar. Los proyectos se deben caracterizar por estar vinculados con las metas de las instituciones educativas, es decir, a través de los proyectos se deben alcanzar los logros académicos y personales.

Los proyectos tienen en cuenta al currículo y las necesidades de los estudiantes, los docentes y la comunidad. A partir de estas necesidades se identifican problemas a resolver y se diseñan e implementan distintas estrategias en las que participan los interesados para lograr las metas propuestas.

Pero para que efectivamente los proyectos pedagógicos constituyan ésta herramienta requieren de unos aspectos que pueden variar, en algunos casos sustentados en el aprendizaje significativo, la identidad y la diversidad, la investigación basada en la práctica y de unos procesos de evaluación tanto de proceso y como de resultados. Los proyectos promueven el desarrollo de competencias tanto en los niños como en los adultos que se involucran en los mismos, pues a través de la resolución de problemas sentidos por todos, se promueve la movilización afectiva, la construcción de saber y se realizan acciones específicas para solucionar el problema del proyecto.

La metodología de proyectos exige del trabajo en equipo, pues los proyectos deben surgir de necesidades compartidas que son difíciles de resolver trabajando aisladamente. En esta medida, el trabajo en proyectos es coherente con el aprendizaje cooperativo, pues en las dos propuestas se evidencia la importancia, y necesidad, de trabajar con otros para alcanzar las metas de aprendizaje y de satisfacción de necesidades.

La metodología de proyectos fue abordada por John Dewey (1938) quien propuso que la práctica y la teoría eran indisolubles. Desde sus propuestas, la educación debía permitir a los niños y niñas la experiencia real con el mundo para así construir conocimiento sobre el mismo y el docente tenía dentro de sus obligaciones, la de determinar qué tipo de experiencias eran formativas e invitar al niño a vivirlas y a partir de ellas promover su desarrollo como sujeto. La propuesta pedagógica de Dewey, que incluía el trabajo en proyectos, promovía la democracia

en la medida en que se trabajaba en comunidad para satisfacer las necesidades y todos tenían la posibilidad de participar y establecer estrategias de resolución y acción que se discuten en grupo y se ponen en práctica según los acuerdos. Esta propuesta otorga gran importancia a la participación tanto de los niños como de los maestros en el desarrollo de los proyectos y de la vida de las instituciones educativas, el mismo Dewey planteó “¿Qué significa la democracia si no que cada persona tiene que participar en la determinación de las condiciones y objetivos de su propio trabajo y que, en definitiva, gracias a la armonización libre y recíproca de las diferentes personas, la actividad del mundo se hace mejor que cuando unos pocos planifican, organizan y dirigen, por muy competentes y bien intencionados que sean esos pocos?”<sup>23</sup>

El trabajo en proyectos pedagógicos ha sido reconocido en el sistema educativo colombiano definiéndolo como la “actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al

---

<sup>23</sup>Dewey, John. Democracia y educación, Madrid: ediciones Morata, 1997, pág. 233.

educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada. Los proyectos pedagógicos también podrán estar orientados al diseño y elaboración de un producto, al aprovechamiento de un material o equipo, a la adquisición de dominio sobre una técnica o tecnología, a la solución de un caso de la vida académica, social, política o económica y en general, al desarrollo de intereses de los educandos que promuevan su espíritu investigativo y cualquier otro propósito que cumpla los fines y objetivos en el proyecto educativo institucional”. Es decir, que el trabajo en proyectos es considerado una estrategia clave para desarrollar en los niños, niñas y jóvenes escolarizados competencias de diferente nivel y promover habilidades de trabajo en equipo.

En el proyecto pedagógico del Programa Pedagogía Ciudadana se diseñarán proyectos que surjan de las problemáticas y necesidades propias de las comunidades en las que se implemente el programa y se promoverá la acción reflexionada de los niños y niñas participantes con el fin de generar concientización sobre su contexto y su rol como ciudadano activo capaz de movilizarse y generar cambios que procuren una sociedad respetuosa de la dignidad humana, más justa y equitativa.

### **1.2.6. Dimensiones del ser humano y competencias**

Para el proyecto pedagógico del Programa Pedagogía Ciudadana resulta indispensable involucrarse en el tema de la formación de competencias ya que este programa pertenece al instituto de investigación educativa y desarrollo pedagógico que es uno de los organismos del Sector Educación del Distrito y este sector ha estado interesado en la formación y evaluación de distintos tipos de competencias en los niños, niñas y jóvenes del distrito. De igual manera, el Ministerio de Educación Nacional está interesado en la formación de competencias a través del sistema escolar y por ende es fundamental establecer el concepto de competencia que se tiene en cuenta en este proyecto pedagógico.

Definir el término competencia no resulta tarea sencilla ya que existen diversas definiciones del mismo,<sup>24</sup> Ruiz, M., Jaraba, B y Romero, L plantean que “etimológicamente el término competencia proviene del verbo latino *competere*, término que en el español se adujo al concepto de *competere* o *competir*, haciendo referencia a una competencia entre dos o más rivales. Posteriormente, pasó a adquirir un sentido más amplio, cuando comenzó a ser entendido como responder a, corresponder a, ser propio de, ser aplicable a. Así, a partir del siglo XV, el término *competere* comenzó a significar “‘pertener a’, ‘incumbir’, dando lugar al sustantivo *competencia* y al adjetivo ‘competente’ para indicar ‘apto’, ‘adecuado’.”<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup>Ruiz, Maritza, Jaraba, Bruno y Romero, Lydia. Competencias laborales y la formación universitaria. Psicología desde el Caribe. Dic. (16) p. 64-91, 2005, p. 74.

<sup>25</sup> Ibid., p. 74.

Sin embargo es fácil encontrar diversas definiciones de este concepto, al igual que relaciones del mismo con distintos ámbitos. Hay quienes relacionan a la competencia con las capacidades de un individuo y otros incluso lo han llevado al campo de las organizaciones planteando la competencia como un “conjunto de comportamientos, habilidades, conocimientos y actitudes que favorecen el correcto desempeño del trabajo y que la organización tiene interés en desarrollar o reconocer en sus colaboradores de cara a la consecución de los objetivos estratégicos de la empresa”<sup>26</sup>

Dentro del espacio educativo también se han descrito distintos tipos de competencias, por ejemplo, el Instituto de Fomento de la Educación Superior (ICFES) define competencia como “las capacidades con las que un sujeto cuenta para....”, pero es claro que estas competencias, o más bien el nivel de desarrollo de las mismas, solo se visualiza a través de desempeños, sea en el campo social, cognitivo, ético, cultural, estético o físico. Esta parece ser una de las características básicas de la noción de competencia: el estar referidas a una situación de desempeño, de acción.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), por su parte, tiene dentro de sus propuestas diferentes tipos de competencias que deben ser desarrolladas en o con apoyo del contexto escolar. Las competencias laborales son un ejemplo de ello y han sido definidas como “una pieza central de un enfoque integral de formación que, desde su diseño y operación, conecta el mundo del trabajo y la sociedad con la educación, centrando su atención en el mejoramiento del capital humano como fuente principal de innovación, conocimiento, diferenciación y competitividad”.<sup>27</sup>

De otra parte, el MEN ha propuesto que las competencias deben ser comprendidas como el saber y saber hacer “la competencia implica poder usar el conocimiento en la realización de acciones o productos (ya sean abstractos o concretos)”.<sup>28</sup>

La propuesta del MEN de formación de la ciudadanía se estructura teniendo en cuenta las Competencias Ciudadanas, éstas son entendidas como el “conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática”.<sup>29</sup>

La formación ciudadana, según el MEN (2004), requiere de una serie de conocimientos y de competencias específicas que deben ser ejercitadas, estas son las competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras y define a cada una así:

---

<sup>26</sup> Inciarte Rodríguez, Mercedes. Diseño instruccional por competencias para administrar unidades curriculares virtualizadas. Hekademus. Revista científica de la Fundación Iberoamericana para la Excelencia Educativa. 2(6) Octubre, 2009. En red: [http://www.hekademus.calidadpp.com/numeros/06/Hekademus\\_06\\_03.pdf](http://www.hekademus.calidadpp.com/numeros/06/Hekademus_06_03.pdf).

<sup>27</sup> Ministerio de Educación Nacional, Corpoeducación. Competencias laborales: base para mejorar la empleabilidad de las personas. Bogotá, 2003.

<sup>28</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Formar para la Ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Serie Guías No. 6. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2004

<sup>29</sup> *Ibid.*



**Conocimientos:** Se refiere a la información que los estudiantes deben saber y comprender acerca del ejercicio de la ciudadanía. Si bien esta información es importante, no es suficiente para el ejercicio de la ciudadanía y se necesitan las demás competencias.

**Competencias cognitivas:** se refieren a la capacidad para realizar diversos procesos mentales, fundamentales en el ejercicio ciudadano. Por ejemplo, la habilidad para identificar las distintas consecuencias que podría tener una decisión, la capacidad para ver la misma situación desde el punto de vista de las personas involucradas, y las capacidades de reflexión y análisis crítico, entre otras.

**Competencias emocionales:** son las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás. Por ejemplo, la capacidad para reconocer los propios sentimientos y tener empatía, es decir, sentir lo que otros sienten, por ejemplo su dolor o su rabia.

**Competencias comunicativas:** son aquellas habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas. Por ejemplo, la capacidad para escuchar atentamente los argumentos ajenos y para comprenderlos, a pesar de no compartirlos. O la capacidad para poder expresar asertivamente, es decir, con claridad, firmeza y sin agresión, los propios puntos de vista.

**Competencias integradoras:** son las que articulan, en la acción misma, todas las demás. Por ejemplo la capacidad para manejar conflictos pacífica y constructivamente, que es una competencia integradora, requiere de ciertos conocimientos sobre las dinámicas de los conflictos, de algunas capacidades cognitivas como la habilidad para generar ideas y opciones creativas ante una situación de conflicto, de competencias emocionales como la autorregulación de la rabia, y de ciertas competencias comunicativas como la capacidad para transmitir asertivamente los propios intereses”.<sup>30</sup>

La propuesta de competencias ciudadanas del MEN posee alto valor en la medida en que vincula distintos elementos a la competencia ciudadana y reconoce diferentes procesos humanos, sin embargo adolece de limitaciones como el considerar que las competencias ciudadanas requieren de una serie de competencias menores, por así decirlo, que se relacionan con los conocimientos propios de la ciudadanía.

En el proyecto pedagógico del Programa Pedagogía Ciudadana la competencia se comprende como una correlación de tres elementos que son constitutivos de los seres humanos que son el sistema valorativo, el sistema cognitivo y el sistema expresivo, esto nos lleva a concluir que la esencia de lo humano son los afectos, los conocimientos y los comportamientos.<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> *Ibíd.*, p.13.

<sup>31</sup> De Zubiría, Miguel. *Pedagogía Conceptual. Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos*, Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino, Fundación Alberto Merani. Bogotá, 1999.

El sistema cognitivo permite a los seres humanos relacionarse con los objetos y con los demás seres humanos, es decir, les permite relacionarse con su realidad, con los contextos en los que se desenvuelven.

Este sistema utiliza distintos procesos mentales y en esta medida posibilita a los individuos comprender y explicar no solo los hechos, fenómenos y eventos que vive en los contextos en los que se encuentra, sino también su propio ser.

El sistema cognitivo es el que permite codificar, decodificar, comprender, relacionar, excluir, argumentar, definir, hipotetizar y realizar todas las operaciones mentales propias de los humanos. Dentro de este sistema se llevan a cabo los pensamientos y razonamientos de los sujetos y es claro que este es el sistema humano que produce los conocimientos al realizar distintas operaciones cognitivas.

El sistema valorativo evalúa los hechos realizando operaciones afectivas como valorar, optar y proyectar. Este sistema permite a las personas relacionar los hechos con sus propias personalidades, definir sus necesidades, anhelos y motivaciones. De igual manera, es este el sistema que permite a los sujetos evaluar y juzgarse a sí mismos y a los otros individuos. Las emociones, sentimientos, actitudes, valores y principios son instrumentos propios del sistema valorativo.

El sistema expresivo por su parte es el que permite a los individuos dar a conocer a los demás los resultados de las operaciones que realizan sus sistemas cognitivo y valorativo, es decir, este es el sistema que le permite expresar lo que ocurre en su pensamiento y su sentir. Este sistema se caracteriza por lo que es comúnmente identificado como comportamientos, en la acción de las personas se hace evidente aquello que saben, creen, siente y valoran de sí mismos y de otros.

Teniendo como base la descripción de los sistemas humanos es necesario que pasemos a considerar la competencia como la capacidad de hacer uso adecuado de los mismos. La competencia debe ser entendida como la capacidad de relacionar estos sistemas en nuestras relaciones con el mundo, con los otros y con nosotros mismos. La competencia es un querer, saber, hacer en contexto.

No es posible considerar competente a alguien que posee amplios conocimientos sobre un tema específico o sobre otra persona si no es capaz de valorar dicho conocimiento y expresar adecuadamente sus conocimientos y valoraciones.

Existen distintas enfermedades que ejemplifican lo mencionado, un ejemplo lo constituye el autismo que es un trastorno en el cual la persona es capaz de realizar distintas operaciones cognitivas exitosamente y ganar un cuerpo de conocimiento que supera al de la población “normal”, sin embargo quienes lo padecen tienen enormes dificultades, y en ocasiones son incapaces, de relacionarse emocionalmente con otros.

No podemos considerar que una persona con el síndrome del autismo sea una persona competente en matemáticas porque es capaz de hacer cuentas complejas y ganar a una calculadora al formular la respuesta correcta. Indiscutiblemente, esto es un prodigio, sin embargo el hacer uso de uno solo de los sistemas humanos evidencia incompetencia de la

persona. Es común que quienes hacen estas maravillas sean incapaces de darles uso para mejorar su entorno y tampoco pueden expresar si lo que hacen es útil o no, es bueno o malo, afecta negativa o positivamente a otros, simplemente lo hacen porque su estructura cognitiva se lo permite.

Partiendo de estas apreciaciones se considera a una persona competente cuando es capaz de hacer uso de los tres sistemas que caracterizan a los humanos, es decir, es capaz de reflexionar sobre los hechos que observa (contexto) y sobre sí mismo, es capaz de valorar estos hechos y adicionalmente es capaz de expresar a otros las reflexiones y juicios que ha elaborado.

Estos elementos constituyen la base desde la cual se propone la formación de la cultura ciudadana en los niños, niñas y jóvenes de Bogotá, pues es claro que se requiere que estos sean competentes para convivir, para respetarse, para amar a su ciudad y los demás ciudadanos, para participar, para ejercer sus derechos y cumplir sus deberes.

Un ciudadano competente será aquel que sea capaz de reflexionar sobre su contexto, el actuar de otros y sobre su propio actuar basado en sus conocimientos, pero además debe hacer juicios y valoraciones sobre estos eventos y tiene que poder expresar exitosamente sus ideas y juicios.

### **1.2.7. Principios Pedagógicos**

Como se mencionó antes en este documento, el proyecto pedagógico del Programa Pedagogía Ciudadana no pretende acogerse a un enfoque pedagógico, sino que retoma elementos de distintas teorías y enfoques pedagógicos y de otras disciplinas como la Psicología ya que es imposible que exista una sola teoría capaz de abarcar satisfactoriamente todos los contextos y necesidades que surgen al formar Cultura Ciudadana en la ciudad de Bogotá.

Las teorías científicas representan las consideraciones sobre un tema específico que han sido acordadas por un grupo de científicos que las comparte. Estas teorías están diseñadas para explicar fenómenos desde ciertas consideraciones y por lo tanto no están en capacidad, y tampoco pretenden, responder o explicar todos los fenómenos de la realidad. Sin embargo, resultan de indiscutible valor para aumentar la comprensión de aquellos fenómenos específicos que estudian.

Las teorías son fundamentales para establecer el marco teórico en el cual se establece un proyecto, estas ayudan a comprender al lector las dimensiones y comprensiones generales que se tienen del mundo y los fenómenos que ocurren. Sin embargo, es evidente que la comprensión de fenómenos complejos como el aprendizaje, la educación, el desarrollo, la enseñanza y las dinámicas sociopolíticas y económicas que se relacionan con la ciudadanía son imposibles de abarcar con una sola teoría. Por esta razón, el proyecto pedagógico del Programa Pedagogía Ciudadana retoma varias teorías que resultan coherentes con sus propias consideraciones de la Cultura Ciudadana, el aprendizaje, la educación y los sujetos.

A partir de las teorías se estructura principios que son las ideas rectoras de las acciones que se emprenden. Estas ideas rectoras surgen de las teorías y permiten abordar las dimensiones complejas de lo humano, la educación, la ciudadanía y los temas que competen a este proyecto pedagógico. Los principios son el norte que orienta el proyecto pedagógico y surgen de las teorías formuladas por científicos que se han esmerado por comprender los fenómenos educativos, sociales y psicológicos relacionados con los procesos de enseñanza- aprendizaje. Estos principios facilitan poner en acción las teorías y permiten a los equipos de diseño e implementación del proyecto pedagógico claridad sobre los elementos teóricos mínimos compartidos y las posibles consecuencias que estos implican.

Siguiendo la propuesta del eclecticismo reflexivo descrita en la introducción del marco teórico y propuesta por Posner se han diseñado unos principios pedagógicos que retoman elementos valiosos de los diferentes enfoques y teorías presentados y que resultan indispensables para diseñar las acciones que se realizarán para formar en Cultura Ciudadana a los niños, niñas y jóvenes de la ciudad.

Los principios pedagógicos establecidos a partir de las teorías pedagógicas mencionadas se presentan a continuación acompañados de la consecuencia didáctica del principio. La consecuencia didáctica hace referencia a aquellos elementos que el equipo de pedagogos (o quienes asuman el rol docente) que implementen el proyecto pedagógico deben tener en cuenta como acciones específicas en la implementación, es decir, cada principio pedagógico se

elabora basándose en las teorías mencionadas y este conlleva a una exigencia didáctica que debe cumplir el pedagogo que desarrolle el proyecto pedagógico de Pedagogía Ciudadana.

	<b>PRINCIPIO PEDAGÓGICO</b>	<b>CONSECUENCIA DIDÁCTICA</b>
1	El aprendizaje está mediado tanto por los contenidos como por el tipo de relaciones que se den entre el estudiante y esos contenidos y las relaciones que ocurran con los compañeros y con quien asuma el rol docente.	El proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en el triángulo interactivo pedagogo-estudiante-conocimiento y reconoce que las interacciones académicas, sociales y afectivas entre estudiantes y docentes poseen alto valor como promotoras del aprendizaje. Por esta razón se privilegia el aprendizaje en equipos en los que participan tanto el pedagogo, con rol de orientador, como los pares. Es decir, el aprendizaje de la Cultura Ciudadana no puede lograrse de manera individual, sino interpersonal.
2	Los estudiantes presentan distintos niveles de desarrollo a nivel físico, cognitivo, social y afectivo que deben ser tenidos en cuenta para establecer los contenidos específicos a enseñar.	Los contenidos a enseñar así como las estrategias, actividades y recursos que se proponen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del proyecto pedagógico del programa de Pedagogía Ciudadana son seleccionados y organizados teniendo en cuenta las características cognitivas de los niños y niñas participantes. La secuencia de contenidos durante todo el proceso de formación de Cultura Ciudadana se establece siguiendo los parámetros del desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes.
3	Los estudiantes poseen un cuerpo de conocimientos previos aportados por el bagaje cultural (familia, escuela, calle, etc.) del grupo en el cual se desarrollan, lo que genera estructuras físicas, cognitivas, sociales y afectivas diversas entre sujetos.	Los procesos de enseñanza-aprendizaje del proyecto pedagógico se caracterizan por reconocer los saberes previos de los estudiantes mediante ejercicios de evaluación al inicio de los temas.  Con base en el conocimiento y características de los estudiantes sobre el tema (desarrollo real) se determina si es necesario modificar los objetivos, contenidos o estrategias de enseñanza propuestos para apoyar a los estudiantes en el logro de los nuevos aprendizajes (desarrollo potencial).



	<b>PRINCIPIO PEDAGÓGICO</b>	<b>CONSECUENCIA DIDÁCTICA</b>
4	El desarrollo del conocimiento exige poner en práctica lo aprendido, por lo tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje debe privilegiar el aprendizaje significativo, es decir, aquel que permite al estudiante relacionar su conocimiento previo con la nueva información y poder utilizarlo en contextos reales cuando sea necesario.	Las estrategias de enseñanza del proyecto pedagógico promueven la relación de los conocimientos que poseen los niños con los nuevos aprendizajes a través de acciones que permitan poner en práctica en el contexto real los nuevos aprendizajes. Por esta razón se realizan proyectos en los que participan los estudiantes y los pedagogos que implementan el proyecto.
5	Para que un estudiante consiga aprendizajes significativos requiere de dos condiciones 1: El contenido debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna (significatividad lógica: no debe ser arbitrario ni confuso), como desde el punto de vista de su posible asimilación por los estudiantes (significatividad psicológica: tiene que haber, en la estructura cognoscitiva del estudiante elementos pertinentes y relacionables) y 2. El estudiante debe estar motivado y ser un sujeto activo y dispuesto a aprender.	Los contenidos a enseñar son seleccionados y organizados por los pedagogos previamente a los encuentros con los estudiantes, ya que son ellos quienes están en capacidad de establecer el orden y coherencia de los temas a enseñar y las capacidades cognitivas de los estudiantes, adicionalmente, siguiendo la coherencia con otros principios del proyecto, estos contenidos se diseñan, seleccionan y estructuran teniendo en cuenta las características afectivas, cognitivas, sociales y físicas de los niños y niñas con los que se trabaje. La motivación de los estudiantes se promueve a través de su participación en experiencias reales.
6	Los procesos pedagógicos deben permitir a los estudiantes el desarrollo de estrategias de autorregulación de sus aprendizajes y de sus capacidades para utilizarlos en los contextos requeridos.	En el proyecto pedagógico del programa de Pedagogía Ciudadana el pedagogo promueve la autonomía y autorregulación del estudiante diseñando estrategias de enseñanza que inicialmente brindan un alto nivel de apoyo, pero progresivamente, en la medida en que se desarrollan competencias, otorgan al estudiante la responsabilidad de poner en práctica lo aprendido.

	<b>PRINCIPIO PEDAGÓGICO</b>	<b>CONSECUENCIA DIDÁCTICA</b>
7	La competencia se logra formando tres dimensiones humanas: la dimensión cognitiva, la afectiva y la comunicativa. La primera hace referencia a los procesos cognitivos y conocimientos; la segunda aborda los sentimientos, emociones y elementos valorativos y la última comprende las maneras de expresión del estudiante.	Las estrategias del proyecto pedagógico se caracterizan por desarrollar conocimientos y procesos cognitivos sobre los temas tratados, impulsan diferentes formas de expresión de la ciudadanía activa y promueven las valoraciones positivas hacia la ciudad y el reconocimiento de comportamientos no deseables que van en contra del bienestar de los ciudadanos y que deben ser valorados negativamente. Las acciones de enseñanza permiten y protegen la interacción entre las tres dimensiones mencionadas pues en la relación equilibrada entre cognición, emoción y acción los niños y niñas lograrán vivir la cultura ciudadana que se pretende formar.
8	Los procesos pedagógicos deben desarrollar pensamiento crítico y reflexivo frente a las situaciones y realidades del contexto.	El uso de los proyectos como metodología de enseñanza en el proyecto pedagógico promueve el pensamiento crítico ya que permite analizar problemas reales del contexto, establecer sus causas y consecuencias y determinar maneras creativas de resolverlos.
9	El espacio escolar evidencia las características sociales, políticas, económicas y culturales de la ciudad, por eso resulta un espacio privilegiado para promover la Cultura Ciudadana.	Las estrategias de enseñanza del proyecto pedagógico abogan por el reconocimiento de las características culturales y de los roles que juegan distintos actores en los sistemas (políticos, sociales, económicos, etc.) que conforman la ciudad y promueven la reflexión con el fin de resolver problemas que se identifiquen en los mismos.

	<b>PRINCIPIO PEDAGÓGICO</b>	<b>CONSECUENCIA DIDÁCTICA</b>
10	El rol docente en los procesos pedagógicos se caracteriza por orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje diferenciándose del estudiante en la medida en que sobre sus hombros recae la responsabilidad de diseñar, orientar e implementar el proceso ya que es poseedor del bagaje cultural y contextual de la ciudad. Adicionalmente, es su responsabilidad apoyar a sus estudiantes en el logro de la ciudadanía activa en la medida en que reconoce sus diferencias y establece las estrategias más adecuadas para promover el aprendizaje.	En el proyecto pedagógico del programa de Pedagogía Ciudadana el equipo pedagógico establece los temas y diseña los contenidos y estrategias de enseñanza y evaluación teniendo en cuenta las características de los niños y niñas con las que se trabaja en pro de apoyarlos en el desarrollo como ciudadanos activos.
11	El estudiante es un sujeto activo por lo tanto su palabra es importante y tiene implicaciones que pueden conllevar a modificar temas, recursos, metodologías, etc.	En el proyecto pedagógico, los estudiantes son reconocidos por los docentes como sujetos constructores de conocimiento con quienes es necesario dialogar y a quienes se debe escuchar, pues el proceso formativo y el desarrollo de las dimensiones humanas requieren del proceso de construcción entre estudiantes y docentes. Esto implica que se realizan evaluaciones a la actividad docente por parte de los estudiantes y se promueven espacios de diálogo sobre el proceso y según la retroalimentación de los estudiantes sobre la acción docente, las estrategias y recursos se pueden realizar modificaciones en aras de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

	PRINCIPIO PEDAGÓGICO	CONSECUENCIA DIDÁCTICA
12	La evaluación en un proceso de enseñanza-aprendizaje no debe hacerse solamente al estudiante, sino al docente y al grupo de compañeros que participó en el desarrollo de las distintas dimensiones humanas. La evaluación requiere de estrategias y momentos específicos que deben ser reconocidos por los participantes en el proceso formativo. La evaluación debe ser formativa, no sumativa y permitir el aprendizaje y mejoramiento.	En el proyecto pedagógico son evaluados tanto los estudiantes como los pedagogos que realizan la implementación y reciben retroalimentación que promueve su mejoramiento a través de sugerencias y propuestas de nuevas estrategias para cumplir con los roles. Durante el abordaje de los distintos temas los estudiantes realizan evaluaciones iniciales de saber previo, evaluaciones en el proceso y evaluaciones finales.
13	La experiencia, entendida como la posibilidad de experimentar por la propia vivencia, es considerada un recurso fundamental para el aprendizaje pues a través de esta los estudiantes son capaces de reconocer su contexto, motivarse e identificar las características específicas de los sistemas que lo componen.	El proyecto pedagógico emplea distintas experiencias pedagógicas como expediciones por la ciudad que permiten a los niños tener espacios reales de los cuales pueden aprender, identificar problemáticas y movilizar conocimiento, reflexiones, emociones y acciones específicas hacia el mejoramiento del contexto.

