



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), Noviembre-Diciembre 2025,
Volumen 9, Número 6.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6

TEORÍAS SOCIOLÓGICAS EDUCATIVAS: MARCO REFERENCIAL PARA EDUCAR EN CIUDADANÍA Y CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA

**EDUCATIONAL SOCIOLOGICAL THEORIES:
A REFERENTIAL FRAMEWORK FOR CITIZENSHIP
EDUCATION AND DEMOCRATIC COEXISTENCE**

José Ricardo Archila Zapata
Politécnico Grancolombiano

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.21410

Teorías Sociológicas Educativas: Marco Referencial para Educar en Ciudadanía y Convivencia Democrática

José Ricardo Archila Zapata¹archilazapathajosericardo@gmail.comricardojarchila@gmail.comjose.archila849@casur.gov.co<https://orcid.org/0009-0001-3015-2078>

Maestría en Innovación educativa

Politécnico Grancolombiano

RESUMEN

Las teorías sociológicas de la educación ofrecen un marco interpretativo fundamental para comprender cómo los sistemas educativos contribuyen a la formación de ciudadanos críticos, responsables y solidarios. En América Latina, su influencia ha sido determinante para orientar políticas y prácticas pedagógicas hacia la equidad, la inclusión y la convivencia democrática. Autores como Durkheim, Bourdieu y Freire destacan la relación entre educación, sociedad y poder, señalando la necesidad de transformar las estructuras educativas para promover la justicia social. En este contexto, la educación ciudadana se consolida como un proceso formativo que busca fortalecer la participación activa, la resolución pacífica de conflictos y el respeto a la diversidad. En Colombia, los enfoques por competencias han intentado articular los saberes cívicos con las prácticas democráticas escolares, aunque persisten retos en la implementación efectiva de políticas y currículos. Este trabajo analiza el impacto de las teorías sociológicas en la educación latinoamericana contemporánea y reflexiona sobre los desafíos para consolidar una cultura de paz y ciudadanía democrática en los contextos educativos actuales.

Palabras clave: educación sociológica, ciudadanía, convivencia democrática, teorías educativas, competencias ciudadanas

¹ Autor principal

Correspondencia: jose.archila849@casur.gov.co

Educational Sociological Theories: A Referential Framework for Citizenship Education and Democratic Coexistence

ABSTRACT

Sociological theories of education provide a fundamental interpretive framework for understanding how educational systems contribute to the formation of critical, responsible, and empathetic citizens. In Latin America, their influence has been decisive in guiding educational policies and pedagogical practices toward equity, inclusion, and democratic coexistence. Authors such as Durkheim, Bourdieu, and Freire highlight the interrelation between education, society, and power, emphasizing the need to transform educational structures to promote social justice. In this context, civic education is consolidated as a formative process aimed at strengthening active participation, peaceful conflict resolution, and respect for diversity. In Colombia, competency-based approaches have sought to integrate civic knowledge with democratic practices within schools, although challenges persist regarding the effective implementation of policies and curricula. This paper analyzes the impact of sociological theories on contemporary Latin American education and reflects on the challenges involved in consolidating a culture of peace and democratic citizenship within current educational contexts.

Keywords: sociological education, citizenship, democratic coexistence, educational theories, civic competencies

Artículo recibido 20 octubre 2025

Aceptado para publicación: 15 noviembre 2025



INTRODUCCIÓN

Las teorías sociológicas de la educación permiten comprender cómo la escuela se constituye en un espacio de reproducción, resistencia y transformación social. Desde Durkheim (1922), quien consideraba la educación como un medio para integrar al individuo en la sociedad mediante la transmisión de valores colectivos, hasta Freire (1970), que propuso una educación liberadora centrada en la conciencia crítica, las perspectivas sociológicas han influido profundamente en la forma en que concebimos la formación ciudadana y la convivencia democrática.

En América Latina, la educación ha sido históricamente un escenario de lucha por la equidad y la justicia social. Según Tenti Fanfani (2007), la escuela no solo cumple una función de transmisión de conocimientos, sino también de integración social, en la medida en que forma sujetos capaces de convivir y participar en la vida pública. Sin embargo, esta función se ve tensionada por desigualdades estructurales, exclusión y violencia, fenómenos que limitan el pleno ejercicio de la ciudadanía.

El impacto de las teorías sociológicas en la educación latinoamericana se refleja en la adopción de enfoques críticos y participativos. Bourdieu y Passeron (1970) mostraron cómo la educación puede reproducir las jerarquías sociales mediante la transmisión del capital cultural dominante. No obstante, otros autores latinoamericanos como Freire (1970) y Giroux (1997) resaltan el potencial emancipador de la educación, orientada hacia la transformación social y la construcción de una conciencia democrática.

En este marco, la educación como camino de cambio adquiere relevancia al formar jóvenes conscientes, participativos y comprometidos con una sociedad pacífica. La pedagogía crítica invita a los docentes a repensar su papel no solo como transmisores de conocimiento, sino como mediadores de procesos sociales y éticos que promuevan el diálogo, la empatía y la participación (Apple, 2011). Así, la escuela se convierte en un laboratorio de ciudadanía donde se practican los valores democráticos.

