

Concepciones sobre la educación política en Colombia: entre la tradición y la transformación*

Gustavo A. González Valencia**

Resumen

Concepciones sobre la educación política en Colombia: entre la tradición y la transformación

Este artículo muestra las concepciones que sobre la formación política se han configurado en Colombia. En este se evidencia una presencia continua de este tipo de educación, la cual ha respondido a una amplia variedad de perspectivas, que han tenido una repercusión directa sobre las prácticas de enseñanza y la formación inicial y permanente del profesorado. En este sentido, el trabajo se inscribe en una perspectiva crítica de la didáctica de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado.

Palabras clave: *educación política, formación ciudadana, formación de maestros, competencias ciudadanas, didáctica de las Ciencias Sociales.*

Abstract

Conceptions about political education in Colombia: between tradition and transformation

This article shows the political education conceptions that have been constructed in Colombia. It reveals the constant presence of this type of education, which has responded to a wide variety of perspectives, with a direct effect not only on teaching practices but also on initial and ongoing teacher training. In this sense, this work is part of a critical perspective of the didactics of Social Sciences and teacher training.

Keywords: *political education, citizenship education, teacher training, citizen skills, Social Sciences didactics.*

* Este artículo es producto de la tesis doctoral titulada "Representaciones sociales acerca de la educación para la ciudadanía en los estudiantes para profesor de ciencias sociales en Colombia", realizada con el apoyo de la Universidad Autónoma de Barcelona y dirigida por el Dr. Antoni Santisteban Fernández, presentada el 25 de abril de 2012.

** Profesor del Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas; integrante del Grupo de Investigación Maestros y Contextos, de la misma universidad. Correo electrónico: Gustavo.gonzalez@ucaldas.edu.co

Résumé

Conceptions sur l'éducation politique en Colombie : entre tradition et transformation

Cet article montre les conceptions sur la formation politique en Colombie, laquelle a été en fonction d'une grande variété de perspectives qui ont influencé les pratiques d'enseignement et la formation initiale et permanente des enseignants. Ce travail s'inscrit dans une perspective critique des sciences sociales et de formation des enseignants.

Mots-clés: *éducation politique, formation citoyenne, formation des enseignants, compétences civiques, didactique des sciences sociales.*

Introducción

 La formación de ciudadanos es un interés central de la enseñanza obligatoria y particularmente de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Investigar las representaciones o concepciones que tiene el profesorado de Ciencias Sociales acerca de la educación política sirve para develar y comprender lo que sucede o puede llegar a suceder en este tipo de educación obligatoria. Este trabajo también da una mirada a las diferentes perspectivas de educación ciudadana que han estado presentes en el país.

Los planteamientos aquí desarrollados son producto de la investigación enmarcada en la didáctica de las Ciencias Sociales denominada "Representaciones sociales acerca de la educación para la ciudadanía en los estudiantes para profesor de ciencias sociales en Colombia", en la que se indagó por lo que piensa el profesorado en formación sobre la educación política y su proyección en las prácticas de enseñanza.

Las preguntas que guían este artículo asumen como eje la formación del profesorado en aspectos relativos a la educación política. Algunas de ellas son: ¿cómo se está formando el futuro profesorado en estos temas? ¿Qué sucede cuando configura sus prácticas de enseñanza? ¿Cómo comprender lo que sucede en temas de educación política en un país que piensa superar el conflicto?

La trayectoria de la formación política en Colombia

La escolarización obligatoria es un hecho y una decisión social y política que se asumió como un pilar de las sociedades democráticas. Esto ha permitido que un número importante de personas puedan acceder a la información, el conocimiento y el capital cultural acumulado (Perrenoud, 2012); asimismo, ha posibilitado la transformación de prácticas humanas y sociales. Para Gimeno (2000), los cambios producidos por la escolarización permiten influir sobre cuatro aspectos:

1. La fundamentación de la democracia.
2. El estímulo al desarrollo de la personalidad del sujeto.
3. La difusión y el incremento del conocimiento y de la cultura en general.
4. La inserción de los sujetos en el mundo.

