



# Competencias Ciudadanas: Pensamiento Ciudadano Acciones y Actitudes Ciudadanas

MARCO DE REFERENCIA  
PARA LA EVALUACIÓN, ICFES | 2019



Presidente de la República  
Iván Duque Márquez

Ministra de Educación Nacional  
María Victoria Angulo González

Viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media  
Constanza Liliana Alarcón Párraga

Directora de calidad para la educación preescolar,  
básica y media  
Danit María Torres Fuentes

Subdirectora de referentes y evaluación de la  
calidad educativa  
Liced Angélica Zea Silva

Publicación del Instituto Colombiano para la  
Evaluación de la Educación (Icfes)  
© Icfes, 2019.  
Todos los derechos de autor reservados.

#### Autores

Andrés Mejía Delgadillo  
Carolina Valencia Vargas

#### Colaboradores

Luz Marina Lara Salcedo  
Nancy Palacios Mena  
Alfonso Arturo Conde Rivera (Icfes)  
Santiago Wills (Icfes)  
Delvi Gómez (Icfes)  
María Camila Devia Cortés (Icfes)  
Marcela Escandón (Icfes)  
Alejandra Forero (Icfes)

#### Edición

Juan Camilo Gómez Barrera

Diseño de portada y diagramación  
Linda Nathaly Sarmiento Olaya

Fotografía portada  
Flickr MEN (2016)

Directora General  
María Figueroa Cahnspeyer

Secretaria General  
Liliam Amparo Cubillos Vargas

Directora de Evaluación  
Natalia González Gómez

Director de Producción y Operaciones  
Mateo Ramírez Villaneda

Director de Tecnología  
Felipe Guzmán Ramírez

Oficina Asesora de Comunicaciones y Mercadeo  
María Paula Vernaza Díaz

Oficina Gestión de Proyectos de Investigación  
Luis Eduardo Jaramillo Flechas

Subdirectora de Producción de Instrumentos  
Nubia Rocío Sánchez Martínez

Subdirector de Diseño de Instrumentos  
Luis Javier Toro Baquero

Subdirector de Estadísticas  
Jorge Mario Carrasco Ortíz

Subdirectora de Análisis y Divulgación  
Ana María Restrepo Sáenz

ISBN de la versión digital: 978-958-11-0834-3

Bogotá, D. C., noviembre de 2019

## ADVERTENCIA

Todo el contenido es el resultado de investigaciones y obras protegidas por la legislación nacional e internacional. No se autoriza su reproducción, utilización ni explotación a ningún tercero. Solo se autoriza su uso para fines exclusivamente académicos. Esta información no podrá ser alterada, modificada o enmendada.

# Tabla de contenido

---

▶ Preámbulo del editor .....	5
▶ Introducción .....	6
Antecedentes .....	8
▶ 1.1 Marco legal .....	8
▶ 1.2 Alcance de los exámenes de Estado .....	8
▶ 1.3 Normativa relacionada .....	9
▶ 1.4 Historia de la prueba .....	14
▶ 1.5 Referentes teóricos de la prueba .....	15
1.5.1 Ciudadanía y democracia: el dominio de lo ciudadano .....	16
1.5.2 Formas de ciudadanía y de democracia: hacia una ciudadanía democrática plena .....	28
1.5.3 Modos de acción ciudadana .....	35
1.5.4 Tipos de aprendizajes y desarrollos del individuo .....	37
Diseño de la prueba .....	42
▶ 2.1 Diseño Centrado en Evidencias .....	42
▶ 2.2 Esquema general de la prueba Competencias Ciudadanas .....	43
▶ 2.3 Instrumentos .....	45
2.3.1 Instrumento 1 - Pensamiento Ciudadano .....	45
2.3.2 Instrumento 2 - Acciones y Actitudes Ciudadanas .....	52
▶ 2.4 Sobre la interpretación de los resultados .....	56
▶ 2.5 Limitaciones de los instrumentos .....	58
2.5.1 Un instrumento de autoreporte para evaluar acciones y actitudes .....	58
2.5.2 Unos ítems de papel y lápiz de selección múltiple y única respuesta .....	59
2.5.3 Una prueba estandarizada de carácter nacional .....	61
▶ Referencias .....	62

# Lista de ilustraciones y tablas

▶ Ilustración 1. <i>Las acciones del ciudadano en una idea de una ciudadanía democrática plena</i> .....	38
▶ Ilustración 2. <i>Esquema de evaluación para competencias ciudadanas</i> .....	45
▶ Tabla 1. <i>Afirmaciones y evidencias Conocimientos</i> .....	47
▶ Tabla 2. <i>Afirmaciones y evidencias Argumentación en contextos ciudadanos</i> .....	48
▶ Tabla 3. <i>Afirmaciones y evidencias Pensamiento sistémico</i> .....	49
▶ Tabla 4. <i>Afirmaciones y evidencias Multiperspectivismo</i> .....	51
▶ Tabla 5. <i>Distribución porcentual de las preguntas por competencia del instrumento Pensamiento Ciudadano</i> .....	51
▶ Tabla 6. <i>Distribución porcentual de las preguntas del instrumento Acciones y Actitudes ciudadanas</i> .....	52
▶ Tabla 7. <i>Afirmaciones y evidencias Actitudes Ciudadanas</i> .....	54
▶ Tabla 8. <i>Afirmaciones y evidencias Acciones Ciudadanas</i> .....	55

# Preámbulo del editor

---

Este marco de referencia ha sido elaborado con la intención de satisfacer las necesidades de evaluación de la comunidad en general. Su construcción se llevó a cabo a partir de reuniones y discusiones en las que participaron investigadores, asesores expertos y los encargados de las pruebas del Icfes. De igual manera, la escritura del documento contó con la participación de Luz Marina Lara Salcedo y de Nancy Palacios Mena, quienes fungieron como pares académicos en la revisión del documento. Esto permitió garantizar miradas externas que aportaron, desde sus quehaceres y conocimientos, una mayor confiabilidad y calidad académica.

Este marco de referencia presenta la estructura general y los referentes teóricos de la prueba Competencias Ciudadanas de los exámenes Saber 5.º y 9.º. De igual manera, discute algunos asuntos relacionados con las potencialidades y limitaciones del uso de sus resultados en las instituciones educativas. Esta prueba está compuesta por dos instrumentos: el primero se encarga de la evaluación de lo que se ha llamado *pensamiento ciudadano* —que abarca los conocimientos y las habilidades de pensamiento más relevantes en el ámbito de la ciudadanía (argumentación, pensamiento sistémico y multiperspectivismo, las cuales se explicarán más adelante)—; el segundo se encarga de la evaluación de las actitudes y acciones pertinentes dentro del dominio de lo ciudadano.

Con este marco se busca contribuir a que la comunidad educativa colombiana —maestros de colegio y otros niveles educativos, estudiantes, padres de familia, personas que trabajan en el mundo de la educación y, en últimas, la ciudadanía en general— comprenda en profundidad qué evalúa el Icfes en estas pruebas y, por ende, qué significan los resultados que se obtienen de su aplicación. Esta comprensión permite tomar mejores decisiones sobre cómo interpretar y usar los resultados, cualesquiera que sean sus ámbitos de acción. Sin embargo, presentar la prueba y analizar su construcción conceptual también posibilita comprender su alcance, así como sus limitaciones y, con ello, establecer un diálogo crítico alrededor de la pregunta: ¿de qué se debe ocupar una formación ciudadana, no solo en los colegios que atienden los grados 5.º y 9.º, sino también en otros establecimientos educativos, en la familia y en la sociedad en general?

El documento está estructurado en dos capítulos: antecedentes y diseño de la prueba. En los antecedentes se exponen el marco legal y la normatividad que orientó el proceso de definición conceptual y el diseño de la prueba —incluidas la legislación

---

y la política pública—; la historia de la prueba en el país, y los referentes teóricos, en los cuales se presenta la construcción conceptual y teórica que sustenta esta propuesta. En este último apartado se definen los conceptos de *ciudadanía* y *democracia* que sirven de cimiento a la prueba, aunque también se profundizan en las formas de ciudadanía y de democracia que definen los ideales a los que se aspira y los modos de acción ciudadana que se tienen en cuenta. En el segundo capítulo, donde se trata el diseño de la prueba, se describen los lineamientos del diseño de los instrumentos y el proceso que sustenta cada uno de los constructos. Por último, en el apartado sobre la interpretación general de la prueba, se identifica la información que se puede obtener sobre esta, las maneras de usar e interpretar dicha información y algunas limitaciones de los instrumentos.

## 1.1 Marco legal

Los exámenes de Estado que realiza el Icfes están sustentados en la Ley 1324 de 2009, la cual establece que el objeto del Icfes es “ofrecer el servicio de evaluación de la educación en todos sus niveles y adelantar investigación sobre los factores que inciden en la calidad educativa, con la finalidad de ofrecer información para mejorar la calidad de la educación” (artículo 12.º). Para estos efectos, en esta ley se le asigna al Icfes la función de desarrollar la fundamentación teórica de los instrumentos de evaluación, así como las de diseñar, elaborar y aplicar estos instrumentos, de acuerdo con las orientaciones que defina el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) (*ibid.*, numeral 2).

En este marco legal, el Icfes diseña, desarrolla, aplica, califica y entrega resultados de tres exámenes de Estado, Saber 11.º, Saber TyT y Saber Pro. Adicionalmente, realiza un examen nacional por encargo del MEN para las pruebas de la educación básica, Saber 3.º, 5.º y 9.º. Cada una de estas evaluaciones tiene su respaldo en distintas leyes, decretos y normativas. A continuación, se describen brevemente las normas asociadas con el módulo que es objeto de este marco, a partir de lo dispuesto en la Ley 1324 de 2009.

