



**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA
PRIVADA “ITS INNOVA TEACHING SCHOOL”**

**PROGRAMA DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN
EDUCACIÓN PRIMARIA**

**EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN LA
ESCUELA Y SU VÍNCULO CON LA CULTURA ESCOLAR**

**Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller en
Educación**

MARTÍN MÁLAGA MONTOYA

**Lima – Perú
2022**

Tabla de Contenido

Pág.

Resumen.....	iii
Capítulo I. La Formación Ciudadana en la Escuela y sus Contenidos Curriculares.....	4
La Incorporación de las Competencias Ciudadanas como parte de los Fines Educativos.....	4
Del Paradigma de la Educación Cívica al Desarrollo de Competencias para el Ejercicio de una Ciudadanía Democrática.....	8
Capítulo II. Las Competencias Ciudadanas y la Cultura Escolar.....	12
La Competencia Ciudadana y su Especificad Vinculada al Aprendizaje de Actitudes.....	12
La Cultura Escolar y el Rol Docente en el Desarrollo de la Competencia Ciudadana..	15
Conclusiones	20
Referencias Bibliográficas	22

Resumen

El objetivo del presente trabajo es sustentar la premisa de que el desarrollo de competencias ciudadanas -tal como las plantean marcos internacionales sobre educación ciudadana y también el currículo nacional en el Perú- trasciende los límites del aula y exige una cultura escolar democrática, en la que además debe haber un rol activo de los docentes para promover una convivencia y participación democráticas. Para esto, se toman como referentes marcos internacionales y nacionales que establecen fines educativos en la educación básica, para analizar de qué manera se incluye la formación ciudadana. En el caso peruano, se toma como base la competencia *Convive y participa democráticamente*, perteneciente en el caso del nivel Primaria al área de *Personal Social*. El trabajo se estructura en dos capítulos. En el primero, se describe la manera en qué se ha incorporado la formación ciudadana a los sistemas educativos y se explica el tránsito entre el enfoque tradicional de la educación cívica y los enfoques contemporáneos sobre la formación ciudadana, señalando las principales diferencias entre ambos paradigmas. En el segundo capítulo, se describen las características específicas del aprendizaje ciudadano, con énfasis en la dimensión actitudinal, para a partir de ahí abordar la relevancia de la cultura escolar, las dinámicas entre actores de la comunidad educativa y el rol que tienen los docentes en el aula y fuera de ella. Se concluye sustentando la premisa inicial, y proponiendo que solo desde una perspectiva integral de la escuela es posible promover un ejercicio ciudadano democrático entre los estudiantes. *Palabras clave:* educación ciudadana, educación cívica, competencias para la vida.

Abstract

The purpose of this paper is to support the premise that the development of citizenship skills -as proposed by international frameworks on citizenship education and also the national curriculum in Peru- transcends the boundaries of the classroom and demands a democratic school culture. In addition, there must be an active role for teachers to promote democratic coexistence and participation. For this, international and national frameworks that establish educational purposes in basic education are taken as references, to analyze how citizenship training is included. In the Peruvian case, the competence *Convive y participa democráticamente* is taken as the basis, belonging in the case of the Primary level to the area of *Personal Social*. The work is structured in two chapters. In the first, the way in which citizenship education has been incorporated into educational systems is described and the transition between the traditional approach to civic education and contemporary approaches to citizenship education is explained, pointing out the main differences between both paradigms. In the second chapter, the specific characteristics of citizen learning are described, with emphasis on the attitudinal dimension, to from there address the relevance of school culture, the dynamics between actors in the educational community and the role that teachers have in the classroom and outside of it. It is concluded supporting the initial premise and proposing that only from a comprehensive perspective of the school is it possible to promote a democratic citizen exercise among students. *Keywords: citizenship education, civic education, basic life skills.*

Introducción

El desarrollo de competencias ciudadanas constituye una dimensión fundamental de los aprendizajes que se deberían desarrollar en las instituciones de educación básica, tal como lo plantean a nivel global diversos documentos o marcos referenciales que establecen o discuten fines deseables de los procesos educativos (Delors et al., 1996; UNESCO, 2018; Reimers et al., 2018; CNE, 2020). Del mismo modo, muchos marcos curriculares en el mundo y en la región latinoamericana (Cox et al., 2014) incorporan, entre sus propósitos de aprendizaje, competencias, capacidades o conocimientos vinculados al ejercicio de la ciudadanía en la escuela y la comunidad. Esto ocurre también en el caso del currículo peruano de educación básica (CNEB), que se orienta integralmente a la formación de ciudadanos e incluye en su perfil de egreso un aprendizaje referido explícitamente al ejercicio ciudadano, lo que se concreta en la competencia *Convive y participa democráticamente*, así como en la incorporación de enfoques transversales a los aprendizajes propuestos en dicho perfil (Minedu, 2016).

Ahora bien, el desarrollo de la competencia ciudadana tal como la concibe el Currículo Nacional supone un cambio de paradigma respecto a cómo se ha abordado tradicionalmente la cuestión de la ciudadanía en la institución escolar, abordaje enmarcado más bien en lo que conocemos como *educación cívica*. Como diversos autores reconocen, el paradigma de la educación cívica reduce el ámbito de la ciudadanía al manejo de conocimientos relacionados principalmente con el gobierno, la institucionalidad política o los referentes patrios (Cox et al., 2005; Cox et al., 2014; Guadalupe, 2015; Chaux et al., 2004). Estos conocimientos históricamente han sido desarrollados en espacios y tiempos acotados, correspondientes normalmente a un *curso* o *materia* en particular, ubicada en los últimos años de la escolaridad.

En contraposición a este paradigma, en las últimas tres décadas se ha producido una expansión de las propuestas curriculares referidas al desarrollo ciudadano, expansión en la que se inscribe también la propuesta del Currículo Nacional. Esta expansión, según Cox et al. (2014), tiene tres expresiones: cuantitativa, en cuanto hay una mayor cantidad de tiempo dedicado a este tipo de aprendizajes; temática, en la medida que se amplían los tópicos históricamente abordados; y formativa, toda vez que se propone desarrollar no solamente conocimientos, sino también habilidades y actitudes, lo que está estrechamente relacionado con el enfoque por competencias (Perrenoud, 2012; Zabala y Arnau, 2007; Masciotra, 2018), que asume la propuesta curricular vigente en el Perú (Minedu, 2016).

A estas tres líneas de expansión, sin embargo, hay que sumarle un desafío adicional, quizás el más complejo, que es el de llevar a cabo una implementación curricular que propicie el desarrollo de competencias ciudadanas en el marco del proyecto educativo institucional en su conjunto¹. Esto es, haciendo que la formación ciudadana sea transversal a las distintas áreas curriculares, y comprometiendo a todos los actores del sistema educativo en esa tarea (Chaux, 2014; Stojnic, 2020). Esto requiere que todos los actores de la comunidad educativa estén convencidos de que la formación ciudadana exige una aproximación integral, y de que es clave poner énfasis en los componentes actitudinales de la misma, pues estos son centrales para el ejercicio ciudadano (Reimers et al., 2018; Chaux, 2014). Como veremos en el desarrollo del trabajo, a su vez esto supone plantearse la cuestión de cómo se desarrolla la dimensión actitudinal de las competencias y las complejidades que reviste este desarrollo (Zabala y Arnau, 2007; Pozo, 2001). En esta línea, si las competencias ciudadanas no se abordan con una aproximación integral como la referida, se corre el riesgo de concebirlas únicamente en su dimensión cognitiva, en tanto conocimientos de los que los estudiantes

deben apropiarse. Con esto, se estaría perpetuando más bien el paradigma de la educación cívica, pero además no se estaría promoviendo el desarrollo de competencias.