### 1.2.8. Estructura: Hexágono Pedagógico

En el proyecto pedagógico del Programa Pedagogía Ciudadana del IDEP, el proceso de enseñanza aprendizaje se construye tomando como referencia los principios pedagógicos mencionados y seis elementos conocidos como el hexágono pedagógico<sup>32</sup>, estos constituyen una herramienta para diseñar un proceso de enseñanza aprendizaje satisfactorio. (ver gráfica 1)

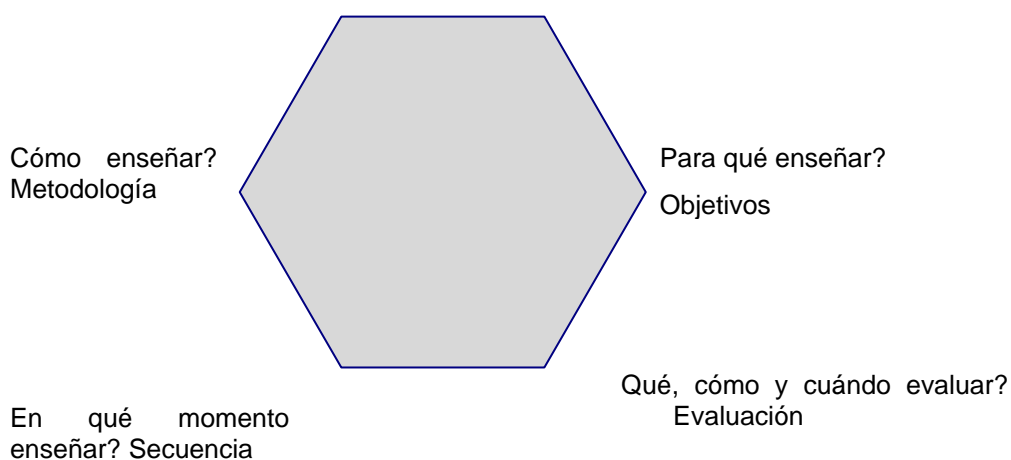
Cada uno de los componentes del hexágono debe ser coherente con los principios pedagógicos y con los demás componentes del hexágono, por lo tanto cualquier recurso y herramienta que se involucre en el proyecto para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar relacionada con el hexágono pedagógico.

#### Gráfica 1. Componentes del hexágono Pedagógico

Con qué enseñar?  
Recursos didácticos

Qué enseñar? –  
Contenidos

<sup>32</sup> Ibíd.



#### A. Enseñanzas o contenidos

Los contenidos pedagógicos son los temas específicos que deben ser trabajados con los estudiantes para aportar en su construcción de conocimiento. Estos contenidos deben ser coherentes con la edad de los aprendices y deben estar estructurados para facilitar la comprensión y aprendizaje. Los contenidos representan el qué enseñar, y actúan en el sentido de medios fines. Responden a la pregunta ¿Qué enseñar?;

#### B. Propósitos u objetivos

Establecen los fines educativos, aquello que se espera alcanzar al desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje y responde a la pregunta ¿Para qué enseñar?;

#### C. Evaluación

En el diseño de un proceso de enseñanza aprendizaje es el paso siguiente después de elaborar los propósitos y las enseñanzas y permite identificar los saberes previos de los estudiantes y conocer sus avances o retrocesos durante el proceso. Adicionalmente, permite al estudiante monitorear su nivel y establecer sus propias metas de aprendizaje. Por otra parte, provee información al pedagogo sobre el proceso que le permite realizar modificaciones en sus propuestas de enseñanza. La evaluación debe ser coherente con los objetivos y los recursos didácticos de evaluación y pertinente para el nivel de desarrollo del aprendiz. Responde a las preguntas ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?



#### D. Secuencia

Es la forma de organizar pedagógicamente las enseñanzas, facilitando al alumno aprender y al profesor enseñar. Responde a la pregunta ¿En qué momento enseñar? La secuencia didáctica hace referencia al orden en que se debe estructurar un proceso de enseñanza aprendizaje. Este elemento pedagógico es importante pues es el que relaciona los demás componentes del hexágono de manera adecuada con el desarrollo cognitivo, físico, social y psicológico de los estudiantes.

#### E. Metodología

Representa el cómo enseñar, aborda la cuestión de cuál es el mejor procedimiento para enseñar un contenido determinado. Responde a la pregunta ¿Cómo enseñar?

#### F. Recursos o herramientas didácticas

Son los elementos, herramientas o instrumentos requeridos para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto. Responde a la pregunta ¿Con qué recursos enseñar? Los recursos didácticos deben facilitar la puesta en marcha del diseño que se realiza en los cinco componentes anteriores, por lo tanto, deben ser coherentes con cada uno de los demás elementos del hexágono y tener la capacidad de acoplarse a los mismos para facilitar el logro de las enseñanzas.

### **1.2.9. Desarrollo humano y organización escolar**

Para el proyecto pedagógico del Programa Pedagogía Ciudadana es importante aclarar las características de los niños, niñas y jóvenes con los que se realizará la implementación dado que estas particularidades orientarán los diseños de objetivos, contenidos, actividades y demás componentes del proyecto pedagógico.

Antes de presentar las características de los estudiantes a quienes está dirigido el proyecto pedagógico se mencionará la propuesta que realizó la Secretaría de Educación del Distrito para reorganizar el sistema educativo en la ciudad de Bogotá. Actualmente y siguiendo el artículo 11 de la ley general de educación, la educación formal se organizará en tres (3) niveles:

- a. El preescolar que comprenderá mínimo un grado obligatorio.
- b. La educación básica con una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados, y

c. La educación media con una duración de dos (2) grados.

En el Foro Educativo Distrital de 2008 se discutió como temática central la Evaluación integral para la calidad educativa y una de las conclusiones claras fue la necesidad de superar limitaciones del sistema educativo actual como la desintegración curricular, atomización y fragmentación de los contenidos, la desatención hacia las necesidades formativas de los niños y a aspectos del desarrollo evolutivo, psicoafectivo y cognitivo de los estudiantes.

La propuesta de la Secretaría de Educación Distrital para superar estas limitaciones fue la de reorganizar la enseñanza por ciclos educativos y de esta manera elevar la calidad de la educación, resolver los problemas de desarticulación entre grados y tener en cuenta las necesidades formativas ritmos y procesos de aprendizaje de las y los estudiantes.

Un ciclo educativo es definido como “el conjunto de condiciones y programas; de intenciones y estrategias, y de recursos y acciones administrativas, integradas y articuladas entre sí, para desarrollar una unidad de tiempo que abarca varios grados, dentro de la cual los estudiantes pueden promoverse con más flexibilidad hasta alcanzar los objetivos programados para cada ciclo.”<sup>33</sup>

Según esta propuesta, el sistema escolar de Bogotá se está reordenando en cinco ciclos. La estructura actual está organizada en grados y se modificará en ciclos correspondiendo el primer ciclo a los grados preescolar, primero y segundo; el segundo ciclo a los grados tercero y cuarto; el tercer ciclo a los grados quinto, sexto y séptimo; el cuarto ciclo a los grados octavo y noveno y el quinto ciclo a los grados décimo y once.

---

<sup>33</sup>SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. Cartilla sobre el foro educativo distrital 2008, Bogotá: Secretaría de Educación, 2008.

<b>CICLOS</b>	<b>PRIMERO</b>	<b>SEGUNDO</b>	<b>TERCERO</b>	<b>CUARTO</b>	<b>QUINTO</b>
<b>EJES DE DESARROLLO</b>	Estimulación y Exploración	Descubrimiento y Experiencia	Indagación y Experimentación	Vocación y Exploración profesional	Investigación y desarrollo de la cultura para el trabajo
<b>IMPRONTA DEL CICLO</b>	Infancias y construcciones de los sujetos	Cuerpo, creatividad y cultura	Interacción social y construcción de mundos posibles	Proyecto de Vida	Proyecto profesional y laboral
<b>GRADOS</b>	Preescolar, 1 y 2	3 y 4	5, 6 y 7	8 y 9	10 y 11
<b>EDADES</b>	5 a 8 años	8 a 10 años	10 a 12 años	12 a 15 años	15 a 17 años

El proyecto pedagógico del Programa Pedagogía Ciudadana iniciará su implementación en niños y niñas de 8 a 10 años, es decir, niños que se encuentran en el ciclo 2 de formación porque los niños de este ciclo centran su actividad académica en las relaciones y los afectos, el espacio escolar es concebido como un lugar de exploración y explicación del mundo, de fenómenos y funcionamiento de los objetos.

En este ciclo los niños y niñas han pasado de la identificación de sí mismos y su énfasis en la familia, como ocurre en el ciclo uno, y se disponen a relacionarse con el grupo social más amplio e indagan por los hechos que se desarrollan en relaciones que involucran contextos distintos al familiar.

A continuación se retoma la propuesta de la Secretaría de Educación del Distrito sobre las características de los ciclos del sistema educativo escolar para presentar las particularidades y necesidades de los y las estudiantes que cursan cada ciclo.<sup>34</sup>

<sup>34</sup> La descripción de las características y necesidades de los niños y niñas por ciclo fue tomada y ajustada del documento "Metodología pedagógica para la formación de Cultura Ciudadana a través de los derechos colectivos con énfasis en Moralidad Administrativa" elaborado para el Programa Pedagogía Ciudadana por Jorge Iván Rincón Córdoba Dic. 2008.

### 1.2.9.1. *Primer ciclo: Infancias y construcción de sujetos.*

Este ciclo comprende a los niños y niñas que están en preescolar, primero y segundo grado, y que se encuentran entre los cinco y los ocho años de edad. La educación, el aprendizaje y la enseñanza de este ciclo se deben enfocar en la estimulación y la exploración, esto significa que los y las maestras deben propiciar diversas experiencias que les permitan a los niños y niñas complementar a que se lleve a cabo su proceso de desarrollo que se caracteriza por el surgimiento de un lenguaje un poco mas estructurado, un mayor nivel de curiosidad, lo que los lleva a preguntar sobre las cosas que les rodean. Y la comprensión de las nociones de tiempo y espacio. El preescolar y la escuela deben tender por la vinculación con la familia como principal ámbito educador y socializador.<sup>35</sup>

#### a. Desarrollo Cognitivo:

Los niños y niñas de este ciclo realizan actividades de clasificar y establecer relaciones entre los objetos y los lugares, y se inicia el desarrollo del pensamiento numérico y de los procesos de escritura y lectura.<sup>36</sup>

La memoria, es mejor en el reconocimiento que el recuerdo; su pensamiento aún está ligado un poco a lo concreto, a lo de su entorno inmediato. Confunden la realidad con la fantasía y les cuesta descentralizarse.

Con respecto al lenguaje y sus componentes, están surgiendo hasta ahora. Y por ello su expresión tanto escrita como oral es un poco confusa; otra característica es el hablar consigo mismo. Por ello, se debe trabajar y proponer actividades que les permitan la adquisición de vocabulario, la construcción de las oraciones y por ende, el trabajo de la oralidad. El aprendizaje se construye a través de la experimentación y la actividad “viva”.<sup>37</sup>

#### b. Desarrollo socio – afectivo:

El desarrollo socio-afectivo de los niños y niñas de este ciclo está centrado el reconocimiento y afirmación de sí mismos. Por ello, son fundamentales las actividades de reconocimiento, y que les ayuden a establecer conciencia de su yo personal, y de su cuerpo, como bases para su autonomía.<sup>38</sup>

Las relaciones entre maestro y estudiante son fundamentales ya que son su modelo, su guía para la construcción de su personalidad y base para su desempeño social. En esta etapa se

---

<sup>35</sup> SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. Cartilla sobre el foro educativo distrital... Op. Cit., pp 19

<sup>36</sup> *Ibíd.*, p 20

<sup>37</sup> *Ibíd.*

<sup>38</sup> *Ibíd.*

propone propiciar espacios para que los niños y niñas aprendan a identificar y manejar sus emociones.

c. Desarrollo físico y creativo:

En este ciclo se requiere desarrollar la creatividad y el manejo del cuerpo, por ello es relevante realizar actividades lúdicas como la danza, la pintura; de igual manera el deporte y el juego en general y demás actividades que de una manera divertida ayuden a su desarrollo intelectual y a adquirir hábitos, como la disciplina.<sup>39</sup>

Los niños y niñas de esta etapa son capaces de reconocer al otro y establecer relaciones que involucran a personas diferentes a sus padres o hermanos, sin embargo, están muy enfocados en su propio conocimiento y su actividad personal. “Los grupos se estructuran entorno a preferencias (por ejemplo, por un determinado tipo de juego), así como por el temperamento y, sobre todo por las semejanzas compartidas; así, por ejemplo, los niños y niñas tienden a inclinarse a pasar más tiempo con sujetos que comparten con ellos cierto tipo de características físicas, sobre todo el sexo... La estructuración característica de los grupos que se acaba de comentar, encuentra correspondencia en la concepción sobre la amistad que tienen los niños de estas edades. Para ellos un amigo es un compañero de juego (no perciben la relación como algo duradero sino momentáneo, alguien que tiene unos determinados atributos físicos (“lleva vaqueros”), con quien se comparte el gusto por determinadas actividades (“Juega a lo mismo que yo”)<sup>40</sup>

Para los niños y niñas preescolares y los que inician la educación básica primaria se abre una exigencia importante que es vincularse al sistema escolar. Este proceso implica el desprendimiento de la familia y la comprensión de maneras diferentes de relacionarse a las que ya conocían en su experiencia familiar. Este proceso de acoplamiento a la escuela solicita demandas tanto físicas y cognitivas como sociales y emocionales a las niñas y niños, por lo tanto, para implementar el proyecto pedagógico del Programa Pedagogía Ciudadana se decidió iniciar el proceso de formación de Cultura Ciudadana en el ciclo 2, cuando los niños y niñas se hayan incorporado al sistema educativo y sus características cognitivas, afectivas y físicas les faciliten el trabajo en aspectos más globales como es la Cultura ciudadana.

### 1.2.9.2. Segundo ciclo: *Cuerpo, creatividad y cultura.*

---

<sup>39</sup> Ibid.

<sup>40</sup> Moreno, Moisés y Cubero, Rosario. Relaciones sociales: Familia, escuela, compañeros. Años preescolares. En: Coll, Cesar; Palacios, Jesús. y Marchesi, Álvaro. (Comps.). Desarrollo psicológico y educación. Tomo 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza, 2da. Ed, 1990.



Este segundo ciclo agrupa a los niños y niñas que están cursando tercero y cuarto grado y comprenden edades entre los ocho y diez años. En estas edades, los niños entran en su actividad académica en la relaciones, lo que implica que para ellos lo importante de la escuela son sus compañeros, dando valor a la amistad y al reconocimiento de los otros (compañeros y maestros).<sup>41</sup>

El proceso de enseñanza-aprendizaje se basará en el proceso de desarrollo que se caracteriza por el descubrimiento y la experimentación, esto significa que los maestros y maestras deben propiciar en el aula de clase experiencias que les permitan a los y las estudiantes encontrar las relaciones entre los objetos y los fenómenos y experimentarlos de manera tal que realicen cambios en sus conceptos previos, particularmente de cantidad, espacio y tiempo.<sup>42</sup>

En ésta etapa el aprendizaje es significativo, sólo si los conocimientos, que están siendo adquiridos les posibilitan explicar el funcionamiento de todo lo que les rodea. Esto los lleva a la realización de toda clase de gráficas, resúmenes o esquemas, que les permitan materializar los hechos, los objetos y sus relaciones.<sup>43</sup>

a. Desarrollo cognitivo:

En este período de la vida de los niños y de las niñas, se evidencia en ellos una mayor actividad en todo sentido, una necesidad de información que satisfaga su gran curiosidad. Comienzan a realizar resignificaciones sobre el mundo del adulto, entre ellas el mundo laboral, y su vinculación a este; lo cual los conlleva a desear adquirir muchas habilidades.<sup>44</sup>

Con respecto a la memoria, la atención y el lenguaje, se manifiesta un afianzamiento y complejidad con base al ciclo anterior, lo cual le permite empezar a establecer hipótesis, a utilizar el lenguaje, sea escrito o verbal, con mayor seguridad; son más conscientes de la realidad y por ende tienen más en cuenta a los otros.

b. Desarrollo socio – afectivo:

Por estar más conscientes de la realidad, de los otros y de ellos mismos, comienzan a exigir un espacio donde se tengan en cuenta sus experiencias, sus diferencias y en general su particularidad. De igual manera, la búsqueda por un lugar en su entorno social que les permita ser reconocidos. Aunque sus maestros aún ocupan un lugar muy importante, son los amigos los que empiezan a prevalecer e influir en todas sus actividades.<sup>45</sup>

---

<sup>41</sup> Ibíd., p 21.

<sup>42</sup> Ibíd., p 22.

<sup>43</sup> Ibíd.

<sup>44</sup> Ibíd., p 23.

<sup>45</sup> Ibíd.

En este ciclo es relevante comenzar a fortalecer la identificación y el manejo de las emociones y además empezar a educar para la autorregulación.

c. Desarrollo físico y creativo:

Es importante propiciar espacios en donde puedan realizar actividades o ejercicios físicos y cualquier tipo de juego al aire libre, y el inicio de variadas actividades artísticas.

**1.2.9.3. Tercer ciclo: Interacción social y Construcción de mundos posibles.**

Este ciclo comprende los niños y niñas que cursan quinto, sexto y séptimo grado, y que están entre los diez y doce años de edad. Es una etapa que se considera de transición por el cambio de la niñez a la pre-adolescencia; por ello es un período del desarrollo humano que se caracteriza por el comienzo de diversos cambios, tanto físicos que conocemos como la pubertad, como intelectuales, a nivel del pensamiento. Sumado a ello el entorno escolar también sufre ciertos cambios para el tipo de formación que se requiere dar en esta etapa del ciclo vital.

Por esto, los niños y niñas en este momento de sus vidas experimentan cambios bruscos de temperamento y sobre todo se manifiestan sentimientos de miedo y de ansiedad.

En este ciclo los aprendizajes deben estar orientados hacia la indagación y la experimentación, procesos que se deben articular con el desarrollo de su pensamiento. Es así como, los maestros y maestras deben favorecer ejercicios, en las diferentes materias, para que los y las estudiantes tengan la oportunidad de llevar a cabo actividades investigativas que les permita probar o ensayar lo que han estado indagando.<sup>46</sup>

a. Desarrollo cognitivo:

En esta etapa se producen importantes transformaciones en su desarrollo cognitivo que llevan a los jóvenes a contemplar la realidad y a pensar sobre ella de un modo diferente.

La transformación más significativa sería el desarrollo del pensamiento abstracto. Este tipo de pensamiento les posibilita ahora establecer categorías perceptivas más generales. Trayendo consigo consecuencias pedagógicas en donde se evite, tanto fundar la enseñanza en aspectos exclusivamente concreto-visuales, como en solo aspectos abstracto-formales.

En cuanto a la memoria se evidencia un aumento en la retentiva tanto de material pobre de sentido como dotado de sentido. El lenguaje, sobre todo en el componente semántico, se manifiesta en aumento en el vocabulario, así como la comprensión del significado de las

---

<sup>46</sup> *Ibíd.*, p 25.

palabras y sus relaciones, esta comprensión se va haciendo cada vez más independiente de los contextos particulares. Por ello el discurso, la conversación, las narraciones y la escritura van siendo cada vez mas elaborados<sup>47</sup>.

En general el pensamiento de los niños y niñas en este período empieza a ser capaz de imaginarse posibles soluciones de un problema, razonar y deducir la solución. Empiezan a hacer uso de operaciones lógicas, de tratar relaciones y comienza a surgir la capacidad de reflexionar sobre el propio pensamiento<sup>48</sup>.

b. Desarrollo socio – afectivo:

Se caracteriza porque los maestros y los amigos, sobre todo estos últimos, juegan un papel muy importante en su vida, ya que favorece la autoestima y la confianza en sí mismo.<sup>49</sup>

Las profundas transformaciones del metabolismo hormonal y las perturbaciones del equilibrio físico y psicológico, traen como consecuencias cambios en la vida afectiva como excitabilidad que se manifiesta en la tendencia a los arrebatos de ira, indignación, hostilidad, impaciencia; estados afectivos extremos y comportamientos como morderse las uñas, manosearse la cara, entre otros que evidencian el aumento de la tensión nerviosa; y fuerte disposición a la ansiedad.

Por ello, necesitan ser escuchados por los demás, sobre todo por los adultos, para que los guíen y les den consejos que les ayuden a entender lo que les está sucediendo.<sup>50</sup> Es indispensable una educación emocional que se refuerce la identificación y manejo de las emociones, la autorregulación, y comience a enfocarse en desarrollar la capacidad de empatía.

c. Desarrollo físico y creativo:

Son importantes los espacios de juego, ya que esto les posibilita interactuar más con sus compañeros y a su vez conocerse a sí mismos.<sup>51</sup>

#### **1.2.9.4. Cuarto ciclo: Vocación y exploración profesional.**

En este ciclo se encuentran los niños y niñas que cursan octavo y noveno grado y que están entre los doce a los quince años de edad. Los aprendizajes y la enseñanza se deben orientar a

---

<sup>47</sup> Gallardo Cruz, José Antonio y Trianes Torres, María Victoria. Psicología de la Educación y del Desarrollo en Contextos Escolares, Barcelona, Ediciones Pirámide, 2006, pp 236 y ss.

<sup>48</sup> Moraleta Mariano. Psicología del Desarrollo, Barcelona, Editorial Boixareu Universitaria, 1995, pp 195 y ss.

<sup>49</sup> SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. Cartilla sobre el foro educativo distrital... Op. Cit., pp 26.

<sup>50</sup> *Ibíd.*, p. 26

<sup>51</sup> *Ibíd.*, p. 27

la construcción del proyecto de vida, lo que implica que los maestros deben iniciar una exploración de las habilidades y competencias de sus estudiantes, para de esta manera ir guiándolos.<sup>52</sup>

En esta etapa de la vida, los y las jóvenes empiezan a profundizar en su vida interior, el descubrimiento de su identidad y su orientación al mundo de los valores, etc.<sup>53</sup>.

a. Desarrollo cognitivo:

El pensamiento, en esta etapa del ciclo vital, se caracteriza por ser más lógico, más abstracto, más hipotético y por ende más reflexivo.

Es por ello, que a este pensamiento se le llama hipotético – deductivo, que se caracteriza por la capacidad de razonar a partir de hipótesis que no se refieren solo a la realidad concreta sino que empieza a operar en el mundo de lo posible. Este cambio cognitivo se podrá manifestar, en la habilidad y el gusto por la elaboración de teorías personales y generalizaciones. Esta capacidad para elaborar y formular teorías abstractas y comprobarlas empíricamente; nos revela el cambio crucial que ocurre en el pensamiento humano, en esta etapa, que se acompaña comportamentalmente de un pensamiento mas silencioso, mas privado y por ende menos público. Y es de esta manera, que empiezan a pensar de una forma diferente, ya que por la capacidad de autorreflexión se empieza a interesar por cuestiones filosóficas, religiosas y trascendentales<sup>54</sup>.

Por ello, es indispensable que los maestros ofrezcan espacios para el diálogo, que les posibilite compartir sus ideas y soluciones acerca de los diferentes cuestionamientos que se están realizando constantemente.<sup>55</sup>

b. Desarrollo socio afectivo:

Es una etapa de focalización en el aspecto exterior, en la imagen del propio cuerpo; empiezan a reaccionar con los otros acudiendo a la burla, toman una posición crítica frente a los padres, sienten el impulso de la independencia y la necesidad de autorrealización. De igual forma se presentan dificultades en la adaptación social lo que los lleva muchas veces a aislarse; se sienten inconformes con la colectividad anónima y por ello se rebelan.<sup>56</sup>

Inician la consolidación de grupos de amigos, que se caracterizan por gustos, o ideales comunes; se interesan por las personas del género opuesto, lo cual le lleva a realizar fiestas y toda clase de actividades en donde puedan compartir hombres y mujeres. De ello, se forman las primeras relaciones de noviazgo e interés por la sexualidad.

---

<sup>52</sup> Ibíd.

<sup>53</sup> Ibíd., p. 253

<sup>54</sup> Gallardo Cruz José Antonio y Trianes Torres María Victoria. Psicología de la Educación y del Desarrollo...Op. Cit.,pp. 306 y ss

<sup>55</sup> SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. Cartilla sobre el foro educativo distrital... Op. Cit., p 27.

<sup>56</sup> Ibíd., p. 29

Por ende, es importante educar en automotivación y habilidades sociales, además fortalecer las demás capacidades emocionales descritas en los anteriores ciclos.

c. Desarrollo físico y creativo:

En esta etapa los y las jóvenes continúan desarrollándose físicamente, sus cuerpos han crecido y requieren de cuidados distintos a los de la infancia y preadolescencia. Prefieren las actividades atractivas que les ejerciten y les permitan esparcirse y salir de los contextos encerrados como el aula de clase. Es importante que se realicen actividades que les enseñen el cuidado de su cuerpo y su salud.

**1.2.9.5. Quinto ciclo: Investigación y desarrollo de la cultura para el trabajo.**

Este ciclo agrupa a los jóvenes de quince a diez y siete años de edad y que se encuentran cursando décimo y once grado.