## 1.2 Alcance de los exámenes de Estado

Vale la pena señalar qué instancias participan en los procesos de evaluación de la educación y de qué manera lo hacen. Por un lado, las funciones que le competen al Icfes, al MEN y a otras entidades en la evaluación de la educación básica, media y superior, se delimitan de la siguiente manera: el MEN define las políticas, los propósitos y los usos de las evaluaciones, al igual que los referentes de lo que se quiere evaluar, en consulta con los grupos de interés; a la vez que hace seguimiento a estrategias y planes de mejoramiento. A partir de los criterios definidos por el MEN, el Icfes diseña, construye y aplica las evaluaciones; analiza y divulga los resultados, e identifica aspectos críticos a ser abordados, todo esto como insumo para los distintos miembros de la comunidad educativa. Debido al desarrollo de estas funciones, otras entidades —como las secretarías de educación, los establecimientos educativos y las instituciones de educación superior— formulan, implementan y coordinan planes de mejoramiento.



---

Por otro lado, se cuenta con asesoría académica y técnica como parte fundamental de los procesos propios del desarrollo de las evaluaciones a cargo del Icfes. Teniendo en cuenta que los lineamientos para el diseño de los nuevos exámenes se definieron de acuerdo con la política de formación por competencias del MEN, estas evaluaciones se desarrollaron en todas sus etapas (diseño, construcción de instrumentos, validación y calificación) con la participación permanente de las comunidades académicas y de las redes y asociaciones de facultades y programas, tanto en lo que se refiere a la educación básica y media como a la superior. Además, desde 2014, se han puesto en funcionamiento los Comités Técnicos de Área, una instancia consultiva de la Dirección de Evaluación para hacer seguimiento a las evaluaciones que realiza el Icfes. Esta instancia está conformada por consultores de alto nivel en las distintas áreas evaluadas en los exámenes Saber.

### 1.3 Normativa relacionada

La evaluación de competencias ciudadanas está enmarcada en tres referentes legales que definen el norte de la formación en competencias ciudadanas en Colombia: la Constitución política de 1991, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y el Plan Nacional Decenal de Educación (en adelante PNDE) 2016-2026, “El camino hacia la calidad y la equidad”. Cada uno de estos documentos define el carácter de la prueba de evaluación. De esta manera, de la Constitución se toman los énfasis de la prueba en los derechos humanos, la paz y la democracia; de la Ley General de Educación, la importancia de conocer la Constitución, y el énfasis en la participación ciudadana, la autonomía y la responsabilidad; del Plan Nacional Decenal de Educación, el énfasis en la promoción de la convivencia y la resolución pacífica de conflictos. A continuación, se profundiza en los aportes de cada uno de los documentos.

La formación ciudadana en Colombia es un mandato constitucional. Mientras que el artículo 41 de la Constitución establece que en “todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la instrucción cívica”, el artículo 67 afirma que la “educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia”.

---

Por su parte, el artículo 13 de la Ley General de Educación establece, entre sus objetivos, que las instituciones educativas deben “fomentar prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad”. El artículo 14 propone que en todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal, en los niveles de preescolar, básica y media, es obligatorio enseñar: “a) El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica” y “d) La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos”.

Por último, el PNDE 2016-2026 propone que la formación ciudadana sea el camino para la consolidación de la paz: de hecho, este último “también exige una educación que contribuya a formar buenos ciudadanos, resolver los conflictos pacíficamente, fortalecer la reflexión y el diálogo, así como estimular la sana convivencia” (PNDE, 2016-2026, p.9). Cabe indicar que el PNDE 2016-2026 enfatiza en el desarrollo del pensamiento crítico, el reconocimiento y el respeto de la diversidad étnica, cultural y regional, la participación democrática y el fortalecimiento de lo público (PNDE, 2016-2026, p.15).

Estos tres referentes se han concretado en múltiples documentos de política pública sobre el tema. No obstante, para diseñar la prueba de competencias ciudadanas, se tuvieron en cuenta los siguientes: a) los Lineamientos Curriculares en Constitución Política y Democracia (MEN, 1998), b) los Lineamientos Curriculares en Educación Ética y Valores Humanos (MEN, 1998), c) los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2004) y d) la Cátedra de la Paz (MEN, 2016).

Vale la pena anotar que las competencias ciudadanas también son referenciadas en la Ley 1620 de 2013, o Ley de Convivencia Escolar. Sin embargo, en los documentos que acabamos de mencionar es donde se desarrolla el norte de la formación ciudadana en el país y, por tanto, el objeto de la evaluación a la que se refiere este documento.

## a. Lineamientos Curriculares

De acuerdo con la Resolución 2343 de 5 de junio de 1996, el MEN diseñó once lineamientos generales de los procesos curriculares para el sistema educativo y estableció unos indicadores de logros curriculares para la educación formal. Estos lineamientos orientan a las instituciones educativas públicas y privadas del país en el diseño de sus proyectos educativos institucionales (PEI), que deben procurar lograr las metas propuestas en la legislación pública en educación.

En lo que se refiere a la formación ciudadana, es importante mencionar las propuestas de los Lineamientos Curriculares de Constitución Política y Democracia y de Educación Ética y Valores Humanos. En los Lineamientos Curriculares de Constitución Política y Democracia, por un lado, se invita a las escuelas a transformar hábitos y actitudes “profundamente arraigadas” para construir una verdadera cultura para la democracia (MEN, 1998, p.3). Por el otro lado, se proponen objetivos que incluyan la formación para la autonomía, la solidaridad, la participación, la consolidación de la democracia, el respeto por el otro y el disfrute de las diferencias, el conocimiento de las instituciones políticas, el desarrollo del pensamiento crítico y el uso del diálogo como instrumento para la solución pacífica de conflictos.

Los Lineamientos Curriculares, por su parte, enfatizan en la formación “de la persona como sujeto moral” (MEN, 1998a, p.6), de tal manera que los estudiantes se preparen para ejercer sus derechos y asumir sus responsabilidades. Como lo plantean Lara y Delgado (2005), la formación moral debe “estar vinculada a la vida individual y colectiva [...] para que contribuya a la formación de ciudadanos más autónomos, de una ética cívica fundamentada por su capacidad de discernimiento y de una sociedad más justa, participativa y solidaria” (p. 22).

## b. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas

Los estándares que definió el MEN (2006) determinan lo que se espera que desarrollen todos los estudiantes del país. En esa medida, están descritos de la siguiente manera: “Los estándares básicos de competencias constituyen uno de los parámetros de lo

que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo” (MEN, 2006, p.9). De igual manera, se sostiene que el punto de partida para su formulación fueron los lineamientos curriculares (MEN, 2006, p.11). Al hablar de competencias, el MEN pretendía:

superar las visiones tradicionales [de la educación] que privilegiaban la simple transmisión y memorización de contenidos, a favor de una pedagogía que les permitiera a los y las estudiantes comprender los conocimientos y utilizarlos efectivamente dentro y fuera de la escuela, de acuerdo con las exigencias de los diferentes contextos (MEN, 2006, p.12).

De hecho, el MEN enfatiza en que la formación para la ciudadanía no es una asignatura aislada, sino una responsabilidad de toda la escuela, que atraviesa todas las áreas académicas y todos los espacios institucionales. Sin embargo, recalca que la clase de Ciencias Sociales debe seguir jugando un papel muy importante en el proceso de su aprendizaje. Por otra parte, los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas están organizados en torno a tres grandes metas de formación:

- ▶ **Aportar a la convivencia y la paz.** Esta meta de formación busca que los estudiantes desarrollen los conocimientos y las habilidades necesarias para establecer relaciones interpersonales pacíficas, que les permitan solucionar sus conflictos sin acudir a la violencia, siempre “a partir de la consideración de los demás como seres humanos con los mismos derechos y deberes” (MEN, 2006, p.159). Sin embargo, esta meta trasciende las relaciones interpersonales y propone el reconocimiento de un contexto social, político y económico más amplio: “Esta meta supone reconocer y analizar los antecedentes históricos y las características sociales actuales de Colombia” (MEN, 2006, p.159).
- ▶ **Promover la participación y la responsabilidad democrática.** Esta meta de formación busca que los estudiantes se reconozcan como sujetos sociales de derechos y que asuman la responsabilidad de “participar políticamente, por medios democráticos, para generar transformaciones sociales” (MEN, 2006, p.160). En esta meta de formación también se enfatiza en la importancia de la construcción colectiva y el cumplimiento de normas y acuerdos como mecanismo indispensable para regular la vida en comunidad y favorecer el bien común.

- ▶ **Promover la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias humanas.** Esta meta de formación es importante en la medida en que Colombia se reconoce como un país multiétnico y pluricultural. Parte del reconocimiento de la riqueza de la diversidad “siempre y cuando reconozcamos que todos—incluyendo aquellos que históricamente han sido discriminados y excluidos— tienen una perspectiva distinta del mundo por el lugar que han ocupado y que, a manera de caleidoscopio, todos aportan elementos para obtener visiones más amplias” (MEN, 2006, p.160).

En relación con el mandato constitucional, cada meta representa una dimensión fundamental para el ejercicio de la ciudadanía y contribuye a la promoción, el respeto y la defensa de los derechos humanos. Ahora bien, los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas “suponen el concurso de un conjunto de conocimientos, competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras que, articuladas entre sí, hacen posible actuar de manera constructiva en la sociedad democrática” (MEN, 2006, p.55).

- ▶ Los *conocimientos ciudadanos* se refieren a la construcción de contenidos “enriquecedores y significativos” para promover las competencias ciudadanas. El MEN invita a los maestros a que se apoyen en las propuestas de los Estándares de Ciencias Sociales y Naturales.
- ▶ Las *competencias cognitivas* se refieren a la capacidad para llevar a cabo diversos procesos cognitivos, fundamentales para el ejercicio ciudadano. Entre las competencias cognitivas se destacan aquellas que generan alternativas para la solución pacífica de los conflictos, las que permiten identificar las consecuencias de las decisiones, aquellas útiles para reconocer diversos puntos de vista y las competencias de argumentación, reflexión y análisis crítico (MEN, 2006, p.157).
- ▶ Las *competencias emocionales* son aquellas necesarias para identificar y responder de manera constructiva ante las emociones propias y las de los demás.
- ▶ Las *competencias comunicativas* son aquellas habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con otras personas.