La mayoría de las sociedades están de acuerdo con la idea de que a mayor escolarización y conocimiento acumulado se obtendrá más desarrollo y progreso; pero esta asociación no siempre se refleja en la vida cotidiana de las personas (Gimeno-Sacristán y Gómez, 1989; Gimeno, 2000). De hecho, en diferentes contextos ha tenido múltiples repercusiones, que no siempre coinciden con los ideales con los que se asume la escolarización, entre los que se puede mencionar la idea de progreso económico y social,

profundización de la democracia, mejores hábitos de vida, entre otros. Estos ideales permiten asumir que la formación ciudadana, democrática y política es una de las finalidades centrales de la enseñanza obligatoria.

En Colombia, la formación ciudadana ha seguido las diferentes lógicas y tendencias que se han propuesto y materializado en Occidente, y que se pueden enmarcar en las siguientes tipologías:

1. Propuestas que hacen énfasis en las prescripciones del comportamiento social, el enaltecimiento de la patria y la nación, algo característico de los regímenes autoritarios y confesionales.
2. Las propuestas caracterizadas por los discursos asociados a la educación en valores en todas sus perspectivas, desde la cognitiva hasta la socio-cultural.
3. Las propuestas con una perspectiva más política y orientadas a la transformación social.
4. En los últimos años han emergido propuestas que hacen énfasis en el reconocimiento de la diversidad y el diálogo intercultural.

Cada una de las anteriores tradiciones ha tenido su concreción, de maneras diferentes, en los currículos de la enseñanza obligatoria, que han respondido al proyecto de nación que se ha pretendido construir (Téllez, 2001), y que para Colombia se puede tratar de esquematizar en los siguientes momentos (González, 2012b):¹

- Primer momento (1850-1930). Caracterizado por una educación a partir de la consagración a Dios y la Iglesia católica apostólica y romana. El libro de referencia fue el *Catecismo* del padre Gaspar Astete.
- Segundo momento (1930-1980). Esta fase se centra en el seguimiento de normas de urbanidad y comportamiento. Dentro de estas se prescribe cómo debe ser el comportamiento entre las personas y de ellas con las instituciones sociales. El

libro de referencia fue el *Manual de urbanidad y buenas costumbres* de Manuel Antonio Carreño.

- Tercer momento (1980-1990). Este tipo de educación estuvo orientada a formar la idea de una identidad nacional, asociada a unos valores nacionales. Es la época de los manuales de educación cívica y símbolos patrios.

En el tercer momento empiezan a emerger discursos y prácticas de enseñanza enmarcadas en la *teología de la liberación*. Esto corresponde a la aceptación que recibió esta propuesta en la educación de las comunidades rurales y urbanas de sectores sociales excluidos.

- Cuarto momento (1991-La actualidad). Durante esta fase se dio la promulgación de la actual Constitución Política Nacional, que lleva consigo una reconfiguración del Estado, la primera elección popular de alcaldes y gobernadores, y la actual Ley General de Educación. Este período se caracteriza por pretender formar en valores democráticos y para la participación ciudadana.

Desde la Ley General de Educación 115 de 1994 se ha considerado que la educación política no es asunto de una asignatura, sino de la institución educativa en su conjunto, donde las ciencias sociales tienen una responsabilidad central.

- Quinto momento (1995 a la actualidad). La educación de esta fase se asocia con la anterior y con la guerra contra el narcotráfico. En esta se enfatiza en que los problemas de convivencia del país están asociados a una supuesta “pérdida” de valores individuales y grupales. Esto se pretende resolver mediante una intensa educación en valores.
- Sexto momento (2000 a la actualidad). La educación para la ciudadanía corresponde a la necesidad e interés de profundizar la formación política de las personas. En este proceso, los planteamientos desde la pedagogía crítica y la acción de entidades como las organizaciones no gubernamentales (ONG) han desempeñado un papel clave. Pero a

1 Las fechas son aproximadas. La manera como se presenta el esquema no significa que la llegada de una concepción de formación ciudadana supusiera la desaparición del anterior; en muchos casos, se dan yuxtaposiciones entre una concepción y otra.

la par, se mantienen ideas de las dos etapas anteriores.