Esta etapa se caracteriza por la incertidumbre y el miedo, ya que se deja un espacio, unas personas y unos lenguajes para iniciar otra nueva etapa en donde conocerán a otras personas, costumbres y otros ambientes que de ahora en adelante empezarán a regir su vida. Se interesan por conseguir un trabajo que les de estabilidad, por la realización de estudios superiores y por la futura conformación de una familia.<sup>57</sup>

Por ello, es de suma importancia educar, en este periodo, en la comprensión de las diversas áreas del conocimiento y de los posibles trabajos que podrán desempeñar; y tratando de escuchar a cada uno de los estudiantes, para así analizar sus gustos, habilidades y posibilidades de encontrar un trabajo acorde a cada uno.<sup>58</sup>

a. Desarrollo cognitivo:

Los y las jóvenes de este ciclo no distan significativamente de los de ciclo cuarto en sus habilidades cognitivas, sin embargo, su estructura de pensamiento se caracteriza por reflexionar con mayor profundidad sobre distintos hechos de sí mismos y de la realidad que les rodea. A través de sus propias ideas consolidan explicaciones del mundo que les permiten tomar decisiones hacia el futuro. Los adultos aparecen en su escenario vital como acompañantes importantes y aunque en ocasiones vayan en contra, cada vez aprecian más la orientación de adultos experimentados que puedan aportarles en las decisiones vitales que deben enfrentar al finalizar su educación media.

---

<sup>57</sup> Ibid., p. 29

<sup>58</sup> Ibid., p. 30



Según Carretero y León<sup>59</sup> (1999), la realidad en la adolescencia es concebida como un subconjunto de lo posible, esta es una de las diferencias más importantes de los adolescentes comparados con los niños pues estos últimos solo suelen ser capaces de pensar en los elementos de un problema tal y como se les presentaron, es decir, se plantea solo los datos reales presentes. En cambio el adolescente, cuando se le presenta un problema, tiene en cuenta, además de los datos reales presentes, distintas posibilidades y situaciones y prevé posibles relaciones entre los distintos elementos que se involucran en el problema.

#### b. Desarrollo socioafectivo

Los y las adolescentes del ciclo quinto tienen elementos comunes con los del ciclo cuarto, sin embargo, estos están asumiendo un rol de liderazgo relacionado con los cursos superiores de la educación escolar. Normalmente tienen bajo su responsabilidad algunos eventos importantes en la vida de la institución como la celebración de despedida de sus compañeros de último curso. Adicionalmente, se encuentran preocupados por su rol social cuando finalicen sus estudios. En ese momento deben tomar decisiones relacionadas con el futuro que en ocasiones ponen en riesgo las relaciones de amistad y noviazgo. Algunos ya son padres y saben que inician las posibilidades reales de ingresar de lleno al mundo laboral y temen que el conocimiento obtenido no sea suficiente para tener un buen desempeño y lograr ubicarse. Una gran cantidad desean ingresar a la educación superior, pero no tienen claros sus intereses ni las mejores opciones para su futuro.

Sus relaciones sociales con amigos son más estables cada vez y van alineándose con los ideales y creencias de los y las jóvenes.

#### c. Desarrollo físico

El desarrollo físico de los y las adolescentes del ciclo quinto continúa el proceso iniciado desde ciclo cuarto con los cambios que finalizan entre los quince y dieciocho años dependiendo de la persona. Estos cambios físicos demandan que se realicen actividades de cuidado del cuerpo relacionadas con la salud. Respecto al tipo de actividades se puede realizar cualquier tipo de deportes y actividades ya que el desarrollo del cuerpo permite fácilmente realizar salidas y caminatas más arduas que las que puedan realizar los niños.

### 1.3. Objetivos del Proyecto de Intervención Pedagógica

#### 1.3.1. Objetivo General

---

<sup>59</sup> Carretero, Mario y León, Antonio J. Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia. En: Coll, Cesar; Palacios, Jesús. y Marchesi, Álvaro. (Comps.). Desarrollo psicológico y educación. Tomo 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza, 2da. Ed, 1990.

Formar cultura ciudadana en población escolarizada de Bogotá, entre los años 2009 a 2017 que promueva la convivencia urbana, el sentido de pertenencia hacia la ciudad, el reconocimiento y ejercicio de los derechos y deberes, el respeto por el patrimonio común y la participación, a través de los derechos colectivos, el arte y la experiencia directa de la ciudad.

### **1.3.2. Objetivos Específicos**

- a. Establecer el tipo de contenidos, objetivos y tipos de evaluación relevantes para formar Cultura Ciudadana en población escolarizada de la ciudad de Bogotá.
- b. Identificar la secuencia pedagógica, las metodologías y recursos didácticos más apropiados para formar en población escolarizada en la ciudad de Bogotá.

### **1.4. Metodología**

La metodología del proyecto pedagógico se describe en cuatro partes fundamentales: el diseño, la implementación, la evaluación y el ajuste.

#### **1.4.1. Diseño del proyecto pedagógico**

El proyecto pedagógico se diseña para cada ciclo teniendo en cuenta las características del desarrollo de los niños, niñas y jóvenes a quienes está dirigido. La metodología que se utilizará para diseñar la implementación de cada ciclo consiste en utilizar el hexágono pedagógico presentado en el numeral 3.8 de este documento.

El hexágono pedagógico es una herramienta útil para diseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tiene en cuenta seis componentes indispensables para estructurar un currículo: contenidos, objetivos, evaluación, secuencia, metodología y recursos didácticos.

Cada uno de los componentes del proyecto pedagógico es diseñado teniendo en cuenta el concepto de Cultura Ciudadana del Programa Pedagogía Ciudadana que lo define como el conjunto de prácticas sociales que generan convivencia, sentido de pertenencia, respeto por el patrimonio común, reconocimiento y ejercicio de derechos y deberes y participación en temas colectivos.

Adicionalmente, los componentes se elaboran a partir de un trabajo interinstitucional con otras entidades del Distrito con las que se realizan mesas de trabajo en las cuales se discuten los temas y posibles estrategias que resultan pertinentes para formar Cultura Ciudadana en la ciudad de Bogotá.

Finalmente, los componentes del hexágono de cada ciclo son elaborados por equipos interdisciplinarios de pedagogos, artistas y un arquitecto que establecen los temas y estrategias pertinentes para la formación y cuidan la viabilidad de ser abordados por los niños, niñas y

Jóvenes para los cuales están diseñados cuidando que sean posibles de cumplir tanto por el nivel de desarrollo cognitivo, físico y psicosocial de la población como por las condiciones y características de los procesos escolares en los cuales se desarrolla el proyecto pedagógico.

#### 1.4.2. Implementación del proyecto pedagógico

El proyecto pedagógico responde como estrategia para cumplir con el objetivo de la investigación del Programa de Pedagogía Ciudadana mencionada en el documento de la “Fase de formulación” que plantea como objetivo general adelantar una investigación longitudinal aplicada que permita diseñar, implementar y evaluar una propuesta de intervención pedagógica para la formación en cultura ciudadana que contribuya a la formación de una ciudadanía activa, e implementar un sistema de medición en cultura ciudadana en niños, niñas y jóvenes en Bogotá.

Este proyecto será desarrollado durante los años 2009 a 2017 con niños escolarizados de la ciudad de Bogotá. Las implementaciones se realizarán durante los ocho años con los mismos estudiantes, es decir, iniciarán en su infancia, en el 2009 cuando se encuentren cursando tercer grado (ciclo 2) y finalizarán el proceso de formación en el 2017, en su adolescencia, cuando estén cursando el último grado de educación media (ciclo 5). Es decir que el proyecto pedagógico será implementado en los ciclos segundo, tercero, cuarto y quinto.

El proyecto pedagógico se realizará en las 20 localidades de Bogotá con estudiantes seleccionando al menos un colegio por localidad y como mínimo un colegio que presente una de las siguientes características y tipológicas de colegio.

- a. Colegios según tamaño (grandes o pequeños)
- b. Colegios según creencia religiosa (religiosos o laicos)
- c. Colegios según especialización de género (femeninos, masculinos, mixtos)
- d. Colegios según calidad (alta, media, baja)

En Bogotá existen 2507 instituciones de educación escolar oficiales y no oficiales y la localidad que tiene en mayor número es Suba con 411 seguida de Engativa con 325.

Localidad	COLEGIOS	Total
-----------	----------	-------

**Diseño en detalle del programa pedagogía ciudadana.  
CONCEPTUALIZACIÓN DE LA FASE DE DESARROLLO.**

	<b>Oficiales /1</b>	<b>No Oficiales</b>	
Usaquén	12	168	180
Chapinero	3	41	44
Santa Fe	10	25	35
San Cristóbal	35	90	125
Usme	51	54	105
Tunjuelito	12	59	71
Bosa	29	90	119
Kennedy	41	234	275
Fontibón	10	108	118
Engativa	32	293	325
Suba	27	384	411
Barrios Unidos	10	80	90
Teusaquillo	2	106	108
Los Mártires	8	40	48
Antonio Nariño	5	48	53
Puente Aranda	15	92	107
La Candelaria	2	19	21
Rafael Uribe	26	111	137
Ciudad Bolívar	38	93	131
Sumapaz	4		4
<b>TOTAL</b>	<b>372</b>	<b>2135</b>	<b>2507</b>

La población de estudiantes del Distrito del año 2008 reportó las siguientes cifras

<b>SECTOR PRIVADO: ESTUDIANTES</b>	<b>SECTOR OFICIAL: ESTUDIANTES</b>
--	--

**Diseño en detalle del programa pedagogía ciudadana.  
CONCEPTUALIZACIÓN DE LA FASE DE DESARROLLO.**

	<b>SECTOR PRIVADO: ESTUDIANTES</b>	<b>SECTOR OFICIAL: ESTUDIANTES</b>
<b>Primer ciclo</b>		
Preescolar	89.471	62.604
Primero	39.201	79.464
Segundo	38.603	84.010
<b>Total</b>	<b>157.275</b>	<b>246.078</b>
<b>Segundo ciclo</b>		
Tercero	38.148	87.640
Cuarto	38.257	87.130
<b>Total</b>	<b>106.405</b>	<b>174.770</b>
<b>Tercer Ciclo</b>		
Quinto	38.685	87.130
Sexto	38.333	95.865
Séptimo	37.012	92.659
<b>Total</b>	<b>114.030</b>	<b>275.644</b>
<b>Cuarto Ciclo</b>		
Octavo	35.822	86.018
Noveno	33.820	78.454
<b>Total</b>	<b>69.642</b>	<b>164.472</b>
<b>Quinto ciclo</b>		
Décimo	30.936	70.503
Decimoprimer	28.524	60.553
<b>Total</b>	<b>59.460</b>	<b>131.059</b>



El proyecto pedagógico se implementará con 1400 niños, niñas y jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá y se continuará con la misma población hasta finalizar sus estudios de educación media.

Para lograr la implementación del proyecto pedagógico se trabajará realizando una división del año en semestres, el primero de ellos se dedicará a evaluar la implementación del proyecto y el segundo semestre se realizará la implementación. De esta manera se contará con un tiempo prudente para analizar la información arrojada por la implementación y de esta manera será posible alcanzar el objetivo general del Programa de Pedagogía Ciudadana.

La implementación realizada en el segundo semestre de cada año contará con un equipo de trabajo distribuido en diferentes zonas en las que se ha dividido la ciudad. En cada zona se tendrá el apoyo de pedagogos y un coordinador quienes llevarán el programa a los colegios de cada zona.

Gráfica 1 Organización por zonas de Bogotá para el Programa de Pedagogía ciudadana



Debido a que el proyecto pedagógico se implementará con la misma población a través de varios años se requiere el empleo de metodologías adecuadas para las diferentes edades y características de los momentos evolutivos de los participantes.

Este es un elemento importante en el diseño metodológico, pues no existirá una única forma de realizar el proceso formativo, sino que se utilizarán diferentes estrategias teniendo en cuenta las características físicas, cognitivas y sociales de los sujetos.

El proyecto pedagógico está fundamentado en los principios pedagógicos del constructivismo en educación, la pedagogía crítica, el aprendizaje significativo, el aprendizaje cooperativo y la pedagogía de proyectos descritos en el apartado del marco teórico de este documento.

El proyecto pedagógico se implementará en las instituciones educativas en las cuales estudian los niños, a través de un equipo de pedagogos del programa quienes también aportan al diseño, en trabajo interdisciplinario con otros profesionales, de las herramientas y propuestas que serán desarrolladas con los estudiantes. De esta manera, durante la implementación del proyecto pedagógico en los cinco ciclos, se realizarán diversas actividades que se nutren desde diferentes perspectivas disciplinares y que gracias al trabajo en equipo entre profesionales se adapten para lograr el objetivo de formar Cultura Ciudadana.

Con relación a los espacios en los que se desarrolla el proyecto es valioso mencionar que se intenta relacionar los espacios escolares tradicionales, es decir, las aulas de las instituciones educativas, con los espacios de la ciudad como propicios para realizar experiencias educativas que permitan acceder a la ciudad en sus dimensiones reales y conocer sus condiciones y posibilidades.

Los espacios de aula en la institución educativa son adecuados para trabajar contenidos de manera estructurada, con actividades precisas y objetivos específicos.

En el aula los estudiantes aprenden, teorizan, discuten, deliberan y tienen una figura docente que apoya su proceso de construcción de conocimiento. Estos espacios facilitan el seguimiento de los equipos de trabajo, y aunque no se dedican exclusivamente a ello, tienen un énfasis en apoyar a los estudiantes con la comprensión cognitiva de los contenidos. Es decir, el aula es un espacio propicio para apoyar en la estructuración cognitiva y valorar los alcances de cada niño o joven en su proceso de formación en cultura ciudadana. A pesar del alto valor de estos espacios, adolecen de la experiencia real de la ciudad. Los niños en el aula están invitados a imaginar su ciudad o a trabajar sobre los conocimientos que ya tienen. Esto resulta limitante, pues la mayoría no reconoce toda la ciudad, y uno de los objetivos del proyecto es que cada niño conozca diferentes zonas de la ciudad y pueda reestructurar su concepto de ciudad en la medida en que aprende sobre ella. Pero este aprendizaje requiere de experiencias en la misma ciudad y no solo del trabajo con imaginarios de lo que cada uno cree que es la ciudad, por esta razón el proyecto pedagógico cuenta con varias estrategias de formación.

Para realizar la formación en Cultura Ciudadana, este proyecto cuenta con distintas estrategias metodológicas que se describirán a continuación.

La primera estrategia que se utilizará en el proyecto pedagógico será incluir al arte como herramienta de apoyo al proceso de enseñanza – aprendizaje. El arte es considerado en

el programa como la estrategia a través de la cual se puede apoyar la sensibilización hacia los temas tratados y fortalecer distintas formas de expresión y vinculación con los otros y con el espacio y los objetos. En ese sentido se recoge entre otras la percepción del arte que tienen entidades como la UNESCO cuando ven en el arte su capacidad como potencial transformador, para construir lazos sociales y estimular procesos de comunicación e intercambio.

El proceso de involucrar el arte en el proyecto pedagógico se realizará a través del trabajo interdisciplinario con artistas desde diferentes lenguajes del arte como el audiovisual, la fotografía, el video, la pintura, etc. El trabajo interdisciplinario entre pedagogos y artistas producirá herramientas artísticas diseñadas teniendo en cuenta las características del desarrollo de los estudiantes que serán implementadas como recursos didácticos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La segunda estrategia que se utilizará en el proyecto es el uso de la cartografía como recurso que apoye a los pedagogos en la ubicación y reconocimiento del territorio y los fenómenos y relaciones que se desarrollan dentro del mismo.

La cartografía permite a los sujetos relacionarse con el espacio de manera diferente y comprender las particularidades de los lugares habitados además de reconocer elementos físicos que tienen impacto en las maneras de vivir e incluso en las creencias de quienes habitan dichos espacios.

La cartografía como estrategia, al igual que el arte, se empleará diferenciada según el ciclo y características de los niños, niñas y jóvenes y se implementará a través de mapas de la ciudad diseñados para apoyar los procesos formativos respondiendo a las necesidades particulares del programa.

El uso de la cartografía implica el trabajo interdisciplinario entre pedagogos, artistas y cartógrafos para diseñar las propuestas más adecuadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el anexo 4 se encuentra una cartografía básica de Bogotá.

La tercera estrategia que se utilizará en el proyecto pedagógico son expediciones por la ciudad, estas consisten en una apuesta para que los estudiantes tengan experiencias con la ciudad. A través de estas experiencias ellos establecerán nuevas maneras de relacionarse con la ciudad ya que la experiencia directa tiene el poder de resignificar las ideas previas y re-conocer e interiorizar lugares, fenómenos y objetos. En el anexo 3 se encuentra la estructura general conceptual para el diseño de las expediciones por la ciudad.

Estas expediciones serán diseñadas teniendo en cuenta los objetivos de formación para cada ciclo de enseñanza y las características físicas, cognitivas y socioemocionales de los estudiantes. Salir a la ciudad provee experiencias que permiten a cada uno reconstruir su propia ciudad y sensibilizarse ante la misma. Cada expedición se desarrolla promoviendo distintas experiencias que permitan a los sujetos relacionarse con la ciudad y poner en juego los conocimientos que se han abordado en los espacios de formación del proyecto pedagógico.

Otro aspecto metodológico fundamental en el proyecto es el trabajo en proyectos, esto es coherente con los elementos planteados en el marco teórico referidos a la pedagogía de proyectos y el aprendizaje cooperativo.

Durante el proceso de formación los estudiantes formarán equipos de trabajo para desarrollar diferentes proyectos orientados a resolver problemáticas que los mismos niños identifiquen en la ciudad. Para esto contarán con el apoyo de los pedagogos.

Los espacios de aula y las salidas a la ciudad aportarán a los proyectos que cada equipo esté desarrollando y los pedagogos tendrán como misión apoyar a los equipos en el desarrollo de cada proyecto.

### **1.4.3. Evaluación del proyecto pedagógico**

El proceso evaluativo del proyecto pedagógico es considerado como una posibilidad de retroalimentación para cada participante, por lo tanto se realizarán evaluaciones de los diferentes componentes del proceso formativo.

Se evaluará a los estudiantes para identificar sus características afectivas, cognitivas y comportamentales frente a la ciudad y retroalimentar su proceso. Cada estudiante conocerá sus resultados y tendrá la oportunidad de discutirlos y enriquecerse. Para esto se proponen evaluaciones de conocimiento previo que reconocen y validan los saberes sobre Cultura Ciudadana construidos por los niños, niñas y jóvenes y sobre estos hacen aportes o aclaraciones. De igual manera, se realizará evaluación formativa con el fin de retroalimentar el proceso y permitir a cada estudiante reconocer sus alcances y limitaciones y también se realizará evaluación sumativa de aprendizaje que de cuenta de los resultados del aprendizaje de los estudiantes sobre los temas abordados.

Se evaluará a los pedagogos para retroalimentar su trabajo y tener la posibilidad de mejorar sus prácticas con los jóvenes.

Finalmente, se evaluará la metodología del proyecto, es decir, los recorridos, los espacios de aula y el trabajo en proyectos para determinar el éxito de cada estrategia y los elementos a mantener y mejorar.

### **1.4.4. Ajuste del proyecto pedagógico**

Como se mencionó anteriormente, el proyecto pedagógico se implementará en el segundo semestre de cada año y el primero se dedicará a realizar evaluación de la implementación y ajustes al proyecto para que se pueda entregar una estructura coherente.

**Diseño en detalle del programa pedagogía ciudadana.  
CONCEPTUALIZACIÓN DE LA FASE DE DESARROLLO.**

El resultado de cada proceso de evaluación se verá reflejado en ajustes que se realizarán al proyecto pedagógico en los diferentes aspectos que lo componen.

El ajuste se realiza analizando los resultados de los instrumentos de evaluación diseñados para cada ciclo tanto de los niños como de los pedagogos y en general el equipo de implementación.

## **CAPITULO 2. LÍNEA DE OBSERVACIÓN. CONCEPTUALIZACIÓN DEL SISTEMA DE MEDICIÓN DE CULTURA CIUDADANA EN POBLACIÓN ESCOLAR EN BOGOTÁ**

La ciudad, tal como lo ha expuesto Jordi Borja<sup>60</sup> es un producto físico, político y cultural complejo, un ámbito de identificación simbólica y de participación cívica. Un patrimonio colectivo en el que edificios y monumentos se combinan con recuerdos, sentimientos y momentos comunitarios. Todo ello implica promover la cohesión de los colectivos sociales y la posibilidad de identificación con los elementos materiales y simbólicos del entorno; en otras palabras, la existencia de ciudadanos conocedores de las normas que regulan el uso de lugares públicos y/o privados, de sus derechos y deberes, que participan en la vida de la ciudad y que en resumen son activos en relación a la cultura ciudadana.

El interés por la cultura ciudadana como factor esencial que ayuda a estructurar y regular las interacciones entre las personas y permitir un mayor nivel de confianza mutua no es reciente en Colombia. Prueba de ello son las encuestas que realizó el Observatorio de Cultura Urbana del Instituto Distrital de Cultura y Turismo hoy Observatorio de Culturas de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. Sin embargo, estas encuestas se han dirigido a jóvenes y adultos y no a población escolar cuando es de todos conocidos que la infancia es el momento apropiado para iniciar la formación en cultura ciudadana.

Mención aparte merece la investigación Indicadores de convivencia ciudadana iniciada en mayo de 1999 con financiación de Colciencias y la Universidad Nacional que permitió desarrollar un instrumento para recoger información sobre la convivencia denominado Colcordia (abreviatura de Colombia y concordia) y clasificar la población escolar en tres grupos denominados cumplidos, cuasicumplidos y anómicos, y proponer guías para construir convivencia.

De allí que el Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico tenga como propósito caracterizar cualitativa y cuantitativamente la población escolar de Bogotá en materia de cultura ciudadana a partir de la construcción de una línea de base. El trabajo se enmarca en el proyecto de Pedagogía Ciudadana del IDEP con el ánimo de contribuir al diseño de estrategias conducentes a fortalecer la cultura ciudadana de los escolares bogotanos considerando que la escuela es un espacio privilegiado para la formación ciudadana y el aprendizaje de los derechos colectivos.

Para el cumplimiento de este objetivo, el Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico en su plan de calidad determinó cinco pasos en el procedimiento para desarrollar una investigación: 1. Identificación. 2. Formulación, que contiene a su vez el Anteproyecto y el Proyecto. 3. Desarrollo; 4. Evaluación y 5. Socialización. Este documento se inscribe en el paso de Desarrollo en su resultado de línea de observaciones: línea de base, de la investigación en Pedagogía Ciudadana, que adelanta actualmente el Instituto.

En este orden de ideas, este documento tiene como punto de partida una breve reseña de los antecedentes en materia de estudios relacionados con cultura ciudadana en Bogotá y la

---

<sup>60</sup>Borja, Jordi. "La ciutat del futur i el futur de les ciutats", Vallés Fundació Campalans, Barcelona: 1998.



exposición del marco teórico que orientó la reflexión conducente a la propuesta de sistema de medición de la cultura ciudadana de la población escolar. Finalmente, se presenta la formulación metodológica para la consolidación de la línea de base y su respectivo instrumento de medición.

## 2.1. Antecedentes de la caracterización de la población escolar

Para establecer mecanismos de medición de los programas adelantados por la Alcaldía de Bogotá en torno a la cultura ciudadana, se han realizado varias encuestas que se han convertido en instrumentos de diagnóstico y seguimiento de las particularidades culturales de los bogotanos. Es así como desde el Observatorio de Cultura Urbana de Bogotá del otrora Instituto Distrital de Cultura y Turismo se llevaron a cabo cinco encuestas para medir la cultura ciudadana de los bogotanos.

La primera se hizo en 2001 a ciudadanos mayores de 18 años para formular las metas, las políticas y las estrategias del objetivo cultura ciudadana contemplado en el Plan de Desarrollo “Bogotá para vivir todos del mismo lado” y responder a la necesidad de contar con información sistemática y consistente sobre el tema.

La segunda encuesta se realizó con jóvenes de 9, 10 y 11 grado para complementar los datos recolectados en la encuesta anterior y crear indicadores que sirvieran como línea de base y elementos de seguimiento a la gestión de las acciones emprendidas en el marco del Plan de Desarrollo de la ciudad.

La tercera encuesta se llevó a cabo entre octubre y diciembre de 2003 con el propósito de contrastar los resultados obtenidos en la línea de base recogida entre 2001 y 2003 y poder evaluar los avances de la ciudad en el tema de cultura ciudadana.

Una cuarta encuesta se aplicó para continuar la serie de tiempo sobre información relacionada con los comportamientos, hábitos, actitudes y valores de los bogotanos en torno a la ciudad, con especial énfasis en los temas de titularización de derechos.

La quinta encuesta se realizó entre agosto y octubre de 2007 con el fin de determinar aspectos relacionados con los comportamientos, actitudes, hábitos, valores y conocimientos de los bogotanos con respecto a temas como la cultura política, el uso de la ciudad, los derechos y el consumo cultural, recreativo y deportivo de los habitantes de la capital.

Las dos últimas encuestas se llevaron a cabo durante la administración de Luis Eduardo Garzón en el marco de su plan de desarrollo Bogotá sin Indiferencia.

Por otra parte, un estudio de la Universidad Nacional sobre Indicadores de convivencia ciudadana se basó en una encuesta aplicada a 1451 jóvenes de una muestra probabilística de 38 cursos de noveno grado, de instituciones educativas de Bogotá en febrero de 2000. Con la información recolectada se construyeron 5 indicadores de convivencia: acuerdos, anomia, aversión a normas, pluralismo y descuido y se constató cómo la ilegalidad esporádica abre paso paulatinamente a un terreno muy amplio de legitimidad a la ilegalidad permanente.

Aunque en términos generales se cuenta con una serie de encuestas que permiten establecer comparaciones de aspectos cruciales, estas encuestas presentan diferencias por lo que la actual administración distrital ha querido contar con un instrumento que trascienda la coyuntura de los gobiernos de turno para medir las características y transformaciones culturales de la población escolar de Bogotá.