Considerando los elementos señalados, el presente trabajo se ubica en el campo de investigación referido al desarrollo de competencias ciudadanas en la escuela primaria. El abordaje de este campo de investigación podría hacerse desde múltiples entradas. Por ejemplo, el tratamiento didáctico o metodológico que debería tener el desarrollo de la competencia en el área curricular de Personal Social, o la transversalidad de la ciudadanía en todas las áreas curriculares, lo que supone discutir de qué manera se pueden trabajar aspectos de la formación ciudadana desde la matemática o la indagación científica². En este caso, el foco de nuestro trabajo se centra en la cultura escolar y la necesidad de pensar el desarrollo de competencias ciudadanas en el marco de la institucionalidad escolar, y no únicamente en el aula. Para ello, nos proponemos sustentar la siguiente premisa: *El desarrollo de competencias ciudadanas en la escuela trasciende los límites del aula y exige una cultura escolar democrática, con un rol activo de los docentes para promover una convivencia y participación democráticas entre los estudiantes*. Esta premisa nos lleva a plantear la siguiente pregunta de investigación: *¿Por qué es necesario transformar la cultura escolar para promover efectivamente el desarrollo de las competencias ciudadanas?*

¹ En realidad, esta afirmación responde a un marco mucho mayor (que no es materia directamente de este trabajo), vinculado con la idea asumida por el consenso internacional de que los cambios educativos no pueden depender de una única dimensión -por ejemplo, la curricular-, sino que deben ser integrales y abarcar los diversos componentes de los procesos educativos (UNESCO, 2021). Asimismo, en lo que respecta a la implementación curricular, autores como Perrenoud (2012) sostienen que no es posible generar cambios curriculares sino se hace una reingeniería de las diversas piezas de la institución escolar involucradas en el desarrollo de aprendizajes: distribución de horarios, articulación entre “disciplinas”, trabajo colegiado para favorecer el desarrollo de proyectos, entre otros elementos.

² Estas aproximaciones pueden ser objeto de futuras investigaciones, complementarias al énfasis que se pone en el presente trabajo.

Situamos nuestra premisa y pregunta de investigación en el ámbito del nivel Primaria, lo cual tiene la particularidad de que, a diferencia de la Secundaria, hay un(a) único(a) docente a cargo del desarrollo de las diferentes áreas curriculares. Esto en principio podría generar mejores condiciones para una mayor integración de las distintas competencias, pero también podría hacer patente la desarticulación en el caso de que no haya un abordaje integrado de las mismas.

Los objetivos que se desprenden de la premisa y la pregunta de investigación son los siguientes: i) identificar las características generales que tienen los paradigmas contemporáneos sobre la formación ciudadana; ii) describir la manera específica en la que se desarrollan las competencias ciudadanas, principalmente en lo que respecta a su dimensión actitudinal; iii) explicar por qué se requiere involucrar la cultura escolar para favorecer un adecuado desarrollo de las competencias ciudadanas.

Creemos que la importancia de la investigación radica en que la formación de estudiantes que puedan ejercer su ciudadanía en libertad, democrática y críticamente, es una urgencia para responder a los desafíos de la sociedad contemporánea. Así lo reconoce el Currículo Nacional, al presentar las motivaciones que determinan su perfil de egreso (Minedu, 2016), pero, ampliando la perspectiva, también se hace patente en algunos de los grandes desafíos que el planeta en su totalidad enfrenta actualmente: la creciente fragmentación de las sociedades y la necesidad de garantizar una convivencia concebida desde la interculturalidad, la inclusión de la diversidad y la igualdad de género, en el marco de un futuro amenazador vinculado con las consecuencias del cambio climático (Cox, 2020; Reimers et al., 2018). A esto, por supuesto, se suma la agudización de diversas problemáticas como consecuencia de la pandemia. Por todo ello, se hace necesario promover la formación de ciudadanos críticos desde el inicio de su escolaridad,

para que puedan desenvolverse como en la sociedad desde la perspectiva también de una *ciudadanía global*.

En ese marco general y desafiante, esta investigación quiere contribuir a subrayar la necesidad de pensar el desarrollo de las competencias ciudadanas más allá de los parámetros acotados del aula, para lo cual nos proponemos los objetivos que han sido reseñados. Para ello, el trabajo se divide en dos capítulos. En el primero, se presentan los cambios de paradigma que se han producido con respecto a la formación ciudadana en la escuela (poniendo énfasis en el contraste con la educación cívica) y se describe la relevancia que tienen los paradigmas más recientes para formar ciudadanos y favorecer el ejercicio de una ciudadanía democrática y crítica desde la institución escolar. En el segundo, se profundiza en las implicancias de este paradigma, describiendo cómo se desarrollan las competencias ciudadanas, con énfasis en la dimensión actitudinal. Se termina concluyendo que, debido a las características de esas competencias, se requiere ir más allá del aula e involucrar la cultura escolar en su conjunto.

Capítulo I

La Formación Ciudadana en la Escuela y sus Contenidos Curriculares

En este primer capítulo, se hace una presentación general de las características que tiene el desarrollo de competencias ciudadanas en la escuela desde la perspectiva de los enfoques contemporáneos que vinculan ciudadanía y educación. El capítulo se subdivide en dos partes, que se señalan sintéticamente a continuación: en primer lugar, se presenta un marco general respecto a cómo la formación de ciudadanos en la escuela se encuentra posicionada como parte de los fines educativos, tanto en el consenso internacional como en el contexto peruano; en la segunda parte, se describen las principales características del paradigma más reciente sobre la educación ciudadana, poniendo énfasis en el contraste con lo que tradicionalmente ha sido la *educación cívica*, y se establece la relevancia que tiene dicho paradigma para formar ciudadanos y favorecer el ejercicio de una ciudadanía democrática y crítica en la escuela.

La incorporación de las competencias ciudadanas como parte de los fines educativos

La tarea de desarrollar competencias ciudadanas en la escuela está vinculada con una perspectiva amplia sobre los fines que persigue la educación, los cuales van más allá del objetivo de que los estudiantes se apropien de conocimientos disciplinarios específicos. En la última década del siglo XX, esta aproximación se hizo patente en diversos marcos referenciales sobre la educación, como el conocido *Informe Delors*, denominado “La educación encierra un tesoro” (UNESCO, 1996), en el cual se plantea un espectro de aprendizajes que deberían desarrollarse en las escuelas relacionados con las siguientes dimensiones: *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a ser* y *aprender a convivir*. Esta aproximación, de por sí, lleva a procesos de aprendizaje que van más allá del puro conocimiento, y plantea más bien otras dimensiones que remiten al

desarrollo de habilidades y de actitudes. Desde la perspectiva del ejercicio ciudadano, además, se ponen en el centro cuestiones como la construcción de la identidad (*aprender a ser*), y los desafíos que entrañan la gestión de las relaciones intersubjetivas en un contexto de diversidad o la convivencia en una comunidad (*aprender a ser, aprender a convivir*). En el presente siglo, y frente a las demandas que plantea la sociedad contemporánea, diversas instancias a nivel internacional han apostado también por posicionar dimensiones vinculadas con el desarrollo de competencias ciudadanas como fines de los procesos educativos. Así, en el marco del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4³, la Declaración de la Agenda de Educación 2030, derivada del Foro Mundial de Educación de Incheon (2015), incluye también metas relacionadas con el ejercicio ciudadano. Al respecto, se señala que, hacia el 2030, todos los estudiantes deben adquirir “conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural...” (UNESCO et al., 2015, p.48).

Más recientemente, en el marco del documento de política denominado *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*, la UNESCO señala que la *ciudadanía activa* y la *participación democrática* deben ser promovidas en los contenidos y políticas de educación, y que para renovar la educación debe haber un esfuerzo conjunto “por garantizar la igualdad de género y los derechos de todos independientemente de la raza, el origen étnico, la religión, la discapacidad, la orientación sexual, la edad o la ciudadanía”. (UNESCO, 2021).