- ▶ Las *competencias integradoras* se manifiestan en acciones más complejas —por ejemplo, el manejo pacífico y constructivo de conflictos interpersonales y el apoyo de iniciativas para prevenir situaciones de discriminación o vulneración de derechos— que involucran el ejercicio conjugado de todas las demás: “Las competencias integradoras articulan [...] todas las demás competencias y conocimientos” (MEN, 2006, p.158).

### **c. Cátedra de Paz**

La Ley 1732 de 2014 y el Decreto reglamentario 1038 de 2015 establecieron que la Cátedra de Paz es de obligatoria observación en todas las instituciones educativas del país. Esta cátedra promueve:

Una ciudadanía activa en la cual los estudiantes puedan analizar críticamente sus contextos, identificar aquellas situaciones de inequidad, discriminación, exclusión, maltrato, vulneración de derechos o cualquier otra problemática que consideren que debe cambiarse; reforzar su comprensión sobre dicha problemática; identificar formas creativas, pacíficas y democráticas en las que pueden contribuir a generar cambios, y organizarse con otro para llevar a cabo acciones colectivas usando los mecanismos pacíficos y democráticos identificados (MEN, 2015, p.19).

La propuesta de la Cátedra de Paz supone que la formación para la ciudadanía prepara a los estudiantes no solo para actuar en sus contextos cercanos (el aula de clase, la escuela, el barrio o la vereda), sino que también los invita a ampliar su ámbito de acción en contextos lejanos, a sumarse a causas de carácter nacional o inclusive mundial, a través de las nuevas herramientas tecnológicas a las que tiene acceso. De igual manera, los ejes de la formación en la propuesta de la Cátedra de Paz giran en torno a los derechos humanos, la participación, la convivencia, la democracia y la paz como conductores de la ciudadanía.

## **1.4 Historia de la prueba**

En Colombia se han aplicado tres tipos de pruebas como parte del programa de evaluación de competencias ciudadanas: el Icfes aplica evaluaciones censales nacionales de competencias ciudadanas en los exámenes Saber; la Secretaría de Educación de Bogotá desarrolló las pruebas de Comprensión, sensibilidad y

---

convivencia ciudadana y, en el ámbito internacional, Colombia ha participado en dos evaluaciones sobre educación cívica y ciudadana: el Estudio sobre Educación Cívica (CIVED) y el Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana (ICCS).

El Icfes evaluó las competencias ciudadanas en las pruebas Saber 5.º y Saber 9.º, para colegios de calendarios A y B, en los años 2002-2003, 2005-2006 y 2012. Más aún, en 2012 se inició la aplicación de la prueba de Competencias Ciudadanas en el examen Saber Pro y, en 2014, en los exámenes Saber 11.º y Saber TyT.

Por su parte, la Secretaría de Educación de Bogotá aplicó a partir de 1997 las pruebas de Comprensión, Sensibilidad y Convivencia Ciudadana por seis años consecutivos. En estas, se intentó evaluar cómo se percibían a sí mismos los estudiantes de 5.º, 7.º y 9.º; cómo se relacionaban entre ellos y con el resto de la sociedad y qué conocimientos tenían acerca del funcionamiento básico del Estado.

En el ámbito internacional, Colombia participó en el CIVED y en el ICCS. La primera buscaba identificar elementos esenciales sobre democracia y ciudadanía, identidad nacional, cohesión social y diversidad (1996, 1997 y 1999); la segunda, por su parte, tenía como propósito investigar sobre la preparación de los jóvenes para asumir el papel de ciudadanos del siglo XXI (2009).

## 1.5 Referentes teóricos de la prueba

En este apartado se expone el marco teórico de la prueba Competencias Ciudadanas del examen Saber 5.º y 9.º, con el fin de dar a conocer la fundamentación sobre la cual se construyó la plataforma teórica y conceptual que sustenta la prueba. Esto se efectúa desde una perspectiva general que permite entender cómo se presenta este campo de la acción ciudadana en la vida de los estudiantes de los grados de los que se ocupa esta prueba: desde los últimos años de la educación básica primaria hasta la educación media.

De ahí que, en la sección 1.5.1, se delimite el dominio de lo ciudadano, para aclarar de un modo general de qué se ocupa y de qué no se ocupa la formación ciudadana que se espera que ocurra en los establecimientos educativos del país. En la sección 1.5.2

---

se presentan y justifican las elecciones particulares que definen el tipo de ciudadano al que apunta esta formación ciudadana, en consonancia con lo planteado en la Constitución, en la Ley General de Educación y sus decretos reglamentarios y en los documentos de política mencionados en la sección anterior. Se han introducido algunos referentes teóricos de la literatura sobre el tema, con el fin de, por un lado, presentar una imagen holística, coherente y actualizada del tipo de ciudadanía al que se apunta —denominado acá como *ciudadanía democrática plena*— y, por otro lado, desarrollar en mayor detalle lo que dichos propósitos generales implican. Esta discusión prepara el camino para mostrar luego, en la sección 1.5.3, cómo de esta imagen general del ciudadano-estudiante de los últimos años de primaria hasta la educación media se derivan los objetivos más concretos de la formación ciudadana que se evalúan en las pruebas.

### ***1.5.1 Ciudadanía y democracia: el dominio de lo ciudadano***

Las pruebas a las que se refiere este documento definen, desde su nombre, lo ciudadano como su campo de aplicación. ¿En qué consiste este campo y cómo se diferencia de otros dominios de acción de la vida de los individuos? Responder a esta pregunta es el objetivo de lo que sigue.

#### ***El dominio de lo ciudadano como un campo ético-político.***

Vale la pena comenzar por aclarar que lo ciudadano es un dominio de acción y de relaciones entre individuos, más que un campo de estudio. Esto no significa que no haya un *lenguaje* y un *contenido* propios de la ciudadanía, mediante los cuales comprendemos y damos sentido a nuestras acciones como ciudadanos. Dicho lenguaje incluye términos alrededor de lo institucional, como aquellos relacionados con el Estado y sus instituciones, aunque también otros más generales que describen, explican y dan sentido a lo ciudadano de un modo más amplio, en relación con la justicia, el poder, la equidad, el conflicto, la sostenibilidad, la legitimidad, las paces, la discriminación, las violencias, entre otros. No obstante, entender lo ciudadano como un dominio de acción implica que los conceptos del campo de lo ciudadano



---

son necesarios solamente en la medida en que permiten comprender su sentido y, a partir de allí, saber cómo actuar mejor, cómo mejorar nuestras instituciones y cómo educar mejor a los estudiantes para ayudarlos a desarrollarse más plenamente en su subjetividad como ciudadanos.

Ahora bien, la palabra *ciudadano* refiere acá a un individuo, pero enfatiza su relación con una comunidad en la cual transcurre su vida o, al menos, parte de ella<sup>1</sup>. Es decir, hablar de un ciudadano es hablar de un individuo relacionado con una comunidad en la que comparte un espacio e interactúa con otros ciudadanos. En esa medida, el dominio de lo ciudadano tiene que ver con la vida en común con otros. Sin embargo, lo ciudadano no abarca todas las relaciones de un individuo con otros en una comunidad: es decir, lo ciudadano no es lo mismo que lo social. ¿Qué define, entonces, lo *ciudadano*? Algunos autores señalan tres aspectos que han sido centrales a lo largo de la historia en la idea de ciudadanía, al menos en Occidente, y que delimitan el dominio de lo ciudadano dentro del dominio más amplio de lo social (Leydet, 2017).

Un primer aspecto corresponde a la idea liberal de que el individuo es portador de *derechos y responsabilidades* en virtud de su pertenencia a una comunidad. Como un mínimo, los derechos definen los elementos más básicos —aunque no sean los únicos— que permiten llevar una vida digna, que todos debemos respetar, pero que también podemos y debemos exigir tanto para nosotros mismos como para otros.

El segundo aspecto corresponde a la idea de la *participación*. Esta se relaciona con la posibilidad y legitimidad para llevar a cabo acciones que incidan en los asuntos de la vida de la comunidad; de igual manera, se corresponde de un modo directo con la idea de democracia. En las concepciones más formales de la ciudadanía, en especial aquellas que se relacionan con visiones jurídico-políticas (Lizcano, 2012), la participación se relaciona con la idea de la democracia como un sistema de gobierno,

---

<sup>1</sup> Autores como Touraine proponen la categoría de *sujeto*, en lugar de *individuo*, para dar cuenta de que “El sujeto es el deseo del individuo de ser actor [...] es voluntad llamamiento a la transformación del sí mismo en actor” (1997, p. 83). En una línea similar, Freire propone que en la educación crítica los individuos dejan de ser objetos para convertirse en sujetos de la historia (1970). En el presente marco se usa la palabra *individuo* para enfatizar las distinciones entre el sujeto individual y el colectivo o la comunidad. Pero vale la pena señalar que el horizonte normativo al que se apunta acá, aunque se presupone que no existe desde el comienzo, es el de la formación de sujetos con agencia para hacerse cargo y transformar sus vidas tanto a nivel individual como colectivo.