En este período se da impulso a esta formación en dos momentos concretos: el primero con los lineamientos en ciencias sociales, y el segundo, con el proyecto de competencias ciudadanas.

En la configuración de la educación política en Colombia en la última década, es necesario resaltar la influencia que tuvo el estudio realizado por el Advisory Group on the Teaching of Citizenship and Democracy in Schools —conocido como el “Informe Crick”—² en el año 1998. En este estudio se hace referencia al estado de la cuestión en la educación para la ciudadanía en Inglaterra, y se planteó la importancia de fortalecer este tipo de educación en la enseñanza obligatoria, la cual debería estar orientada a fortalecer las actitudes de los estudiantes hacia la participación ciudadana.

En el año 2002, con la llegada de Álvaro Uribe Vélez a la Presidencia, se diseñó el proyecto de *competencias ciudadanas* como la estrategia para materializar la formación ciudadana de manera transversal en la institución educativa. Para este proyecto, “Las competencias ciudadanas son 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” (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 8). El proyecto concibe la *formación ciudadana* como un proceso complejo, en el que interactúan diferentes tipos de competencias (conocimientos, cognitivas, comunicativas, emocionales e integradoras), cuya finalidad es que estas se reflejen en diversos ámbitos (convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias).

El proyecto, en términos generales, es interesante, porque le proporcionó un lugar relevante a este tipo

de formación; pero como contraparte se puede decir que fue diseñado sobre dos supuestos discutibles. El primero plantea que los conflictos que vive el país son producto de la dificultad que tienen las personas para tomar decisiones morales, dejando en un segundo o tercer plano las desigualdades sociales y la exclusión política (Pinilla y Torres, 2006) como razones de los comportamientos sociales de los colombianos.

El segundo se refiere al enfoque: la psicología cognitiva y el desarrollo moral. Una de las críticas más relevantes a dicho proyecto está asociada con que los estándares de las competencias en competencias ciudadanas están vinculados a dicho enfoque. Con relación a esto, algunos sectores de investigadores y profesores de la enseñanza obligatoria plantean que corresponden a una racionalidad instrumental, que vacía de contenido político la enseñanza de las Ciencias Sociales, de manera concreta la Ciudadanía que se pretende enseñar, porque esta se reduce a un conjunto de procedimientos para la solución de los conflictos que afectan la convivencia.³ Por otro lado, que las decisiones que toman las personas se deben ajustar a escalas de desarrollo moral, que no siempre tienen presente el contexto en el que se configuran.

Para algunos investigadores en el tema, la perspectiva propuesta por el proyecto de competencias ciudadanas no corresponde a lo que necesitaba el país, porque se aleja de un enfoque político. De esta manera, se le considera un proyecto “agorafóbico —que no le gusta la discusión pública—, todo lo reduce a problemas entre las personas” (2009), y como tal despoja de contenido político las acciones del ciudadano. En este sentido, las competencias ciudadanas corresponden a una racionalidad instrumental (de la que han hablado Pagès, 2002, y Camilloni, 1996), en tanto “pretenden eliminar o hacer caso omiso de los fundamentos filosóficos, ideológicos y sociales de la educación, porque reduce el problema al logro y

2 Bernard Crick estuvo en Colombia participando como ponente principal del evento “Educación ciudadana, desafío social”, que se celebró en Bogotá en el año 2001.

3 Esta referencia es una elaboración producto de mi experiencia como investigador en el área y formador de formadores. Esto, a su vez, fue referenciado por Gabriel Restrepo, profesor e investigador de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Colombia, quien fue una de las personas que trabajó en el diseño de los lineamientos en ciencias sociales y en el estudio de conocimiento cívico del año 1999, y que fue entrevistado en agosto de 2009 en la ciudad de Bogotá.

la operacionalización de objetivos (conductas, hábitos y destrezas)” (Pinilla y Torres, 2006, p. 171).