En el contexto latinoamericano, es importante mencionar como antecedente que en la segunda mitad del siglo pasado se desarrolló una corriente crítica de la educación,

uno de cuyos principales referentes es el pedagogo brasileño Paulo Freire. Según plantea Oraisón (2009), uno de los postulados principales de esta perspectiva crítica es que entre los propósitos de la tarea educativa está la transformación de la realidad, lo que implica concebir la escuela como un espacio propicio para la participación y en general para la construcción de ciudadanía. Posteriormente, a comienzos de siglo, en el marco de la IV Reunión de ministros de Educación del hemisferio, y a puertas de la realización de la IV Cumbre de las Américas, se planteó una agenda de discusión para la región referida a la educación para la ciudadanía y la democracia (Cox et al., 2005). Esta agenda fue recogida progresivamente por los sistemas educativos latinoamericanos para incorporar en las propuestas curriculares el desarrollo de competencias ciudadanas.

En el Perú, esta incorporación se impulsó en el contexto de retorno a la democracia, en el que a partir de las recomendaciones de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR), del 2003,³ El ODS 4 (UN, 2015) es el siguiente: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanentes para todos”. Se planteó la necesidad de promover un sistema político democrático mediante los aprendizajes que se desarrollan en el ámbito de la escuela (Cuenca et al., 2016). Este contexto y el impulso generado por las demandas actuales de la sociedad condujeron a que los marcos curriculares nacionales producidos desde 2005 en adelante le den centralidad al desarrollo de competencias ciudadanas y al ejercicio ciudadano en la escuela (Cuenca et al., 2016; Stojnic, 2020)⁴.

En esta línea, el currículo vigente -Currículo Nacional de Educación Básica, (CNEB)-, frente a la pregunta sobre a qué educación aspiran los peruanos ante los desafíos contemporáneos responde lo siguiente: “En una sociedad diversa y aún desigual [...], aspiramos a una educación que contribuya con la formación de todas las personas sin exclusión, así como de ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes, con una

ética sólida, dispuestos a procurar su bienestar y el de los demás trabajando de forma colaborativa, cuidando el ambiente, investigando sobre el mundo que los rodea, siendo capaces de aprender permanentemente [...]”. De este modo, con respecto a los fines últimos de la educación básica, le otorga centralidad a la formación de ciudadanos, en el marco por supuesto de un desarrollo integral, que debe verse expresado en el perfil de egreso.

Al respecto, el CNEB incluye entre los once aprendizajes del Perfil de egreso el siguiente: “El estudiante propicia la vida en democracia a partir del reconocimiento de sus derechos y deberes y de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país y del mundo” (Minedu, 2016, p. 14). Este rasgo del perfil es el que da cuenta de forma explícita de los aprendizajes vinculados a la formación de ciudadanos, aunque el CNEB pretende que todas las competencias deben contribuir a tal fin. Con respecto a las competencias, la formación ciudadana se viabiliza en la competencia *Convive y participa democráticamente*, que concentra dimensiones fundamentales del ejercicio ciudadano relacionadas con la convivencia (incluyendo la construcción de normas y la resolución constructiva de conflictos), la participación y la deliberación. En el diseño curricular del nivel Primaria, esta competencia se inscribe en el área de Personal Social, uno de cuyos enfoques de área es el de *ciudadanía activa*. En líneas muy generales, el enfoque propone que todas las personas asuman su rol como ciudadanos para participar activamente del mundo social y sus desafíos, de cara a la consolidación de una sociedad democrática (Minedu, 2016)⁵.

⁴ Con respecto a los marcos normativos, la Ley General de Educación, Ley 28044, del 2004, define la calidad de la educación como “el nivel óptimo que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida” (Art. 13). Asimismo, plantea como uno de los objetivos de la educación básica el de “formar integralmente al educando en los aspectos físico, afectivo y cognitivo para el logro de su identidad personal y social, ejercer la ciudadanía y desarrollar actividades laborales y económicos que le permitan organizar su proyecto de vida y contribuir al desarrollo del país”. Con ello, se otorga centralidad también a la formación de ciudadanos dentro de los fines de la educación básica.

Finalmente, el currículo incluye enfoques transversales, los cuales son consustanciales al ejercicio de una ciudadanía democrática que apueste por el reconocimiento de derechos y la vivencia de la diversidad. Particularmente, son muy relevantes en el ámbito de la ciudadanía los enfoques transversales denominados i) *derechos*, ii) *inclusión*, iii) *interculturalidad*, iv) *igualdad de género*, v) *ambiental* y vi) *orientación al bien común* (Minedu, 2016).

Considerando lo reseñado, el desarrollo de competencias ciudadanas - comprendidas desde un enfoque de ciudadanía activa-, es uno de los fines que persigue el sistema educativo peruano, lo que más recientemente se ve respaldado también por el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036, que se propone como horizonte de largo plazo justamente alcanzar el reto de una ciudadanía plena (CNE, 2020). Al respecto, el PEN plantea que los esfuerzos nacionales en el ámbito educativo deben apostar por el desarrollo de una ciudadanía democrática plena a nivel nacional, lo que supone que “todas las personas, sin distinción de ningún tipo, podamos ejercer plenamente todos nuestros derechos”. Asimismo, se postula que “la afirmación de una sociedad libre y justa supone el ejercicio responsable y concurrente de derechos y obligaciones por cada ciudadana y ciudadano, así como el ordenamiento institucional que debe operar para tal fin” (CNE, 2020, p.14).

⁵ El enfoque es el mismo para el nivel Secundaria, que en este caso organiza las competencias correspondientes en las áreas curriculares de Ciencias Sociales, por un lado, y Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, por otro, siendo esta última área la que incorpora la competencia de Convive y participa democráticamente. Por otro lado, es necesario precisar que en este punto solamente hacemos mención a que el CNEB incorpora la dimensión ciudadana en su propuesta, haciendo abstracción por el momento sobre el acierto de su diseño y sobre los procesos efectivos de implementación curricular.

Es relevante decir que todo lo previamente reseñado constituye un desafío muy grande considerando las evidencias de aprendizaje más recientes que se han recogido entre los estudiantes nacionales, incluyendo a los del nivel Primaria. *básico y debajo del nivel básico*, un porcentaje mayor que en otros países de la región. Asimismo, un

porcentaje similar está en desacuerdo con que las personas critiquen públicamente al gobierno y un 73,5% considera que los hombres están mejor calificados que las mujeres para ser líderes políticos (UMC, 2016). En concreto, la Evaluación Muestral de 2018 concluye que solamente el 33,5% de estudiantes de 6to. grado alcanzan el nivel *satisfactorio* en el desarrollo de la competencia ciudadana (UMC, 2019). Asimismo, si bien se trata de una evaluación realizada con estudiantes de Secundaria, el Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICSS 2016) muestra que un 32,9% de estudiantes de 2do. grado de secundaria se encuentra entre los niveles. Estas evidencias dan cuenta de la necesidad de generar condiciones para el desarrollo de competencias ciudadanas en las instituciones educativas de la educación básica a lo largo de toda la trayectoria escolar. Para profundizar en el tipo de aprendizajes que se esperaría alcanzar, es necesario abordar las características que tienen los enfoques contemporáneos sobre la formación ciudadana en contraste con la manera en que esta se ha tratado históricamente en la escuela.

Del Paradigma de la Educación Cívica al Desarrollo de Competencias para el Ejercicio de una Ciudadanía Democrática.

Históricamente, el campo de conocimiento que actualmente forma parte de la dimensión de aprendizaje vinculada a la ciudadanía se desarrolló en el curso o asignatura denominado *educación cívica*. Como señalan Cox et al. (2014), “tradicionalmente el currículo referido a la política, la nación y la ley, se concretó en una asignatura de educación cívica frecuentemente ubicada al final de la educación secundaria, cuyo foco era el conocimiento del gobierno y sus instituciones” (p.10). Según los mismos autores, la educación cívica se entendió como *educación cívico-patriótica*, con énfasis en el conocimiento de la institucionalidad política y el cumplimiento acrítico de las normas, así como en el conocimiento de los símbolos patrios y otros elementos pertenecientes al

imaginario sobre *la patria*. En general, lo anterior supone un énfasis predominante en el conocimiento como tal, pero además restringido a los aspectos mencionados.