Desde una perspectiva fundamentada en los derechos ciudadanos y, particularmente, de los derechos colectivos, la administración distrital por medio del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP - busca caracterizar los conocimientos de los niños frente a la cultura ciudadana y, mediante una investigación longitudinal que se extenderá durante ocho años, determinar cómo se llega a las competencias ciudadanas para formar en cultura ciudadana desde la infancia. En otros términos, desde la cultura de derechos, es decir, de los marcos interpretativos y las modalidades de interacción que hacen posible que los ciudadanos se apropien y ejerzan sus derechos, se busca articular el reconocimiento y el ejercicio de tales derechos.

## 2.2. Marco teórico

Para la construcción de la línea de base en cultura ciudadana es importante en primera instancia la comprensión de lo que se entiende por Cultura ciudadana, seguido por lo que se entiende por derechos colectivos y finalmente, las dimensiones del ser humano. A continuación se describe cada uno de ellos.

### 2.2.1. Cultura ciudadana

La categoría de cultura ciudadana aparece por primera vez en el contexto de la ciudad de Bogotá en el plan de gobierno del Alcalde Mockus como “el conjunto de costumbres, acciones y reglas mínimas compartidas que generan sentido de pertenencia, facilitan la convivencia urbana y conducen al respeto del patrimonio común y al reconocimiento de los derechos y deberes ciudadanos.”<sup>61</sup>

Teniendo en cuenta la evolución del concepto en la ciudad, hoy en día, el Programa Pedagogía Ciudadana concibe la cultura ciudadana partiendo del reconocimiento del sujeto social como agente activo que tiene un sentido sobre lo colectivo, y que este sentido tiene lugar solo a través de un proceso social donde se construyen colectivamente prácticas que permitan desarrollar una ciudadanía activa, que vendrían a constituirse en las reglas mínimas compartidas de las que habla la definición. El programa considera que para que lo compartido, sea tomado como tal, se debe dar un proceso de construcción colectiva en donde la dimensión de la acción sea protagonista en este proceso.

---

<sup>61</sup> ALCALDÍA DE BOGOTÁ. Formar Ciudad: Plan de Desarrollo económico, social y de obras públicas para Santa fe de Bogotá 1995-1998, Decreto No. 295 de junio 1 de 1995. Cap. 1. Art. 6. Departamento Administrativo de Planeación Distrital.

Sobre esta base se entiende por cultura ciudadana conjunto de prácticas sociales que generan convivencia, sentido de pertenencia, respeto por el patrimonio común, reconocimiento de derechos y deberes y participación en temas colectivos. Estos cinco elementos se conocen en la investigación como las dimensiones de la cultura ciudadana las cuales serán descritas a continuación.

Con el objeto de operacionalizar los cinco elementos anteriores, cada uno se ha analizado en diferentes sub-dimensiones, como se ve a continuación:

2.2.1.1. El sentido de pertenencia:

- a. la identidad,
- b. la interpretación del entorno,
- c. el consenso en el manejo de las relaciones sociales
- d. la articulación al grupo u organización al cual se pertenece

2.2.1.2. Convivencia Urbana incluye:

- a. Conciencia del bienestar común
- b. Regulación social
- c. Inclusión
- d. Solución pacífica de los conflictos

2.2.1.3. Respeto del patrimonio público incluye:

- a. Relación con y cuidado con el patrimonio común
- b. Reconocimiento del carácter colectivo del patrimonio común
- c. Valoración

2.2.1.4. Reconocimiento y ejercicio de deberes y derechos

- a. Corresponsabilidad y auto regulación para el cumplimiento de normas
- b. Comprensión de las normas como resultado de acuerdos compartidos

- c. Comprensión de los objetivos de las normas

#### 2.2.1.5. Participación

- a. Vinculación
- b. Argumentación para la toma de decisiones
- c. Identificación de problemáticas

### 2.2.2. Derechos colectivos

Los derechos Colectivos, reglamentados en la ley 472 de 1998, se caracterizan por resguardar los intereses de la comunidad y trascender los aspectos individuales<sup>62</sup>, características éstas que los hace muy cercanos a los temas estratégicos de la ciudad, por tratarse de una “agrupación o conglomerado de seres humanos heterogéneos, obligados a desarrollar estrechos vínculos de solidaridad para garantizar su bienestar”<sup>63</sup>.

Así, el “Programa de Pedagogía Ciudadana” considera que los derechos colectivos, son relevantes para facilitar la formación en Cultura ciudadana, y para ello realizó una agrupación de los 14 derechos establecidos en el artículo 4 de la ley, en cuatro grandes grupos: medio ambiente, espacio público y desarrollo urbano, moralidad administrativa y patrimonio cultural.

### 2.2.3. Concepto de competencia y sus dimensiones

Definir el término competencia no resulta tarea sencilla ya que existen diversas definiciones del mismo. Ruíz, M., Jaraba, B. y Romero, L.<sup>64</sup> plantean que “etimológicamente el término competencia proviene del verbo latino competere, término que en el español se asocia al concepto de competir o competir, haciendo referencia a una competencia entre dos o más rivales. Posteriormente, pasó a adquirir un sentido más amplio, cuando comenzó a ser entendido como responder a, corresponder a, ser propio de, ser aplicable a. Así, a partir del siglo XV, el término competere comenzó a significar “‘pertenecer a’, ‘incumbir’, dando lugar al sustantivo competencia y al adjetivo ‘competente’ para indicar ‘apto’, ‘adecuado’”<sup>65</sup>

Sin embargo es fácil encontrar diversas definiciones de este concepto, al igual que relaciones del mismo con distintos ámbitos. Hay quienes relacionan la competencia con las capacidades de un individuo y otros incluso lo han llevado al campo de las organizaciones planteando la competencia como un “conjunto de comportamientos, habilidades, conocimientos y actitudes que favorecen el correcto desempeño del trabajo y que la organización tiene interés en desarrollar o reconocer en sus colaboradores de cara a la consecución de los objetivos estratégicos de la empresa”.

En el ámbito educativo también se han descrito distintos tipos de competencias; por ejemplo, el Instituto de Fomento de la Educación Superior (ICFES) define competencia como “las capacidades con las que un sujeto cuenta para... Pero es claro que estas competencias, o más bien el nivel de desarrollo de las mismas, sólo se visualiza a través de desempeños, sea en el campo social, cognitivo, ético, cultural, estético o físico. Esta parece ser una de las

---

<sup>62</sup>Rincón Cordova, Jorge. Las generaciones de los derechos fundamentales y la acción de la Administración Pública. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2004.

<sup>63</sup>ONU, Una apuesta por Colombia, Informe de Desarrollo Humano 2008, Bogotá: PNUD, 2009.

<sup>64</sup>Ruiz, Maritza, Jaraba, Bruno y Romero, Lydia. Competencias laborales... Op. Cit., 64-91

<sup>65</sup>Levy-Leboyer, Claude. Gestión de las competencias: como analizarlas, como evaluarlas, como desarrollarlas, Barcelona: Ediciones gestión 2000, 1997, p.12.

características básicas de la noción de competencia: el estar referidas a una situación de desempeño, de acción”.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), por su parte, tiene entre sus propuestas diferentes tipos de competencias que deben ser desarrolladas en o con apoyo del contexto escolar. Las competencias laborales son un ejemplo de ello y han sido definidas como “una pieza central de un enfoque integral de formación que, desde su diseño y operación, conecta el mundo del trabajo y la sociedad con la educación, centrando su atención en el mejoramiento del capital humano como fuente principal de innovación, conocimiento, diferenciación y competitividad”<sup>66</sup>.

De otra parte, el MEN ha propuesto que las competencias deben ser comprendidas como el saber y saber hacer: “la competencia implica poder usar el conocimiento en la realización de acciones o productos (ya sean abstractos o concretos)”<sup>67</sup>.

La propuesta del MEN de formación de la ciudadanía se estructura teniendo en cuenta las competencias ciudadanas, entendidas éstas como el “conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática”<sup>68</sup>.

La formación ciudadana, según el MEN (2004), requiere una serie de conocimientos y de competencias específicas que deben ser ejercitadas; éstas son las competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras y define a cada una de estas así:

**a. Conocimientos:** Se refiere a la información que los estudiantes deben saber y comprender acerca del ejercicio de la ciudadanía. Si bien esta información es importante, no es suficiente para el ejercicio de la ciudadanía y se necesitan las demás competencias.

**b. Competencias cognitivas:** se refieren a la capacidad para realizar diversos procesos mentales, fundamentales en el ejercicio ciudadano. Por ejemplo, la habilidad para identificar las distintas consecuencias que podría tener una decisión, la capacidad para ver la misma situación desde el punto de vista de las personas involucradas, y las capacidades de reflexión y análisis crítico, entre otras.

**c. Competencias emocionales:** son las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás. Por ejemplo, la capacidad para reconocer los propios sentimientos y tener empatía, es decir, sentir lo que otros sienten, por ejemplo su dolor o su rabia.

---

<sup>66</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Corpoeducación. Competencias laborales: base para mejorar la empleabilidad de las personas. Bogotá, 2003.

<sup>67</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Formar para la Ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Serie Guías No. 6. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2004.

<sup>68</sup> *Ibid.*



**d. Competencias comunicativas:** son aquellas habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas. Por ejemplo, la capacidad para escuchar atentamente los argumentos ajenos y para comprenderlos, a pesar de no compartirlos; o la capacidad para poder expresar asertivamente, es decir, con claridad, firmeza y sin agresión, los propios puntos de vista.

**e. Competencias integradoras:** son las que articulan, en la acción misma, todas las demás. Por ejemplo la capacidad para manejar conflictos pacífica y constructivamente, que es una competencia integradora, requiere ciertos conocimientos sobre las dinámicas de los conflictos, de algunas capacidades cognitivas como la habilidad para generar ideas y opciones creativas ante una situación de conflicto, de competencias emocionales como la autorregulación de la rabia, y de ciertas competencias comunicativas como la capacidad para transmitir asertivamente los propios intereses.

En esta propuesta de caracterización de la cultura ciudadana se ha revisado la propuesta del MEN y se considera que a pesar de su valor, adolece de limitaciones como el considerar que las competencias ciudadanas requieren una serie de competencias constitutivas (competencias cognitivas, emocionales, comunicativas), y que éstas no se muestran enmarcadas en el contexto del individuo.

Desde la visión de esta caracterización se considera que en realidad la competencia debe ser comprendida como una correlación de tres elementos que son los constitutivos de los seres humanos: sistema valorativo o afectivo, sistema cognitivo y sistema expresivo o comportamental. Esto lleva a concluir que la esencia de lo humano son los afectos, los conocimientos y los comportamientos<sup>69</sup>.

El sistema cognitivo es el que permite a los seres humanos relacionarse con los objetos y con los demás seres humanos; es decir, les permite relacionarse con su realidad, con los contextos en los que se desenvuelve.

Este sistema utiliza distintos procesos mentales y en esta medida posibilita a los individuos comprender y explicar no sólo los hechos, fenómenos y eventos que vive en los contextos en los que se encuentra, sino también su propio ser.

El sistema cognitivo es el que permite codificar, decodificar, comprender, relacionar, excluir, argumentar, definir, hipotetizar y realizar todas las operaciones mentales propias de los humanos. En el marco de este sistema se llevan a cabo los pensamientos y razonamientos de los sujetos y es claro que éste es el sistema humano que produce los conocimientos al realizar distintas operaciones cognitivas.

El sistema valorativo o afectivo evalúa los hechos realizando operaciones afectivas como valorar, optar y proyectar. Este sistema permite a las personas relacionar los hechos con sus propias personalidades, definir sus necesidades, anhelos y motivaciones. De igual manera, es el sistema que permite a los sujetos evaluar y juzgarse a sí mismos y a los otros individuos. Las

---

<sup>69</sup> De Zubiria, Miguel. Pedagogía Conceptual. Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos... Op. Cit.

emociones, sentimientos, actitudes, valores y principios son instrumentos propios del sistema valorativo o afectivo.

El sistema expresivo, llamado comportamental en este estudio, es el que permite a los individuos dar a conocer a los demás los resultados de las operaciones que realizan sus sistemas cognitivo y afectivo, es decir, éste es el sistema que le permite expresar lo que ocurre en su pensamiento y su sentir. Este sistema se caracteriza por lo que es comúnmente identificado como comportamientos; en la acción de las personas se hace evidente aquello que saben, creen, sienten y valoran de sí mismos y de otros.

Teniendo como base la descripción de los sistemas humanos, la competencia es conceptualizada como la capacidad de hacer uso adecuado y articulado de los mismos y debe ser entendida entonces como la capacidad que tiene el sujeto para relacionar estos sistemas en las relaciones con el mundo, con los otros y consigo mismo.

Así pues, la competencia es un querer (lo afectivo) hacer (lo comportamental) con el saber (lo cognitivo) en un determinado contexto.

No es posible considerar competente a alguien que posee amplios conocimientos sobre un tema específico o sobre otra persona si no es capaz de valorar dicho conocimiento y expresar adecuadamente sus conocimientos y valoraciones en contexto.

Existen distintas enfermedades que ejemplifican lo mencionado; un ejemplo lo constituye el autismo que es un trastorno en el cual la persona es capaz de realizar distintas operaciones cognitivas exitosamente y ganar un cuerpo de conocimiento que supera al de la población “normal”; sin embargo, quienes lo padecen tienen enormes dificultades para desenvolverse en el medio y en ocasiones son incapaces de relacionarse emocionalmente con otros.

No se puede considerar que un autista es una persona competente en matemáticas porque es capaz de hacer cuentas complejas y ganar a una calculadora al formular la respuesta correcta. Indiscutiblemente, esto es un prodigio, pero el hacer uso de uno sólo de los sistemas humanos evidencia incompetencia de la persona. Es común que quienes realizan estas maravillas son incapaces de darles uso para mejorar su entorno como tampoco pueden expresar si lo que hacen es útil o no, es bueno o malo, afecta negativa o positivamente a otros, simplemente hacen lo que hacen.

Partiendo de estas consideraciones, se considera a una persona competente cuando es capaz de hacer uso de los tres sistemas que caracterizan a los humanos, es decir, cuando es capaz de reflexionar sobre los hechos que observa (contexto) y sobre sí mismo, es capaz de valorar estos hechos y, adicionalmente, es capaz de expresar a otros las reflexiones y juicios que ha elaborado.

Estos elementos constituyen la base desde la cual se propone la caracterización de la cultura ciudadana en los niños de Bogotá, pues es claro que se requiere que estos sean competentes para convivir, respetarse, ejercer sus derechos y cumplir sus deberes.

En pocas palabras, un ciudadano competente es capaz de reflexionar sobre su contexto, el actuar de otros y sobre su propio actuar basado en sus conocimientos, pero, además, hace juicios y valoraciones sobre estos eventos y puede expresar exitosamente sus ideas.

#### **2.2.4. La línea de base**

La línea de base se refiere a un concepto básico de la planeación relacionado con la necesidad de obtener una descripción original de una determinada situación o realidad sobre la cual se propone una intervención o el desarrollo de un proyecto.

Este registro original, en el caso de la cultura ciudadana escolar, corresponde al nivel alcanzado por los estudiantes en los colegios sobre el conocimiento y práctica de la cultura ciudadana.

El proceso de construcción de la línea de base incluye un levantamiento de información básica en torno a cada uno de los componentes de la cultura ciudadana y una organización de la información en indicadores descriptivos del nivel de avance para cada uno de estos temas.

Para la obtención de la información básica inicial se requieren definiciones conceptuales claras sobre los componentes de la cultura ciudadana y del correcto planteamiento de interrogantes en torno a supuestos sobre cada una de estas definiciones. El grado de conocimiento y avance en temas como convivencia, sentido de pertenencia, respeto al patrimonio público, participación y reconocimiento de deberes y derechos, puede ser definido como un valor que expresa la situación en la que se encuentra un grupo antes de un proyecto o intervención.

La línea de base se apoya, entonces, en los indicadores que pueden ser de varios niveles. En primer lugar, unos indicadores claves o sintéticos que ofrecen una visión general de la situación y que pueden ser desagregados en indicadores secundarios que permiten observaciones más detalladas y, en consecuencia, una mejor lectura y comparación de resultados. En el primer

grupo está, por ejemplo, el indicador sintético de convivencia encontrado para uno u otro colegio o unidad de análisis y, en el segundo grupo, los indicadores de los componentes de la convivencia. Estos dos tipos de indicadores están, a su vez, acompañados por indicadores de referencia que acompañan y ayudan a interpretar la línea de base y corresponden a las características del entorno socioeconómico y demográfico que en el caso de la cultura ciudadana escolar serán también investigados.

En consecuencia, la línea de base expresada en indicadores permite, de una parte, una descripción sobre la apropiación de lo que se entiende por cultura ciudadana, y, de otra, ofrece la información que se requiere para evaluar, hacer seguimiento y realizar ajustes de las intervenciones.

##### **2.2.4.1. Línea de base y tendencias**

La línea de base para el Programa de Pedagogía Ciudadana se elaborará a partir de la aplicación de un instrumento de medición a una muestra representativa de la población escolar de cuarto grado en primer lugar. Se recomienda que esta medición sea repetida cada dos años a una muestra de niños y niñas seleccionada utilizando la misma metodología empleada para la línea de base, de forma que a partir de múltiples estudios transversales (2009, 2011, 2013, 2015) se pueda construir una tendencia longitudinal que verifique los avances, o retrocesos, de la ciudad en materia de disposiciones ciudadanas para un ciclo educativo determinado.

Esta estrategia permitirá monitorear las tendencias en cada ciclo en cuanto a la evolución de las disposiciones ciudadanas y debería reflejar el éxito de las intervenciones propuestas por el Distrito así como la ocurrencia de factores externos que modifiquen positiva o negativamente las disposiciones ciudadanas en la ciudad.

El éxito de la política general de medición estará dado por la representatividad de las muestras y la consistencia en la aplicación de los instrumentos de medición en el tiempo.

### 2.2.5. La construcción de indicadores

En términos generales, un indicador puede ser definido como un valor o un parámetro derivado de la combinación de información sobre una situación o parte de la misma, que expresa de manera concreta condiciones específicas en un momento determinado. Se trata entonces de una señal asociada a la dinámica, avance o retroceso de un proceso.

En el caso de la medición de cultura ciudadana escolar, el objeto de los indicadores es permitir una adecuada lectura de los resultados obtenidos como línea de base, de tal manera que sobre estos resultados sea posible garantizar el seguimiento de manera estandarizada de los avances que se esperan con las intervenciones que se realicen sobre esta primera observación. En este sentido, es claro que los indicadores permiten una visión de conjunto muy útil para la toma de decisiones.

Para el análisis de la información obtenida, los indicadores permitirán la comparación entre los niveles de representatividad que se decida, esto es, inicialmente comparación por ciclos y entre colegios públicos y privados.

Cada uno de estos indicadores tiene componentes internos que corresponden al resultado de una o varias preguntas aplicadas en el desarrollo de la medición.

Para la medición y el seguimiento de la cultura ciudadana escolar se han seleccionado cuatro indicadores:

- Un indicador de sentido de pertenencia
- Un indicador de comprensión y manejo del patrimonio público
- Un indicador de convivencia urbana
- Un indicador de reconocimiento y ejercicio de los derechos y deberes
- Un indicador de Participación.

Cada uno de estos indicadores tiene componentes internos que corresponden al resultado de una o varias preguntas de las aplicadas en el desarrollo de la medición y organizadas con base en el desarrollo conceptual de cada uno de estos temas.

En este sentido, es preciso señalar que la metodología para la construcción de los indicadores que se proponen está asociada al diseño de los instrumentos que se utilicen para la recolección de información. En este caso de medición de cultura ciudadana escolar se propone utilizar preguntas de escala que permitan valoraciones de 1 a 5 en cada una de las respuestas.

A continuación se presentan algunos ejemplos que estarían entre las posibilidades:

**Diseño en detalle del programa pedagogía ciudadana.  
CONCEPTUALIZACIÓN DE LA FASE DE DESARROLLO.**

Señale que tan de acuerdo está con la(s) siguiente(s) situación(es):	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Le es indiferente	En desacuerdo	en total desacuerdo	No sabe / No responde	
Las personas en el parque no siguen los caminos señalados y atraviesan sobre el césped y las plantas	1	2	3	4	5	88	
<b>Indique el nivel de confianza que siente por:</b>	Ninguna confianza	Poca confianza	Le es indiferente	Algo de confianza	Mucha confianza	No sabe / No responde	
Los compañeros elegidos como representantes de los estudiantes	1	2	3	4	5	88	
<b>Califique de 1 a 5, en opciones que van desde "Nunca se justifica" hasta "siempre se justifica"</b>	Siempre se justifica		Algunas veces		Siempre se justifica		No sabe / No responde
La violencia en el desarrollo de un evento deportivo	1	2	3	4	5	88	
Copiar en un examen	1	2	3	4	5	88	
Pasar por debajo de un puente peatonal	1	2	3	4	5	88	

Teniendo en cuenta que cada una de las opciones de respuesta corresponde a un valor de esta escala, se considerara para cada pregunta el total de las respuestas dentro de las mismas, excluyendo las posibilidades de no aplica, no sabe y no informa.

Para las preguntas que puedan formularse como “conoce o no”, “sabe o no”, “recuerda o no”, “es correcto o no”, se tomará el porcentaje de respuestas distribuidas de 1 a 5, asimilando los niveles de ocurrencia a las cinco opciones de respuesta:

1% a 20%	20% a 40%	40% a 60%	60% a 80%	80% a 100%
1	2	3	4	5

El índice corresponde a la sumatoria de cada valor multiplicado por el número de alumnos que asignaron este valor sobre el total de alumnos que en cada caso respondieron la pregunta en el rango de uno a cinco. De esta manera se proponen cuatro índices, cada uno con sus componentes o preguntas que permitan valorar aspectos particulares para obtener un índice compuesto de cada ciclo, colegio o grupo (público/privado), o los niveles que se seleccionen según el diseño final de la muestra que se utilice para la investigación.



## 2.2.6. Instrumentos de evaluación infantil

Existen distintas formas de evaluar e identificar las características en los niños, lo que permite la existencia de distintas posturas entre investigadores y estudiosos del tema acerca de cuáles son los mejores instrumentos de medición cuando de niños se trata. Incluso hay quienes llegan a decir que algunos instrumentos no son adecuados para ciertas edades.

Cuando se evalúan niños es necesario no perder de vista que se encuentran en proceso de desarrollo y que por ello las mediciones que se hagan deben ser tenidas como específicas para cada momento en particular. En palabras de Ross, “el niño es un sujeto en un proceso de madurez y los resultados de la evaluación deben ser comprendidos como un hecho puntual y se debe prestar una especial atención a la edad, sexo y a su nivel de desarrollo teniendo en cuenta patrones tanto normativos como sociales”<sup>70</sup>.

Un segundo aspecto planteado es la plasticidad de los niños la cual permite que sean fácilmente modificables y moldeados por sus familias. Por ejemplo, la conducta agresiva puede ser moldeada en la familia, al igual que las conductas prosociales. Es decir, en buena medida, los datos provenientes de niños pueden ser producto de las influencias que tienen de sus familias y su contexto cercano y no siempre son la construcción del niño basado en eventos o fenómenos que experimenta o que ocurren en su grupo social.

Molina<sup>71</sup>, siguiendo a varios autores, señala distintos aspectos fundamentales para realizar evaluaciones en niños “Con relación a quién debe dar información del niño, los autores manifiestan que los padres son los informadores más idóneos, en seguida los maestros, para reportar las características en el contexto escolar”. Por otro lado, en términos de socialización quienes mejor informan acerca de la socialización son los propios compañeros o amigos del niño, aun cuando siempre de manera relativa. A partir de los datos, numerosos autores recomiendan que no se lleven a cabo entrevistas, cuestionarios, autorregistros o cualquier prueba escrita a niños menores de 5 años<sup>72</sup> o con edades menores de 10 años.

Más aún, se plantea que los niños a esta edad no demuestran un suficiente autoconocimiento o sensibilidad, ni sobre su propio comportamiento ni sobre las consecuencias del mismo, como para informar de los distintos estados emocionales o pensamientos. Asimismo, muchos niños se muestran inaccesibles cuando se les hacen preguntas relativas a cuestiones personales, porque sencillamente se niegan a dar cualquier información personal o la ocultan. Esta situación puede llegar a empeorar si el especialista no crea una relación adecuada con el niño o, por el contrario, establece una relación apropiada para que el niño responda al evaluador.

---

<sup>70</sup>Ross, Alan. Terapia de conducta. Principios, procedimientos y bases teóricas, México: ed. Limusa, 1987. Citado por: Molina, Antonio. Instrumentos de evaluación clínica en niños y adolescentes. Revista de psiquiatría y psicología del niño y el adolescente. 2(1):23-40, 2001.

<sup>71</sup>Ibíd.

<sup>72</sup>Mash, Eric y Terdal, Leif. Behavioral assessment of childhood disorders. New York: The Guilford Press, 1981.

Estos planteamientos resultan de vital importancia tanto para establecer las características del instrumento como del entrevistador que formule las preguntas al niño.

## **2.3. Sistema de medición de la cultura ciudadana en población escolar de Bogotá**

### **2.3.1. Ruta metodológica para el diseño**

Este capítulo se presenta en 4 fases que resumen la estructura lógica y el proceso para adelantar la línea de base para la comprensión del estado actual de la cultura ciudadana en niños y niñas de Bogotá, del ciclo 2, de edades entre 8 y 10 años. Este será el modelo de trabajo para la construcción de las siguientes líneas de base.

#### **2.3.1.1. Paso 1. Creación de matriz de análisis**

El primer paso para el diseño inicial de la línea de base es la definición de una matriz de medición. El IDEP como resultado de la investigación en el 2008<sup>73</sup>, cuenta con un matriz cuyo objetivo, fue el de facilitar la observación y análisis desagregado de los distintos elementos que se deberán incluir en el diseño de instrumentos de tal manera que la información obtenida para la línea de base sea la que permita una observación más objetiva sobre los avances de la cultura ciudadana.