La educación ciudadana y la convivencia democrática son pilares de los sistemas educativos contemporáneos. La UNESCO (2015) enfatiza que educar para la ciudadanía global implica promover el respeto por los derechos humanos, la diversidad cultural y la sostenibilidad planetaria. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004) ha impulsado políticas de formación ciudadana por



competencias, integrando dimensiones cognitivas, emocionales y sociales que buscan fortalecer la convivencia y la participación democrática.

No obstante, persisten desafíos significativos: la brecha entre teoría y práctica, la falta de formación docente en competencias ciudadanas y la limitada incorporación de la educación para la paz en los currículos. En este contexto, retomar las teorías sociológicas educativas como marco referencial ofrece herramientas para repensar la educación como proceso social transformador que contribuye a una convivencia democrática y sostenible.

Impacto de las teorías sociológicas en la educación latinoamericana actual

La sociología de la educación constituye un campo de estudio fundamental para comprender la manera en que los sistemas educativos reproducen o transforman la estructura social. Fajardo y Cervantes (2020) analizan las principales teorías sociológicas aplicadas a la educación: el funcionalismo, el interaccionismo, las teorías de la reproducción y de la correspondencia, así como las teorías de la resistencia y el enfoque credencialista. Estas perspectivas permiten entender cómo la escuela puede ser vista tanto como un mecanismo de movilidad social como un espacio donde se refuerzan desigualdades existentes. En el contexto latinoamericano, las políticas educativas buscan promover la igualdad de oportunidades. Sin embargo, persisten barreras estructurales vinculadas a factores socioeconómicos, culturales y de poder. Por lo tanto, uno de los ejes temáticos de este artículo es exponer los principales enfoques teóricos y su impacto en la realidad educativa de América Latina, a fin de fortalecer la reflexión sobre los desafíos actuales en materia de equidad y justicia social en la educación pública.

La sociología de la educación a nivel global se enfoca en estudiar cómo la educación y la sociedad interactúan mutuamente, explorando la influencia de factores sociales, culturales, económicos y políticos sobre los sistemas educativos y viceversa. Esta rama de la sociología analiza las desigualdades educativas, las funciones sociales de la educación, las políticas educativas (Doldán, F., 2024), y las dinámicas dentro del aula, así como los efectos de la globalización en la educación.

La sociología de la educación examina las desigualdades en acceso y calidad educativa que reflejan y reproducen estructuras sociales. También estudia el impacto de las políticas educativas en diferentes contextos, la interacción entre actores educativos (profesores, estudiantes, familias) y cómo las dinámicas sociales influyen en el aprendizaje y la formación. (Brígido, A. 2008)



La sociología de la educación ha incorporado diversas corrientes teóricas que interpretan el papel de la escuela dentro de la sociedad. Desde la perspectiva funcionalista, autores como Parsons (1976) y Schultz (1983) conciben la educación como un mecanismo de selección y distribución del talento en función de las necesidades del sistema social, recompensando el mérito y certificando a los individuos según sus capacidades. Este enfoque, aunque influyente, ha sido criticado por asumir que la escuela funciona como una entidad neutral, ignorando las desigualdades estructurales existentes (Fajardo & Cervantes, 2020). En contraposición, el interaccionismo simbólico se enfoca en analizar las dinámicas que ocurren dentro de la escuela, primando las relaciones interpersonales y la construcción social del significado.

La Nueva Sociología de la Educación plantean que la cultura escolar no es simplemente una transmisión directa de valores, sino un proceso negociado que puede favorecer u obstaculizar el éxito estudiantil. Las teorías de la reproducción, con fuerte influencia marxista, enfatizan la forma en que la educación perpetúa la estratificación social. La escuela legitima la cultura dominante mediante la violencia simbólica, reproduciendo así los privilegios de las clases altas a través del capital cultural. Del mismo modo se analizan los códigos lingüísticos que condicionan la apropiación del conocimiento escolar y favorecen a quienes provienen de contextos culturalmente privilegiados. Desde la teoría de la correspondencia, se trata de la estructura escolar replica la lógica del trabajo capitalista, formando sujetos disciplinados que se ajustan a los requerimientos económicos. Esta perspectiva subraya que la escolarización sirve a los intereses del sistema económico dominante más que al desarrollo integral del individuo. Frente al determinismo estructuralista, surge la pedagogía crítica y las teorías de la resistencia, las cuáles reivindican el papel de la agencia humana en la transformación social. Desde esta visión, el aprendizaje debe promover la emancipación mediante la reflexión crítica, la participación democrática y el cuestionamiento del orden vigente. Esta corriente conecta directamente con la obra de Freire (1970), quien propone una educación para la liberación del oprimido.