Junto con el énfasis exclusivo en los conocimientos, otros autores identifican, como característica de la educación cívica tradicional, el desconocimiento de un currículo oculto que incide en el desarrollo de ciertas dimensiones del ejercicio ciudadano, como las vinculadas con el reconocimiento de las diferencias, la deliberación o la participación (Chaux, 2004; Magendzo, 2007). Desde esta perspectiva, la cívica tradicional no reconocería que las dinámicas, espacios y prácticas determinantes de una institución escolar forman parte de un currículo oculto, y que en consecuencia también influyen en la formación de ciudadanos, resaltando por ejemplo algunos valores por sobre otros o reforzando determinado tipo de actitudes, aunque sea de manera implícita.

Es importante precisar que los conocimientos propugnados por la educación cívica tradicional no constituyen en sí mismos un problema y, dependiendo del abordaje que se haga de ellos, más bien resultan necesarios para promover un ejercicio ciudadano complejo y situado en una institucionalidad política y un marco legal específicos. Sin embargo, lo que resulta problemático es la referida aproximación acrítica a dicha institucionalidad, que podría terminar siendo funcional al mantenimiento de un orden social, así como al cumplimiento de normas y procedimientos sin distancia crítica (De Belaúnde, 2019; Barrantes et al., 2009). Por ello, lo que nos interesa relevar en esta parte del capítulo son los tránsitos que se producen desde el paradigma de la educación cívica tradicional a los enfoques más recientes sobre el desarrollo de la ciudadanía en la escuela.

En esta línea, retomando a Cox et al. (2014), lo que los autores plantean es que, en el tránsito hacia el paradigma predominante hoy sobre la formación ciudadana, se ha producido una triple expansión de la educación cívica tradicional: i) *expansión temática*, dado que los conocimientos abordados se amplían más allá de la institucionalidad

política, abarcando por ejemplo dimensiones vinculadas con la convivencia en un contexto de diversidad, la participación ciudadana, el ejercicio de los derechos civiles y sociales o el tratamiento de problemas públicos; ii) *expansión cuantitativa*, pues la educación ciudadana es desarrollada a lo largo de toda la escolaridad y no solo en la última etapa (esto, teniendo en cuenta que la educación cívica solía ubicarse como curso en los años finales de la trayectoria escolar); iii) *expansión formativa*, pues los propósitos de aprendizaje incluyen también habilidades y actitudes, en una lógica competencial, que ya ha sido mencionada en la introducción de este trabajo. A su vez, toda esta expansión requiere la instalación progresiva de prácticas de participación, debate y acción colectiva en diálogo con la promoción de derechos humanos y el abordaje de dilemas éticos (Cox et al., 2005).

Asimismo, Chaux (2004) identifica este tránsito como parte del desarrollo de una aproximación integral a la formación ciudadana. Esta aproximación supone identificar las limitaciones recurrentes en la educación “ciudadana” tradicional (como aquellas que se han mencionado con respecto a la educación cívica) y promover más bien condiciones para desarrollar todas las competencias necesarias para la acción o el ejercicio ciudadano. A su vez, esto pasa por integrar la formación ciudadana de manera transversal en las diversas asignaturas o, en el caso peruano, en las distintas áreas curriculares. Asimismo, según el referido autor implica también involucrar a toda la comunidad educativa en el proyecto de desarrollar competencias ciudadanas, así como evaluar el impacto de las acciones que se llevan a cabo en las instituciones educativas.

En cuanto a los ámbitos de la ciudadanía que deberían desarrollarse en la escuela, el autor se remite a la propuesta nacional colombiana, la cual identifica tres ámbitos principales: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; pluralidad, identidad y valoración de las diferencias (Chaux, 2012). Por su parte, Cox et al. (2014),

con el objeto de realizar un análisis curricular a nivel latinoamericano para determinar de qué forma se promueve la democracia en la educación escolar, establecen seis categorías de análisis, que se contrastan con los contenidos curriculares de los países estudiados: principios – valores cívicos; ciudadanos y participación democrática; instituciones; identidad, pluralidad y diversidad; convivencia y paz; y una categoría adicional relacionada con aspectos del contexto macro como la economía y la globalización.

Precisamente a nivel global, recientemente la UNESCO ha impulsado una propuesta de Educación para la ciudadanía mundial (ECM), que promueve la idea de una ciudadanía global responsable, alrededor de los ejes de creatividad, innovación, compromiso a favor de la paz, derechos humanos y desarrollo sostenible (UNESCO, 2018). En esta misma línea, Reimers et al. (2018) consideran que la ciudadanía global es esencial para crear un mundo con paz sostenible, donde todos los ciudadanos tengan acceso a servicios como salud y educación, donde haya igualdad de oportunidades y donde se promueven acciones que favorezcan un desarrollo sostenible. Con este propósito, plantean un currículo para la ciudadanía global que aborda dimensiones como la diversidad, las necesidades humanas, la identidad, la libertad y los derechos, los valores y su encarnación en las instituciones (Reimers et al., 2018), entre otros aspectos que forman parte de lo que se esperaría promover como fines de la educación ciudadana.

Algunas de estas dimensiones tienen un correlato en la competencia ciudadana y las respectivas capacidades que son promovidas por el CNEB. Para dar cuenta de esto, se consignan estas capacidades, estableciendo su relación con algunas de las dimensiones antes referidas: i) Interactúa con todas las personas (convivencia y paz / identidad, pluralidad y diversidad); ii) Construye normas y asume acuerdos y leyes (convivencia y paz / instituciones / ciudadanos y participación democrática); iii) Maneja conflictos de manera constructiva (convivencia y paz); Delibera sobre asuntos públicos (principios

– valores cívicos / instituciones); Participa en acciones que promueven el bienestar común (ciudadanos y participación democrática / participación y responsabilidad democrática). Asimismo, los enfoques transversales del CNEB recogen también dimensiones fundamentales de la formación ciudadana y dialogan con temas críticos en la propuesta de ECM, como la preocupación por el ambiente y el desarrollo sostenible (Minedu, 2016).

En síntesis, la apuesta por el desarrollo de competencias ciudadanas en la escuela contemporánea supone ir más allá de la adquisición de conocimientos y requiere apostar más bien por una perspectiva integral en términos temáticos, cuantitativos y de enfoque formativo (Cox et al., 2014). Esta aproximación debería contribuir a la formación de ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes, capaces de ejercer su ciudadanía activamente, en distintos ámbitos como son los de la convivencia democrática, la participación y la deliberación.

Sin embargo, el esfuerzo por construir ciudadanía desde la escuela no puede agotarse en la propuesta curricular -que como se ha visto en el caso peruano recoge de manera explícita e incluso otorga centralidad a dicha construcción⁶-, sino que requiere tener una mirada completa de toda la institución escolar. En este sentido, el esfuerzo por construir ciudadanía desde la escuela está ligado ineludiblemente con el reconocimiento de esta como un espacio crítico en el que los estudiantes pasan muchos años de su vida y que, por lo mismo, determina el aprendizaje de diversos relatos o narrativas respecto a quiénes somos como individuos y también como sociedad (Guadalupe, 2015). Esto implica reconocer a la escuela como la institución idónea para el desarrollo de actitudes ciudadanas (Stojnic y Carrillo, 2016), o bien “como una institución destinada a desarrollar la praxis pedagógica en términos de una praxis política que la constituye en

un ámbito privilegiado de deliberación pública, construcción de ciudadanía y transformaciones sociales” (Oraisón, 2009, p.41).

El reconocimiento de la escuela misma como espacio privilegiado para la construcción de ciudadanía supone también reconocer que los estudiantes pueden construirse como ciudadanos en la medida que ejercen como tales en las distintas instancias que la definen y por supuesto en el aula, participando en la toma de decisiones que les incumben e interactuando permanentemente con otros desde el reconocimiento de la diversidad y la pluralidad (Siede, 2007; Stojnic, 2020; Cuenca et al., 2016). En este sentido, el desarrollo de las competencias ciudadanas no es algo que se aprende o se “adquiere” como un conocimiento, sino que supone el desarrollo de un conjunto de habilidades y, sobre todo, tiene un peso muy fuerte en la dimensión actitudinal.