Como resultado de este trabajo conjunto se tiene un inventario amplio de temas relevantes, no sólo para lograr una mayor claridad conceptual, sino para su priorización, de tal manera que se pueda centrar la atención en los aspectos que se deben trabajar en cada capítulo de la investigación y en las preguntas a formular para, posteriormente, evaluar la manera como se deban formular aquellas según corresponda a cada edad, ciclo o grupo a incluir en la investigación. Es claro que la selección adecuada y la priorización de los temas que orientarán las preguntas son fundamentales para lograr los indicadores que permitan una mejor observación de la cultura. Como documento Anexo, se entrega esta matriz.

#### **2.3.1.2. Paso 2. Creación de preguntas**

Teniendo como base esta matriz, se deben desarrollar preguntas. El instrumento debe privilegiar las preguntas concretas, escritas en un lenguaje fácil de comprender por el niño; si bien la metodología propuesta para tomar los datos es un cuestionario que se aplicará un

---

<sup>73</sup>Esta investigación se realizó con ayuda de la Universidad del Rosario (contrato No. 122), particularmente el Centro de Estudios Políticos e Internacionales –Cepifacultad de ciencia política y gobierno y de relaciones internacionales.

entrevistador entrenado, es indispensable que las preguntas sean comprensibles por niños de esta edad. En este caso de medición de cultura ciudadana escolar se propone utilizar preguntas de escala que permitan valoraciones de 1 a 5 en cada una de las respuestas.

Estas preguntas se someterán al juicio de un comité de expertos que contará con personas con experiencia en medición en niños, pedagogos, estadísticos, politólogos, sociólogos entre otros. Este análisis interdisciplinario le dará un carácter más sólido a las preguntas antes de ser probadas en niños.

### **2.3.1.3. Paso 3. Prueba piloto**

Las características de una medición como la que se propone y en particular la necesidad de construir unas preguntas acertadas para indagar sobre conocimientos y percepciones en niños de 10 años, exigen tener un formulario probado tanto en los procesos de recolección como en la evaluación misma de los resultados.

Con este objetivo, se propone la realización de 200 encuestas en establecimientos públicos y privados, seleccionados no aleatoriamente sino de acuerdo con las facilidades y el apoyo institucional con el que se cuente. Lo anterior con el objetivo, en primer lugar, de evaluar el comportamiento del formulario y la metodología de aplicación específicamente en estudiantes de 10 años y de otra parte la consistencia de los resultados y su utilidad para la construcción de la línea de base.

En esta prueba se recomienda la formulación de las mismas preguntas con diseño de opciones de respuesta en una escala de 1 a 5, a la mitad del grupo, y preguntas formuladas únicamente con dos posibilidades de respuesta, a los otros estudiantes, con el objeto de determinar la capacidad de responder y analizar la calidad de la información obtenida en los dos casos

Así mismo, deberán cumplirse todos los procedimientos previstos para la recolección y manejo de información a nivel de ciudad, esto es:

1. Preparación e Impresión de formularios
2. Preparación de manuales de recolección, crítica y captura
3. Preparación de Instrumentos de control
4. Elaboración de programas de captura

### **2.3.1.4. Paso 4. Aplicación y análisis**

Una vez analizada la prueba piloto, se llevará a cabo la aplicación a la muestra total de niños y niñas de 3 417 estudiantes de diferentes colegios de Bogotá. Esta aplicación será realizada por encuestadores con experiencia de trabajo con niños. El entrenamiento a encuestadores será llevado a cabo por el IDEP.

El análisis se llevará a cabo en SPSS<sup>74</sup> versión 14 donde se cruzarán las diferentes variables e indicadores de cultura ciudadana.

### 2.3.2. Instrumento

El instrumento será un cuestionario o encuesta que será diligenciado por un encuestador calificado. Se recomienda la construcción de no más de 50 preguntas con respuestas que varíen de 1 a 5 sin incluir, no sabe no responde, no aplica, etc.

Como ya se mencionó, para las preguntas que puedan formularse como “conoce o no”, “sabe o no”, “recuerda o no”, “es correcto o no”, se tomará el porcentaje de respuestas distribuidas de 1 a 5, asimilando los niveles de ocurrencia a las cinco opciones de respuesta:

1% a 20%	20% a 40%	40% a 60%	60% a 80%	80% a 100%
1	2	3	4	5

El índice corresponde a la sumatoria de cada valor multiplicado por el número de alumnos que asignaron este valor sobre el total de alumnos que en cada caso respondieron la pregunta en el rango de uno a cinco.

De esta manera se proponen cuatro índices, cada uno con sus componentes o preguntas que permitan valorar aspectos particulares para obtener un índice compuesto de cada ciclo, colegio o grupo (público/privado), o los niveles que se seleccionen según el diseño final de la muestra que se utilice para la investigación.

### 2.3.3. Equipo de trabajo

---

<sup>74</sup> SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) es un programa estadístico informático muy usado en las ciencias sociales. Creado en la Universidad de Chicago, USA y que cuenta hoy en día con 15 versiones.

Para la consecución de esta investigación, para la construcción de la línea de base de cultura ciudadana a niños y niñas de Bogotá, se espera contar con el siguiente equipo de trabajo:

Profesional	Perfil
<b>Experto en Medición Social</b>	Profesional del derecho, ciencias políticas o sociología con doctorado y cinco años de experiencia relacionada para que estructure y defina los lineamientos para el diseño y aplicación de la línea de base
<b>Experto en análisis de información</b>	Profesional en estadística, economía, Ciencias sociales o afines experto en análisis estadístico de información.
<b>Experto en Psicopedagogía</b>	Profesional en psicopedagogía con especialización y cuatro años de experiencia en la coordinación o realización de proyectos educativos con niños de 8 a 10 años.
<b>Expertos en aplicación de encuestas</b>	Persona jurídica que se dedique a elaborar estudios estadísticos

## 2.4. Diseño muestral

### 2.4.1. Características demográficas del ciclo educativo 2

Un elemento a tener en cuenta para elaborar una estrategia pedagógica lo constituye las condiciones de equidad, calidad y pertinencia sin perder de vista un sistema de evaluación integral que contemple las necesidades formativas y socio afectivas de los niños, las características demográficas del grupo así como su adscripción a colegios públicos y privados.

El segundo ciclo agrupa los niños y niñas de edades entre los 8 y 10 años y los cursos de tercer y cuarto grados.

El siguiente cuadro presenta la distribución de la matrícula del ciclo dos por localidad y sector:

### Matrícula del ciclo 2 por localidad según sector

**Diseño en detalle del programa pedagogía ciudadana.  
CONCEPTUALIZACIÓN DE LA FASE DE DESARROLLO.**

Localidad	Matrícula oficial	Matrícula privada*	Total matrícula Ciclo 2
Usaquén	5.751	8.771	14.522
Chapinero	909	2.081	2.990
Santafé	2.251	1.367	3.618
San Cristóbal	12.803	3.647	16.450
Usme	14.240	1.564	15.804
Tunjuelito	6.470	2.770	9.240
Bosa	21.465	3.728	25.193
Kennedy	22.858	7.149	30.007
Fontibón	5.269	4.320	9.589
Engativá	15.281	8.736	24.017
Suba	19.828	15.515	35.343
Barrios Unidos	2.930	1.668	4.598
Teusaquillo	483	2.337	2.820
Los Mártires	2.258	1.608	3.866
Antonio Nariño	1.808	1.666	3.474
Puente Aranda	4.985	3.548	8.533
La Candelaria	614	1.331	1.945
Rafael Uribe	12.889	3.251	16.140
Ciudad Bolívar	22.280	2.817	25.097
San Juan de Sumapaz	164	0	164
<b>Total Bogotá</b>	<b>175.536</b>	<b>77.874</b>	<b>253.410</b>

Fuente Dirección de Análisis Sectorial Secretaría de Educación.

Matrícula 2008 \*Datos sin ajustar



La localidad que concentra la mayor proporción de niños y niñas del segundo ciclo es Suba con el 13,95% de los estudiantes, seguida por Kennedy, Bosa, Ciudad Bolívar y Engativá.

La localidad con la menor proporción de niños y niñas en el ciclo dos es Sumapaz. Vale la pena anotar que esta localidad presenta condiciones diferentes en todos los aspectos y su carácter rural puede marcar diferencias en el tema a investigar.

La distribución porcentual de la matrícula del ciclo 2 por localidad y sector es la siguiente:

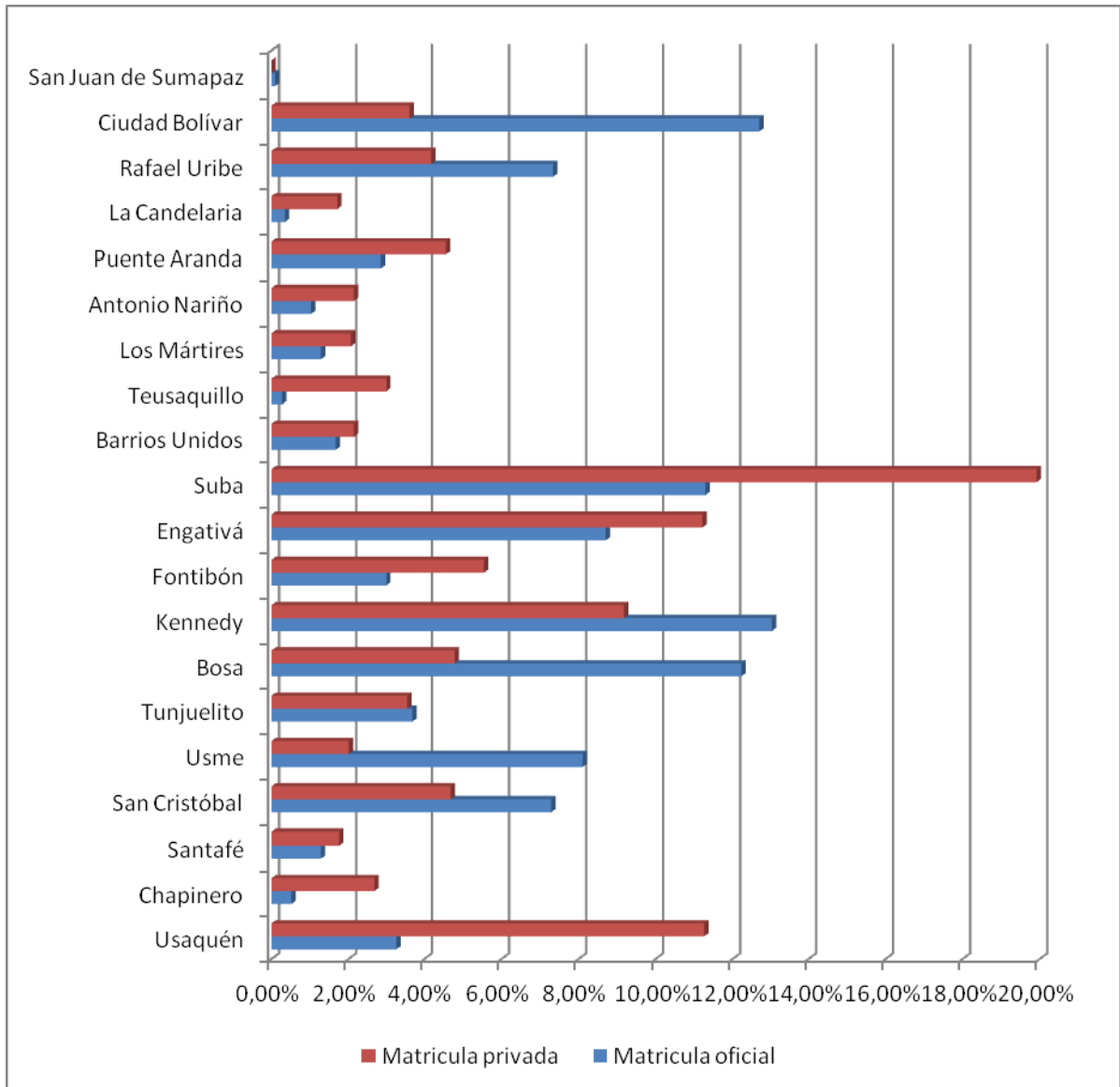
**Distribución porcentual de la matrícula del ciclo 2 por localidad y sector**

Localidad	Matrícula oficial	Matrícula privada	Total ciclo 2
Usaquén	3,28%	11,26%	5,73%
Chapinero	0,52%	2,67%	1,18%
Santafé	1,28%	1,76%	1,43%
San Cristóbal	7,29%	4,68%	6,49%
Usme	8,11%	2,01%	6,24%
Tunjuelito	3,69%	3,56%	3,65%
Bosa	12,23%	4,79%	9,94%
Kennedy	13,02%	9,18%	11,84%
Fontibón	3,00%	5,55%	3,78%
Engativá	8,71%	11,22%	9,48%
Suba	11,30%	19,92%	13,95%
Barrios Unidos	1,67%	2,14%	1,81%
Teusaquillo	0,28%	3,00%	1,11%
Los Mártires	1,29%	2,06%	1,53%
Antonio Nariño	1,03%	2,14%	1,37%
Puente Aranda	2,84%	4,56%	3,37%
La Candelaria	0,35%	1,71%	0,77%
Rafael Uribe	7,34%	4,17%	6,37%
Ciudad Bolívar	12,69%	3,62%	9,90%
San Juan de Sumapaz	0,09%	0,00%	0,06%
Total Bogotá	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Dirección de Análisis sectorial SED

Matrícula 2008

La matrícula total, al igual que la matrícula del ciclo dos, se concentra en los colegios oficiales donde el 66% de los estudiantes asisten a colegios oficiales mientras que sólo un 34% pertenecen a colegios privados.

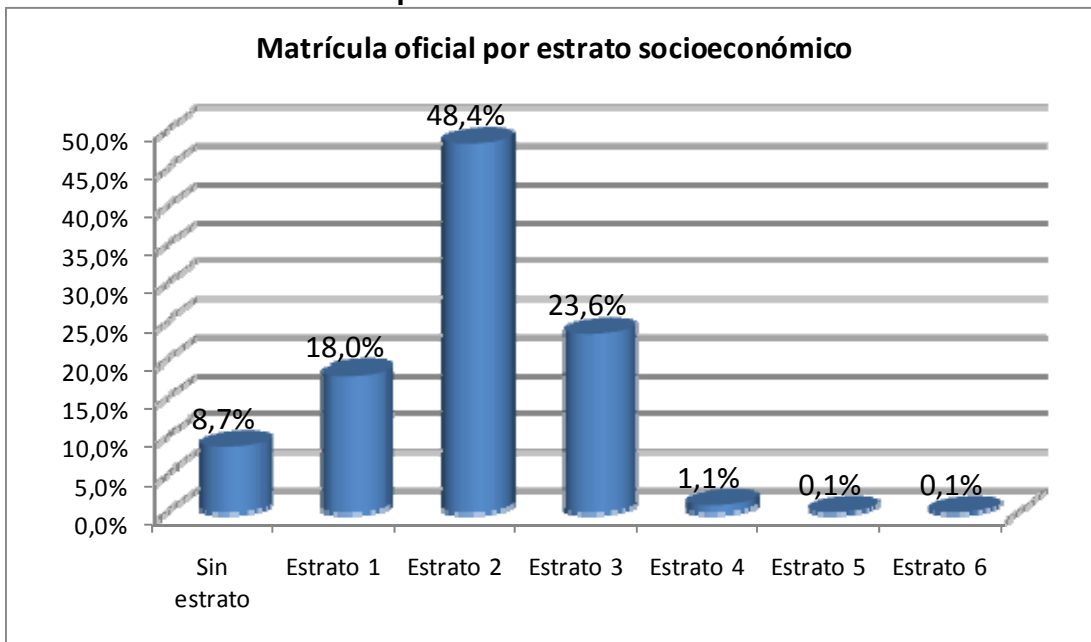


Distribución de la matrícula por localidad según sector  
 Fuente: Dirección de Análisis sectorial SED - Matrícula 2008

En la gráfica anterior se evidencia que las proporciones de matrícula oficial y privada varían según la localidad; es así como en Usaquén y Suba predomina la matrícula privada, mientras que en localidades como Ciudad Bolívar y Bosa la mayor proporción de niños y niñas asiste a colegios oficiales.

En los colegios oficiales predominan los estratos 2 y 3; de hecho, el 72% de los estudiantes de colegios oficiales pertenece a estos estratos socioeconómicos. Aunque no se cuenta con la información del ciclo dos, es plausible que estas proporciones se mantengan.

### Distribución de la matrícula por estrato socioeconómico



Fuente: Boletín de Estadísticas oficiales SED  
Matrícula 2007

Para adelantar el estudio de cultura ciudadana en la población escolar de Bogotá de colegios públicos y privados del distrito capital se propone realizar una encuesta con el diseño muestral que se expone a continuación.

#### 2.4.2. Universo de estudio

Niños y niñas matriculados en el segundo ciclo (grados 3 y 4) de los colegios públicos y privados de todas las localidades de Bogotá.

Ciclo	Grados	Edades
Segundo	3° y 4°	8 a 10

El universo de estudio es de 253.410 escolares, datos sin ajustes. Fuente: Análisis sectorial Secretaría de Educación Distrital.

#### **2.4.2.1. Marco muestral**

El marco muestral está conformado por el directorio de colegios públicos y privados entregado por la SED. Para el desarrollo del estudio se cuenta con la información detallada a nivel de institución educativa de la matrícula por grado; este marco que tiene las características de un marco principal consiste en un listado codificado exhaustivo y actualizado de los colegios de Bogotá con identificación de la localidad a la que pertenecen y tipo de colegio sea público o privado.

##### **2.4.2.1.1. Características generales del diseño**

Para la selección de la muestra de estudiantes de Bogotá se propone un muestreo bietápico estratificado.

Muestreo bietápico:

La estrategia muestral se desarrollará en dos etapas:

Primera etapa: Selección de colegios

Segunda Etapa: Selección de estudiantes

Se define como un diseño bietápico ya que para la selección de la primera etapa se tienen en cuenta todos los colegios independientemente de dónde estén ubicados; la selección de estudiantes constituye la segunda etapa; en esta se selecciona una muestra de estudiantes en los colegios previamente seleccionados. Los estudiantes que harán parte de la muestra deben estar matriculados en el grado cuarto. Dado que el objetivo del estudio es presentar un diagnóstico del ciclo, se tomarán como referencia los estudiantes del último grado para dar cuenta del estado al finalizar el ciclo.

Muestreo estratificado:

Se proponen 2 variables de estratificación para las unidades primarias de muestreo (colegios):

1. Naturaleza del colegio: público o privado
2. Tamaño del colegio:

El tamaño del colegio esta dado por su matrícula total; en este sentido, se establecen 6 tamaños de acuerdo con el número total de estudiantes del colegio.

#### Estratos según tamaño del colegio

Tamaño del colegio	Desde	Hasta
1	0	200
2	201	600
3	601	1.000
4	1.001	2.000
5	2.001	3.000
6	3.001	6.000

De esta manera los estratos se diferencian plenamente uno de otro y un estudiante no puede pertenecer simultáneamente a dos o más estratos; adicionalmente, los elementos en el seno de los estratos son comunes entre sí y los elementos de distintos estratos son diferentes entre ellos. Esta diferencia se refiere exclusivamente a las variables de clasificación que son naturaleza y tamaño del colegio.

#### Universo por estratos

Tamaño Colegio	Privado	Oficial	Total
1	16.531	2.693	19.224
2	21.951	10.731	32.682



3	15.729	10.194	25.923
4	17.117	42.598	59.715
5	3.835	52.656	56.491
6	2.711	56.664	59.375
	77.874	175.536	253.410

#### 2.4.2.1.2. Tamaño de la muestra

El tamaño de la muestra es de 3417 estudiantes y tendrá representatividad por tamaño y por naturaleza del colegio. Esta muestra fue determinada con nivel de confianza del 95% y un error estimado del 5%, con afijación proporcional al tamaño del estrato. Distribuida de la siguiente manera:

##### 2.4.2.1.2.1. Unidades primarias de muestreo

#### La institución escolar (colegio)

	Tamaño del colegio	Privado	Oficial	Total
<b>Colegios</b>	1	15	3	18
	2	8	4	12
	3	4	2	6
	4	2	5	7
	5	1	7	8
	6	1	7	8
	<b>Total</b>	31	28	59

##### 2.4.2.1.2.2. Unidades finales de muestreo:

Estudiantes

En los colegios previamente determinados se debe realizar la segunda etapa, es decir, seleccionar los estudiantes a observar. Esta selección se realizará el día de la visita. Un primer paso es solicitar en cada colegio las listas de estudiantes de cuarto grado y con base en ellas hacer la selección con ayuda de una calculadora que genere números aleatorios; el número de estudiantes por colegio depende del sector y del tamaño del colegio. El tamaño de la muestra por colegio se especifica en la siguiente tabla:

<b>Estudiantes por colegio</b>	<b>Tamaño del colegio</b>	Privado	Oficial
	1	15	12
	2	37	37
	3	53	68
	4	115	115
	5	52	100
	6	37	110

Siguiendo el proceso descrito se obtendrá una muestra de 3.417 estudiantes distribuida según tamaño de colegio y sector como se muestra en el siguiente cuadro:

<b>Estudiantes</b>	<b>Tamaño del colegio</b>	<b>Privado</b>	<b>Oficial</b>	<b>Total</b>
	1	225	36	261
	2	296	148	444
	3	212	136	348
	4	230	575	805
	5	52	700	752
	6	37	770	807
	<b>Total</b>	<b>1.052</b>	<b>2.365</b>	<b>3.417</b>

## Bibliografía

ALCALDÍA DE BOGOTÁ. Formar Ciudad: Plan de Desarrollo económico, social y de obras públicas para Santa fe de Bogotá 1995-1998, Decreto No. 295 de junio 1 de 1995. Cap. 1. Art. 6. Departamento Administrativo de Planeación Distrital.

Alterman, Nora y Foglino, Ana M. Los centros de actividades juveniles. Balance de su operación como estrategia para mejorar la convivencia en las secundarias cordobesas. Revista Mexicana de Investigación Educativa, julio-septiembre, Vol 10 (26). p. 669-692, 2005.

Aparicio, Luis F. y Lamus, Doris. ALCONPAZ: Construyendo caminos para la convivencia y la paz. Reflexión política, Junio, nº 9, 2003, pp. 167-173

Arango, Carlos. Los vínculos afectivos y la estructura social. Una reflexión sobre la convivencia desde la Red de Promoción del Buen Trato. Investigación y Desarrollo. Vol. 1 (1) p. 70-103, 2003.

Ausubel, David., Novak, Joseph y Hanesian, Helen. Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo, 2º Ed, TRILLAS México, 1983.

Barkley, Elizabeth; Cross, Patricia y Mayor, Claire H. Técnicas de aprendizaje colaborativo, Madrid: Ediciones Morata, 2007.

Boerre, George y Rafael Gautier. Teorías de la Personalidad: una selección de los mejores autores del S. XX, Madrid: Ed. UNIBE, 2005.

Borja, Jordi. Los desarrollos del territorio y el derecho de la ciudadanía, en Por una ciudad comprometida con la educación. Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, vol II, 1999.

Campbell Daniel y Stanley, John. Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research. Houghton Mifflin Company: Boston, 1963.

Caraveo y Anduaga, Javier. Cuestionario breve de tamizaje y diagnóstico de problemas de salud mental en niños y adolescentes: Algoritmos para síndromes y su prevalencia en la ciudad de México. Salud mental, enero - febrero vol 30, nº 1, pp. 48-55, 2007.

Carretero, Mario y León, Antonio J. Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia. En: Coll, Cesar; Palacios, Jesús y Marchesi, Álvaro. (Comps.). Desarrollo psicológico y educación. Tomo 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza, 2da. Ed, 1990.

Carrillo, Tulio. El proyecto pedagógico de aula. EDUCERE. Año 5 No. 15 octubre – diciembre, pp. 335-344,2001.

Coll, Cesar y Colomina, Rosa. Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar, en: Coll, Cesar; Palacios, Jesús y Marchesi, Álvaro. (Comps.) Desarrollo psicológico y educación. Tomo 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza, 2da. Ed, 1990.

Coll, Cesar. Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En: Coll, Cesar; Palacios, Jesús y Marchesi, Álvaro. (Comps.) Desarrollo psicológico y educación. Tomo 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza, 2da. Ed, 1990.

Coll, Cesar. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Buenos Aires: Paidós, 1997.

Coll, Cesar; Palacios, Jesús y Marchesi, Álvaro. (Comps.) Desarrollo psicológico y educación. Tomo 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza, 2da. Ed, 1990.

Corrales, María T. Propuestas educativas para la convivencia y paz en nuestros centros educativos. Revista digital Investigación y Educación Vol. III (26). 2006. Recuperado de: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_sevilla/archivos/revistaense/n26/2\\_6080158.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n26/2_6080158.pdf)

Cunill, Nuria. Repensando lo público a través de la sociedad. CLAD, Nueva Sociedad, Caracas, 1997.

Caruana, Agustin. (2005) Programa de educación emocional para la prevención de la violencia. 2° Ciclo de ESO. Grupo Aprendizaje Emocional. Alicante: Grafibel 2010 S.L., 2005. Disponible en red: [http://www.eldobla.com/pv\\_obj\\_cache](http://www.eldobla.com/pv_obj_cache)

Chaux, Enrique.; Lleras, Juanita y Velásquez, Ana. (compiladores). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas. Ministerio de Educación, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, departamento de Psicología y Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales. Bogotá: Ediciones Uniandes, 2004.

Chisacá, Liliana y Remolina, Fernando. Informe Consolidado del Eje Biofísico Borde Occidental Cerros Orientales Contrato de la Secretaría de Planeación Distrital (SDP), Documento sobre la ciudad.

De Zubiria, Miguel. Pedagogía Conceptual. Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos, Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino, Fundación Alberto Merani. Bogotá, 1999.

Delors, Jacques. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Ediciones UNESCO, 1996.

Dewey, John Experiencia y educación. Buenos Aires: Editorial Losada, 1967.

Dewey, John. Democracia y educación, Madrid: ediciones Morata, 1997.

Díaz-Barriga, Frida y Hernández, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, México: McGraw Hill, 1998.