Siguiendo con Freire, por su parte destaca la importancia del diálogo y la praxis (acción-reflexión) educativa para lograr una verdadera humanización y emancipación social. Critica la educación tradicional que denomina "bancaria," en la cual el educador deposita conocimiento pasivamente en los alumnos, proponiendo en cambio una educación activa, participativa, y política que conecta educación



y justicia social. En América Latina, la sociología de la educación se ha utilizado para analizar cómo políticas que supuestamente garantizan equidad siguen reproduciendo desigualdades. Según Fajardo y Cervantes (2020), el acceso a la educación no siempre implica igualdad de condiciones, pues factores como la desigual distribución de recursos, el currículo homogéneo y la persistencia de visiones etnocéntricas afectan el rendimiento académico de grupos vulnerables, como comunidades indígenas o sectores rurales. Por su parte, las experiencias educativas basadas en modelos democráticos y participativos han mostrado resultados positivos en la reducción de brechas, fomentando la inclusión y la participación comunitaria. La educación pública, desde esta perspectiva, se convierte en un escenario de lucha por la justicia social y la transformación cultural de la región.

El análisis de las teorías sociológicas de la educación permite reconocer que la escuela no funciona únicamente como un medio para la movilidad social, sino también como un espacio donde se materializan tensiones entre reproducción y transformación social. América Latina enfrenta el reto de garantizar que la educación pública no solo sea accesible, sino equitativa, lo que implica fortalecer procesos pedagógicos críticos que promuevan inclusión, diversidad cultural y pensamiento emancipador. La pedagogía crítica y las teorías de la resistencia aportan herramientas sólidas para cuestionar la hegemonía cultural y generar oportunidades de participación comunitaria en la escuela. En síntesis, la sociología de la educación evidencia que los cambios en los sistemas educativos no pueden ser superficiales ni centrarse exclusivamente en indicadores cuantitativos; requieren una transformación profunda de estructuras y prácticas que perpetúan la desigualdad. Esto implica reconocer el valor del diálogo, la agencia humana y la participación colectiva como caminos para construir sistemas educativos más democráticos y orientados al bien común (Fajardo & Cervantes, 2020). Bien, definido cómo el derecho que todo niño, joven y adulto temprano debería tener para cultivar su vida y habilidades artísticas, intelectuales y cognitivas e inclusive físicas, dando como resultado un mundo más enfocado en la virtud de la sociedad y menos división por la segregación de las dinámicas de la política demagógica.



La educación como camino de cambio: formando jóvenes conscientes, participativos y comprometidos con una sociedad pacífica

Hoy en día, estudiar no solo significa aprender teorías o pasar materias. También implica entender cómo, desde lo que se aprende, se puede aportar algo al mundo. Los jóvenes universitarios, se han dado cuenta que la educación puede ser mucho más que un proceso académico: puede ser una herramienta para formar ciudadanos que piensen, cuestionen y actúen con conciencia. En este sentido, Dania Liz Mejía-Rodríguez (2024), propone precisamente eso: una educación que no solo enseñe contenidos, sino que forme personas capaces de vivir en sociedad, construir paz y transformar su entorno. Por lo tanto, la educación para la ciudadanía y la paz puede ayudar a crecer como personas, fortalecer las relaciones sociales y motivar a actuar de manera más justa y responsable.

Egún Mejía Rodríguez (2024), la educación no es solamente una forma de adquirir conocimientos, sino un proceso que transforma y conecta con los demás (Pascagaza, 2018). La autora plantea que la educación debería fomentar una ciudadanía activa, crítica y participativa, donde los estudiantes tengan voz y capacidad para generar cambios. No resta decir que el sistema educativo se centra más en cumplir tareas que en motivar a pensar, dialogar o cuestionar lo que rodea a los estudiantes.

Mejía Rodríguez (2024) destaca que educar para la ciudadanía implica reconocer que todos somos parte de una comunidad y que tenemos derechos, pero también responsabilidades. Esto hace pensar que en la universidad no solo se aprende sobre los programas académicos, sino también sobre cómo convivir, debatir con respeto y trabajar en equipo, cosas que parecen simples pero que realmente son la base para construir ciudadanía (Pascagaza, 2016).

Por lo tanto, la educación para la ciudadanía tiene que ver con formar personas que participen en la vida democrática, que comprendan los problemas sociales y que se sientan capaces de actuar frente a ellos. En este sentido, las clases o proyectos donde se promueve la participación o el trabajo comunitario son los que realmente hacen crecer, porque sacan de la teoría y enfrentan a realidades concretas.

La autora también relaciona la educación para la ciudadanía con la educación para la paz, y esto es fundamental. A veces se piensa que la paz solo tiene que ver con la ausencia de violencia, pero como explica Mejía Rodríguez, la paz es un proceso que se construye día a día en los espacios donde se



convive. Es lo que ella llama una paz imperfecta, porque nunca es total ni acabada, sino que depende del diálogo, el respeto y la empatía entre las personas.

La paz no se enseña con discursos, sino con acciones. Por ejemplo, cuando en clase se aprende a debatir sin agredir, cuando se escucha a los demás con empatía o cuando se logra resolver conflictos sin imponer las ideas propias, lo que significa que ahí se está construyendo paz.