⁶ En primer término, la propuesta del CNEB al incorporar la competencia ciudadana y los enfoques transversales es coherente con la necesidad de asegurar un tránsito desde las premisas de la educación cívica tradicional hacia el desarrollo integral de competencias ciudadanas. Sin embargo, es importante anotar que el hecho mismo de que el ejercicio de la ciudadanía esté acotado en el CNEB a una competencia específica puede ir en contra de la premisa de un enfoque integral, en el que el aprendizaje ciudadano sea una responsabilidad de la escuela en su conjunto y se desarrolle transversalmente en las diferentes áreas curriculares. Al respecto, el CNEB incorpora competencias categorizadas explícitamente como transversales (una vinculada al manejo de las TICs y otra a la gestión autónoma del aprendizaje), por lo que, al existir esta categoría, la competencia ciudadana pudo haber sido concebida también como transversal, para promover así su apropiación por todos los actores de la comunidad educativa y garantizar en la medida de lo posible un abordaje multidisciplinario y situado en las diferentes áreas curriculares. Si bien el foco de este trabajo no está puesto en realizar un análisis crítico del CNEB, sí es importante realizar esta precisión, pues el posicionamiento mismo de la competencia ciudadana en la arquitectura curricular no es completamente coherente con los enfoques que estamos resaltando como deseables. Por otro lado, es importante señalar también que el CNEB postula como enfoque de área el llamado enfoque de ciudadanía activa, sugiriendo con ello que es concebible una ciudadanía no activa. Lejos de esto, en el paradigma que estamos reseñando, la ciudadanía supone, por definición, un ejercicio ciudadano.

Por ello, en el siguiente capítulo se abordará la manera específica la manera como se desarrollan las competencias ciudadanas y se profundizará en la comprensión de por qué su desarrollo debe ir más allá del aula e involucrar la cultura escolar.

Capítulo II

Las Competencias Ciudadanas y la Cultura Escolar

El objetivo del presente capítulo es profundizar en la manera específica en la que se desarrollan las competencias ciudadanas, que por sus propias características tienen un contenido fuertemente vinculado a lo actitudinal, y sustentar a partir la relevancia de la cultura escolar para el desarrollo de ese tipo de aprendizajes. El capítulo se divide en dos partes: en la primera, se describen las características específicas del aprendizaje de actitudes, para lo cual se toma como referencia la competencia *Convive y participa democráticamente*, del CNEB, dado que nos situamos en el contexto peruano; en la segunda parte, se aborda la relación de la competencia ciudadana con la cultura escolar y con el rol docente. A partir de esto, se espera sustentar la premisa de que el desarrollo de competencias ciudadanas trasciende los límites del aula y requiere una transformación de la cultura escolar.

La competencia ciudadana y su especificidad vinculada al aprendizaje de actitudes

Para profundizar en la comprensión de la competencia ciudadana, se toma como referencia el CNEB; en concreto la competencia *Convive y participa democráticamente*, cuya descripción en el documento curricular se presenta a continuación⁷:

El estudiante actúa en la sociedad **relacionándose con los demás de manera justa y equitativa, reconociendo** que todas las personas tienen los mismos derechos y deberes. **Muestra disposición** por conocer, comprender y enriquecerse con los aportes de las diversas culturas, **respetando las diferencias**. De igual forma, **toma posición frente a aquellos asuntos que lo involucran como ciudadano y contribuye en la construcción del bienestar general**, en la consolidación de los procesos democráticos y en la promoción de los derechos humanos (Minedu, 2016, p.104) ⁸.

⁷ Los énfasis son nuestros, con el propósito de subrayar la relevancia de la valoración y la disposición actitudinal en la competencia.

⁸ Como hemos visto en el primer capítulo, existen diversos marcos sobre educación ciudadana a nivel global, y el CNEB dialoga con algunas de las dimensiones que postulan estos marcos. Es posible decir que tanto el enfoque de la ciudadanía global como las urgencias vinculadas al cambio climático y al desarrollo sostenible han ampliado los parámetros de lo que debemos entender por formación ciudadana en la escuela. En esta línea, probablemente el CNEB no responda a todas esas dimensiones. Sin embargo, una vez más, la intención no es realizar un análisis a profundidad sobre el currículo peruano, sino mostrar las características que tienen las competencias ciudadanas, por lo que es posible hacerlo tomando como referencia la manera en la que dicho currículo las presenta.

La competencia descrita involucra las siguientes capacidades: i) Interactúa con todas las personas; ii) Construye normas y asume acuerdos y leyes; iii) Maneja conflictos de manera constructiva; iv) Delibera sobre asuntos públicos; y v) Participa en acciones que promueven el bienestar común.

Como puede verse, la competencia se despliega a partir de una actuación del estudiante -como todas las competencias-, pero orientada a la relación con los otros en el contexto de una comunidad, y con unos atributos específicos, que son los de la *justicia* y la *equidad*. Al ser una competencia y requerir la referida interacción social, no se espera únicamente una comprensión conceptual de esos principios, sino más bien que los mismos determinen el tipo de relación que establece el estudiante con los demás. Asimismo, se espera que el estudiante muestre disposición para enriquecerse de otras culturas y que *respete* efectivamente las diferencias (no solo que las conozca o las identifique). Finalmente, la competencia supone que el estudiante *tome posición* como ciudadano, lo que requiere valorar y posteriormente involucrarse con la comunidad, teniendo en perspectiva la construcción del bien común (sobre la base de conocimientos, ineludiblemente).

La descripción de la competencia integra cinco capacidades que, a su vez, dan cuenta de disposiciones y actitudes que debe desplegar el estudiante en su actuación. Se espera que interactúe con otros, pero *reconociéndolos* como personas valiosas y sujetos de derecho, que participe en la construcción de normas y que actúe con *empatía* y *asertividad* en la solución de conflictos, lo que supone una disposición particular para

resolverlos de una manera pacífica y creativa. Asimismo, se espera que pueda deliberar, lo que supone ser parte de espacios de diálogo, debate o reflexión conjunta, en los que debe interactuar con distintos puntos de vista (tomar distancia crítica, por ejemplo, de sus propias creencias), argumentar y sostener sus posturas, y construir en ese contexto de múltiples perspectivas consensos con otras personas.

Considerando lo señalado hasta acá, queda claro que, para comprender cómo se desarrollan las competencias ciudadanas, es importante profundizar en la manera en la que se producen específicamente los aprendizajes vinculados tanto a habilidades sociales como a la adquisición de actitudes. Por supuesto, la competencia ciudadana supone también el desarrollo de otras dimensiones, como las referidas a conocimientos y habilidades; sin embargo, considerando la complejidad del desarrollo actitudinal, nos parece pertinente explorar esa dimensión en particular. Para ello, seguimos a Pozo (2008), quien sitúa este tipo de aprendizajes en el marco más amplio del *aprendizaje social*. Según señala el autor, existen aprendizajes que pueden ser considerados específicamente sociales y culturales, en la medida que están vinculados con mecanismos de transmisión social del conocimiento. En estos casos, no es posible decir que las conductas sociales se adquieren únicamente por “reforzamiento” o por “ensayo y error” sino que, dada su complejidad, una de las formas más eficaces para adquirir habilidades sociales nuevas es el aprendizaje por observación o a través del modelado.

Señala Pozo (2008), que “la socialización nos expone a modelos (padres, maestros, pero también banqueros, futbolistas, diputados e incluso modelos), con los cuales tendemos a identificarnos y cuyas habilidades sociales, sin ser conscientes de ello, tendemos a reproducir” (p.415). Acá se hace referencia a un proceso de modelado que se produce continuamente en la vida social. Sin embargo, para lograr de manera efectiva un cambio deseado en determinadas *conductas* (como las que pueden estar comprendidas en

la competencia ciudadana), se requiere desarrollar un proceso intencionado de aprendizaje, que Pozo remite a las ideas del psicólogo canadiense Albert Bandura, unos de los teóricos referentes del aprendizaje social. Este tipo de procesos puede suponer generar experiencias de aprendizaje donde las actitudes se puedan vivenciar, informar a los aprendices sobre las habilidades sociales que se espera desarrollar, presentar modelos eficaces, practicar la habilidad en cuestión (por ejemplo, valiéndose de *role playing*), reforzarla y generalizarla.