Epkins, Catherine. Comparison of two self reported measures of children's social anxiety in clinic and community samples. En: Journal of clinical child and adolescent psychology. Vol. 31, n°1, 2002, pp. 69-79.

Fernández, Osmaira. (2006). Una aproximación a la cultura de paz en la escuela. Educere. Abril-Junio, 2006, vol.10, no.33, p.251-256.

Flórez Ochoa, Rafael. Hacia Una Pedagogía Del Conocimiento. McGraw Hill: Santa Fe de Bogotá, 1994.

Galtung, Johan. Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Bilbao: Bakeaz/ Gernika gogoratuz, 1998.

Gallardo Cruz, José Antonio y Trianes Torres, María Victoria. Psicología de la Educación y del Desarrollo en Contextos Escolares, Barcelona, Ediciones Pirámide, 2006.

García, A. (2006). La educación para la paz y la educación ambiental. Sus relaciones en el proyecto educativo contemporáneo. Revista Futuros vol. IV. (15) Recuperado de: [http://www.revistafuturos.info/futuros15/educa\\_paz2.htm](http://www.revistafuturos.info/futuros15/educa_paz2.htm).

Giesen, Bernhard y Eder, Klaus. European citizenship: An avenue for the social integration of Europe. En European Citizenship between National Legacies and Postnational Projects, editado por K. Eder y B. Giesen. Oxford: Oxford University Press. 1990.

Giroux, Henry. Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós, 1990.

Goleman, Tara. Alquimia emocional. La transformación interior para la verdadera felicidad. Madrid: EDICIONES B, S.A., 2001

Grych, John, Seid, Michel & Fincham, Jon M. Assessing marital conflict from the child's perspective: The children's perceptions of interparental conflict scale Child development n°63, 1992, pp. 558-572.

Huenber, Scott; Valois, Robert; Suldo, Shanon. A review of the brief multidimensional student's life satisfaction scale. Social indicators research, n° 79, 2006, pp. 477-484.

Inciarte Rodríguez, Mercedes. Diseño instruccional por competencias para administrar unidades curriculares virtualizadas. Hekademus. Revista científica de la Fundación Iberoamericana para la Excelencia Educativa. 2(6) Octubre, 2009. En red: [http://www.hekademus.calidadpp.com/numeros/06/Hekademus\\_06\\_03.pdf](http://www.hekademus.calidadpp.com/numeros/06/Hekademus_06_03.pdf).

Juares, Maria C. y Delgado, Alejandro. Un instrumento para evaluar competencias en niños preescolares. En red: [www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at01/PRE1178955154.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at01/PRE1178955154.pdf)

Lemos, Viviana Construcción y validación de una escala para la evaluación de la deseabilidad social infantil. Interdisciplinaria: revista de psicología y ciencias afines, Vol. 22, n° 1, 2005, pp. 77-96.

Levy-Leboyer, Claude. Gestión de las competencias: como analizarlas, como evaluarlas, como desarrollarlas, Barcelona: Ediciones gestión 2000, 1997.

Londoño, Rocío. La Cultura Ciudadana como estrategia integral para fortalecer la convivencia urbana. Las experiencias de Bogotá. En: Urbeetius. Revista de opinión jurídica. Pp. 2-5. Versión digital: [www.urbeetius.org](http://www.urbeetius.org) \*Este texto forma parte de la publicación "Aportes para la convivencia y la seguridad ciudadana" (Programa Sociedad sin Violencia, PNUD, 2004).

López-Torrecilla, Julián. Relación niños -espacio público: sistemas de información geográfica como herramienta de análisis. Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, Octubre Vol. 4, nº 1, 2008.

Marshall, Thomas. H. Citizenship and social class and other essays. Cambridge: Cambridge University Press, 1950.

Martí Eduardo y Solé, Isabel. El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. En: Coll, Cesar; Palacios, Jesús y Marchesi, Álvaro. (Comps.) Desarrollo psicológico y educación. Tomo 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza, 2da. Ed, 1990.

Martí, Eduardo. El constructivismo y sus sombras. Anuario de psicología. 69(2) p. 3-18, Barcelona: Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona, 1996.

Mash, Eric y Terdal, Leif. Behavioral assessment of childhood disorders. New York: The Guilford Press, 1981.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares Constitución política y democracia. Serie Lineamientos curriculares, junio de 1998.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares Educación ética y valores. Serie Lineamientos curriculares, junio de 1998.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares Ciencias Sociales. Serie Lineamientos curriculares, junio de 1998.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Formar para la Ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Serie Guías No. 6. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2004.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Formar para la Ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Serie Guías No. 6. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2004.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. La educación cívica en Colombia una mirada internacional, en: Al tablero, N° 2, marzo 2001. Bogotá: MEN.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Corpoeducación. Competencias laborales: base para mejorar la empleabilidad de las personas. Bogotá, 2003.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Corpoeducación. Competencias laborales: base para mejorar la empleabilidad de las personas. Bogotá, 2003.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Formar para la Ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Serie Guías No. 6. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2004

Miñana, Carlos, et al. Educación, convivencia, conflicto y democracia: una exploración sobre discursos y experiencias en Colombia que incorporan prácticas artísticas, lúdicas o mediáticas. Informe final. Estado del arte. Presentado al Proyecto "Vigías de Paz" Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Pp. 50-52, 164-166, 2003.

Mockus, Antanas. Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura, Bogotá: revista Análisis Político, nº 21, 1994

Mockus, Antanas. Cultura ciudadana, programa contra la violencia en Santa Fe de Bogotá, Colombia, 1995-1997. Estudio Técnico. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington, D.C. julio de 2001. No. SOC-120.

Mockus, Antanas. Cambiando la cultura de una ciudad: la experiencia de Bogotá. Taller: Aplicando el capital social, la cultura y la ética en proyectos de desarrollo. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington, 15 y 16 de abril de 2004.

Mockus, Antanas. Cultura ciudadana, programa contra la violencia en Santa Fe de Bogotá, Colombia, 1995-1997. Estudio técnico. BID División de Desarrollo Social. Publicación SOC-127. Washington D.C. 2001.

Molina, Antonio. Instrumentos de evaluación clínica en niños y adolescentes. Revista de psiquiatría y psicología del niño y el adolescente. 2(1):23-40, 2001.

Molina, Jesús. La pregunta por lo público, en: Giraldo César (compilador). Rescate de lo público, CESDE, Centro de Estudios Escuela para el Desarrollo, Ediciones Desde Abajo, Bogotá, 2003.

Moraleta Mariano. Psicología del Desarrollo, Barcelona, Editorial Boixareu Universitaria, 1995.

Moreno, Moisés y Cubero, Rosario. Relaciones sociales: Familia, escuela, compañeros. Años preescolares, en: Coll, Cesar; Palacios, Jesús y Marchesi, Álvaro. (Comps.) Desarrollo psicológico y educación. Tomo 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza, 2da. Ed, 1990.

Moreno, Samuel. Bogotá Positiva: por el derecho a la ciudad y a vivir mejor. Programa de Gobierno del Candidato Samuel Moreno Rojas. Para la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. 2008-2011.

OEA. Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica: un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros. Unidad de desarrollo social y educación. Washington D.C., 2004

ONU. Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz. Asamblea general. Resoluciones aprobadas por la asamblea general. Sin remisión previa a una Comisión Principal

(A 53/L.79)] 53/243, 1999. Recuperado de: <http://www.fund-culturadepaz.org/DECLARACIONES%20RESOLUCIONES/Declaracion%20Cdpaz%20Esp.pdf>.

ONU, Una apuesta por Colombia, Informe de Desarrollo Humano 2008, Bogotá: PNUD, 2009.

Osorio, Maricela. La tutoría en el nivel medio superior orientada hacia una visión de educación para la paz. Espacios públicos. Universidad autónoma del estado de México. Febrero Vol. 9 (17) p. 436-444, 2006.

Ovejero, Anastasio. Paulo Freire y la psicopedagogía de la liberación, *Psicothema* 9(3) 671-688, 1997.

Padilla, María L. y González, María del Mar. Conocimiento social y desarrollo moral en los años escolares. En: Coll, Cesar; Palacios, Jesús y Marchesi, Álvaro. (Comps.) Desarrollo psicológico y educación. Tomo 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza, 2da. Ed, 1990.

Pérez, Verónica y Fernández, Ana M. Evaluación del efecto de una intervención conductual en la agresividad escolar. *Terapia psicológica*. 23(1):91-98, 2005

Posner, George. Análisis de currículo. Tercera Edición. Mc Graw Hill: Mexico, 2004.

MINISTERIO DE INTERIOR Y DE JUSTICIA. Programa Nacional Centros de Convivencia Ciudadana. Dirección de acceso a la justicia. Republica de Colombia. (s.f.) ¿Qué es la convivencia ciudadana? Extraído de la World Wide Web el día 8 de diciembre de 2008. <http://www.programanacionalccc.gov.co/paginas.aspx?id=8>

Rahn, Wendy y Hirshorn, Rebeca. Political advertising and public mood: A study of children political orientations. *Political communication*. 16:387-407, 1999.

Rincón Cordova, Jorge. Las generaciones de los derechos fundamentales y la acción de la Administración Pública. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2004.

Rodino, Ana M. (Coordinadora). Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad. Instituto interamericano de derechos humanos. Unidad pedagógica, 2006.

Ross, Alan. Terapia de conducta. Principios, procedimientos y bases teóricas, México: ed. Limusa, 1987. Citado por: Molina, Antonio. Instrumentos de evaluación clínica en niños y adolescentes. *Revista de psiquiatría y psicología del niño y el adolescente*. 2(1):23-40, 2001.

Ruiz, Maritza, Jaraba, Bruno y Romero, Lydia. Competencias laborales y la formación universitaria. *Psicología desde el Caribe*. Dic. (16) p. 64-91, 2005.

Saldarriaga Roa, Alberto. Bogotá siglo XX Urbanismo, arquitectura y vida urbana. Alcaldía Mayor de Bogotá. Departamento Administrativo de Planeación Distrital- Editorial Escala, Bogota, 2000.

Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad. Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos. Plan Andaluz para la cultura de paz y no violencia. Materiales de apoyo No 2. s.f.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO. Calidad de la educación básica y media. Síntesis de coyuntura. Dirección de políticas sectoriales. Noviembre 24 de 2007

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. Cartilla sobre el foro educativo distrital 2008, Bogotá: Secretaría de Educación, 2008.

Solsona, María Rosa. Reportaje a Jordi Borja en [http://www.mariarosasolsona.com.ar/ciudad\\_deseo.html](http://www.mariarosasolsona.com.ar/ciudad_deseo.html). Barcelona, 2003.

Vega, Manuel y Castro, Vanessa. Cuentos ciudadanos desarrollo de competencias ciudadanas y reconstrucción de imaginarios de ciudad y ciudadanía, a través del periodismo escolar. Investigación y desarrollo, diciembre 14 (2): 330-351, 2006.

Vega, Manuel y García, Luz H. Imaginarios de ciudadanía en niños y niñas. ¿Súbditos o empoderados? Investigación y desarrollo 13(2) 296-317. 2006

Wiesner, Helena., Sánchez, A .y Buitrago, Natalia. El patrimonio cultural: concepto y prácticas. El caso de Bogotá. Primer informe contrato IDEP No. 105 de 2008, Bogotá D.C., 2008

**Anexo 1. Matriz Conceptual para la definición de indicadores**

IDEP - PROGRAMA DE PEDAGOGÍA CIUDADANA - LINEA DE OBSERVACION  
MATRIZ CONCEPTUAL PARA LA DEFINICIÓN DE INDICADORES

	EJES DE LA CULTURA CIUDADANA				
DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA	1. Sentido de pertenencia	2. Respeto al patrimonio público	3. Convivencia urbana	4. Reconocimiento y ejercicio de los derechos y deberes	5. Participación
<p><b>APECTIVA</b> (sentir, valorar, proyectar, optar)</p> <p>Qué siente? Cómo se siente? Cómo te parece?</p>	<p><u>Identidad</u> C11 (EP-PC) C12 (EP-PC-1/2A) C13 (EP-1/2A) <u>Interpretación del entorno</u> --- <u>Acuerdo en relaciones sociales</u> --- <u>Articulación al grupo</u> ---</p>	<p><u>Patrimonio público estatal y no estatal</u> E46 (EP-LB) <u>Patrimonio cultural</u> E44 (EP-PC)</p>	<p><u>Conciencia del bienestar común</u> D23 (EP-PC-MA-1/2A) <u>Regulación social</u> D27 (MA? LB?) D29 (EP-1/2A) <u>Inclusión</u> D30 (EP-PC) <u>Solución pacífica de conflictos</u> D35 (VD) D36 (EO-PC-LB)</p>	<p><u>VIDA</u> F48 (VD) F49 (EP-LB/VD)  <u>LIBERTAD</u> F51 (1/2A-LB) F53 (LB) F55 (EP)</p>	<p><u>Vinculación</u> <u>Identificación de problemáticas</u> <u>Argumentación para la toma de decisiones</u></p>
<p><b>COGNITIVA</b></p> <p>Qué piensa? Qué sabe? Qué cree?</p>	<p><u>Identidad</u> --- <u>Interpretación del entorno</u> C14 (EP) <u>Acuerdo en relaciones sociales</u> C18 <u>Articulación al grupo</u> C22 (MA) C20 (MA)</p>	<p><u>Patrimonio público estatal y no estatal</u> E39 (EP-PC) E40 (EP-PC) <u>Patrimonio cultural</u> E41 (EP-PC) E42 (EP-PC-1/2A) E43 (EP-PC)</p>	<p><u>Conciencia del bienestar común</u> D24 (MA) <u>Regulación social</u> D28 (EP-PC) <u>Inclusión</u> D31 (VD?) D32 (EP) <u>Solución pacífica de conflictos</u> D34 (LB) D37 (LB)</p>	<p><u>VIDA</u> F50 (VD)  <u>LIBERTAD</u> F52 (LB)</p>	<p><u>Vinculación</u> <u>Identificación de problemáticas</u> <u>Argumentación para la toma de decisiones</u></p>

IDEP - PROGRAMA DE PEDAGOGÍA CIUDADANA - LINEA DE OBSERVACION  
 MATRIZ CONCEPTUAL PARA LA DEFINICIÓN DE INDICADORES

EJES DE LA CULTURA CIUDADANA						
COMPORTAMENTAL (Prácticas)	Qué hace? Qué haría?	<a href="#">Identidad</a>		<a href="#">Conciencia del bienestar común</a>	<a href="#">VIDA</a>	<a href="#">Vinculación</a>
		---		D25 (1/2A)		
		<a href="#">Interpretación del entorno</a>	<a href="#">Patrimonio público estatal y no estatal</a>	D26 (1/2A)		<a href="#">Identificación de problemáticas</a>
		C15 (1/2A)	E45 (EP-1/2A)	<a href="#">Regulación social</a>		<a href="#">Argumentación para la toma de decisiones</a>
		<a href="#">Acuerdo en relaciones sociales</a>	E47 (EP-PC)	---		
		C16	<a href="#">Patrimonio cultural</a>	<a href="#">Inclusión</a>	<a href="#">LIBERTAD</a>	
		C17	---	D33 (EP)	F54 (EP-LB-MA-LB)	
		<a href="#">Articulación al grupo</a>		<a href="#">Solución pacífica de conflictos</a>		
		C19 (LB)		D38 (EP)		
		C21				

**Anexo 2. Equipo interdisciplinario participante en la elaboración del documento**

OBJETO DEL CONTRATO	Nombre del contratista	Perfil profesional	Contrato No.	fecha de inicio	fecha de finalización
Prestación de servicios profesionales para apoyar la coordinación en el área técnica y de gestión de la primera etapa de la fase de desarrollo de investigación del programa pedagogía ciudadana	JEAN CARLO SANCHEZ	Arquitecto experto en gestión de proyectos sociales	2/09	9 de febrero de 2009	31 de diciembre de 2009
Prestación de servicios profesionales para consolidar el diseño de un proyecto educativo e instrumentos de evaluación pedagógica para la formación de cultura ciudadana a niños del segundo ciclo en el marco de la fase de desarrollo de la investigación del programa pedagogía ciudadana 2009.	ANGELA TORRES	Psicóloga con maestría en investigación social	8/09	17 de febrero de 2009	16 de septiembre de 2009
Prestación de servicios profesionales para apoyar desde el punto de vista psicopedagógico, el diseño e implementación del proyecto pedagógico e instrumentos de evaluación pedagógica para la formación de cultura ciudadana a niños del segundo ciclo en el marco de la fase de desarrollo de la investigación del programa pedagogía ciudadana 2009.	CLAUDIA RINCON	Psicóloga con maestría en educación y experiencia en pedagogía	51/09	13 de mayo de 2009	28 de septiembre de 2009
Prestación de servicios profesionales para apoyar desde el punto de vista sociológico, el diseño e implementación del proyecto pedagógico e instrumentos de evaluación pedagógica para la formación de cultura ciudadana a niños del	GINA LEON	Socióloga	27/09	7 de abril de 2009	21 de agosto de 2009



**Diseño en detalle del programa pedagogía ciudadana.  
CONCEPTUALIZACIÓN DE LA FASE DE DESARROLLO.**

OBJETO DEL CONTRATO	Nombre del contratista	Perfil profesional	Contrato No.	fecha de inicio	fecha de finalización
segundo ciclo en el marco de la fase de desarrollo de la investigación del programa pedagogía ciudadana 2009.					
Prestación de servicios profesionales para apoyar desde el punto de vista estético y de comunicación, el diseño e implementación del proyecto pedagógico e instrumentos de evaluación pedagógica para la formación de cultura ciudadana a niños del segundo ciclo en el marco de la fase de desarrollo de la investigación del programa pedagogía ciudadana 2009.	FRANKLIN AGUIRRE	Maestro en artes plásticas	35/09	22 de abril de 2009	22 de agosto de 2009
Prestación de servicios profesionales para realizar el diseño de la metodología de intervención e instrumentos de evaluación pedagógica desde el punto de vista educativo, para la formación de cultura ciudadana a niños del segundo ciclo en el marco de la fase de desarrollo de la investigación del programa pedagogía ciudadana 2009 (dedicación tiempo parcial)	GUILLERMO ROJAS /UNIVERSIDAD DISTRITAL	Pedagogo experto en educación	73/09	julio 27 de 2009	Noviembre 27 de 2009
Prestación de servicios profesionales para apoyar desde el punto de vista de la comunicación visual el proyecto educativo para la formación de cultura ciudadana a niños del segundo ciclo en el marco de la fase de desarrollo de la investigación del programa pedagogía ciudadana 2009.	JUAN CARLOS DAZA	Profesional en Cine y TV experto en procesos educativos	39/09		15 de julio de 2009

**Diseño en detalle del programa pedagogía ciudadana.  
CONCEPTUALIZACIÓN DE LA FASE DE DESARROLLO.**

OBJETO DEL CONTRATO	Nombre del contratista	Perfil profesional	Contrato No.	fecha de inicio	fecha de finalización
Caracterización cualitativa y cuantitativa en el tema de cultura ciudadana en la población establecida por el Programa Pedagogía Ciudadana.	CONSTANZA ANTELO  MARÍA CRISTINA DUSSÁN  RICARDO GÓMEZ  HERNANDO ROJAS  RUBÉN SÁNCHEZ	ESTADÍSTICA / EXPERTA EN EDUCACIÓN/ ESTADÍSTICO /INVESTIGADOR DE POLITICA SOCIAL / POLITOLOGO	122/08	16/10/08	31/12/08

**Anexo 3. Diseño de guías pedagógicas de conocimiento de la ciudad**

**Diseño de guías pedagógicas de conocimiento de la ciudad dentro de la metodología de intervención para la formación de cultura ciudadana a niños del segundo ciclo en el marco de la fase de desarrollo de la investigación del programa pedagogía ciudadana 2009.**

## Introducción

El presente trabajo tiene por objeto presentar el diseño de guías pedagógicas de conocimiento de la ciudad dentro de la metodología de intervención para la formación de cultura ciudadana a niños del segundo ciclo en el marco de la fase de desarrollo de la investigación del programa pedagogía ciudadana 2009. El programa pedagogía ciudadana es una investigación que busca diseñar, implementar y evaluar un proyecto pedagógico para la formación de cultura ciudadana, a niñas, niños y jóvenes de colegios públicos y privados de Bogotá.

En este contexto las guías son una de las estrategias del proyecto pedagógico que se quiere poner a prueba por parte de la investigación y concretan varias premisas teóricas. La primera se centra en señalar que la ciudad es el escenario privilegiado para la formación ciudadana por permitir la experiencia vivencial directa del estudiante con los aprendizajes necesarios para construir las dimensiones de la cultura ciudadana. Esta vivencia directa pone a trabajar la dimensión afectiva del sujeto al convertirse en participante activo del proceso, lo cual facilita los procesos cognitivos de aprendizaje que a partir de la experiencia estimulan las habilidades para relacionar conocimientos con las problemáticas propias y subyacentes de la cultura ciudadana como herramienta para vivir cotidianamente en sociedad. Al mismo tiempo trabajan de manera fáctica la dimensión comportamental al convertirse en un modelo de práctica social. En otras palabras, las guías apoyan el proceso de enseñanza aprendizaje del proceso de construcción de ciudadanos activos, partiendo del principio que los seres humanos aprenden mejor cuando entran en contacto directo con sus propias experiencias y vivencias, en un aprendizaje “haciendo” que reflexiona sobre el mismo “hacer”.

En segundo lugar, las guías al utilizar la ciudad como escenario de aprendizaje son el hacer directo de las dimensiones que busca formar en el estudiante el proyecto pedagógico, toda vez que la guía al permitir que el estudiante disfrute y conozca la ciudad pueda entender de manera más rápida y directa el rol activo de los ciudadanos en el proceso de construcción de una sociedad organizada políticamente como un estado social de derecho y el deber de ejercer su libertad sin dejar de respetar los derechos de los demás, y sus deberes para con los demás y el Estado; el deber de participar en el sistema democrático con conciencia de los fines colectivos

de la sociedad en armonía con sus intereses individuales; el deber de convivir en fraternidad con otros respetando la diferencia; el deber de sentirse parte del grupo social al que pertenece, respetando los bienes que son de todos. En este contexto el espacio público de la ciudad es el escenario donde se nace la regulación cultural entre desconocidos y generador de confianza entre ciudadanos que en un segundo momento promulgará la regulación formal o normas compartidas que se establecen mediante las leyes.

## Marco teórico. Ciudad y ciudadanía en Bogotá

### 1.1. Concepto de ciudad

Para poder identificar cual es el ciudadano que buscamos formar dentro del programa, debemos entender primero cual es el concepto de ciudad y la ciudad específica donde se circunscribe ese ciudadano. Lo anterior teniendo en cuenta que aun cuando la ciudadanía es una construcción mas o menos universal, es también particular en la medida en que la ciudad en que se instaura es Bogotá, la cual tiene unas características específicas que hacen necesario, enfocar el trabajo de la formación en ciudadanía en este contexto específico. Lo anterior no excluye que el estudiante pueda construir una ciudadanía global y por el contrario se opta por ayudar a comprender su dimensión ciudadana desde lo particular hacia lo general, lo cual es más ventajoso por tener como elemento de aprendizaje, su entorno, el cual esta su disposición de manera directa.

Con el anterior propósito, se busca hacer una aproximación a la relación de ciudad y ciudadanía en Bogotá, para lo cual es indispensable revisar en un primer momento el concepto de ciudad en el contexto del mundo occidental, para poder luego entender a Bogotá como espacio específico de construcción ciudadana.

Existen múltiples definiciones de ciudad y el concepto ha ido evolucionando a través de la historia. La ciudad desde la antigüedad se ha caracterizado por su papel de centro de poder político, económico, religioso y cultural. Sin embargo, se atribuye la responsabilidad a lo económico como factor de nacimiento de la ciudad luego de la división del trabajo que produjo la necesidad de **intercambiar comercialmente** la producción agrícola, actividad que requirió un espacio para hacerlo, alrededor del cual se dieron otro tipo de intercambios a nivel social, permitiendo abrirse hacia otros roles, como el de servir de **centro del poder político, cultural y religioso** de un territorio.

Las primeras ciudades eran **aglomeraciones de personas en un territorio** donde se realizaban actividades de comercio especializado diferente a la agricultura. Se catalogaba como ciudad, solo si contaba con cierto número de pobladores. Esta característica aun persiste. La Conferencia Europea de Estadística de Praga considera como ciudad una aglomeración de más de 5.000 habitantes siempre que la población dedicada a la agricultura no exceda del 25% sobre el total. En Colombia según el IGAC, se considera como ciudad a un asentamiento con una población mayor a 30.000 habitantes.

Otro hito dentro de la concepción de ciudad, tal como la entendemos en la actualidad es la polis griega. La ciudad para los griegos no era únicamente el centro político, y económico, sino un ideal de vida, la forma más perfecta de sociedad civil. En ella se integraban de forma armónica los intereses del individuo con el Estado, gracias a la ley, y con la comunidad, mediante la participación del ciudadano en los asuntos públicos. En definitiva, la ciudad era un elemento distintivo del hombre civilizado.

El concepto de ciudad-Estado presenta una diferencia sustancial con la idea moderna de ciudad: para los griegos la polis no se identifica con un territorio sino con el conjunto de sus ciudadanos, por eso, aunque se hubiese perdido el territorio en alguna contienda, si el cuerpo cívico había sobrevivido y podía rehacer sus tradiciones en otro lugar, consideraban que la polis estaba a salvo. De este concepto griego persiste la idea de la ciudad como una unidad de la

organización política y administrativa del Estado compuesta por ciudadanos que participan en las decisiones colectivas sobre el bien común de quienes la conforman.