---

relacionado con la toma de decisiones sobre las normas y políticas que rigen la sociedad. La participación así entendida abarca las instancias estatales, donde su equivalente en los establecimientos educativos sería el sistema del gobierno escolar, dentro del cual los estudiantes pueden participar democráticamente<sup>2</sup>. Sin embargo, esta visión institucional es demasiado restringida ya que, como se verá más adelante, existen múltiples formas de incidir en los asuntos que conciernen a la vida común con los demás en múltiples espacios, y que no están del todo incorporados en los procesos de toma de decisiones sobre normas y políticas. En otras palabras, la participación ciudadana tiene muchos modos de ocurrir. Sin embargo, es importante señalar que, más allá de los modos de participación, estos dos primeros aspectos —por una parte, el ser portador de derechos y responsabilidades y, por otra, la posibilidad y la legitimidad de participar para incidir en los asuntos públicos— definen lo ciudadano como un dominio *político*.

El tercer aspecto es el ya mencionado de la *pertenencia* a una comunidad. Esta puede entenderse de varias maneras. En un sentido jurídico, tiene que ver con la adquisición de la condición de ciudadano al ser cobijado por un Estado que reconoce u otorga dicha ciudadanía y se compromete a proteger sus derechos y a exigir sus responsabilidades (de las que se hablará más abajo). No obstante, la pertenencia también tiene al menos dos aspectos diferentes que nos interesan aquí. Por un lado, se supone que todos tenemos responsabilidades morales —en el sentido de una ética ciudadana— con los demás y con nosotros mismos, derivadas de nuestra vida en comunidad. La formación ciudadana, en parte, se puede entender como el desarrollo paulatino de la autonomía, que nos vuelve responsables ante otros por nuestras acciones —ya que estas afectan a otros—, y de la capacidad para proteger y exigir los derechos, tanto los propios como los de los demás. De este modo, la pertenencia no tiene solo un carácter jurídico, sino que implica unas connotaciones más amplias al ser parte de una ética ciudadana.

---

2 Vale la pena mencionar que hay unas diferencias grandes, en cuanto a lo democrático, entre el sistema de gobierno a nivel nacional y el sistema de gobierno a nivel de un colegio. Además del hecho de que en el colegio el órgano estudiantil (el Consejo estudiantil) no tiene competencia para tomar decisiones vinculantes para la comunidad, las diferencias de poder en el mundo escolar entre unos actores y otros ocasionan que sea muy difícil que allí se produzcan las condiciones de igualdad entre ciudadanos que presupone la democracia (Cubides, 2001).

---

Por otro lado, en lo ciudadano también es importante hablar del *sentido* de pertenencia (Lambert *et al.*, 2013; Zaffalon *et al.* 2015), el cual ocurre en el ámbito afectivo de los ciudadanos, puesto que vincula sus deseos y emociones con la comunidad. Por esto, el sentido de pertenencia de los ciudadanos no puede establecerse mediante órdenes, leyes o una mera instrucción, sino que es algo que debe cultivarse. En ello, la educación juega un papel importante al fomentar una conciencia de los individuos acerca de su propia afectividad y su sentido de pertenencia, así como de las fuerzas sociales que contribuyen a moldearla. El carácter político del sentido de pertenencia de un individuo se configura en el momento en que aparece, en su afectividad, un sentirse con derechos y responsabilidades, y también con la posibilidad legítima de contribuir a la construcción y reconstrucción de la comunidad.

De los tres aspectos mencionados que definen el campo de lo ciudadano, la pertenencia es el que distingue quiénes son considerados ciudadanos en una comunidad —por un Estado, por una comunidad, por ellos mismos— de quiénes no lo son. No obstante, el sentido político sustantivo de esta pertenencia aparece en el reconocimiento de derechos y responsabilidades, así como en la posibilidad y en la legitimidad de participación. Estrictamente hablando, podría existir una ciudadanía sólo basada en derechos y responsabilidades, y en la que no hubiera participación; sin embargo, el carácter democrático se basa, justamente, en la posibilidad de participar.

En síntesis, la discusión anterior muestra que la ciudadanía constituye un dominio que sobrepasa lo jurídico y lo institucional; de hecho, no aparece exclusivamente en las relaciones entre los individuos y el Estado. Por el contrario, se encuentra en todos los ámbitos de la vida en comunidad. De ahí la importancia que tiene entender a los estudiantes como ciudadanos, a pesar de que puedan ser menores de edad, de que no tengan nacionalidad colombiana o de que no posean aún algunos derechos políticos formales de los que gozan los adultos colombianos. Una implicación que se deriva de esta consideración consiste en que la formación ciudadana a la que se refiere el presente marco tiene que ver tanto con el presente como con el futuro; es tanto para el aquí y el ahora como para otros espacios y otros momentos posteriores.

## Comunidades de ciudadanos.

En el apartado anterior se habló de comunidad. Sin embargo, todos pertenecemos a muchas comunidades diversas. Algunas de ellas se localizan en territorios físicos delimitados: por ejemplo, una vereda, un municipio, un departamento, Colombia, el mundo. A pesar de ello, muchas de las comunidades a las que pertenecemos no se conforman por su localización en un territorio delimitado físicamente. Esto es más evidente hoy en día cuando la digitalización vuelve intangibles muchos aspectos de los mundos que habitamos, y el espacio común que compartimos con otros en muchos casos es virtual: por ejemplo, podemos ser miembros de una red social o de una comunidad de fans en internet. Sin embargo, ocupar un espacio digital no es la única alternativa: para que se conforme una comunidad es necesario que existan unas relaciones entre sus miembros que establezcan que su destino se vea afectado colectivamente. De igual manera, se requiere que, en alguna medida, los miembros compartan un destino común, al menos en alguna dimensión de sus vidas, y que ellos reconozcan esto al menos hasta cierto punto. Aparecen, en consecuencia, otros ejemplos de comunidades que se constituyen como tales no por su ocupación de un territorio físico, sino por el tipo de relaciones que mantienen entre sí: un equipo de fútbol que juega los fines de semana, un grupo de amigos que se reúne con cierta regularidad, una familia, un grupo de montañistas, una organización de la sociedad civil, una empresa. A partir de este sentido amplio del concepto de ciudadanía, se puede entender que las niñas, niños y adolescentes son ciudadanos de múltiples comunidades. Cabe indicar que esta propuesta está alineada con la idea de Walzer (1970) de que la ciudadanía no es *monolítica*.

Para un individuo, las posibilidades de ejercer la ciudadanía varían de acuerdo con las comunidades a las que pertenece; a la vez, varían de unos individuos a otros dentro de una misma comunidad. Es necesario recalcar que esto último depende, entre otros aspectos, de la edad. En gran medida, las comunidades en las cuales las niñas y los niños más pequeños pueden participar para incidir en la vida colectiva son *comunidades cercanas*: aquellas en las que todos o al menos muchos de sus miembros se conocen personalmente y llegan a tener interacciones directas entre ellos. Algunos ejemplos de comunidades cercanas son una familia, un grupo de amigos, un curso en un colegio, el conjunto de habitantes de un edificio residencial, el conjunto de trabajadores de una empresa pequeña. Por el contrario, en las *comunidades lejanas* no se conocen ni se llegarán a conocer —ni mucho menos a

---

interactuar directamente— con la gran mayoría de sus miembros<sup>3</sup>. Además de las comunidades tradicionalmente referenciadas, como el país y la ciudad, otros ejemplos son la comunidad de usuarios de una red social como Facebook; la comunidad de asociados a una organización internacional activista como Amnistía Internacional o Greenpeace, y, a partir del concepto de la UNESCO (2015) de *ciudadanía mundial*, la humanidad entera.

### ***Alcance del dominio de acción de lo ciudadano.***

El hecho de que en las comunidades lejanas la mayoría de los individuos no interactúan entre sí no significa que no lo hagan en absoluto. En realidad, sucede que estas interacciones están mediadas por otro tipo de instancias. Una de estas corresponde, por supuesto, a las instituciones del Estado (Ricoeur, 1991; Girardin, 2012). A veces de maneras más directas o mediante la elección de representantes, en los sistemas democráticos los ciudadanos participan en la definición de normas y políticas, las cuales repercuten de diversas maneras en la vida colectiva de la comunidad. Por esto, podemos entender esta interacción como algo que ocurre en una vía de ida y una de regreso: nosotros, como ciudadanos, somos afectados por los demás, y también los afectamos a través de la influencia que tengamos en las instituciones del Estado.

Es importante señalar que no es solo a través de las instituciones del Estado que nos relacionamos con otros en las comunidades lejanas. Podemos pensar en algunos elementos, existentes en una comunidad, compartidos por sus miembros y que son constitutivos de la identidad comunitaria: maneras de comportarse, supuestos básicos sobre la vida, creencias, convenciones sociales y valores, entre otros, que definen de manera amplia lo que podríamos llamar su *cultura* (Spencer-Oatley, 2008). Dentro de estos elementos culturales, en cierta medida compartidos en una comunidad,

---

3 Se refieren acá los términos *comunidades cercanas* y *comunidades lejanas*, tal como aparecen en las pruebas de Competencias Ciudadanas. Las primeras también podrían llamarse *comunidades interpersonales*, para referenciar al hecho de que las relaciones entre sus ciudadanos son directas. Por otro lado, Anderson (1993) llama a las lejanas *comunidades imaginadas*, porque las relaciones entre sus ciudadanos no se dan de manera directa o presencial.

---

se encuentran valoraciones y expectativas diferenciadas sobre las personas que pertenecen a diferentes grupos sociales, a partir de las cuales ciertas acciones y comportamientos son vistos como legítimos o no para quienes pertenecen a dichos grupos<sup>4</sup>. Por ejemplo, una cultura heteropatriarcal conlleva unas valoraciones particulares sobre lo que representa ser un hombre, una mujer o una persona con otra identidad de género, privilegiando a los primeros. De igual forma, esta cultura asigna roles particulares a partir de los cuales algunos comportamientos son considerados válidos —por ejemplo, la violencia de hombres hacia mujeres o personas con otra identidad de género—, no válidos o incluso inmorales —por ejemplo, el hecho mismo de tener una identidad de género no heteronormada—. Estas valoraciones y asignaciones de roles se manifiestan de múltiples maneras en la vida cotidiana de todos y, por ello, conforman un marco, una estructura social, dentro del cual transcurren las vidas de todos en la comunidad.