Además, la autora menciona que ambas formas de educación para la ciudadanía y para la paz, deben adaptarse a los contextos sociales y culturales de los estudiantes. Esto parece clave porque en Colombia y especialmente en ciudades como Bogotá, vivimos realidades muy diversas. La educación debería responder a estas diferencias y no ignorarlas. No se trata de copiar modelos extranjeros, sino de construir una educación que parta de las propias experiencias, problemas y sueños.

Desde la perspectiva universitaria, hace falta que las universidades promuevan espacios donde se pueda hablar de temas sociales, políticos y éticos sin miedo, donde los profesores escuchen a sus estudiantes y puedan aportar (Prieto et al., 2020). En el fondo, la educación para la paz y la ciudadanía no puede quedarse en los libros: tiene que vivirse en la práctica, en la forma como las personas se relacionan y se respetan.

Como plantea Mejía-Rodríguez (2024), la educación debe ser un proceso intencionado, donde los estudiantes no sean solo receptores, sino protagonistas de su aprendizaje. En otras palabras, no se trata de repetir conceptos, sino de aprender a actuar con sentido, a cuestionar las injusticias y a buscar soluciones colectivas. La universidad no solo forma como profesionales, sino como ciudadanos capaz de aportar a la construcción de una sociedad más justa y pacífica.

La educación para la ciudadanía y para la paz es mucho más que un tema académico: es una forma de vida: enseña a pensar de manera crítica, a convivir con empatía y a actuar de forma responsable en la sociedad.

En este sentido, la paz no es algo dado, sino una construcción constante que empieza por cómo se trata a los demás, cómo se escucha y cómo se participa en la comunidad. De esta manera, la educación puede ser un puente entre el conocimiento y la acción, entre el aula y la realidad. Por lo tanto, el papel como estudiantes no se limita a aprender lo que enseñan, sino a poner en práctica lo aprendido para mejorar el entorno (Pascagaza y Bohórquez, 2019). La educación para la ciudadanía y la paz invita a ser personas



activas, críticas y humanas. En definitiva, ayuda a entender que estudiar no es solo un medio para conseguir un título, sino una oportunidad para transformar el mundo desde lo que se es y lo que se hace cada día (Pascagaza y Cervantes, 2020).

Educación ciudadana y convivencia democrática, desafíos y prácticas actuales

La educación ciudadana y la convivencia democrática constituyen pilares esenciales para la construcción de sociedades incluyentes y participativas, particularmente en contextos complejos como el colombiano. Hugo Garcés (2021), plantea que la relación entre estos conceptos ha sido tradicionalmente reducida a enfoques pedagógicos limitados, centrados en la transmisión de conocimientos y el control del conflicto escolar. Sin embargo, advierte que en Colombia esta relación evoluciona hacia una perspectiva integradora que articula políticas educativas, alfabetización escolar y el aprendizaje vinculado a la experiencia urbana, reconociendo la escuela como un espacio crítico para construir convivencia y ciudadanía activa (Garcés, 2021). Por lo tanto, resulta fundamental realizar un análisis crítico de esta propuesta, reflexionando sobre su aplicabilidad en el contexto educativo colombiano actual, que enfrenta desafíos interrelacionados como la brecha digital, la desigualdad en el acceso y la calidad educativa, la deserción escolar y la necesidad de políticas públicas más inclusivas y coordinadas que respondan a la diversidad cultural y social del país (Pascagaza y Avellaneda, 2020).

Garcés (2021) sitúa la educación ciudadana en Colombia en un proceso histórico de tensiones entre proyectos educativos que apuntan a qué tipo de ciudadanía se debe formar y cómo hacerlo. En este sentido, destaca que la formación ciudadana ha oscilado entre enfoques cívico-religiosos y perspectivas más sociales y participativas, reflejando las complejidades políticas del país. Complementariamente, Caballero (2015) analiza críticamente cómo la formación ciudadana en Colombia ha sido percibida por distintos gobiernos como mecanismos para hegemonizar al sujeto a través de la instrucción de valores cívicos con una visión particular, lo que ha generado una brecha entre los ideales democráticos y las prácticas escolares reales. Este autor resalta que las políticas públicas tienden a homogeneizar la educación ciudadana mediante estándares y evaluaciones estandarizadas, pero a la vez surgen resistencias pedagógicas y sociales que buscan una educación más contextualizada y participativa (Caballero, 2015).



Guerra (2008) aporta a este debate enfocándose en las pedagogías democráticas y cómo las prácticas escolares innovadoras pueden fortalecer la convivencia escolar al promover espacios en donde la democracia sea vivida y practicada cotidianamente, superando el aprendizaje memorístico. Este enfoque pedagógico es esencial para un país como Colombia, donde las experiencias de exclusión y conflicto demandan estrategias educativas que impulsen la participación activa y la gestión democrática en el ámbito escolar (Guerra, 2008). Por otro lado, Huertas (2016) evidencia con casos colombianos cómo la participación ciudadana en contextos escolares promueve la autonomía y la construcción colectiva de conocimientos, incidiendo positivamente en la convivencia y en la formación de ciudadanos críticos (Huertas, 2016).