Más allá de las habilidades sociales, siempre siguiendo el marco teórico planteado por Pozo (2008), interesa sobre todo explorar cómo se produce la adquisición de actitudes. Aquí, nuevamente el modelado juega un papel central, en la medida que “por exposición a modelos adquirimos muchas aficiones y aversiones, muchos prejuicios y muchas pautas de conducta. Los aprendices tienden a adoptar en su aprendizaje actitudes congruentes con los modelos que han recibido [...], tendemos a comportarnos de modo similar a las personas que nos rodean” (p.419). En este marco, el autor resalta la idea de *mímesis*, o imitación, como uno de los formatos de intercambio cultural de representaciones.

Siguiendo esta línea, es posible afirmar que los estudiantes en la escuela reciben una influencia permanente de los modelos que los rodean, encarnados muy probablemente por adultos referentes, principalmente docentes. Esto se complejiza más aún en la medida que el desarrollo de actitudes está vinculado con la identidad social, que siempre es múltiple (Pozo, 2008). En este sentido, “las fuentes de presión e influencia social, los grupos con los que podemos identificarnos para que modulen nuestras actitudes son, en nuestra sociedad del aprendizaje y la información, más variados y diversos que nunca, [...] un sinfín de *lobbys* del conocimiento y de la conducta, que ejercen presión a todas horas para conformar nuestras conductas y representaciones sociales” (p.421).

Entendemos que esto quiere decir que el aprendizaje de actitudes está mediado también por elementos como los medios de comunicación tradicional o las redes sociales, que inciden en la adquisición o desarrollo de actitudes.

A partir de lo anterior, queda claro que el desarrollo de competencias ciudadanas en la escuela enfrenta un desafío muy grande determinado también por las múltiples fuentes de las que se nutre. En la medida que la dimensión actitudinal está influenciada de manera muy significativa por aquellos elementos que modelan *conductas* -sean adultos referentes, como los docentes, las familias o los propios medios de comunicación-, el desarrollo de competencias ciudadanas no se puede restringir a lo que ocurre intencionalmente en el aula, y específicamente en el área curricular de Personal Social. Por el contrario, tiene que atenderse a lo que ocurre en el contexto de la escuela y a las propias actitudes de maestros y maestras en su interacción con los estudiantes.

Por supuesto, eso no significa que los docentes en el aula no puedan desarrollar acciones intencionadas para promover aprendizajes ciudadanos. Esta tarea es muy importante y se sitúa en el ámbito del cambio de actitudes mediante la generación de conflictos socio cognitivos. Pozo (2008) propone que el cambio de actitudes puede darse, por un lado, mediante la generación de conflictos entre las propias actitudes y el grupo de referencia, y, por otro, entre los diferentes componentes de una actitud, como pueden ser el conductual, el cognitivo y el afectivo. En el primer caso, “una forma de modificar las actitudes de ciertos aprendices puede ser intentar cambiar su afiliación grupal (asignándole o acercándole a otro grupo con actitudes en parte divergentes a la suya)” (p.424). En el segundo caso, el cambio de actitud puede producirse al inducir o hacer explícito un desajuste entre, por ejemplo, las creencias negativas que un estudiante puede tener de un determinado grupo sociocultural y la sensación de bienestar que eventualmente le produce interactuar con los miembros de ese mismo grupo.

En este sentido, es posible incidir desde la práctica pedagógica en un aprendizaje de actitudes vinculadas al desarrollo de la competencia ciudadana. Sin embargo, esto no pasa simplemente por el plano cognitivo ni supone solamente la adquisición de conocimientos. Por el contrario, requiere llevar a cabo acciones que siempre están atravesadas por lo vivencial (como cuando, en el ejemplo de Pozo, se asigna a un estudiante a otro grupo de referencia) y que, por lo tanto, deben extenderse en todo el ámbito escolar para resultar “creíbles” para los estudiantes. En este sentido, si, por ejemplo, los docentes promueven actitudes democráticas mediante experiencias de aprendizaje del área de Personal Social, pero en el espacio en el que desarrollan otras áreas curriculares establecen relaciones autoritarias e irrespetuosas, la balanza de esa contradicción se inclinará muy probablemente hacia la interacción que modela una actitud autoritaria.

La cultura escolar y el rol docente en el desarrollo de la competencia ciudadana

Siguiendo la línea de lo planteado en el acápite anterior, queda claro que no es relevante solamente la faceta de los docentes en el aula en tanto maestros que desarrollan un aprendizaje intencional, sino también su faceta como sujetos que interactúan en un contexto determinado o en el marco de una *cultura escolar* propia de cada institución educativa. Al respecto, la cultura escolar no es un concepto unívoco, sino que ha sido trabajado por diversos autores desde distintas tradiciones (Elías, 2015). No es la intención acá profundizar en la complejidad del concepto, pero sí recoger una definición básica para comprender su relevancia para el desarrollo de la competencia ciudadana. Para esos efectos, entendemos por cultura escolar “los patrones de significado transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distintos grados, por las personas miembros de la comunidad” (Elías, 2015, p.288).

Para ampliar la comprensión de lo que significa la cultura escolar, la autora citada se remite al modelo desarrollado por Schein (1985) para explicar que la cultura escolar incluye: i) los *supuestos básicos* compartidos por los docentes, es decir, las creencias que son aceptadas como verdaderas, una de cuyas características es que no necesariamente son conscientes; ii) los valores y normas: los primeros se refieren a aquello que los docentes creen que es “bueno”, “correcto” o “deseable” y que se traduce a su vez en el segundo elemento, las normas de conducta, que no necesariamente son explícitas o escritas, pero que rigen determinados comportamientos; iii) los artefactos y las prácticas, que hacen referencia a los patrones de comportamiento observable, que permiten visualizar justamente los supuestos básicos, las normas o valores.

Si bien el modelo de Schein (1985) toma como referencia a los docentes, es posible hacerlo extensivo a otros actores de la comunidad educativa, comenzando por los directivos. A partir de ello, puede decirse que la cultura escolar refiere a la forma en la que se conducen los actores en la institución educativa, sobre la base de supuestos básicos o creencias sobre la realidad, articulados con valores o normas sobre aquello que es “bueno” o “deseable” y desplegando comportamientos visibles que hacen patentes los elementos previamente mencionados. Al respecto, es importante tener en cuenta que la cultura escolar es un concepto *vacío*. Es decir, no hace referencia a supuestos o valores que, *per se*, son “buenos” o adecuados a las expectativas de aprendizaje de un sistema educativo, sino que, justamente por tratarse de una *cultura* escolar, dependerá de cómo esta se haya ido formando y desarrollando en el tiempo. En este sentido, los comportamientos de los actores educativos pueden ser más o menos cercanos a la aproximación y enfoques del CNEB, en términos de concebir sujetos con derechos y darles un lugar predominante a los valores propugnados por los enfoques transversales, y

de apostar por el desarrollo de la competencia *Convive y participa democráticamente* y sus capacidades.

Retomando entonces la especificidad del aprendizaje actitudinal, y la relevancia de los modelos en el desarrollo de la competencia ciudadana, resulta siendo muy significativa la interacción o dinámica social que se da entre los miembros de la comunidad educativa -que incluye por lo menos a docentes y directivos, así como a otros adultos referentes que desempeñan un rol en la escuela-, en la medida que esta modela un tipo de interacción social que tiene a la base determinadas actitudes. A manera de ilustración, hipotéticamente los docentes podrían proponer en su práctica pedagógica determinadas actividades orientadas a que los estudiantes valoren la diversidad de su aula y respeten a sus compañeros independientemente de sus características; sin embargo, en su interacción con otros colegas o con sus propias estudiantes fuera del aula podrían ser irrespetuosos con determinadas identidades o simplemente desconocerlas.