Con el renacimiento, la ciudad se convierte en instrumento por excelencia de consolidación del proyecto de imponer la razón como norma trascendental de la sociedad. La ciudad renacentista utiliza el arte para representar el ideal de sociedad, es decir la ciudad para el encuentro civil en un territorio ordenado racionalmente para establecer roles a los diferentes actores sociales que la componen. La ciudad renacentista se caracterizó por calles amplias que respondían a un patrón geométrico que bien podía ser radial, o reticular, que gravitaban a un punto central donde se localizaban elementos principales dentro de la estructura social de poder político, económico y religioso. En la colonización española se usaron estos principios y específicamente, en la ciudad colonial de América latina se usó la retícula y la plaza central como regla de urbanización de las nuevas ciudades, establecida por las leyes de indias en 1573. Aun hoy vivimos en ciudades con esta concepción moderna y con esta comprensión de la ciudad como elemento ordenador de nuestra sociedad.

Más adelante, estos ideales racionales fueron usados también para decir otro tipo de cosas en contra del bien colectivo. Los gobiernos monárquicos usaron la ciudad para **imponer su poder** sobre el pueblo creando espacios para potenciar su majestuosidad y su poderío. La creación del boulevard, como espacio para mostrarse y poder ser visto por los súbditos, cambió la manera de concebir la ciudad. La aparición de monumentos y la introducción del arte en la vida

urbana pero con fines políticos estableció un nuevo rol para la ciudad, el de ser instrumento para comunicar ideas pero también para poner en claro desigualdades y diferencias a favor de un pequeño grupo social de poder.

Luego de la revolución francesa, la ciudad se transformó de nuevo apareciendo otros elementos como el parque, y la plaza cívica, elementos que concretizan el nuevo pensamiento que subyace en la democracia y el Estado. La ciudad ya no solo es un elemento funcional, sino que **es concreción de los valores democráticos de igualdad, libertad y fraternidad**. El parque aparece como un elemento donde los individuos ya no súbditos sino iguales entre sí, tienen derecho a disfrutar de la naturaleza y la ciudad en igualdad de condiciones. Lo que antes solo era privilegio de unos pocos con poder, estaba a disposición de todos. Los grandes jardines ya no solo se encuentran en los palacios sino que se podían disfrutar por los ciudadanos. La calle, no es concebida como espacio funcional y como elemento de imposición de poder sino como espacio del común.

En los inicios del siglo XX, luego de la revolución industrial, el éxito de la ciudad por encima de cualquier otro producto humano, exige que se consolide la implementación del pensamiento racional instaurado en la sociedad desde el renacimiento, llevándolo a su máxima expresión, mediante el movimiento moderno impulsado en el arte y la arquitectura. La construcción de la ciudad ya no solo es un arte sino que se vuelve casi en un proceso científico, donde se establecen preceptos casi reglas que se consolidan en el movimiento moderno donde los elementos racionales priman sobre los tendenciales y los intereses generales priman sobre los particulares, en función de resolver las necesidades de las grandes aglomeraciones de población. Con esta lógica se organizaron reuniones de arquitectos y urbanistas, como el



Congreso Internacional de arquitectura moderna fundado en 1928, en el cual se establecieron principios básicos como: 1) El privilegio de la circulación vehicular; 2) La búsqueda de mejores condiciones de higiene; 3) La especialización de funciones en 4 funciones básicas de la ciudad: la vivienda, el trabajo, el ocio y la circulación.

El gran impulsor de esta nueva forma de pensar fue el arquitecto urbanista europeo, Le Corbusier quien no sólo hacía una crítica explícita a la calle tradicional de la ciudad del siglo XIX sino que evidenciaba la ausencia de una estructura formal general que ayude a ordenar el territorio, identificando como necesario darle una forma acorde a las necesidades funcionales, zonificando y estableciendo jerarquías de las diferentes partes en función de lograr un sistema de analogías que interrelacione la gran escala urbana con la escala menor de los edificios, o de la ordenación de los espacios abiertos. Cada sistema formal tiene su propia lógica y una clara independencia respecto a los demás. Estos preceptos consolidaron a la arquitectura como arte social, que en armonía con los nuevos derechos sociales instaurados por la revolución social de fines del siglo XXI, propendían por una sociedad más equilibrada desde el punto de vista social. Estos ideales fueron extendidos por el mundo especialmente en Europa y América hasta mediados del siglo cuando estos preceptos decayeron debido a que la puesta en práctica de muchas de las ideas fueron mal ejecutadas frecuentemente durante la posguerra, como consecuencia de la crisis económica, y también por la incompreensión de los conceptos de los arquitectos.

De esta manera los principios de la ciudad modernista fueron siendo modificados y transformados de acuerdo al contexto cultural donde se instalaba, creándose nuevas formas de ciudad desde lo morfológico, pero conservando en común sus ideales, muchos de los cuales son aun vigentes, como son: La dotación de una infraestructura compleja de servicios públicos; agua potable, energía eléctrica y teléfonos que sirve, a nivel domiciliario, a la mayor cantidad posible de usuarios. La dotación de una extensa red de vías principales y secundarias localizadas y diseñadas según consideraciones funcionales y técnicas. El uso extensivo de sistemas motorizados de transporte público y privado dispuestos para movilizar grandes masas de ciudadanos. La incorporación dentro de su perímetro de grandes proporciones de territorio planeadas y proyectadas según principios propios del urbanismo moderno tales como la ciudad jardín, las unidades vecinales y la supermanzanas. La adopción de un concepto especial del espacio urbano basado en la separación entre vehículos y peatones y la necesidad de proveer lugares para la congregación de ciudadanos, llamados genéricamente como espacio público. La difusión y aplicación, en el urbanismo y la arquitectura, de técnicas constructivas avanzadas, diferentes de las tradicionales y apoyadas en una base industrial especializada. La construcción de nuevos tipos de edificios funcionalmente adecuados a las nuevas actividades urbanas.

Una mirada al mundo muestra que los beneficios alcanzados por las acciones modernizadoras no siempre amparan a la gran mayoría de la población, que solo algunos sectores reciben, que muchos otros desconocen y que a pesar de los discursos políticos que los usan como señuelo, raras veces son realmente asumidos como propósito real de progreso social. En este sentido,

los ideales iniciales del proyecto modernizador no se han cumplido. Bogotá es un buen ejemplo de ello.<sup>75</sup>

Bajo esta perspectiva la ciudad puede verse como una combinación de todas estas características que han permaneciendo en algunas de sus partes y que al mismo tiempo han producido fragmentos que como dice Rem Koolhaas son “una nueva forma fragmentada de la coexistencia urbana que se basa en la mayor diferencia posible entre las partes que la componen. Estos fragmentos, que azarosamente compiten y coexisten, son ajenos a toda planificación y responden a la explosión oportunista de flujos, accidentes e imperfecciones. Es el resultado de la presión de fuerzas económicas, tendencias de crecimiento demográfico y corrupción política, que resultan los motores del actual desarrollo de las nuevas ciudades”<sup>76</sup>

De igual manera, estas combinación de características engloban un concepto de ciudad que define de muy buena forma Jordi Borja, quien entiende la ciudad como la concentración física de personas y edificios, diversidad de usos y de grupos, densidad de relaciones sociales. Es el lugar del civismo donde se dan procesos de cohesión social y se perciben los de exclusión, de pautas culturales que regulan los comportamientos colectivos, de identidad que se expresa material y simbólicamente en el espacio público y en la vida ciudadana. Y es donde los ciudadanos se realizan en tanto que tales, mediante la participación en los asuntos públicos. O sea la ciudad es intercambio, comercio, y cultura.<sup>77</sup>

---

<sup>75</sup>Saldarriaga Roa, Alberto. Bogotá siglo XX Urbanismo, arquitectura y vida urbana. Alcaldía Mayor de Bogotá. Departamento Administrativo de Planeación Distrital- Editorial Escala, Bogota, 2000.

<sup>76</sup> En su más reciente publicación, Pearl River Delta, hecha junto con Bruce Mau para la Universidad de Harvard, el nuevo premio Pritzker trata de definir un nuevo vocabulario para interpretar la condición urbana contemporánea. La ciudad de la diferencia exacerbada es el nuevo concepto acuñado por la OMA en este libro. Koolhaas.

<sup>77</sup>Solsona, María Rosa. Reportaje a Jordi Borja en [http://www.mariarosasolsona.com.ar/ciudad\\_deseo.html](http://www.mariarosasolsona.com.ar/ciudad_deseo.html). Barcelona, 2003.

## 1.2. Bogotá en el programa de pedagogía ciudadana

Con este marco conceptual podremos entender Bogotá desde las siguientes perspectivas: Bogotá, Centro de poder económico y político; Bogotá y su población; Bogotá y su territorio; Bogotá y su organización política y administrativa; Bogotá y su desarrollo urbano; Bogotá y su espacio público; Bogotá fragmentada.

### 1.2.1. Bogotá centro de poder político y económico

Desde sus inicios Bogotá, tuvo un lugar privilegiado desde el punto de vista político. Ya antes de la llegada de los españoles era territorio habitado por jefes de pueblos indígenas muisca. En la colonización fue nombrada por su fundador como el Nuevo Reino de Granada, Santafé fue durante todo el período colonial la sede del gobierno de la Audiencia del Nuevo Reino de Granada (creada en 1550) y capital de éste, dependiente del Virreinato del Perú. A partir de 1717, la ciudad fue capital del Virreinato de Nueva Granada, acogiendo a los virreyes, tras haber disputado la sede virreinal a Cartagena de Indias.

En la actualidad, la ciudad se ubica dentro del Distrito Capital, subdivisión dentro del Departamento de Cundinamarca y equivalente a un Departamento, siendo una división territorial de primer orden en Colombia. La ciudad es uno de los mayores centros industriales de América Latina. A nivel nacional, la importación de bienes de capital ha sido incentivada por el Gobierno, beneficiado de forma especial a Bogotá que participa con el 24,4% del total de la industria nacional (2003).

Ello se debe en parte a su ubicación geográfica, que hace de la ciudad un punto estratégico en términos logísticos, ya que el transporte de mercancía hacia otros lugares del país es relativamente rápido. De igual manera se facilita el abastecimiento de materias primas para el sector industrial en la ciudad, por su cercanía a regiones agrícolas como los Llanos Orientales. Por todo esto, varias compañías multinacionales han establecido su operación regional allí durante las últimas décadas. Sin embargo, la distancia respecto a los puertos disminuyen las ventajas competitivas para exportar productos industriales. Es así que los servicios (incluyendo las telecomunicaciones y el comercio), están ganando participación frente a la industria.

En 2005, los bienes de consumo lideraron la producción industrial, seguidos por los bienes intermedios y de capital. De las 248 mil empresas con que cuenta Bogotá, el 78% se encuentran vinculadas a actividades de servicios, contribuyendo con el 76% del empleo y el 79% del PIB. Las localidades en las cuales se concentra el mayor número de establecimientos industriales son Puente Aranda, Fontibón, Kennedy, los Mártires, Engativá y Barrios Unidos (en ese orden), donde se destacan los sectores industriales de alimentos, química, farmacéutica, textil, editorial y metalmecánica. También en 2005, la localidad con mayor productividad laboral fue Tunjuelito, seguida por Chapinero y Teusaquillo.

Bogotá es el principal destino turístico del país, lo que reviste una particular importancia tomando en cuenta el crecimiento positivo de ese sector a nivel nacional durante años recientes. Otro sector industrial que ha crecido es el de la construcción, contribuyendo directamente a reactivar la actividad económica de la capital.

El principal socio comercial internacional de Bogotá en 2003 fue Estados Unidos, seguido por la Unión Europea. La ciudad exporta principalmente productos agropecuarios (30%), químicos (10%), y textiles (7%), e importa Material de Transporte (17%), Maquinaria excepto Eléctrica (17%), y Maquinaria Eléctrica (14%).

### 1.2.2. Bogotá y su población

De acuerdo con las cifras presentadas por el DANE del censo 2005, la ciudad cuenta actualmente con una población de 6.776.009 habitantes y 7.881.156 en el área metropolitana, con una densidad poblacional de aprox. 3.912 habitantes por kilómetro cuadrado. Solo 15.810 habitantes se ubican en la zona rural del Distrito Capital. El 47,5% de la población son hombres y el 52,5% mujeres. La ciudad cuenta con la tasa de analfabetismo más baja del país, ya que solamente alcanza el 4,6% en la población mayor de 5 años de edad.

Los servicios públicos tienen una alta cobertura, ya que un 99,5% de las viviendas cuenta con servicio de energía eléctrica, mientras que un 98,7% tiene servicio de acueducto y un 87,9% de comunicación telefónica. No obstante, según la misión para el diseño de una estrategia para la reducción de la pobreza y la desigualdad, en el 2005 la ciudad presentaba un 32,6% de pobres (personas que viven con menos de US\$2,0 al día).

En Bogotá, al igual que en todo el resto del país, el proceso de urbanización acelerado no se debe exclusivamente a la industrialización, ya que existen unas complejas razones políticas y sociales como la pobreza y la violencia, las cuales han motivado la migración del campo a la ciudad a lo largo del siglo XX, determinando un crecimiento exponencial de la población en las zonas urbanas y el establecimiento de cinturones de miseria en sus alrededores. Un ejemplo dramático de esto son el número de desplazados que han llegado a Bogotá, según la Consultoría para los Derechos Humanos, Codhes, en el periodo 1999-2005 llegaron a Bogotá más de 260.000 personas como resultado de desplazamientos, aproximadamente el 3,8% del total de la población de Bogotá. Las localidades donde se concentran la mayoría de la población desplazada son: Ciudad Bolívar, Kennedy, Bosa y Usme.

### 1.2.3. Bogotá y su territorio

La ciudad-capital está situada en la Sabana de Bogotá, sobre el altiplano cundiboyacense (Cordillera Oriental de los Andes), a una altitud de unos 2630msnm. Tiene un área total de 1776 km<sup>2</sup> y un área urbana de 307 km<sup>2</sup>.<sup>1</sup> El territorio donde se asienta la ciudad fue antiguamente un lago. De esto dan evidencia los humedales que cubren algunos sectores no

urbanizados de la Sabana y en la localidad de Suba. A la llegada de los primeros conquistadores este territorio estaba cubierto de pantanos.

Bogotá limita al sur con los Departamentos del Meta y del Huila, al Norte con el municipio de Chía, al oeste con el Río Bogotá y los municipios de Arbeláez, Cabrera, Cota, Funza, Mosquera, Pasca, San Bernardo, Sibaté, Soacha y Venecia. Por el Este llega hasta los Cerros orientales y los municipios de la Calera, Chipaque, Choachí, Gutiérrez, Ubaque, Uneh. Está delimitada por un sistema montañoso en el que se destacan los cerros de Monserrate (3152 msnm de altura) y Guadalupe (3250 msnm de altura) al oriente de la ciudad. Se encuentra comunicada con el cerro de Monserrate a través de los servicios de transporte de teleférico y funicular.

Su río más extenso es el río Bogotá, que desde hace varias décadas presenta altos niveles de contaminación, y por ende el gobierno de la ciudad ha liderado varios proyectos de descontaminación. Otros ríos importantes en la ciudad son el río Tunjuelo, que discurre por el sur de la ciudad, el río Fucha, el río Juan Amarillo (Salitre), los cuales desembocan en el río Bogotá.

Un aspecto a tener en cuenta para entenderla ciudad es el territorio, el cual puede ser comprendido a través del plan de ordenamiento territorial el cual ordena el mismo en tres estructuras superpuestas e interdependientes: La estructura ecológica principal, la estructura funcional de servicios y la estructura socio - económica y espacial.

#### **1.2.3.1. La estructura ecológica principal: Una sabana, un páramo, cerros, 12 humedales, 4 ríos, cientos de quebradas y Bosques altoandinos de gran valor biótico.**

Es la red de espacios y corredores que sostienen y conducen la biodiversidad y los procesos ecológicos esenciales a través del territorio, en sus diferentes formas e intensidades de ocupación, dotando al mismo de servicios ambientales para su desarrollo. La estructura ecológica principal está constituida por una red de corredores ambientales localizados en jurisdicción del DISTRITO CAPITAL e integrados a la estructura ecológica regional, y cuyos componentes básicos son el sistema de áreas protegidas; los parques urbanos; los corredores ecológicos y el área de manejo Especial del río Bogotá.

Por sus valores ambientales, paisajísticos y culturales, los elementos que hacen parte de la Estructura Ecológica Principal se constituyen en el sustrato de base para el ordenamiento de la ciudad. La recuperación, preservación, integración y tutela son las determinantes que gobiernan la regulación que se fija para cada uno de ellos.

Los cerros orientales y el río Bogotá, conjuntamente con los suelos rurales del D. C conforman un continuo ambiental y protegido alrededor de la ciudad, cuya finalidad principal es evitar los procesos de conurbación con los municipios vecinos.

La sabana de Bogotá como unidad geográfica, esta compuesta en un 66% por terrenos de ladera, en un 33% por áreas planas y el 2% restante de su territorio esta cubierto por agua.

La relación del distrito capital con su estructura ecológica regional, tiene como ejes de integración los cerros orientales, el páramo de Sumapaz y la cuenca del río Bogotá.

<b>ESTRUCTURA ECOLÓGICA PRINCIPAL</b>			
<b>1. Sistema de Áreas Protegidas del Distrito Capital</b>	<b>2. Parques urbanos</b>	<b>3. Corredores ecológicos</b>	<b>4. Área de Manejo Especial del Río Bogotá.</b>
1.1. Áreas de manejo especial nacionales	2.1. Parques de escala Metropolitana	3.1. Corredor ecológico de ronda	4.1. Ronda Hidráulica del Río Bogotá
1.2. Áreas de manejo especial regionales	2.2. Parques de escala Zonal	3.2. Corredor ecológico vial	4.2. Zona de Manejo y Preservación del Río Bogotá
1.3. Santuario Distrital de Fauna y Flora		3.3 Corredor ecológico de borde	
1.4 Área forestal distrital		3.4 Corredor Ecológico Regional	
1.5. Parque Ecológico Distrital			

**Los cerros orientales** son una muralla verde con alturas de hasta 3.200 metros sobre el nivel del mar, que se levanta y extiende sobre el límite oriental de la ciudad. Los cerros funcionan como un corredor que conecta los ecosistemas del páramo de Chingaza y el páramo de Sumapaz. Los cerros orientales presentan condiciones únicas en el mundo en términos biogeográficos, condición que convierte a los cerros orientales en área de interés ecológico por su biodiversidad y sea necesaria su conservación. Según el “Informe Consolidado del Eje Biofísico Borde Occidental Cerros Orientales”<sup>78</sup> el área de estudio se encuentra en una condición limítrofe de pisos térmicos dentro de la zona tropical de la tierra Provincia de Yungas del dominio Amazónico de la región neo tropical (Pérez, 1996). Al mismo tiempo los cerros se encuentran en los valles interandinos de la cuenca del río Magdalena y colindan con la cuenca del Orinoco.

“En este gradiente altitudinal se encuentran ecosistemas naturales de bosque Andino, Altoandino y subpáramo, dando lugar a una gran biodiversidad potencial en un reducido espacio como lo es esta área. La distribución de la vegetación nativa en el límite occidental de los Cerros Orientales sigue el gradiente altitudinal y es influenciada por la catena de geofomas

<sup>78</sup> Chisacá, Liliana. y Remolina, Fernando. Informe Consolidado del Eje Biofísico Borde Occidental Cerros Orientales Contrato de la Secretaría de Planeación Distrital (SDP), Documento sobre la ciudad.



presentes (afloramientos rocosos, escarpes, hombros, laderas, pies y fondos de cañada), produciendo zonas de transición para diferentes tipos de vegetación boscosa.” El estudio antes mencionado indica que gran parte de la riqueza biológica del área ha desaparecido a causa del desarrollo urbano, resaltando que el 96% del área tiene algún grado de transformación y solo el 4% (que equivale a 35.4 Ha) del área total se encuentra en estado de conservación, es decir, que aún mantiene la apariencia externa de la vegetación nativa caracterizada por el “Bosque altoandino”

**El Páramo de Sumapaz** tiene alturas entre los 3.500 metros y 4.00 metros. Es un parque nacional natural, del cual 70.000 hectáreas se encuentran dentro de la jurisdicción del Distrito capital. Este páramo se convierte en el límite entre la cuenca de los enormes ríos Guaviare y Orinoco en el oriente y la cuenca del río grande del Magdalena en el occidente. Dentro del área de Bogotá se encuentran cerros como Suba, la Conejera, Juan Rey, Guacamayas, Cuchilla del Gavilán, Doña Juana y Sierra Morena.

**Los cerros de Suba y La Conejera** conforman serranías aisladas. En la Conejera se encuentran uno de los bosques alto andinos mejor preservados y allí nace la quebrada la Salitrosa, que alimenta el humedal de la Conejera. Por su parte los cerros de Suba están intervenidos por procesos de urbanización.

**Los cerros de Juan Rey, Guacamayas y Cuchilla del Gavilán** se ubican al suroriente de la ciudad y son otro sistema bastante intervenido por los procesos de urbanización. En el caso del cerro de Juan Rey, se observan suelos altamente erosionados, cubiertos de pastizales. En el cerro Guacamayas se presenta un proceso de urbanización de asentamientos precarios, además de focos de erosión severa, debido a canteras abandonadas clandestinas. En la Cuchilla del Gavilán se observan cultivos y pastizales, manejos agrícolas inadecuados y procesos clandestinos de urbanización causados por el desarrollo de la vía al llano.

En el **cerro de Doña Juana**, localizado en el sur oriente de la ciudad, se encuentra ubicado el relleno sanitario del mismo nombre, siendo el sistema orográfico más deteriorado del Distrito Capital.

En sectores de **Sierra Morena**, uno de los elementos naturales del paisaje urbano declarados zona de protección de la CAR, se presentan procesos de urbanización.

Por su parte la cuenca del río Bogotá incluye una red de corredores fluviales que atraviesan la ciudad, interconectando, los cerros orientales con los humedales y el mismo río, destacándose en esa red las subcuencas de los ríos Juan Amarillo, Fucha, Tunjuelito y la de Torca y La Conejera.

El **río Bogotá** recorre el borde occidental de la ciudad de norte a sur, desde el puente del común hasta la fábrica Alicachín, tramo en el que recoge distintos afluentes que contaminan sus aguas, resultando tres de ellos letales: el Juan Amarillo que descarga al río Bogotá 123 toneladas de desechos al día. El Fucha con una descarga de 590 toneladas al día, y el Tunjuelo con una descarga de 616 toneladas para un total de 1.329 toneladas que envenenan día tras día sus maltratadas aguas.

El **Río salitre o Juan amarillo** nace como río Arzobispo en los cerros orientales y se ha constituido en sistema recolector de las aguas negras y lluvias de gran parte de la ciudad.

El **Río Fucha** nace también los cerros orientales con el nombre de Río San Cristóbal y drena todo el sector central de la ciudad, parte del sur oriente y de la zona industrial de occidente antes de desembocar en el río Bogotá, al sur de Fontibón. Las aguas de este río y sus tributarios, como el San Francisco, presentan un alto grado de contaminación debido a las descargas directas de los interceptores de aguas negras.

El **Río Tunjuelo** nace en el río Sumapaz y drena todo el sur de la ciudad desde Usme hasta Bosa. Durante su paso por la ciudad recibe las aguas negras de múltiples barrios, de curtiembres, de un sin número de industrias de químicos y galvanoplastia, los lixiviados del relleno de Doña Juana y los sedimentos de explotaciones que encuentra en su cause.

Por su parte **la cuenca Torca – Conejera** se encuentra compuesta por los humedales de torca y Guaymaral, ubicados al norte de la ciudad y por el humedal de la conejera.

Los cuerpos hídricos mencionados reciben un centenar de afluentes, conformados por **quebradas y canales**.

Los **humedales** son un importante componente del sistema hídrico. No solo recolectan aguas lluvias en invierno y regulan el nivel freático durante el verano, sino que también son hábitat de numerosas especies de fauna y flora, permitiendo alta biodiversidad en sus espejos de agua. Su área se ha reducido de 50.000 has. En menos de 40 años.

### 1.2.3.2. Estructura funcional y de servicios

La estructura funcional de servicios, está conformada por los sistemas generales de servicios públicos, de movilidad y de equipamientos, cuya finalidad es garantizar que el centro y las centralidades que conforman la estructura socio económica y espacial y las áreas residenciales cumplan adecuadamente sus respectivas funciones y se garantice de esta forma la funcionalidad del Distrito Capital en el marco de la red de ciudades. Los componentes son: 1. Sistema de movilidad. 2. Sistemas de equipamientos urbanos. 3. Sistema de espacio público construido: parques y espacios peatonales. 4. Sistemas generales de servicios públicos.