El vínculo entre escuela y ciudad es otro aspecto fundamental abordado por Garcés (2021). Se propone que la escuela debe articularse con el aprendizaje en la ciudad, entendida como un espacio político y cultural que potencia la formación ciudadana mediante la vivencia directa de problemáticas y procesos colectivos. Este planteamiento coincide con las ideas de Martín (2004) y Mockus (2001), quienes han subrayado la importancia de considerar la ciudad como un aula abierta para la construcción de cultura política y ciudadanía. Martín (2004) enfatiza que "aprender la ciudad" significa conectar la educación con los espacios urbanos para fomentar la cultura política desde la experiencia. Mockus (2001) plantea la ciudad educadora como un modelo donde el entorno urbano contribuye a formar ciudadanos responsables y activos en la vida democrática (Martín, 2004; Mockus, 2001).

Sin embargo, la implementación de estas propuestas enfrenta desafíos estructurales significativos. Las políticas públicas en educación ciudadana muchas veces mantienen un carácter normativo y estandarizado que limita la flexibilidad pedagógica y la adaptación a contextos específicos, como lo señala Caballero (2015). Además, las desigualdades socioeconómicas y la violencia persistente en diferentes regiones colombianas dificultan la puesta en práctica de estrategias educativas participativas y contextualizadas (Garcés, 2021). Frente a esto, el movimiento pedagógico y las experiencias innovadoras que impulsan Huertas (2016) y Guerra (2008) son vitales para promover la democratización efectiva desde la escuela, creando espacios escolares donde la convivencia democrática se construye desde el día a día.

Garcés (2021) finaliza proponiendo una articulación entre enfoques normativos, prácticos y experienciales, que permita integrar el ámbito escolar con el urbano en un proyecto pedagógico plural, lo que podría contribuir a fortalecer la democracia participativa y la paz social en Colombia.

Según Víctor Hugo Garcés (2021) y los aportes complementarios de Caballero (2015), Guerra (2008), Huertas (2016), Martín (2004) y Mockus (2001), configuran un entramado teórico y práctico que invita a repensar la educación ciudadana y la convivencia democrática en Colombia desde una mirada crítica y situada. Estas contribuciones coinciden en señalar que la ciudadanía no puede seguir entendida como un conjunto de normas o comportamientos prescritos, sino como una práctica social que se aprende, se negocia y se transforma en la interacción cotidiana. En este sentido, los autores subrayan la urgencia de superar los enfoques reduccionistas y normativos que han caracterizado históricamente la formación ciudadana, para avanzar hacia modelos pedagógicos participativos que reconozcan la diversidad cultural, étnica y territorial del país.

Aunque las políticas públicas presentan limitaciones por su carácter estandarizador, su potencial de transformación radica en la apropiación que hagan las comunidades educativas de los lineamientos nacionales, reinterpretándolos a partir de sus contextos locales. El fortalecimiento de experiencias pedagógicas innovadoras, concebidas desde la práctica docente y el diálogo comunitario, aparece como la vía más prometedora para formar ciudadanos comprometidos con la convivencia democrática. Ejemplos como los proyectos de gobierno escolar, las asambleas estudiantiles o los programas de educación para la paz han demostrado que la participación activa de los actores escolares es capaz de generar cambios significativos en las relaciones de poder, en la gestión del conflicto y en la construcción del sentido de lo público.

La integración entre la escuela y la ciudad, propuesta por Garcés (2021), se erige como una estrategia clave para vincular el aprendizaje con la realidad social y política del país. La ciudad educadora no solo amplía el aula hacia el territorio, sino que invita a concebir la urbe como un espacio de aprendizaje cívico donde la convivencia se ejerce y se reflexiona a diario. En un país profundamente afectado por la desigualdad, la violencia y la desconfianza institucional, este vínculo entre lo educativo y lo urbano representa una oportunidad para reconstruir el tejido social desde la base, fomentando la corresponsabilidad, la empatía y el respeto por la diferencia.



Este enfoque transformador requiere un compromiso sostenido con políticas educativas flexibles, inversión en recursos materiales y simbólicos, y, sobre todo, el fortalecimiento del movimiento pedagógico colombiano como actor clave en la renovación democrática de la educación. Asimismo, demanda una formación docente que combine la competencia técnica con la sensibilidad ética y política necesaria para acompañar procesos de diálogo, deliberación y participación crítica.

En suma, la apuesta por una educación ciudadana contextualizada, experiencial y transformadora es indispensable para enfrentar los retos sociales y políticos de Colombia. La escuela, articulada con la ciudad y con los movimientos sociales, debe consolidarse como un laboratorio de democracia viva, donde se aprenda a convivir en la diferencia, se construyan acuerdos y se gesten proyectos colectivos de nación. Solo a través de una pedagogía de la participación y del reconocimiento será posible consolidar una convivencia democrática robusta, plural y sostenible, capaz de sostener los ideales de paz, justicia y equidad que el país reclama.

Formación ciudadana y educación por competencias en Colombia.