Que estos valores culturales no existan de manera unificada en toda una comunidad no significa que sus tendencias no constituyan una fuerza que se nota, que se siente, y que afecta de maneras muy significativas la vida de las personas según los grupos sociales a los que pertenezcan, a veces para bien y a veces para mal. Por ejemplo, vivir en una cultura que tiende al machismo, a la homofobia, al clasismo y al racismo incide en las maneras en las que nos relacionamos con parejas, familiares y amigos. Podemos ver también que la doble vía de la que se habló arriba en relación con el Estado se da aquí de la misma manera en relación con la cultura: así como las valoraciones y expectativas sociales nos afectan, nosotros también contribuimos a reforzarlas o a modificarlas a través de nuestras acciones, tanto en las cotidianas —si se quiere privadas— como en las que llevamos a cabo en lo público.

En las comunidades cercanas también es pertinente hablar del marco y la estructura dentro de la cual transcurren las acciones cotidianas de sus miembros. Se referenciaron primero las comunidades lejanas, porque allí es más evidente mostrar que el rol

---

4 Tomamos aquí la noción de grupo social del trabajo de Young (1990, 2000), quien la define en términos de los grupos a los que pertenecen de manera diferenciada los individuos de una sociedad en virtud de características que, en dicha sociedad, son relevantes al definir el tipo de condiciones sociales que experimentan los individuos en su vida. Por ejemplo, un grupo social es el de los hombres; otro, es el de las personas con identidades de género no heteronormadas, y otro más, el de las personas de bajos ingresos.

---

mediador de las instituciones —incluidas las normas formuladas por el Estado— y de la cultura no depende de la interacción directa, personal, entre todos los miembros de la sociedad. Sin embargo, lo mismo ocurre en las comunidades cercanas: si bien allí no aparecen tan delimitadas las instituciones estatales, sí existen procesos en los que se deciden normas y políticas en sentidos similares a como ocurre en los niveles formales del Estado (ciudad, país, etc.). Así, en un equipo de fútbol se observan normas y políticas implícitas o explícitas sobre quiénes juegan y quiénes no, sobre cómo se toman las decisiones estratégicas, etc. También existen asuntos culturales que definen el marco de la vida en ellas: se habla de clima de aula y de clima escolar como asuntos culturales en los establecimientos educativos (Pianta, 2011; Cohen, *et al.*, 2009), o de cultura organizacional (Alvesson, 2012). Cabe indicar que, además, lo que ocurre en las comunidades cercanas no se extrae de o no es impermeable a las instituciones ni a la cultura que se definen en las comunidades más amplias en las que están insertas.

Por otro lado, esta revisión de los modos en los que interactuamos con otros en comunidades democráticas, tanto a través de las instituciones del Estado como a través de la cultura, permite especificar qué se entiende por ciudadano en general, por formación ciudadana y por competencias ciudadanas en particular. En ambos casos, en el presente marco se refieren a los modos como somos afectados por otros y como nosotros podemos repercutir en el marco de la vida colectiva de la comunidad, y a través de ello afectamos a los demás. Esto constituye un aspecto central del ámbito de lo ciudadano y, de hecho, es un factor que contribuye a delimitarlo con respecto a otros ámbitos (Mejía, 2019). Entender así lo ciudadano implica reconocer que tenemos responsabilidades en la construcción y reconstrucción colectiva de los marcos tanto institucionales como culturales en los cuales se desarrolla nuestra vida en comunidad. También implica que tenemos responsabilidades con nosotros mismos y con los otros, con quienes nos relacionamos e interactuamos en nuestras acciones de la vida cotidiana. Estas responsabilidades provienen de reconocer que esos marcos institucionales y culturales influyen y afectan, porque permean, la vida cotidiana.

### **Aclaraciones sobre lo ciudadano y lo político: visiones comunes pero limitadas de estos términos.**

Se ha mencionado que la idea de lo ciudadano es ante todo política. Ahora bien, dado que las palabras *ciudadano* y *ciudadanía*, por un lado, y *política*, por el otro, son usadas de distintas maneras y, en algunos casos, suscitan algo de resistencia en algunas personas, a continuación se aclarará su uso y, sobre todo, cómo en la prueba estos términos no son entendidos. Para ello, se presentarán algunas formas corrientes de entender estos conceptos que difieren de la manera como se abordan aquí, y se aclararán las diferencias.

**Ciudadanía como lo relacionado con lo urbano.** La similitud de las palabras *ciudad* y *ciudadanía* puede sugerir, para algunos, que al hablar de lo *ciudadano* se referencia lo urbano, como algo relativo a las ciudades y opuesto a lo rural. Sin embargo, esto es un equívoco, ya que *ciudadano* es diferente de “habitante de ciudad”. Arnal (s.f.) explica que este equívoco proviene de una desviación de significado de la palabra *ciudad* a lo largo de su historia, la cual tiene su origen en la palabra latina *civitas*. Esta última refería la condición política del individuo y no se asociaba a ninguna distinción entre lo urbano y lo rural. Las palabras castellanas *ciudadano* y *ciudadanía* mantuvieron en su significado la referencia original a este carácter político, pero no ocurrió así con *ciudad*, la cual terminó remplazando a *urbe* (del latín *urbs*) y perdió así su sentido anterior.

Es importante reconocer, de todos modos, que la visión de que lo ciudadano se ocupa solamente de las ciudades y sus habitantes no se alimenta solo de la similitud de las palabras, debido a su origen etimológico común, sino también del hecho de que, en nuestra actualidad, se ha establecido una hegemonía alrededor de la vida urbana, en oposición a la rural. Por tanto, es entendible que algunos ciudadanos rurales perciban que son tratados como “ciudadanos de segunda clase”. En este sentido, este reclamo es una denuncia de exclusión. Sin embargo, aquí se pretende usar las palabras *ciudadanía* y *ciudadano* en sus acepciones originales, intentando reivindicar la naturaleza política de estos términos y desvinculándolos de la vida en las ciudades.



---

**Ciudadanía como un estatus legal.** En un ámbito jurídico-político, la ciudadanía puede señalar una declaración formal o legal de la pertenencia de alguien a una comunidad o sociedad, que le otorga ciertos derechos y responsabilidades particulares. Esto pone sobre la mesa la pregunta de quién es y quién no es ciudadano, para así determinar quién es portador de dichos derechos y responsabilidades jurídicas. En Colombia, el cumplir los 18 años de edad confiere varios de esos derechos —por ejemplo, elegir y ser elegido en cargos públicos— y responsabilidades —por ejemplo, debe responder por sí mismo ante la ley, y puede pagar cárcel por los delitos que tengan esta pena—. Si se adopta una delimitación así de la idea de ciudadanía, la mayoría de los estudiantes en los colegios no serían considerados ciudadanos y la formación ciudadana sería una educación que tendría su efecto solo cuando los estudiantes llegaran a su mayoría de edad. También se puede preguntar por las personas que residen en Colombia, pero que no tienen un reconocimiento de nacionalidad colombiana por parte del Estado.

Como se planteó, se ha adoptado una visión ético-política de la ciudadanía, más amplia que la visión jurídico-política (Lizcano, 2012; ver también English, 2017). En los ejemplos expuestos arriba y en muchos otros, las personas pertenecientes a dichas poblaciones no reconocidas jurídicamente como ciudadanas pertenecen a diversas comunidades, lo cual les confiere unos derechos y responsabilidades ciudadanas que tenemos el deber de proteger y de exigir, respectivamente. En este sentido, se considera aquí que los niños, niñas y adolescentes, independientemente de si tienen nacionalidad colombiana, son ciudadanos en múltiples comunidades.

Otras ideas de ciudadanía que circulan en la actualidad refuerzan esta necesidad de ampliar el significado del término y no limitarlo a lo jurídico: por ejemplo, se habla de ciudadanías mundiales o de ciudadanías digitales, entre otras. Además, como se mencionó, la ciudadanía se relaciona con la pertenencia a comunidades, lo que constituye un hecho social para el cual no es indispensable el reconocimiento formal por parte de un Estado.

**Ciudadanía como conducta cívica.** No se conoce ningún trabajo que haya investigado formalmente las concepciones de ciudadanía y de ciudadano que sostienen las personas en general en Colombia. Sin embargo, algunas entrevistas y conversaciones informales alrededor de la idea de lo que es un “buen ciudadano” permiten pensar que una concepción recurrente que se deja ver allí sugiere una

---

asociación con las responsabilidades más básicas de la ciudadanía, como cumplir con las normas legales y convivir pacíficamente con los demás. En algunos casos, incluso, se asocia también al cumplimiento de unas ciertas normas sociales de cortesía que coinciden con una expresión también tradicional de lo que se entiende por una persona “bien educada”, así como con la idea de urbanidad<sup>5</sup>.

La discusión al inicio de esta sección muestra que la urbanidad, aunque pueda ser importante para muchas personas y ocasionalmente sea propuesta públicamente desde diversos actores y sectores como algo que debería tratar la educación, se encuentra por fuera del dominio de lo ciudadano y, por tanto, de aquello que se ocupa la formación ciudadana. Por otro lado, si bien el cumplimiento de normas y la convivencia pacífica sin duda pertenecen a las responsabilidades del ciudadano, una visión que solo se concentre en estos aspectos termina despolitizando la idea de ciudadanía; es decir, termina concentrándose en los asuntos más relacionados con el respeto del Estado de derecho y los derechos de los demás —en una especie de ciudadanía mínima— pero despoja el concepto de sus componentes más relacionados con la democracia: aquellos que tienen que ver con la posibilidad del ciudadano de participar en la construcción y reconstrucción colectiva de su comunidad (Cunningham, 2002). Este documento se compromete con una visión democrática de la ciudadanía que toma esta participación como un elemento central de la vida ciudadana y como un objetivo hacia el cual se debe apuntar colectivamente como sociedad, así como de forma individual, a través de, entre otras cosas, la formación ciudadana.