1.2.3.2.1. El sistema de movilidad está compuesto por los siguientes subsistemas:

Subsistema vial.	Subsistema de transporte.	Subsistema de regulación y control del tráfico.	Subsistema vial peatonal
Malla vial arterial. Malla vial intermedia. Malla vial local.	a. Red de transporte masivo Metro. b. Red de corredores troncales de buses y sus	a. Los centros de control de tráfico. b. La red de semaforización.	Compuesto por los andenes, plazas,

**Diseño en detalle del programa pedagogía ciudadana.  
CONCEPTUALIZACIÓN DE LA FASE DE DESARROLLO.**

<p>Alamedas y pasos peatonales. Red de ciclorrutas y corredores de movilidad local. Malla vial rural.</p>	<p>rutas alimentadoras. c. Red de transporte público colectivo. d. Tren de cercanías. e. Transporte individual público y privado. f. Red de estacionamientos públicos en vía y fuera de vía de propiedad pública, privada o mixta. g. Terminales de pasajeros de transporte urbano e interurbano. h. Terminales de carga. i. Aeropuertos Eldorado y Guaymaral.</p>	<p>c. Los sistemas tecnológicos de vigilancia y control de la operación del tráfico.</p>	<p>parques, cruces peatonales, puentes peatonales y senderos</p>
---	--	--	--

1.2.3.2.2. Subsistema de equipamientos esta compuesto por:

	Equipamiento Colectivo	Equipamiento Deportivo y recreativo	Servicios Urbanos Básicos
Escalas: Metropolitana Urbana Zonal Vecinal	Educación Cultura Salud Bienestar Social Culto	Estadios, coliseos, polideportivos, clubes deportivos, Clubes campestres deportivos y recreativos, hipódromos, autódromos, piscinas, clubes privados e instalaciones privadas que contemplen el deporte como actividad central.	Seguridad Ciudadana Defensa y Justicia Abastecimiento de Alimentos y Seguridad Alimentaria Recintos Feriales Cementerios y servicios funerarios Servicios de la Administración Pública Servicios de atención de usuarios de servicios públicos domiciliario

1.2.3.2.3. El Sistema de Espacio Público construido está conformado por los parques distritales y por los espacios públicos peatonales destinados al desplazamiento, encuentro o permanencia de los ciudadanos

Los Parques Distritales se clasifican así:	Los espacios peatonales estructurantes son:
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Parques de escala regional</li> <li>2. Parques de escala metropolitana</li> <li>3. Parques de escala zonal</li> <li>4. Parques de escala vecinal</li> <li>5. Parques de bolsillo</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las plazas y plazoletas</li> <li>2. La red de andenes</li> <li>3. Las vías peatonales</li> <li>4. Las zonas de control ambiental, los separadores, los retrocesos y otros tipos de franjas de terreno entre las edificaciones y las vías.</li> <li>5. Los paseos y alamedas</li> <li>6. Los puentes y túneles peatonales</li> <li>7. Los cruces con la red vial vehicular, vías férreas y las ciclorrutas.</li> </ol> <p>Los elementos complementarios de los espacios peatonales estructurantes son:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El mobiliario urbano.</li> <li>2. La cobertura vegetal urbana, bosques, jardines, arbolado y prados.</li> <li>3. Los monumentos conmemorativos y los objetos artísticos.</li> <li>4. Otros elementos pertenecientes a bienes de propiedad privada, tales como los cerramientos, antejardines, pórticos, fachadas y cubiertas.</li> </ol>

1.2.3.2.4. Sistemas Generales de Servicios Públicos son:

Acueducto

Saneamiento básico

Telecomunicaciones

Energía eléctrica

Gas (natural y propano)

1.2.3.3. **La estructura socio - económica y espacial** está constituida por el centro y la red de centralidades que concentran actividades económicas y de servicios, y que se disponen sobre todo el territorio del Distrito Capital para garantizar el equilibrio urbano y rural en prestación de servicios, la cohesión social, la integración de la ciudad a diferentes escalas, y el desarrollo económico para todos los habitantes del D. C. y de la región

#### 1.2.3.4. El patrimonio cultural

El patrimonio cultural del Distrito Capital está constituido por los bienes y valores culturales que poseen un especial interés histórico, artístico, arquitectónico, urbano, arqueológico, testimonial y documental, además de las manifestaciones musicales, literarias y escénicas y las representaciones de la cultura popular. El patrimonio cultura se puede clasificar de la siguiente forma:

Patrimonio cultural de Bogotá	Intangible	Mueble	Pinturas Esculturas	
		Inmueble o construido	Sectores de interés cultural	Sectores Antiguos
				Sectores con desarrollo individual
				Sectores con vivienda en serie, agrupaciones o conjuntos
Inmuebles de interés cultural	Inmuebles localizados en áreas consolidadas			

Patrimonio cultural de Bogotá	Intangible	Mueble	Pinturas Esculturas	
				Inmuebles localizados en áreas no consolidadas
			Monumentos conmemorativos y objetos artísticos	
			Caminos históricos y bienes arqueológicos	
	Tangible	Expresiones culturales	Comidas Danzas Festivales y fiestas Mitos y cuentos etc.	

#### 1.2.4. Bogotá y su organización política y administrativa.

##### 1.2.4.1. La organización político administrativa

Bogotá además de ser la capital de la república y del departamento de Cundinamarca es el centro administrativo y político del país.

La Constitución de 1991 organizó a Bogotá como Distrito Capital unitario y descentralizado gozando de autonomía para realizar la gestión de las entidades territoriales e intereses de acuerdo con lo señalado en los artículos 322,323 y 324 de la Carta Magna.

Así mismo Bogotá forma parte de los casi 1.100 municipios que son la base de la división político-administrativa del país. Con esta premisa a la Capital le corresponde la acción de sus propias facultades como: la prestación de servicios de salud, educación, servicios públicos, la



administración de sus recursos, el desarrollo de infraestructura y el mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes.

El gobierno y la administración del Distrito Capital están a cargo de: El Concejo de Bogotá, El Alcalde Mayor, Las Juntas Administradoras Locales, los Alcaldes y autoridades locales, así como las entidades que el Concejo a iniciativa del Alcalde Mayor cree y organice.

El Concejo de Bogotá es la suprema autoridad del Distrito Capital, es autónomo en materia administrativa, presupuestal y financiera. Igualmente cuenta con una estructura de control político y normativo el ejerce la función de vigilar y controlar la gestión que cumplen las autoridades distritales.

De la estructura de control político y normativo hacen parte la sesión plenaria y las Comisiones Permanentes del Concejo del Distrito Capital.

El Concejo Distrital se compondrá de un concejal por cada ciento cincuenta mil habitantes o fracción mayor de setenta y cinco mil que tenga el Distrito. El número de concejales lo fijará la Registraduría Nacional del Estado Civil teniendo en cuenta el estimativo de población que para el 31 de diciembre del año anterior a cada elección elabore el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) o la entidad que haga sus veces.

Los concejales serán elegidos para periodos de cuatro (4) años que se iniciarán el primero de enero siguiente a la elección y concluirán el último día del mes de diciembre en que termine el respectivo periodo.

El Concejo Distrital se reunirá ordinariamente, por derecho propio, cuatro veces al año, así: el primero (1) de febrero; primero (1) de mayo; primero (1) de agosto; primero (1) de noviembre. Las sesiones durarán treinta (30) días prorrogables a juicio del mismo Concejo, hasta por diez (10) días más.

### ESTRUCTURA GENERAL DEL DISTRITO CAPITAL

ALCALDE MAYOR DE BOGOTÁ				
SECTORES ADMINISTRATIVOS	SECTOR CENTRAL	SECTOR DESCENTRALIZADO		SECTOR LOCAL
		ADSCRITAS	VINCULADAS	
				<u>20 LOCALIDADES</u>
1. Gestión Pública	Secretario General Depto Activo del Servicio Civil			- Usaquén
2. Gobierno Secur. Y Convivencia	Secretaría Gobierno Depto Activo de la defensoría del Espacio Público – DADEP U.A.E *- Cuerpo Oficial de Bomberos	Instituto Distrital da la Participación y Acción Comunal Fondo de Prevención y Atención Emergencias. FOPAE Fondo de Vigilancia y Seguridad. FVS.		- Chapinero - Santa Fé - San Cristóbal - Usme - Tunjuelito
3. Hacienda	Secretaría Hacienda	U.A.E Catastro Distrital. Fondo de Prestaciones Económicas, Cesantías y Pensiones FONDEP.	Lotería de Bogotá	- Bosa - Kennedy - Fontibón
4. Planeación	Secretaría de planeación			
5. Desarrollo Económico	Secretaría Desarrollo Económico	Instituto para la Economía Social – IPES Instituto Distrital de Turismo IDT.	Corporación para el Desarrollo y la productividad Región	- Engativá - Suba - Barrios Unidos
6. Educación	Secretaría de Educación	Ins. para la Invest. Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDE P.	Universidad Distrital Francisco José de Caldas	- Teusaquillo
7. Salud	Secretaría de Salud	Fondo Financiero Distrital de la Salud – FFDS 22 Hospitales		- Los Mártires - Antonio Nariño
8. Integración Social	Secretaría Integración Social	Instituto para la protección de la niñez y la Juventud - IDIPRON		- Puente Aranda - Candelaria
9. Cultura, Recreación y Deporte	Secretaría Cultura Recreación y deporte	Inst. Dist. De Recreación y Deporte – IBRD Orquesta Filarmónica de Bogotá	Canal Capital	- Rafael Uribe Uribe - Ciudad Bolívar

ALCALDE MAYOR DE BOGOTÁ				
SECTORES ADMINISTRATIVOS	SECTOR CENTRAL	SECTOR DESCENTRALIZADO		SECTOR LOCAL
		Inst. Dist. De Patrimonio Cultural – IDPC Fundación Gilberto Alzate Avendaño		- Sumapaz
10. Ambiente	Secretaría de Ambiente	Jardín Botánico		
11. Movilidad	Secretaría de Movilidad	Instituto de Desarrollo Urbano – IDU Fondo De Educación y Seguridad Vial - FONDATT Unidad Activa Especial de Rehabilitación y Mantenimiento Vial	Transmilenio S.A Terminal de Transportes S.A	
12. Hábitat	Secretaria de Hábitat	Caja de Vivienda Popular Unidad Especial de Servicios Públicos	E.R.U * Metrovivienda E.T.B y E.E.R	

\* UAE Unidad Administrativa Especial

\* ERU Empresa de Renovación Urbana

#### **1.2.4.2. División Administrativa**

La ciudad está ubicada dentro del **Distrito Capital de Bogotá**, el cual se subdivide en 20 localidades y en estas se agrupan más de 1.200 barrios que hay en el casco urbano de Bogotá. Salvo la localidad de Sumapaz, las demás localidades se consideran también subdivisiones de la ciudad.

Cada localidad cuenta con una **Junta Administradora Local -JAL-**, integrada por no menos de siete ni más de nueve miembros, elegidos por votación popular para un período de cuatro años que deberán coincidir con el período del **Concejo Distrital**. Una JAL cumplen funciones concernientes con los planes y programas distritales de desarrollo económico y social de obras públicas, vigilancia y control a la prestación de los servicios públicos en su localidad y las inversiones que se realicen con los recursos del Distrito Capital, además de lo concerniente a la distribución de las partidas globales que les asigne el presupuesto distrital y, en general, velar por el cumplimiento de sus decisiones, recomendar la adopción de determinadas medidas por las autoridades del Distrito Capital, y promover la participación ciudadana.

Las localidades son:

Usaquén, Chapinero, Santa Fe, San Cristóbal, Usme, Tunjuelito, Bosa, Kennedy, Fontibón, Engativá, Suba, Barrios Unidos, Teusaquillo, Los Mártires, Antonio Nariño, Puente Aranda, La Candelaria (Centro Histórico), Rafael Uribe Uribe, Ciudad Bolívar, Sumapaz.

## Normas

Las normas más importantes de la ciudad son:

- ❖ Plan de desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas Bogotá, D. C., 4 años
- ❖ El plan de ordenamiento territorial: es el instrumento básico para desarrollar el proceso de ordenamiento del territorio municipal. Se define como el conjunto de objetivos, directrices, políticas, estrategias, metas, programas, actuaciones y normas adoptadas para orientar y administrar el desarrollo físico del territorio y la utilización del suelo. 10 años
- ❖ El código de policía: tiene por objeto regular el ejercicio de los derechos y libertades ciudadanas de acuerdo con la Constitución y la Ley, con fines de convivencia ciudadana. Establece reglas de comportamiento para la convivencia que deben respetarse en el Distrito Capital de Bogotá.
- ❖ Los planes sectoriales
- ❖ Los acuerdos los establece el concejo
- ❖ Los decretos los establece el ejecutivo (alcalde)

**Unidades de planeamiento zonal:** Son áreas urbanas más pequeñas que las localidades y más grandes que el barrio. La función de las UPZ es servir de unidades territoriales o sectores para planificar el desarrollo urbano en el nivel zonal. Son un instrumento de planificación para poder desarrollar una norma urbanística en el nivel de detalle que requiere Bogotá, debido a las grandes diferencias que existen entre unos sectores y otros. Son la escala intermedia de planificación entre los barrios y las localidades.

La planificación a esta escala, además de ser la base para la definición de la norma específica, que se concreta en la fichas normativas y decretos de cada UPZ, permite hacer una mejor inversión de los recursos, en obras realmente requeridas por la comunidad, buscando el beneficio colectivo

### 1.2.5. Bogotá y su desarrollo urbano;

- A. Ciudad Antigua: la unidad espacial es la manzana en un trazado fundacional, de forma reticular, imaginario en las ordenanzas reales. El trazado partía de una plaza cuadrada de 100 metros de largo en torno a la cual se implantaban las edificaciones de las instituciones más importantes de la casa de los representantes. Desde la fundación hasta el siglo XX. 570 hectáreas 1.9% del área actual.
- B. Ciudad lineal: 1920 – 1970 50 años 4.427 has. A lo largo de la calle real. El espacio público se vuelca hacia la calle. Empiezan a aparecer los primeros parques cuando la ciudad se vuelve lineal, la casa empieza abrirse hacia la calle – Cambian los usos y

densidades. El centro no se transforma. El desarrollo se adiciona hacia el norte principalmente. Aparece el barrio como unidad urbana.

- C. Ciudad semicircular 1960 Aparecen los conjuntos de vivienda y los sectores. Se da una forma semicircular.
- D. La ciudad contemporánea: Caracterizada por: la relocalización de actividades y especialización de áreas de comercio. La sustitución de muebles obsoletos y la redistribución del espacio público y privado a través de las vías.

### 1.2.6. Bogotá y su espacio público

Según el POT de Bogotá, espacio público es el conjunto de espacios urbanos conformados por los parques, las plazas, las vías peatonales y andenes, los controles ambientales de las vías arterias, el subsuelo, las fachadas y cubiertas de los edificios, las alamedas, los antejardines y demás elementos naturales y construidos definidos en la legislación nacional y sus reglamentos.

En la actualidad, Bogotá tiene 1825 has. De áreas recreativas y de esparcimiento al interior del perímetro urbano, que representa para la ciudad en su conjunto 2,4 m<sup>2</sup> de zona verde por habitante. Este es un dato muy preocupante, ya que el estándar mínimo recomendado por la OMS para ciudades saludables es de 10m<sup>2</sup> de zonas verdes por habitante. El POT ha previsto construir en los próximos años 1.233 has. Adicionales de zonas verdes, que pueden generar hasta 4,13 m<sup>2</sup>/hab. De esta manera las necesidades actuales y futuras de espacio público de población no se pueden satisfacer en el territorio urbano de Bogotá.

### 1.2.7. Bogotá fragmentada.

Desde el punto de vista cultura y social, Bogotá esta conformada por varias ciudades con dinámicas propias. Podemos ver la Bogotá multicultural, integrada por habitantes de diferentes regiones del país. La Bogotá muy desigual conformada por grupos socioeconómicos que se ubican en ciertas áreas de la ciudad. La Bogotá urbana y rural. Sin embargo persiste actualmente una Bogotá dividida en zonas que no presentan unos limites bien definidos y que tiene que ver con algunos de lo anteriores categorías pero que principalmente parecen a partir de la localización geográfica de la ciudad y su geografía. Estos fragmentos de ciudad son en Bogotá principalmente cuatro. El centro, el occidente, el sur y el norte. En el sur también pueden verse zonas a su interior la suroriental y la zona sur occidental. Existe otra zona casi inexistente para la mayoría de los habitantes que es Sumapaz. De esta manera se conforman 7 zonas que son:

#### 1. ZONA NORTE: (4)

Usaquen

Suba

2. ZONA CENTRO (6)

Chapinero  
Santa fe  
Candelaria  
Teusaquillo  
Martires

Puente Aranda

3. ZONA OCCIDENTE (3)

Engativa  
Fontibón  
Barrios unidos

4. ZONA SUR OCCIDENTE (2)

Kennedy  
Bosa

5. ZONA SUR (5)

Usme  
Ciudad Bolívar  
Tunjuelito  
Rafael Uribe

6. ZONA SUR ORIENTE (2)

San Cristóbal  
Antonio Nariño

7. SUMAPAZ

A continuación se presentan los objetivos tanto generales como específicos, la metodología y la estructura general de los recorridos.

## Objetivos

### 1.1. Objetivo **general**:

Apoyar el proceso enseñanza aprendizaje del proyecto pedagógico de formación de cultura ciudadana, mediante recorridos guiados por la ciudad que permitan al estudiante apropiarse de las dimensiones de la cultura ciudadana.

### 1.2. **Objetivos específicos**:

1.2.1. Facilitar y servir de escenario para poner en práctica las estrategias pedagógicas del proyecto pedagógico en función de promover los fines formativos.

1.2.2. Lograr la apropiación de la ciudad como estrategia directa para la construcción de la dimensión de pertenencia de la ciudadanía activa en los estudiantes.

1.2.3. Promover el reconocimiento de los derechos colectivos como estrategia para construir las dimensiones de la cultura ciudadana



1.2.4. Aprovechar la ciudad como instrumento de aprendizaje y escenario estratégico para la formación ciudadana.

1.2.5. Que el estudiante conozca la ciudad y aprenda a manejar la cartografía de su ciudad.

### **Metodología**

A través de recorridos guiados por la ciudad y el conocimiento de los elementos que hacen parte del espacio público relacionados con los derechos colectivos, servir de instrumento para facilitar procesos de enseñanza a aprendizaje de los contenidos de cultura ciudadana apoyados por herramientas artísticas y una cartilla que privilegiará el manejo de la cartografía. Con el objetivo de atraer la atención y estimular el interés del estudiante en el proceso las guías serán denominarán expediciones urbanas de Cultura ciudadana, denotando un espíritu de exploración y apropiación de nuevos conocimientos.

### **Estructura general**

Partiendo de una zonificación de la ciudad dividida en siete zonas y dos áreas especiales, las guías se componen de nueve módulos uno para cada grado, compuestos por un conjunto de tres travesías dedicados a conocer diferentes zonas de la ciudad. Cada travesía estará enfocada en presentar una temática de los derechos colectivos de la siguiente forma: La travesía 1 dedicada al patrimonio cultural y la moralidad administrativa. La travesía 2 dedicada al medio ambiente y la moralidad administrativa y la travesía 3 dedicada al espacio público y la moralidad administrativa.

Grafico No. 1 Plano de zonificación de las expediciones urbanas de pedagogía ciudadana

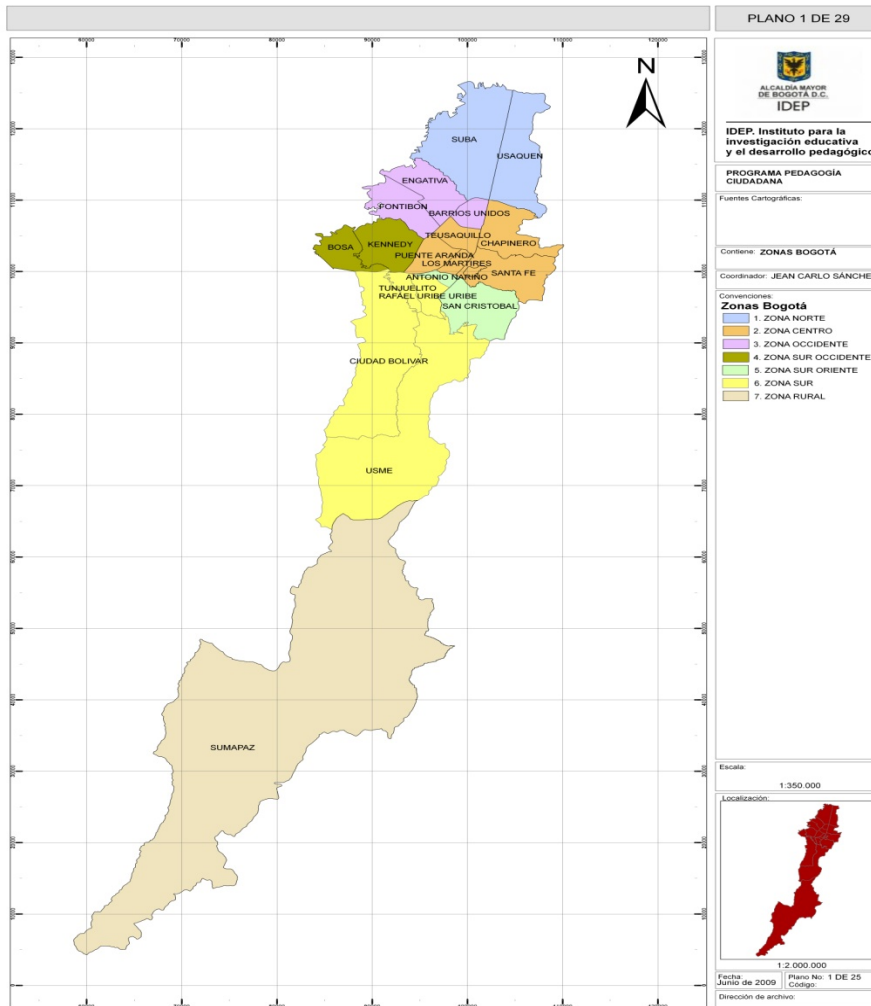


Tabla No. 1. Estructura general

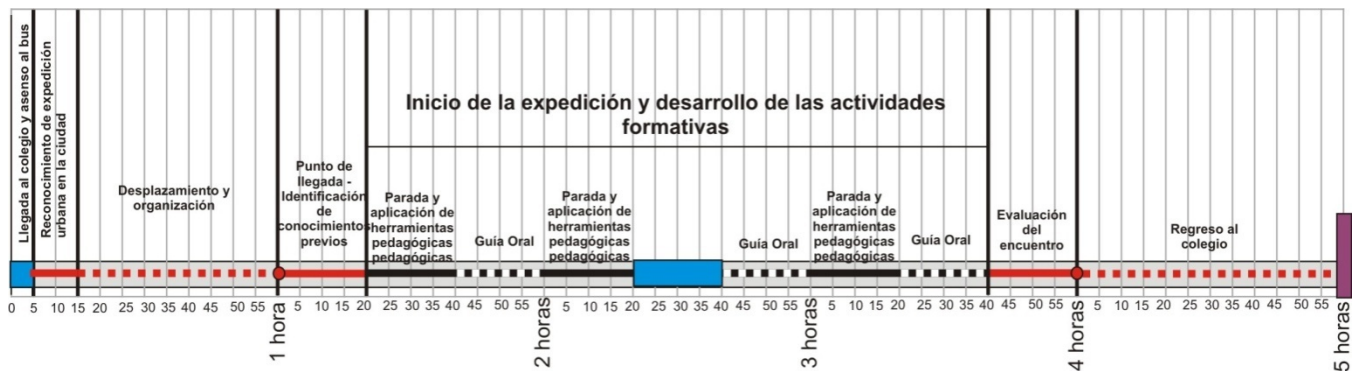
No.	Zona	Moralidad administrativa	Patrimonio Cultural	Medio ambiente	Espacio público
1	Norte	4°	3°	10°	9°
2	Parque nacional	5°	4°	3°	10°
3	Sur occidental	6°	5°	4°	3°
4	Centro	7°	6°	5°	4°
5	Centro histórico	8°	7°	6°	5°
6	Occidental	9°	8°	7°	6°
7	Sur oriental	10°	9°	8°	7°
8	Sur		10°	9°	8°
9	Sumapaz			11°	

## Procedimiento

Las expediciones se desarrollan en los momentos que se describen a continuación:

- 2.1.1. **Llegada al colegio y encuentro de los pedagogos con los estudiantes y con el maestro a cargo:** Se pide atención a los estudiantes para socializar el plan de trabajo de la travesía y explicar sus objetivos. Se les invita a subir al bus y se les entrega la cartilla o guía a medida que van subiendo (5 minutos)
- 2.1.2. **Reconocimiento de expedición urbana en la ciudad (10 minutos):** Con los estudiantes en el bus, se le pide a los estudiantes que identifiquen en la cartilla de cartografía, la ruta desde su colegio hasta el lugar reinicio de la expedición urbana, señalando algunos puntos importantes de la ruta que se pueden observar en el trayecto. La ubicación en el mapa de la ruta entre su colegio y el lugar de inicio de la expedición. La ubicación de elementos representativos que puedan observarse en el trayecto permite el reconocimiento de la ciudad y sus particularidades, además que facilita a los niños la ubicación en la ciudad.

- 2.1.3. **Desplazamiento y organización:** Desplazamiento hacia el lugar de inicio de la expedición. Durante el trayecto, Juego de ubicación de los elementos ubicados en el mapa durante la expedición. Dos equipos y puntos para quien identifique más elementos de los mencionados antes de iniciar el recorrido. Se cuentan historias relacionadas con estos elementos de la ciudad.
- 2.1.4. **Punto de llegada, recibimiento de los estudiantes e Ideas clave Identificación de conocimientos previos (20 minutos):** Actividad de evaluación diagnóstica de los conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre el tema a tratar. Conceptos, relaciones o emociones importantes para el tema. Podría recolectarse mediante entrevistas en un vídeo.
- 2.1.5. **Inicio de la expedición y desarrollo de las actividades formativas (2 horas):** Actividades específicas para lograr el objetivo, las se divide en dos tipos de espacio y un receso para refrigerio:
- 2.1.5.1. **Guía oral:** Se realiza el recorrido en bus o a pie, durante el cual el maestro o pedagogo presenta aprendizajes acerca del lugar.
- 2.1.5.2. **Parada y aplicación de herramientas:** El recorrido se detiene y se inicia una actividad de aplicación de una acción de arte para lograr aprendizajes sobre el lugar.
- 2.1.6. **Evaluación del encuentro (20 minutos):** Valoración del aprendizaje y del logro del objetivo. (Se puede revisar la opción de evaluar la actividad y al pedagogo)
- Regreso al colegio (1 hora)** Grafico No. 2. Procedimiento de la expedición urbana



## 2.2. Insumos de apoyo.

Se diseñará una cartilla por modulo que contiene los mapas y los contenidos de las tres travesías.

### Anexo 4: Cartografía para el diseño de las expediciones

En este anexo se presenta el listado de mapas.

### BIBLIOGRAFÍA:

Chisacá, Liliana y Remolina, Fernando. Informe Consolidado del Eje Biofísico Borde Occidental Cerros Orientales Contrato de la Secretaría de Planeación Distrital (SDP), Documento sobre la ciudad.

Saldarriaga Roa, Alberto. Bogotá siglo XX Urbanismo, arquitectura y vida urbana. Alcaldía Mayor de Bogotá. Departamento Administrativo de Planeación Distrital- Editorial Escala, Bogota, 2003.

Solsona, María Rosa. Reportaje a Jordi Borja en [http://www.mariarosasolsona.com.ar/ciudad\\_deseo.html](http://www.mariarosasolsona.com.ar/ciudad_deseo.html). Barcelona, 2003