A partir del inicio del siglo XXI, la política educativa colombiana enfocó su atención hacia la formación de ciudadanos capaces de participar activamente en la sociedad, y simultáneamente adoptó el modelo de educación por competencias como eje rector. En el periodo comprendido entre 2004 y 2017, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia impulsó el programa Programa de Competencias Ciudadanas con la idea de articular estándares, indicadores y orientaciones institucionales para formar sujetos competentes en convivencia, participación democrática e identidad. Vargas-Rojas (2021) plantea que, si bien la educación basada en competencias se convirtió en el modelo oficial de aprendizaje, sus implicaciones en la formación para la ciudadanía han sido poco exploradas. En este contexto, resulta especialmente relevante analizar cómo la política educativa colombiana entendió, implementó y evaluó la formación ciudadana bajo el paradigma de las competencias, así como problematizar las tensiones entre dicho modelo y los fines más amplios de la ciudadanía activa y crítica. El enfoque del artículo de Stephany Mercedes Vargas-Rojas describe primero el marco teórico de ciudadanía: desde la perspectiva liberal, comunitarista y republicana, se entiende al ciudadano como individuo con derechos y deberes, miembro de una comunidad cultural, o sujeto político igual ante la

ley. Vargas-Rojas (2021) señala que la política educativa colombiana ha adoptado una visión más operativa de ciudadanía en el marco del modelo de educación por competencias.

En Colombia, la formación de ciudadanos a través de la educación ha sido una constante, y la institución escolar ha sido epicentro de esta misión desde el siglo XIX y XX. Vargas-Rojas (2021) explica que las “prácticas de ciudadanización” han incluido la educación cívica, la urbanidad, la educación democrática y, más recientemente, las competencias ciudadanas.

Durante el periodo 2004-2017, el MEN impulsó el Programa de Competencias Ciudadanas con tres grupos de competencias: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Vargas-Rojas (2021) documenta que se implementaron estándares nacionales en 2004 y 2014, y orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas.

Sin embargo, la autora identifica debilidades estructurales en la aproximación del modelo de educación por competencias para la formación de ciudadanía. En particular, señala que el modelo tiende a asumirse como un proceso de capacitación técnico-operativo, con estándares rígidos y una lógica de evaluación e indicadores, lo cual lo distancia de concebir la ciudadanía como construcción social, con énfasis en la participación, el cambio estructural, la diversidad cultural y los enfoques de género e interculturales. Vargas-Rojas (2021) advierte que el discurso oficial prioriza el capital humano y la productividad, más que la formación de sujetos críticos.

Desde la lógica del capital humano, el modelo de educación por competencias centra su atención en el “saber hacer” y en la movilización de saberes, habilidades y actitudes para resolver problemas, más que en la transformación social o la acción política consciente. Vargas-Rojas (2021) lo señala como un aspecto clave: el modelo se inscribe en una racionalidad cognitivo-instrumental que convierte la formación ciudadana en un problema técnico.

La incompatibilidad entre el modelo de competencias y la formación ciudadana es otro hallazgo. La autora sostiene que, aunque la política educativa promueve la ciudadanía, la implementación es vertical, homogénea, y poco conectada con contextos reales y diversos, lo cual limita la reflexión crítica, el empoderamiento comunitario y la capacidad de acción colectiva entre los estudiantes. Vargas-Rojas

(2021) afirma que se deja de lado la construcción social de la ciudadanía, con sus dimensiones de poder, desigualdad, diversidad e interculturalidad.

Además, Vargas-Rojas analiza las implicaciones de los estándares de calidad, la evaluación docente y los planes de mejoramiento institucional en el programa de competencias ciudadanas. Señala que la lógica de indicadores puede favorecer la institucionalización de la gestión más que de la transformación educativa hacia la ciudadanía. Vargas-Rojas (2021) advierte que la adopción del modelo de competencias fue rápida y poco reflexiva en América Latina, y que la política colombiana asumió las competencias ciudadanas sin considerar suficientemente los enfoques diferenciales de género, interculturalidad o diversidad.

En cuanto a la implementación concreta en instituciones educativas, la investigación describe que la comunidad educativa en algunas regiones (Caribe, Cafetera, Centro) manifestaron resistencia o desajustes ante la operacionalización del programa, señalando la falta de contextualización, la baja participación y la debilidad de la evaluación en términos de ciudadanía real. Vargas-Rojas (2021) documenta testimonios desde el Valle del Cauca que sostienen que las velocidades institucionales, la falta de recursos y el diseño centralizado obstaculizaron la concreción de los fines ciudadanos.

Aunque el programa representa una apuesta por la formación ciudadana, su diseño y ejecución siguen más bien una lógica de gestión, estandarización y evaluación, que una lógica de emancipación, participación real e inclusión de la diversidad. Vargas-Rojas (2021) subraya la necesidad de repensar las políticas de ciudadanía y competencias para que promuevan sujetos capaces de transformar la realidad social (Pascagaza, 2019).