---

5 Curiosamente, la palabra *urbanidad* sí está relacionada con lo urbano, con la vida en las ciudades; parece, por ello, conllevar un sentido discriminatorio hacia quienes no habitan allí: algo así como una idea de que los habitantes de lo rural deberían *urbanizarse* en sus modos de comportarse. Esta idea evoca la de *higienización* para las poblaciones indígenas, la cual conllevaba una orientación hacia su educación para avanzar hacia un comportamiento más civilizado que mejorara la raza y la sociedad (Ruiz-Barrera, 2011; Ochoa-Acosta y Quintero-Mejía, 2018). Este sentido discriminatorio refuerza la necesidad de aclarar que la formación ciudadana no es acerca de la urbanidad.

---

**La política como la actividad de los partidos políticos y el Gobierno.** La idea de política se suele relacionar con la actividad de los partidos políticos y el Gobierno alrededor de los procesos institucionalizados de la democracia: la participación en las esferas del Estado en cualquiera de sus tres poderes y la actividad alrededor de dichas esferas. Sin embargo, la anterior discusión en este documento señala una visión más amplia de la política y de lo político: todo lo que se relacione con las maneras en las que se construye el marco institucional y cultural en el que transcurre la vida en nuestras comunidades es un asunto ciudadano y, en este sentido, es político.

De este modo, cuando se refieren las acciones políticas de un ciudadano se alude a lo que este efectúa con la intención de contribuir en el marco institucional o cultural de la vida colectiva de la comunidad (Mouffe, 2005). Esto incluye acciones como votar en unas elecciones (nacionales, en un departamento, en un municipio, en un colegio, etc.), u organizar y participar en una acción de protesta ante alguna autoridad (un ministerio, un profesor, el rector del colegio, etc.), al considerarse que unas normas o políticas son injustas o ante los demás miembros de la comunidad (en la ciudad, en el barrio, en el colegio) o cuando se ven valores y comportamientos nocivos para la comunidad.

Vale la pena ampliar esta comprensión de lo político aún más. Hablar de las acciones políticas de un ciudadano, como se desarrolló en el párrafo anterior, implica tomar la ciudadanía o la política como un dominio o campo de acción. No obstante, también es importante hablar de lo *político* como una dimensión de cualquier actividad de los seres humanos en cualquier campo de acción: el educativo, el laboral, el familiar, etc. Efectuarlo así es reconocer que, como se señaló, toda actividad humana incide en mayor o menor medida en las comunidades más amplias a las que se pertenece —es decir, tiene un efecto ciudadano o político—, y es influenciada por las estructuras o marcos institucionales y culturales en los cuales se insertan dichas actividades —es decir, está permeada por lo ciudadano o lo político—. La idea de lo político se refiere, por tanto, no solo a un campo de acción, sino también a esta dimensión de cualquier actividad humana (Mouffe, 2005).

## **1.5.2 Formas de ciudadanía y de democracia: hacia una ciudadanía democrática plena**

Existen diferentes maneras de entender la ciudadanía y, por tanto, diferentes propuestas sobre cómo deberían idealmente ser las instituciones y los ciudadanos. Para la prueba de Competencias Ciudadanas, de acuerdo con lo expresado por la Constitución y por las normas y políticas colombianas, como los *Estándares básicos de competencias ciudadanas* y los *Lineamientos de la Cátedra de Paz*, y en consonancia con las discusiones contemporáneas, se ha adoptado una idea de ciudadanía que establece un estándar alto de compromiso ciudadano del individuo y que reconoce las formas contemporáneas de ser ciudadanos democráticos que emergen de la iniciativa de los individuos y de las comunidades, y no solamente del Estado (Aguiló, 2009; Santos y Mendes, 2017). A esta idea, se la ha llamado *ciudadanía democrática plena*.

Para presentar lo que esto conlleva, se comenzará con una forma mínima de la idea de ciudadanía, para luego mostrar cómo esta idea se va ampliando en diferentes direcciones. De hecho, actuar de manera adecuada como ciudadano, en la idea de esta ciudadanía mínima, requiere el desarrollo de unas competencias de las que, se puede afirmar, en buena medida se carece en nuestra sociedad. A partir de esto, cada uno de los aspectos cuya consideración va ampliando esa idea mínima de ciudadanía requiere de unas nuevas competencias, o complejización de las anteriores. Un elemento central aquí, para que el ciudadano pueda actuar competentemente en estas maneras ampliadas de comprender la ciudadanía, es el grado de responsabilidad que este vaya siendo capaz de asumir. Este desarrollo es una tarea central para los establecimientos educativos en todos los niveles; en esa instancia, las pruebas que evalúan competencias ciudadanas ayudan a saber cómo se avanza en esa dirección.

### ***El nivel ciudadano más básico: cumplimiento de las normas y no vulneración de los derechos de los demás o del entorno.***

La idea de una ciudadanía mínima es en cierto sentido de corte liberal: en esta, cada individuo es cuidadoso con los demás y con el entorno, pues busca no vulnerarlos o

---

dañarlos en las acciones de su vida cotidiana, mientras persigue sus fines individuales y sus ideales de una vida buena. Esto incluye, por supuesto, la convivencia pacífica con los demás conciudadanos. Es importante mencionar que los derechos humanos juegan un papel central aquí, puesto que ellos determinan aquello que constituye la dignidad humana en un nivel básico y, por tanto, las normas fundamentales que se espera que los ciudadanos respeten.

Existen algunos derechos que el ciudadano puede respetar de forma pasiva al no vulnerarlos y al asumir una actitud de no interferencia en la vida de los demás. Estos son, por lo general, derechos relacionados con libertades como la de expresión, el desarrollo de la personalidad, la asociación o la de conciencia, entre otras. Así, por ejemplo, alguien puede respetar la libertad de expresión de otros ciudadanos al no censurar sus expresiones de opiniones. En este nivel más básico, en el que el ciudadano puede caracterizarse como *individualmente responsable* (Westheimer y Kahne, 2004) y de corte liberal clásico (Moreno y Mejía, 2016), los individuos no necesitan emprender acciones ciudadanas, sino cuidar que sus acciones cotidianas no vulneren estos derechos de los demás ni al entorno.

En comunidades cercanas como el curso, la familia o el grupo de amigos, el niño, niña o adolescente mantiene relaciones con otros en equidad y no discriminación, y resuelve sus conflictos pacíficamente, entre otros. Alrededor de las comunidades lejanas a las que pertenecen, cumplen las normas de convivencia en la calle, tienen un consumo responsable (p.ej. del agua y otros recursos) y en la casa separan basuras con el propósito de facilitar su reciclaje, entre otros.

Los límites de esta ciudadanía individualmente responsable con respecto a la protección de los derechos pueden verse en al menos dos elementos. Por un lado, existen algunos derechos que solo pueden protegerse de forma activa, como aquellos de naturaleza social: por ejemplo, el derecho a la educación y el derecho a la salud. En estos casos, no es posible protegerlos solo mediante una actitud de no interferencia en la vida de los demás; es necesario que se brinden una educación y una salud de buena calidad y que se garantice el acceso de los ciudadanos a estas. Por otro lado, incluso la protección de las libertades mencionadas arriba puede requerir mucho más que solamente no interferir en la vida de los demás: ante el hecho de que esas libertades son constantemente atacadas en nuestras sociedades, proteger esos derechos implica una participación más activa del Estado y de los

---

ciudadanos en general (Atria, 2014). La existencia de estos límites de esta forma mínima de ciudadanía señala la necesidad de ampliar esta idea de ciudadanía, como se desarrollará en lo que sigue.

Vale la pena mencionar que el hecho de que este sea el nivel más básico de la ciudadanía no quiere decir que sea fácil de cumplir, o que en Colombia podamos decir que ya se ha logrado ni mucho menos superado. Posiblemente, solo llegar aquí ya sería un avance muy importante en materia de legalidad y convivencia.

### ***Primera ampliación de la idea de ciudadanía: protección activa de los propios derechos.***

Aunque este aspecto también es parte de una concepción de ciudadanía democrática de corte liberal como la mencionada en el apartado anterior, actuar para reclamar la protección de los propios derechos cuando son vulnerados o están en riesgo de serlo supone al menos dos elementos adicionales de los ciudadanos. El primero consiste en que reconozcan que ellos tienen derechos y que es importante hacerlos respetar; es decir, superar la más básica condición de subordinación que es la falta de reconocimiento de sí mismo como un individuo valioso y digno, que es sujeto de la historia y no un mero objeto (Freire, 1970). El segundo consiste en que se salga por un momento de sus acciones de la vida cotidiana y efectúe algo más para reclamar la protección de un derecho que le ha sido vulnerado.

Por otra parte, la ciudadanía presupone que, aunque puedan existir muchas maneras de reclamar para proteger sus derechos, ya sea usando procedimientos institucionalizados o no (como los establecidos en la Ley de Convivencia Escolar, por ejemplo, en el caso de que sus derechos hayan sido vulnerados en el ámbito del colegio; o la tutela, en un nivel más amplio), se busca que el ciudadano proteja sus derechos dentro de la legalidad y de modos que no agredan a otros. Esto no es trivial en una cultura como la nuestra, en la cual con frecuencia encontramos acciones que buscan proteger los propios derechos, pero a través de hechos violentos. Este es el caso de los linchamientos de personas que son señaladas públicamente de cometer actos dañinos para la comunidad. También cuando, en un grupo de niños, uno de ellos agrede a otro que lo ha insultado. Esto, que constituye tomarse la justicia por las propias manos, de ninguna manera es aceptable para la protección de los propios derechos.