Otra limitación del enfoque de las competencias ciudadanas es explicitada por Giroux, quien plantea que:

La pedagogía de Kohlberg [en relación al enfoque cognitivo] no nos da una comprensión, o muy poca, de la forma en que la voz y la historia se unen dentro de las constantes relaciones asimétricas de poder que caracterizan el juego entre las culturas dominantes y las subordinadas. [...] Conforme a este punto de vista, a la historia se la separa del razonamiento moral y se deja el lado oscuro de la racionalidad científica (2006, p. 96).

En este mismo sentido, Pinilla y Torres (2006), a partir de un estudio acerca de la educación democrática y política en la educación básica secundaria en Bogotá, concluyeron que bajo los planteamientos de la psicología cognitiva, particularmente del desarrollo moral, se tiende a establecer marcos de referencia de buenos comportamientos y de la posesión de determinados valores, “antes de reconocer las características propias de los procesos de socialización y formación de los sujetos” (Pinilla y Torres, 2006, p. 45).

Es importante señalar que Colombia ha participado en los estudios de conocimiento cívico realizados por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (Torney-Purta, Schwillie y Amadeo, 1999, y Schulz *et al.*, 2009). Los “bajos” resultados del país en ambos estudios han generado un debate álgido (como lo suelen provocar este tipo de pruebas). Entre los ejes del debate se encuentran el trabajo del profesor con relación a esta clase de formación, donde se suele señalar el uso de estrategias de enseñanza convencionales, la enseñanza de conceptos factual o que corresponde a la instrucción cívica, entre otros; en este contexto se desconoce que, en la mayoría de los casos, el profesor no ha recibido formación para materializar este tipo de educación. Esto es coherente con lo que señalan Torney-Purta, Richardson y Henry (2005), quienes indican que en estos estudios pocas veces se indaga por la formación del profesorado en estos aspectos, ni se estudian las prácticas de enseñanza, dos factores que influyen en los aprendizajes de los estudiantes

en cualquier área del conocimiento presente en el currículo escolar.

La lectura de los resultados de las pruebas internacionales se mueve en la lógica de que:

Si el sujeto no se acerca a los ideales de justicia, autonomía e igualdad kantianos y rawlsianos (o sea, los del liberalismo político) indefectiblemente sus niveles de razonamiento moral serán bajos, no sólo porque no corresponden a la cultura dominante del Estado, sino porque se salen de los estándares internacionales que la prueba ha establecido (Gómez, 2003, p. 8).

Es pertinente señalar que, para el país, una perspectiva adecuada de educación para la ciudadanía es la crítica, que se fundamenta en el “conocimiento social basado en la racionalidad, la comunicación y la acción social. La educación política no puede quedar limitada a la enseñanza de las instituciones políticas, de su historia y de su funcionamiento” (Santisteban, 2004, p. 1), ni al análisis de las decisiones morales ajustadas a escalas morales. Esta declaración de intenciones abre la puerta a una perspectiva amplia y que trasciende tanto el enfoque normativo y cognitivo que ha caracterizado a una parte de las prácticas de enseñanza, como las evaluaciones internacionales que se realizan sobre la educación para la ciudadanía.

La educación para la democracia es la finalidad central de la enseñanza obligatoria, pero su presencia en las normas, el currículo y los libros escolares no garantiza que sea materializada en los procesos de enseñanza aprendizaje. La enseñanza de contenidos asociados a la democracia en Colombia es una tarea compleja y en muchos aspectos es un reto para el profesorado, por la dinámica social y política que vive el país, que se caracteriza por las desigualdades sociales, la corrupción, la concentración de la riqueza, entre otros. A partir de lo anterior, surgen preguntas como: el profesorado en formación, ¿está adquiriendo y construyendo los conocimientos teóricos y didácticos suficientes para configurar y materializar la enseñanza de la democracia? ¿Se está preparando el futuro profesorado para realizar una educación democrática con pertinencia social? (González, 2012a; 2013).