En síntesis, el análisis del periodo 2004-2017 en Colombia muestra que la política educativa articuló la formación ciudadana al modelo de educación por competencias bajo el marco del Programa de Competencias Ciudadanas, con estándares y orientaciones institucionales para la escuela (Pascagaza, 2019). Sin embargo, este enfoque centrado en la lógica de habilidades, evaluación e indicadores operativos presentó limitaciones importantes para concebir la ciudadanía como un proceso social, crítico y participativo. La tensión entre una visión técnico-instrumental de la educación y una visión emancipatoria de la formación del sujeto ciudadano revela que la implementación no siempre logró movilizar la diversidad, el contexto y la capacidad de transformación social de los estudiantes.



En este sentido, es pertinente que las políticas educativas revisen sus marcos conceptual y metodológico, de modo que las competencias ciudadanas no se reduzcan a “aptitudes” medibles, sino que incluyan dimensiones éticas, políticas, comunitarias e interculturales. Asimismo, la formación de ciudadanía requiere espacios de participación auténtica, construcción colectiva y reflexión crítica, elementos que fueron escasamente promovidos en el diseño estandarizado del programa. En consecuencia, una política educativa futura debe equilibrar gestión, estándares e evaluación con procesos de empoderamiento, contexto y diversidad para formar ciudadanos plenos, comprometidos y capaces de transformarse a sí mismos y a su entorno (Pascagaza, 2018).

La formación ciudadana en Colombia constituye un componente esencial del proyecto educativo nacional, orientado a fortalecer la participación democrática, la convivencia pacífica y el respeto por los derechos humanos. La Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) establecen que la educación debe propiciar el desarrollo integral de la persona y su compromiso con la sociedad, promoviendo valores como la solidaridad, la justicia y la tolerancia. En este marco, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) incorporó la formación ciudadana como un eje transversal en los currículos escolares, a través de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2004), los cuales buscan desarrollar en los estudiantes habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que favorezcan la participación activa y la resolución pacífica de conflictos.

Por su parte, la educación por competencias ha sido adoptada en Colombia como un enfoque pedagógico que integra conocimientos, habilidades y actitudes en contextos significativos de aprendizaje (Tobón, 2013). Este modelo, inspirado en las propuestas de Perrenoud (1999), plantea que formar por competencias implica movilizar saberes para actuar de manera reflexiva y ética frente a los desafíos sociales. En el ámbito de la formación ciudadana, este enfoque permite pasar de una enseñanza centrada en la transmisión de normas a una educación vivencial, donde los estudiantes ejercen la ciudadanía a través del diálogo, la participación y la acción colectiva.

En consecuencia, la articulación entre formación ciudadana y educación por competencias en Colombia busca consolidar una escuela que forme sujetos autónomos, críticos y comprometidos con la transformación social. Esta relación favorece el desarrollo de una cultura democrática y de paz, en



consonancia con los retos contemporáneos de la educación en un país que aspira a la equidad, la inclusión y el respeto por la diversidad.

CONCLUSIONES

Las teorías sociológicas de la educación constituyen una base sólida para comprender el papel de la escuela como agente de cambio social y como escenario para la formación ciudadana. En América Latina, su impacto ha permitido cuestionar los modelos tradicionales y avanzar hacia pedagogías más inclusivas, críticas y participativas. Desde la visión funcionalista de Durkheim, centrada en la cohesión social, hasta la crítica de Bourdieu sobre la reproducción de las desigualdades, estas perspectivas han mostrado la complejidad del fenómeno educativo como reflejo y motor de la sociedad.

En la actualidad, la educación se concibe no solo como un proceso de instrucción, sino como un espacio de construcción ética, cultural y política. Formar jóvenes conscientes y participativos implica desarrollar en ellos la capacidad de análisis crítico, empatía y compromiso con el bien común. Esto demanda docentes preparados para fomentar la deliberación, el pensamiento autónomo y la convivencia pacífica desde la práctica cotidiana.

La educación ciudadana, en tanto, se enfrenta al reto de trascender los discursos formales y materializarse en experiencias significativas. Las escuelas deben promover el aprendizaje colaborativo, la gestión pacífica de conflictos y la participación democrática en todos los niveles. En Colombia, el enfoque por competencias ciudadanas (MEN, 2004) representa un avance conceptual importante, pero requiere una implementación más coherente y contextualizada que articule la teoría con las realidades socioculturales del país.

Educar en ciudadanía y convivencia democrática implica, en última instancia, reconocer la interdependencia entre educación, justicia social y paz. Retomar las teorías sociológicas educativas permite comprender la escuela como un microcosmos social donde se ensayan las formas de convivencia del futuro. Solo una educación comprometida con la equidad, la participación y la reflexión crítica podrá consolidar sociedades verdaderamente democráticas y solidarias en América Latina.