---

## ***Segunda ampliación de la idea de ciudadanía: participación democrática para la defensa de los derechos e intereses de los grupos con los que nos identificamos.***

En ocasiones, los ciudadanos reconocen que la vulneración de sus derechos ocurre o se exagera por el hecho de pertenecer a, o de identificarse con, un grupo social particular: por ejemplo, por tener ingresos económicos bajos, por ser mujer, por pertenecer a una etnia minoritaria, por no coincidir en su físico con la estética dominante o por no ser heterosexual. La participación democrática, para algunos autores (Mouffe, 1993, 2005; Young, 1990, 2000), ocurre en los espacios en los que se ponen en cuestión las inequidades y formas de discriminación que llevan a algunos ciudadanos de algunos grupos sociales a buscar reivindicar y proteger sus derechos de forma colectiva.

Aparece aquí una forma de solidaridad de grupo (Honneth, 2007; Heyd, 2015; Ronge, 2015) que permite que los ciudadanos formen movimientos sociales, los cuales son una de las principales formas de operación de la democracia. Allí también aparece, por parte de los ciudadanos, una voluntad de incidir en la vida colectiva para transformarla y mejorarla; es decir, surge lo que podría llamarse un *afán o voluntad de democracia* (Mouffe, 2005; Biesta, 2011; Moreno y Mejía, 2016). Esta es, tal vez, la característica más importante de esta ampliación de la idea de ciudadanía: en las formas anteriores, donde lo ciudadano aparece en el cumplimiento de las normas y la protección de los propios derechos como individuo, aún se está hablando de una actuación privada de cada ciudadano; ahora aparece la idea de una actuación pública. Cuando las niñas en el curso se unen para llamar la atención sobre el hecho de que no las dejan participar de ciertas actividades y juegos de los niños, y que este trato tiene que ver con el hecho de que ellas sean niñas, ellas están participando democráticamente para transformar las normas (sociales) de su curso, en defensa de sus intereses de grupo.

## ***Tercera ampliación de la idea de ciudadanía: la participación democrática para la protección de los derechos de otros y para buscar el bien común.***

Autores como Mouffe (1996, 2005a) sugieren que la naturaleza de la democracia es inevitablemente de combate o lucha entre grupos que tienen intereses y experiencias de vida diferentes —en buena medida por pertenecer a grupos sociales diferentes— y

---

que, por tanto, tienen perspectivas diferentes; en sus palabras, que la democracia es *agonística*. Sin embargo, otros autores sugieren que una democracia más “fuerte” —para usar la expresión de Barber, quien la opone a “blanda” (Barber, 2004; Peñas, 2011)— debe basarse en una mayor unidad entre los ciudadanos en la búsqueda del bien común. Esto, que se asocia a la idea de una *democracia republicana*, puede implicar en ocasiones alejarse de los intereses personales y acercarse mucho más al reconocimiento del otro y sus intereses y necesidades en su diferencia. Una crítica que desde aquí se formula a la ciudadanía democrática liberal consiste en que, en esa forma de democracia, los ciudadanos participan solo para intentar que prevalezcan los intereses propios o de su grupo, así esto vaya en contravía de un ideal de bien común.

Ante esto, para algunos autores (Barber, 2004), la democracia debe partir de un sentido de solidaridad que es ahora mucho más amplia que aquella que se manifiesta solo hacia los miembros de mi propio grupo, ya que se extiende sobre otros que están en condiciones de inequidad o de sufrimiento (Kolers, 2016) —y para la cual otros autores (Honneth, 2007) reservarían la palabra “respeto” (aludiendo a Kant)—. En esta línea, autores como Echavarría, Quintero y Vasco (2007) proponen que una tarea de la educación consiste en promover dicho sentido amplio de solidaridad, o de respeto, extendiendo el círculo ético en la educación de los jóvenes, ya que su mirada de lo cotidiano y de lo inmediato no necesariamente los lleva a comprender que las exigencias éticas no se agotan allí, dado que se supone que la capacidad potencial para ser solidarios ya existe en todos los seres humanos. Sin embargo, para otros autores (Habermas, 1996), ese sentido de solidaridad y de búsqueda del bien común no es un punto de partida, sino que se obtiene de los procesos democráticos cuando estos se basan en interacciones comunicativas entre los ciudadanos, alrededor de los asuntos públicos de la comunidad. Es decir, ciertos procedimientos democráticos basados en la comunicación entre los ciudadanos —ya sea en el sentido deliberativo argumentativo de Habermas (1994) y Benhabib (1996), o en el sentido comunicativo mucho más amplio de Young (1996) y Nussbaum (2010), el cual incluye la narración de historias y testimonios, la retórica, el humor y las manifestaciones artísticas— pueden contribuir a producir, en lugar de simplemente suponer como condición inicial, una comunidad de ciudadanos que son capaces de acercarse a otros cuyas experiencias de vida son diferentes y cuyos derechos pueden ser vulnerados también de maneras diferentes.



---

En este debate, es más seguro afirmar que en la democracia se ponen en juego tanto intereses individuales y de grupo como visiones más solidarias con otros cuyas experiencias son radicalmente diferentes de las propias. También, que en ocasiones —dependiendo del contexto de la situación, de la relación entre los grupos, de la cultura, entre otros—, los procesos comunicativos pueden contribuir a la producción de actitudes y visiones orientadas al bien de otros y al común. De igual manera, en otras ocasiones los mismos procesos pueden llevar a lo contrario: a la producción y refuerzo de actitudes de lucha y visiones opuestas que no encuentran puentes de acercamiento y reconciliación entre sí.

Al igual que en la anterior ampliación de la idea de ciudadanía, aquí los ciudadanos han desarrollado una valoración más profunda de los derechos propios y de los demás. De este modo, acoger los derechos implica no solo respetarlos en otros, al no vulnerarlos, sino reconocer que su protección es responsabilidad de todos y que debe asumirse activamente. Es decir, los ciudadanos participan públicamente para proteger los derechos de otros: tanto los de su propio grupo como los de grupos ajenos.

#### ***Cuarta ampliación de la idea de ciudadanía: participación en espacios alternativos.***

Es frecuente relacionar el término *participación democrática* solamente con los procesos electorales —en los cuales somos elegidos o elegimos a nuestros representantes— o en los procesos institucionalizados de toma de decisiones como los mecanismos de democracia directa de la Constitución (referendo, plebiscito) o las decisiones en las asambleas vecinales. En el colegio, el gobierno escolar —en el cual existen representantes estudiantiles y cuenta con una instancia de Consejo estudiantil— representa tales instancias institucionalizadas.

Sin embargo, y como ya se señaló, la participación democrática abarca toda forma de acción que pretenda incidir en los elementos más estructurales de la comunidad —las normas y políticas, así como la cultura—, y donde aparecemos como ciudadanos en el mundo público. En las secciones anteriores, se han brindado algunos ejemplos de formas alternativas de actuación democrática que usan mecanismos y se producen en espacios que complementan o reemplazan algunos de los procesos institucionalizados para la toma de decisiones. Esta *demodiversidad*, como la llama Santos (Santos y Mendes, 2017), en su conjunto constituye una democracia contrahegemónica (Aguiló, 2009) o, en términos

---

propuestos por otros autores, una democracia radical (Mouffe, 1993, 2005a). Los procesos institucionalizados dan cuenta de solo una parte de las acciones de participación democrática que llevamos a cabo.

Es importante señalar que estas formas no institucionalizadas de participación democrática no deben verse como una alternativa que se pueda tomar únicamente cuando las formas institucionalizadas han fallado. De hecho, cumplen funciones y sirven propósitos diferentes. A veces actúan en conjunto, por ejemplo, cuando una acción de protesta en un colegio busca influir en una decisión política del rector o de la Secretaría de Educación, o de los profesores alrededor de las prácticas pedagógicas (Palacios, 2017). En otras ocasiones pueden buscar por sí solas incidir más en un cambio en la cultura, por ejemplo, cuando una intervención artística efectuada públicamente busca llamar la atención sobre hechos repetidos de vulneración de derechos en el colegio como el acoso escolar.

### ***Quinta ampliación de la idea de ciudadanía: la participación democrática informada y crítica.***

Aun si los ciudadanos participan en diferentes espacios, pueden hacerlo sin una adecuada y suficiente comprensión de la situación o del problema acerca del cual están participando. Las discusiones actuales sobre la idea de la posverdad y los escándalos recientes en todo el mundo en procesos de votaciones, donde los ciudadanos fueron manipulados a partir de información falsa o tendenciosa (Amer y Noujaim, 2019) o desde una invitación a no conocer en detalle los contenidos de las opciones por las que estaban votando, han puesto sobre la mesa este tema con fuerza. La legitimidad de los procesos democráticos se pone en juego aquí (Benhabib, 1996), ya que se invalidan las razones por las cuales se justifica la democracia. Una de dichas razones consiste en que, al permitir la participación de todos los ciudadanos, los procesos democráticos conjugan saberes y conocimientos variados que provienen de experiencias de vida diferentes en la comunidad. Todo ello, en conjunto, ayuda a tener una perspectiva más rica y amplia de los problemas de la comunidad y de sus posibles soluciones, y a tener en cuenta los intereses de más partes. Otra justificación aparece en una idea de autonomía y dignidad del ser humano, como alguien que debe tener la oportunidad de decidir sobre su propio destino (Christiano, 2018). La homogeneización de opiniones que proviene de estos procesos manipuladores y el socavamiento de la autonomía de los ciudadanos que estos implican debilitan estas justificaciones de manera directa.

---

Por razones como esta, algunos autores (Habermas, 1994; Young, 1996; Mouffe, 2005a) proponen ampliar la idea de ciudadanía para enfatizar la necesidad de que, cuando los ciudadanos participen democráticamente, ya sea en elecciones, en procesos de toma de decisiones, o en espacios alternativos de expresión y presión pública para incidir en la vida colectiva de la comunidad, lo hagan buscando comprender de manera profunda y crítica aquellos asuntos alrededor de los cuales participan.