Esto puede ponerse de manifiesto de múltiples maneras: por ejemplo, en el tipo de relación que hay entre docentes varones y mujeres en la institución, o en las características del vínculo que establecen los y las docentes con el personal de limpieza de la escuela. En el primer caso, en el área de Personal Social, podría darse el caso de que algunos docentes varones desarrollen con sus estudiantes un proyecto que tenga como enfoque transversal priorizado el de igualdad de género, que apueste por promover una reflexión de los mismos sobre sus roles en el hogar, con una mirada crítica a la distribución de responsabilidades que depositan un mayor peso en las mujeres. Sin embargo, podría ocurrir que al mismo tiempo estos docentes distribuyan responsabilidades entre los estudiantes que respondan a estereotipos de género, o que, fuera del aula, establezcan relaciones asimétricas con sus colegas mujeres, o realicen comentarios o chistes machistas u homofóbicos. En el segundo caso, el proyecto podría referir al enfoque de

derechos o al de inclusión, pero el trato hacia el personal de limpieza podría ser irrespetuoso y naturalizando un lugar de subordinación; en esta misma línea, en lo que respecta a las funciones del equipo directivo, podría ocurrir que se desconozcan los derechos laborales de estos trabajadores⁹.

En síntesis, estos ejemplos hacen referencia a una brecha entre lo que ocurre en el aula en el marco de una experiencia de aprendizaje y lo que se *actúa* efectivamente en el día a día de la escuela, teniendo esta última dimensión un peso mayor para el aprendizaje actitudinal, si nos remitimos al marco teórico referido en el acápite anterior. Si las actitudes contrapuestas a los enfoques por los que apuesta el sistema son predominantes en el marco de una cultura escolar determinada, lo más probable es que el desarrollo de la competencia ciudadana se dificulte enormemente. Por ello, adquieren un lugar protagónico los actores con los que interactúan los estudiantes. Y en particular resulta clave el rol docente, una vez más, no solamente en tanto profesional de la enseñanza que desarrolla acciones pedagógicas intencionadas, sino también como sujeto referente que se desenvuelve en un contexto social y cultural.

⁹ Respecto a este último ejemplo, vale la pena referir a Magendzo (2007), para quien la identidad institucional nunca es neutra, por lo que no se puede ignorar la forma en la que en la escuela se distribuye el poder o se ordenan las jerarquías. En ese sentido, el hecho de que algún actor en la escuela no sea concebido como un sujeto de derechos y quede relegado o desplazado a un lugar de marginalidad, puede muy probablemente incidir en las concepciones sobre ciudadanía, democracia o derechos de las que se van apropiando los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar.

Profundizando en el rol de los profesores, para Ginocchio et al. (2015), el actor principal para la construcción de la democracia en la escuela es el docente, cuyas creencias y concepciones inciden en la práctica pedagógica y, en consecuencia, en los aprendizajes de los estudiantes. Para las autoras, el enfoque constructivista, que sitúa al profesor como mediador de los aprendizajes, “refuerza su lugar como facilitador de una cultura democrática que fomenta el desarrollo del estudiante y su formación como ciudadano” (p.7). Esto por supuesto debe entenderse desde el potencial que tiene el rol docente,

pues los profesores pueden ejercer también su práctica profesional a contracorriente de las convicciones democráticas que se declaran sin ser conscientes de ello (Ginocchio et al., 2015; Cuenca et al., 2016). En esta línea, afirma Guadalupe (2015):

Cabe esperar que profesores con profundas convicciones democráticas tengan prácticas cercanas a estas. Consiguientemente, sus estudiantes se verían expuestos a ellas aprendiendo a valorarse como personas y a respetar a los demás. Por su parte, docentes o formas de gestión antidemocráticas envían el mensaje diario que sostiene que ciertas formas de discriminación serían legítimas o aceptables y que el carácter democrático de la República es, en realidad, letra muerta en el mundo de la cotidianeidad. (p.10)

En cualquier de los dos casos, queda claro que la labor docente es determinante en la formación de ciudadanos en la escuela. Esto incluye la consideración de ciertos criterios, como la autonomía de los propios profesores, su comprensión de que los conflictos deben resolverse a través del diálogo y la generación de situaciones que promuevan el respeto entre los actores en la escuela (Ginocchio et al., 2015).

Por su parte, Siede (2007) pone énfasis en el sentido político de la tarea docente, y explora los distintos paradigmas a partir de los cuales se estructura la misma y su incidencia en la formación ciudadana en la escuela. Para ello, juega con la idea de distintos personajes que insuflan el rol docente y hacen entrar en tensión dimensiones como el autoritarismo, la autosuficiencia o la justicia social, entre otros. Lo relevante en el caso de Siede es que, sin desconocer el carácter intelectual de la labor docente, señala que los docentes “somos intelectuales que ponemos el cuerpo (las emociones, el contacto físico, el espacio compartido) por delante o por detrás de nuestras ideas. [...] Asumir una responsabilidad implica leer las condiciones del contexto y tomar posición en ellas” (Siede, 2007, p.247).

Desde la perspectiva de Magendzo (2007), además, la apuesta por la construcción de estudiantes deliberantes está vinculada con lo que denomina pedagogía de la alteridad, apuesta fundamental por el reconocimiento de los distintos actores en su singularidad. Esto exige de parte de los docentes disposición para reconocer a los estudiantes como

sujetos únicos, con características específicas, que tienen derecho a ser parte de una comunidad y a participar de ella mediante la expresión de su diversidad, así como a través de la discusión y el debate principalmente de los temas que afectan su vida cotidiana en el aula o en la escuela.

Estas distintas dimensiones del rol docente ponen en evidencia que su significación para el desarrollo de competencias ciudadanas no se pone en juego solamente en las acciones pedagógicas intencionadas implementadas en el área de Personal Social, sino que está vinculada al conjunto de su práctica pedagógica y a su interacción con los estudiantes tanto dentro como fuera del aula. La posibilidad de que se construya ciudadanía y de que los estudiantes desarrollen competencias ciudadanas desde los enfoques esperados, depende tanto de los docentes como del desarrollo de una cultura escolar en donde se promuevan espacios y mecanismos tendientes a generar una convivencia democrática que incorpore y reconozca la diversidad y la pluralidad, y permita la participación de los estudiantes (Guadalupe, 2015; Cuenca et al., 2016; Stojnic y Carrillo, 2016). Es fundamental promover esa mirada amplia si lo que se quiere es desarrollar competencias ciudadanas desde la escuela.

Conclusiones

En estas conclusiones, retomamos la premisa planteada al inicio de este trabajo, que plantea lo siguiente: *El desarrollo de competencias ciudadanas en la escuela trasciende los límites del aula y exige una cultura escolar democrática, con un rol activo de los docentes para promover una convivencia y participación democráticas entre los estudiantes.* A partir de lo desarrollado en los dos capítulos del documento, se reafirma la idea de que el desarrollo de las competencias ciudadanas no puede restringirse a lo que ocurre en el espacio acotado del aula, ni a las acciones pedagógicas intencionadas que se despliegan como parte de las experiencias de aprendizaje, sino que tiene que concebirse en un ámbito más amplio y complejo, el de la cultura escolar, en el que distintos actores interactúan entre sí, establecen vínculos y trabajan juntos por un proyecto común, poniendo en juego en esas mismas interacciones sus propias competencias ciudadanas.

Hemos visto que el aprendizaje de la dimensión actitudinal está fuertemente determinado por las actitudes de las personas con las que el aprendiz interactúa y establece relaciones significativas. Asimismo, estas actitudes están mediadas por una cultura escolar, que puede ser efectivamente democrática y tender hacia el establecimiento de relaciones de justicia y equidad entre sus miembros, pero también puede estar atravesada por vínculos autoritarios, falta de reconocimiento de identidades que no se consideran hegemónicas e inclusive actitudes discriminatorias o que marginan a grupos sociales específicos (por ejemplo, mujeres o migrantes). En este sentido, teniendo cuenta la especificidad del aprendizaje ciudadano, es muy probable que la dinámica escolar preponderante y el tipo de interacciones que se dan entre los miembros de la comunidad incidan de manera determinante modelando prácticas y actitudes vinculadas con el ejercicio ciudadano, más allá de si los docentes promueven de manera

intencionada experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de una ciudadanía democrática.