Las concepciones del profesorado sobre la formación política. Lo que muestran las investigaciones

A la formación inicial del profesorado en temas de educación para la ciudadanía se le ha prestado poca atención, como lo han mostrado diferentes estudios (Torney-Purta *et al.*, 2005; González, 2012b). Esto no se corresponde con la atención social, política y mediática que se le ha proporcionado a la implementación de iniciativas para cumplir con este propósito en la enseñanza obligatoria (Torney-Purta *et al.*, 2005). En la mayoría de las propuestas de formación inicial, en diferentes contextos, prevalece el interés de que los futuros profesores solo aprendan los contenidos y procedimientos más relevantes de las ciencias sociales de referencia (Geografía e Historia), en detrimento de una formación didáctica orientada a formar para la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento social y ciudadano, que les permita a las personas desarrollar las competencias ciudadanas necesarias para asumirse como un ciudadano. Es pertinente considerar que la formación del profesorado es una de las tareas centrales si se pretende hacer que las ciencias sociales y la educación política cumplan con los propósitos que les han sido asignados desde los planteamientos teóricos enmarcados en la teoría crítica (Gómez, 2005) y los que están presentes en la Ley General de Educación; de lo contrario, sus posibles alcances serán limitados.

Parte del aparente poco éxito de la educación para la ciudadanía, según López (2009), se debe a la carencia de formación del profesorado sobre este ámbito. Este autor plantea que aquellos que asumen enseñar la asignatura o sus contenidos con un mayor nivel de compromiso, lo hacen porque consideran que este es un propósito de las ciencias sociales. Por su parte, Evans (2006) y López (2009) coinciden en que aquellos que no poseen la formación, ni la reflexión crítica sobre la educación para la ciudadanía, piensan que esta "consiste en transmitir conocimientos académicos con el mayor rigor posible, y que la tarea de los y las estudiantes es aprenderse lo que ellos comunican y reproducirlo fielmente cuando son

examinados" (López, 2009, p. 462). Estas concepciones de la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía, la participación, la política, etc., dan lugar a que en la clase se reproduzcan estereotipos, o se minimice su importancia. A partir de esta realidad se puede tener una idea de lo que los alumnos terminan aprendiendo y transfiriendo a sus prácticas sociales.

En el caso de Colombia, se encuentra que las concepciones del profesorado en formación son variadas y reflejan la influencia de sus espacios de socialización y formación académica (disciplinar y didáctico). Estas se mueven en un espectro amplio, que va desde las enmarcadas en una lógica instrumental, pasando por una práctica y llegando a una emancipatoria.⁴ Esto se concreta en que la idea de la educación política se relaciona también con un espectro amplio (González, 2012b), que va desde una perspectiva y racionalidad instrumental a una crítico-social. Lo anterior se materializa en discursos que asocian la ciudadanía a la participación orgánica (votar), los valores para la convivencia (desde la perspectiva más confesional a una humanista) y la acción social (caracterizada por la deliberación y participación ciudadana).

¿Qué sucede en las clases? Los resultados de las investigaciones (González, 2012b) muestran que el profesorado en formación tiende a repetir los esquemas tradicionales en las prácticas de enseñanza, los cuales son heredados de la manera como han aprendido a lo largo de su vida y por la ausencia de este tipo de formación en su preparación inicial como profesores. Esto tiene dos caras: la primera es coherente con una perspectiva tradicional de la educación política, y la segunda está en contradicción con aquellas que se enmarcan en una perspectiva crítica, caracterizada por el desarrollo del pensamiento social, la puesta en evidencia de las injusticias sociales, la promoción de la participación política, entre otras. ¿Cómo resolver esto? Es necesario seguir teorizando e investigando. Unas posibles alternativas son que el futuro profesorado comprenda los hechos sociales a partir de diferentes ciencias o disciplinas sociales, que piensen en la manera de acercar los problemas sociales al aula de clase. Lo anterior plantea la necesidad de pensar en

4 Esta clasificación corresponde a los intereses en la generación de conocimiento, según Habermas (1966).

unas lógicas específicas para enseñar la ciudadanía, la política y la democracia en un contexto como el de Colombia, y que no siempre son abordadas desde el solo aprendizaje de las disciplinas. Estas lógicas son: la desigualdad social, la corrupción, la concentración del poder político, etc. Por esto, se hace necesario darle pertinencia conceptual y contextual, que posibilite la comprensión de factores de desigualdad y exclusión social y política, los conflictos sociales y la búsqueda de la justicia social.