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acevedo, A., & Báez, A. (2018). La educación en cultura de paz: Herramienta de construcción de paz en el postconflicto. *Reflexión Política*, 20(40), 68-80.
- Apple, M. W. (2011). *Educación y poder*. Paidós.
- Boqué Torremorell, M. C., Pañellas Valls, M., Alguacil de Nicolás, M., & García Raga, L. (2014). La cultura de paz en la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en los libros de texto de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 36(146).
<https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2014.146.46029>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo XXI.
- Brígido, A. M. (2008). *Sociología de la educación: Temas y perspectivas fundamentales* (p. 15). Editorial Brujas.
- Caballero, C. (2015). Formación ciudadana y políticas educativas en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 69, 103-120
- Castillo Hernández, G. (2017). *Sociología de la educación*. Fundación Universitaria del Área Andina.
- Constitución Política de Colombia (1991).
- De Paz, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global: Una mirada transformadora*. Barcelona: Oxfam.
- Doldán, F. P. (2024, abril 12). *Aportes de la sociología de la educación al estudio de la sociedad en relación con el ámbito educativo*. Students For Liberty.
<https://studentsforliberty.org/es/blog/aportes-de-la-sociologia-de-la-educacion-al-estudio-de-la-sociedad-en-relacion-con-el-ambito-educativo/>
- Durkheim, É. (1922). *Educación y sociología*. Morata.
- Fajardo, P. E., & Carrascal, H. S. S. (2022). Redes sociales y construcción de la ciudadanía digital. *Revista Boletín Redipe*, 11(9), 163-177.
- Fajardo, E. (2016). Las redes sociales como estrategia de enseñanza en la educación superior. *Signos*, 37(1), 9–18.



- Fajardo Pascagaza, E. (2018). Las redes sociales como herramienta de apoyo a la labor periodística. *Sphera pública*, 1(18).
- Fajardo Pascagaza, E., & Cervantes Estrada, L. C. (2020). *Las teorías sobre la sociología de la educación y su impacto en los sistemas y políticas educativas en América Latina*. Revista Boletín Redipe, 9(5), 55-76. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i5.975>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989): Alfabetización. Lectura de la palabra y de lectura de la realidad. Barcelona, Península/ Madrid: MECD (1987).
- Garcés, V. H. (2021). Educación ciudadana y convivencia democrática. Entre las políticas educativas, la alfabetización escolar y el aprendizaje en la ciudad. Revista de Estudios Sociales, 77, 19-38. <https://doi.org/10.7440/res77.2021.02>
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Guerra, M. (2008). Pedagogías democráticas y convivencia escolar. Educación y Ciudad, 14(2), 123-137.
- Huertas, M. (2016). Experiencias de participación ciudadana en el ámbito escolar colombiano. Educación y Sociedad, 37(137), 115-132.
- Ley 115 de 1994. *Ley General de Educación*.
- Martín, C. (2004). Aprender la ciudad: educación y cultura política en el espacio urbano. Cuadernos de Pedagogía, 320, 25-35.
- Mejía-Rodríguez, D. L. (2024). Educación para la ciudadanía y para la paz: Reflexiones desde la sociología de la educación. Perfiles Educativos, 46(184), 162-175. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61156>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá: MEN.
- Mockus, A. (2001). La ciudad educadora: construyendo cultura ciudadana. Revista de Estudios Urbanos, 18(3), 325-340.

- Parsons, T. (1976): “La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana”, *Revista de Educación* 242.
- Pascagaza, E. F. (2016). Hacia la caracterización de los valores democráticos y ciudadanos de las niñas y niños escolares: una mirada desde la filosofía para niños. *Amauta*, 14(27), 71-86.
- Pascagaza, E. F. (2018). Filosofía y ciencia: fuente y generación de método y conocimiento verdadero. *Amauta*, 16(31), 9-32.
- Pascagaza, E. F. (2019). La supervisión educativa en el contexto de los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Signos*, 40(1).
- Pascagaza, E. F., & Bohórquez, B. G. (2019). El aprendizaje basado en proyectos y su relación con el desarrollo de competencias asociadas al trabajo colaborativo. *Amauta*, 17(33), 103-117.
- Pascagaza, E. F., & Avellaneda, E. L. C. (2020). El pensamiento crítico y su incidencia en la educación de las artes plásticas: caso IE Bojacá de Chía, Colombia. *Revista Signos*, 41(1).
- Pascagaza, E. F., & Cervantes Estrada, L. C. (2020). Modernization of virtual education and its incidence in the context of Information and Communication Technologies (ICT). *Revista Academia y Virtualidad; Bogota*, 103-116.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen.
- Prieto, N. E. C., Monsalve, L. F. P., Díaz, D. C. T., López, N. L. P., Estrada, L. C. C., & Pascagaza, E. F. (2020). Fortalecimiento de las habilidades psicosociales para mejorar el servicio de policía y aumentar la confianza social. *Boletín Redipe*, 9(5), 88-112.
- Schultz, T.W. (1983): “La inversión en capital humano”, *Educación y Sociedad* 1.
- Santamaría-Cárdaba, C., & Carrasco-Campos, A. (2020). El papel de la comunidad educativa en la construcción de ciudadanía y paz. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y los docentes: Entre la desigualdad y la diversidad cultural*. Paidós.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo y didáctica*. ECOE Ediciones.
- UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: Temas y objetivos de aprendizaje*. París: UNESCO.