Una discusión adicional está referida a la calidad de las experiencias de aprendizaje que se implementen. Si se trata de experiencias ajenas al enfoque por competencias, orientadas principalmente a la apropiación de conocimientos, es muy claro que su eficacia será muy baja, sino nula, para contribuir a la formación de ciudadanos democráticos, pues no se atiende en absoluto la dimensión actitudinal. Sin embargo, por lo que se ha visto en el segundo capítulo, incluso la implementación de experiencias de aprendizaje consistentes y con potencial para el desarrollo competencial, resulta insuficiente para promover competencias ciudadanas si las experiencias se inscriben en un contexto institucional desfavorable a su ejercicio o que directamente es contrario a prácticas democráticas y de participación activa. Considerando lo anterior, y retomando lo planteado en la premisa inicial, para garantizar un efectivo desarrollo de las competencias ciudadanas en la escuela, se requiere un esfuerzo activo de directivos y docentes -en tanto son los actores más importantes para el logro de aprendizajes- orientado a la promoción de una cultura escolar democrática en la que sea posible promover una convivencia en diversidad y donde puedan desplegarse mecanismos de participación democrática. Esto no necesariamente tiene que interpretarse como la implementación de mecanismos sofisticados para propiciar un determinado tipo de convivencia o para garantizar la participación de los estudiantes en la toma de decisiones en la escuela, sino que puede partir de las propias prácticas de los docentes y de cambios progresivos en la cultura institucional y en las dinámicas predominantes.

En principio, es necesario favorecer actitudes democráticas como escuchar a los estudiantes cuando expresan sus perspectivas, procurar una escucha respetuosa que valide estos puntos de vista, acoger sus demandas en la medida que sea posible, trabajar

en la disposición para incluir todo tipo de diversidad en el aula y en la escuela -evitando acciones discriminatorias o excluyentes-, o propiciar que los estudiantes planteen sus puntos de vista y propongan actividades o acciones para su realización en la escuela. Por supuesto, estas acciones revisten también una gran complejidad (algunas en mayor grado que otras), y no pasan simplemente por la aplicación de procedimientos predeterminados, sino que requieren justamente un cambio actitudinal. Sin embargo, su progresiva incorporación en las prácticas institucionales contribuiría significativamente a las expectativas de aprendizaje vinculadas a la formación ciudadana.

Junto con lo anterior, resulta fundamental también el cambio en las dinámicas propias de la convivencia entre el propio personal de la escuela. Retomando la idea del modelado y la *mímesis*, el establecimiento de relaciones respetuosas, equitativas e inclusivas entre los propios docentes, así como entre los equipos directivos y los docentes, incide directamente en el desarrollo de actitudes positivas y favorables a una convivencia democrática, mientras que acciones contrarias a este espíritu pueden contribuir al desarrollo de actitudes antidemocráticas o ajenas a los valores que se quiere impulsar desde la propuesta curricular. Por supuesto, esto puede implicar procesos formativos de los equipos directivos y docentes, los que resultan fundamentales desde la perspectiva de una aproximación integral al ejercicio ciudadano en la escuela. Desde esta perspectiva, será posible apostar por la formación de ciudadanos que convivan democráticamente y estén habilitados para una participación activa y deliberante en el desarrollo de su comunidad.

Referencias Bibliográficas

- Aragón, J., Cruz, M., De Belaúnde, C., Eguren, M., González, N., Román, A. (2016). La ciudadanía desde la escuela: democracia y ciudadanía. Instituto de Estudios Peruanos.
- Chaux, E., Lleras, J., Velásquez, A. (comp.) (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas. Ediciones Uniandes.
- Consejo Nacional de Educación (2020). *Proyecto Educativo Nacional PEN 2036. El reto de la ciudadanía plena.*
- Cox, C. (2020). Escenarios y desafíos para la educación cívica en Chile. *Presentación en el marco de Webinar Eurososial. Buenas Prácticas sobre modelos de Educación para el Congreso Nacional de Chile.*
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J., Miranda, D., Bonhomme, M. (2014). Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares. UNESCO. Oficina Internacional de Educación.
- Cox, C., Jaramillo, R. y Reimers, F. (2005). Educar para la ciudadanía y la democracia en las Americas: Una agenda para la acción. Departamento de Desarrollo Sostenible: División de Estado, Gobernabilidad y Sociedad Civil.
- Cuenca, R., Carrillo, S. y Reátegui, L. (2016). Desencuentros con la Formación Docente para la Justicia Social. Currículos y Actitudes sobre Democracia y Ciudadanía. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2016, 5(2), 49-69.
- De Belaúnde, C., Eguren, M. y González, N. (2019). Leyendo al Estado desde el aula. Maestros, pedagogía y ciudadanía. Instituto de Estudios Peruanos.
- Delors, J. y otros (1996) La educación encierra un tesoro. Santillana. Ediciones UNESCO.
- Elías, M. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare* 409-4258 Vol. 19(2) Mayo-agosto, 2015: 285-301
- Eguren, M. (2021) Aprendiendo a pensar. Ciudadanía y escuela en el Perú. En Guadalupe, C. (ed.). *La educación peruana más allá del Bicentenario: nuevos rumbos.* Fondo Editorial Universidad del Pacífico.
- Ginocchio, L., Frisancho, S., La Rosa, M. (2015). Concepciones y creencias docentes sobre la democracia en el colegio. *Revista Peruana de Investigación Educativa* 2015, No.7, p.5-29

- Guadalupe, C. (2015). La construcción de ciudadanía en el medio escolar: resultados de una investigación exploratoria. Universidad del Pacífico.
- Magendzo, A. (2007). Formación de estudiantes deliberantes para una democracia deliberativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, num. 4, 2007, pp. 70-82
- Masciotra, D. (2017). La competencia: entre el saber actuar y el actuar real. Perspectiva de la enacción. *Éthique publique*. Vol. 19, No. 1, 2017
- Oraisón, M. (2009). Participación, escuela y ciudadanía: Perspectiva crítica y praxis política. *Investigación en la Escuela*, 68, 39-50.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó
- Pozo, J. (2008). *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza, 2ª. Ed.
- Reimers, F., Chopra, V., Chung, C., Higdon, J., O'Donnell, E. (2018). *Empoderar ciudadanos globales: El curso mundial*. Harvard University
- Resolución Ministerial No. 281-2016-MINEDU (2016). Currículo Nacional de Educación Básica. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Rodríguez, L. y García, N. (coord.) (2011) *La Formación Cívica y Ética en la Educación Básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada*. Secretaría de Educación Pública de México.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership* [Cultura organizacional y liderazgo]. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Siede, I. (2007). La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Paidós.
- Stojnic, L. (2020) Participación Estudiantil, Institucionalidad Escolar y Ciudadanía Democrática: Desafíos Pendientes desde la Experiencia Peruana. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(2), 49-70.
- Stojnic, L. y Carrillo, S. (2016). Influencia de los años de educación formal y de la calidad educativa de jóvenes latinoamericanos en sus actitudes democráticas. Investigación desarrollada para la Segunda Conferencia Regional de la Iniciativa Latinoamericana para la Investigación de Políticas Públicas (ILAIPP) “Calidad e Innovación de la Educación”. Lima.
- UMC. (2016). Estudio internacional de cívica y ciudadanía - ICCS 2016. MINEDU.
- UMC (2018). Evaluación Muestral de Estudiantes. MINEDU
- UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la Educación*.

UNESCO (2018). *Educación para la Ciudadanía Mundial*.

UNESCO (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la Realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Incheon, Corea del Norte: Unesco.

Zabala, A., Arnao, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.