A modo de conclusión

La realidad de la formación del profesorado de Ciencias Sociales muestra que se tiende a reproducir esquemas en los que se abordan por separado los aspectos disciplinares o científicos de los didácticos. En la mayoría de las propuestas de formación inicial se enfatiza fuertemente en que el futuro profesorado aprenda los contenidos y procedimientos más relevantes de las ciencias sociales de referencia (Geografía e Historia), en detrimento de una formación didáctica orientada a formar para la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento social. ¿Cómo pretender modificar las prácticas de enseñanza de la política si la formación inicial del profesorado se continúa configurando y realizando de la misma manera?

Las propuestas para resolver las dificultades presentadas en este artículo se centran en plantear abordajes interdisciplinares que permitan comprender lo que sucede en el contexto del país, proporcionar formación didáctica que posibilite acercar las cuestiones sociales relevantes al aula de clase, para que la formación ciudadana no aparezca como algo lejano en la teoría y la práctica, y que estén orientadas al desarrollo del pensamiento social, crítico y creativo. En otras palabras, se trata de hacer una formación ciudadana que responda al contexto como fuente de formación y de acción sociopolítica.

Referencias

Advisory Group on the Teaching of Citizenship and Democracy in Schools. (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. Londres: Qualifications and Curriculum Authority.

Camilloni, A. (1996). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 25-41). Buenos Aires: Paidós.

Evans, M. (2006). Educating for citizenship: What teachers say and what teachers do. *Canadian Journal of Education*, 29(2), 410-435.

Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

Gimeno-Sacristán, J. y Gómez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. 4.ª ed. Madrid: AKAL.

Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época*. México: Siglo XXI.

Gómez, A. (2005). Tendencias en la educación ciudadana en el siglo XXI. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 44, 7-15.

Gómez, J. (2003). La construcción de ciudadanía: ¿más allá del aprendizaje cívico?, *Aula urbana*, (40), 7-10.

González, G. (2012a). La formación del profesorado y la enseñanza de la democracia en Colombia. En *III Congreso Internacional de Investigación, Educación y Formación Docente* (pp. 44-52). Bogotá, Colombia: UPN Fondo editorial. Bogotá, 22-24 de agosto de 2012.

González, G. (2012b). *La formación inicial del profesorado de ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en Colombia: representaciones sociales y prácticas de enseñanza* (Tesis). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

González, G. (2013). Las finalidades de la enseñanza de la historia y el profesorado en formación. Ponencia presentada en IV Encuentro Nacional de Grupos de Investigación, Cali (Colombia), 26 y 27 de septiembre.

Habermas, J. (1966). *Teoría y praxis: ensayos de filosofía social*. Buenos Aires: Sur.

López, R. (2009). Formación del profesorado y ciudadanía. En R. Ávila, B. Borghi e I. Mattozi (Coords.), *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la Estrategia de Lisboa* (pp. 459-470). Bologna: Pàtron Editore.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Guía 6. Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá: IPSA.

Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: el currículo y la didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista Pensamiento Educativo*, 30, 255-269.

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Grao.

Pinilla, A. y Torres, J. (2006). *De la educación para la democracia a la formación ciudadana: una década de incertidumbre*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Restrepo, G. (2009). Entrevista por Gustavo A. González sobre la educación para la ciudadanía en Colombia. Realizada en Bogotá el 30 de agosto.

Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En M. Vera y D. Pérez, (Coords.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Universidad de Alicante/AUPDCS. Recuperado el 14 de abril de 2010, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1454090>

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., y Losito, B. (2009). *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement Among Lower-Secondary School Students in 38 Countries*. Ámsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Téllez, G. (2001). *Proyecto político pedagógico de la Nación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Torney-Purta, J., Richardson, W. y Henry, C. (2005). Teachers' educational experience and confidence in relation to students' civic knowledge across countries. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(1), 32-57.

Torney-Purta, J., Schwille, J. y Amadeo, J. (1999). *Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Ámsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Referencia

González Valencia, G. A. (2015). Concepciones sobre la educación política en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Revista Educación y Pedagogía*, 27(69-70), 23-30.

Original recibido: 25/11/14

Aceptado: 02/03/15

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