Existen diversas acciones que se conjugan aquí de parte de los ciudadanos. Una de ellas es mantenerse informado de lo que está ocurriendo a su alrededor, ya sea en torno al planeta, el país, el barrio, el colegio o el curso. Un segundo elemento es interactuar comunicativamente con otros, lo cual puede verse como un recurso para comprender mejor los asuntos públicos de su comunidad —al encontrarse con otras perspectivas y experiencias, como cuando escuchamos de alguien diferente de nosotros en qué condiciones vive debido a esa diferencia—, pero que en realidad juega papeles más amplios en la constitución social de nuestras comunidades. Tal como se planteó arriba, aunque algunos autores ponen el énfasis en la interacción con otros a través de intercambio crítico de argumentos que permita mejorar la comprensión de cada uno y con ello sus posturas (Habermas, 1994; Hoyos, 1995), otros autores sugieren que el repertorio de interacciones comunicativas debe ser mucho más amplio (Young, 1996; Mouffe, 2005b; Nussbaum, 2010). Un tercer elemento consiste en el detenerse a examinar cuidadosamente y con pensamiento crítico las diferentes propuestas, posiciones y visiones sobre los asuntos de la comunidad, buscando desarrollar maneras más comprensivas de entender las situaciones problemáticas y sus posibles soluciones, a partir de la consideración de múltiples perspectivas. Aquí se vuelve crucial lo que se puede llamar un *pensamiento ciudadano crítico*.

### **1.5.3 Modos de acción ciudadana**

El recorrido por diversos modos de entender la ciudadanía democrática en el apartado anterior, en el cual se mostró cómo esta puede y debe ir ampliándose en varias direcciones a partir de una forma mínima básica, señala dos modos generales en los cuales las personas actúan en un sentido ciudadano (Mejía, 2019). En cada uno de estos modos existen, por supuesto, mejores y peores maneras de actuar en términos ciudadanos, así como diversas maneras y espacios en los cuales dichas acciones pueden llevarse a cabo.

### *El cuidado en las acciones de la vida cotidiana.*

Acá se retoma la idea de que la vida cotidiana —en las compras para alimentarnos y vestirnos, en el compartir con la familia, en las actividades de diversión y entretenimiento, en los estudios, en el trabajo, etc.— transcurre en un marco mucho más amplio de la comunidad en la que vivimos. De esta manera, por un lado, la vida cotidiana es permeada por las normas y la cultura de esa comunidad y, por el otro, lo que se lleva a cabo en la vida cotidiana la afecta también en mayor o menor medida; es decir, existe una relación de doble vía entre nuestra vida y la comunidad. Esto quiere decir que, seamos conscientes o no de esta relación, existe una dimensión o un carácter político, ciudadano, en todas nuestras acciones. Precisamente, uno de los propósitos de la formación ciudadana deberá ser que aprendamos a leer y a reconocer esta relación para que así nuestras acciones sean más responsables —y podamos responder mejor por ellas—. De esta manera, al hacer compras, al trabajar, al estudiar, al divertirnos en actividades de ocio, podemos cuidar o perjudicar a otros en la comunidad o al ambiente. En consecuencia, este es el primer modo de acción ciudadana, que es propio de la forma básica de ciudadanía de la que se habló arriba, así como de su primera ampliación: el cuidado de las comunidades a las que pertenecemos desde nuestras acciones de la vida cotidiana.

Ya se han brindado algunos ejemplos de comportamientos que corresponden a este modo de acción ciudadana, en especial, al referenciar la idea mínima de ciudadanía. No obstante, vale la pena volver a estos y a otros ejemplos para hacerlos explícitos: cumplir las normas de convivencia; mantener relaciones interpersonales con otros en equidad y no discriminación; manejar pacíficamente los conflictos; separar basuras en la casa con el propósito de facilitar el reciclaje, y evaluar nuestras decisiones sobre qué productos compramos: sin empaques o con empaques biodegradables, fabricados por empresas que tratan con justicia a sus trabajadores, que cuidan el ambiente o que promueven prácticas de restauración de la equidad y la paz al trabajar con personas de grupos marginalizados, entre otros. En el cuidado a través de nuestras acciones en la vida cotidiana, se incluyen también aquellas en las que nos cuidamos a nosotros mismos por medio de la protección de nuestros derechos, una vez han sido o están en riesgo de ser vulnerados.

### ***La participación democrática.***

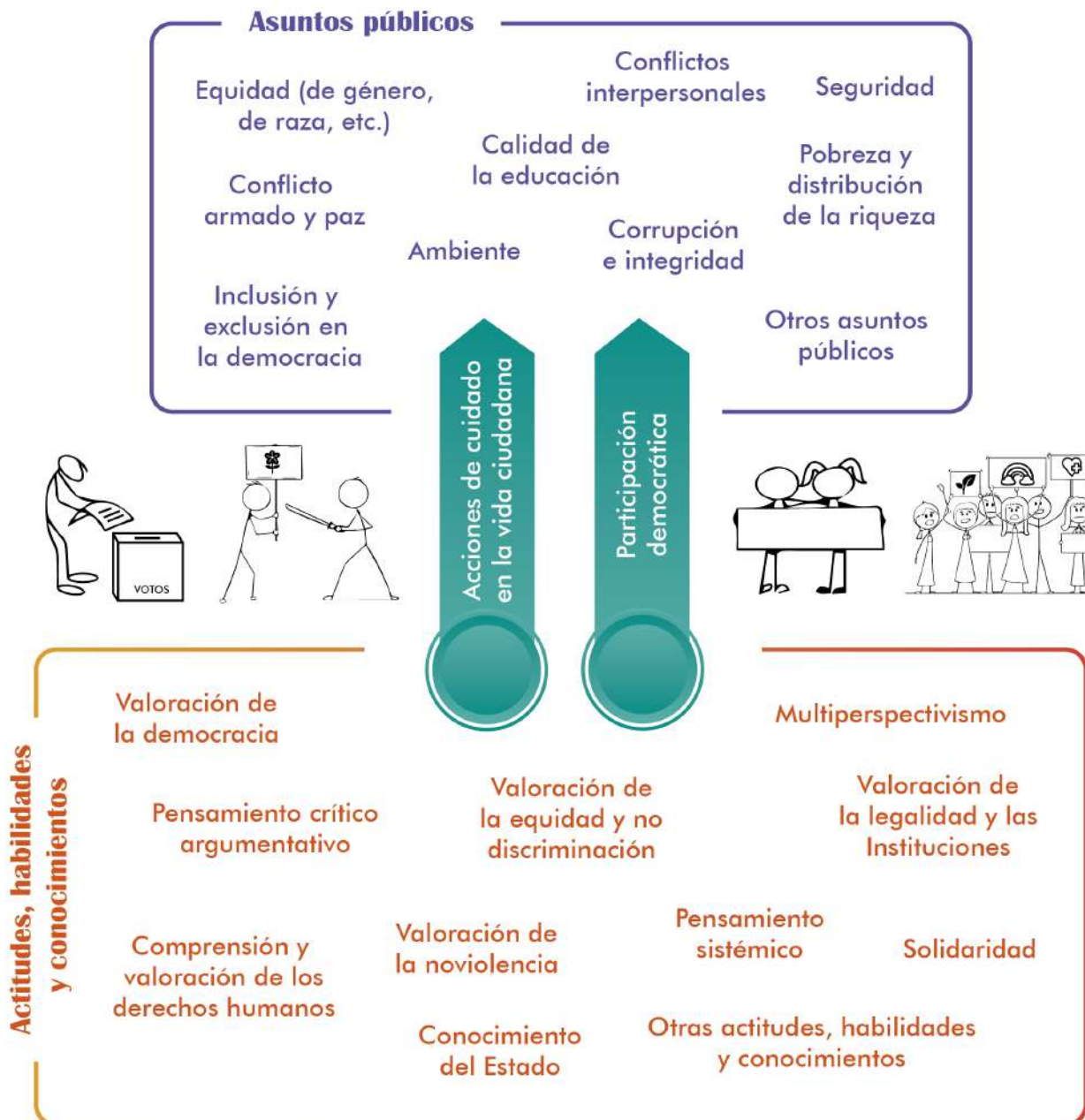
El segundo modo de acción ciudadana corresponde a lo que puede llamarse *participación democrática*. La mayoría de las ampliaciones de la idea de ciudadanía que se presentaron arriba se encuentran dentro del modo de acción de la participación democrática, ya que extienden y cualifican las acciones del ciudadano como sujeto activo que participa en la construcción de su comunidad. Esta, por lo general, implica que los ciudadanos dediquen algo más de sus tiempos y de sus energías, adicional a sus acciones cotidianas de su vida privada y de su vida social. Por esta razón, cuando la participación democrática es percibida como un derecho más que como un deber o una responsabilidad ciudadana, algunas personas pueden entenderla como algo que no es parte de su vida, como una tarea extra o una carga adicional. Y a menudo eligen no acogerla.

Al hablar de la idea de ciudadanía tal como se mencionó arriba y de sus múltiples ampliaciones desde una idea básica, mínima, de ciudadanía liberal, se observó cómo la participación puede darse en espacios diferentes, institucionalizados o no, de toma de decisiones o no, a través de múltiples formas de comunicación e interacción, de manera más partidaria alrededor de los intereses de un grupo al que pertenece el ciudadano o buscando el bien más general, y con una mayor o una menor comprensión crítica de lo que ocurre alrededor. Sin embargo, todas estas formas de actuar políticamente que pertenecen al mismo modo de acción ciudadana: la participación democrática.

## ***1.5.4 Tipos de aprendizajes y desarrollos del individuo***

La discusión en las secciones anteriores sirve ahora para plantear el tipo de aprendizajes deseables, en un sentido general, que un ciudadano puede desarrollar para actuar conforme al ejercicio de una ciudadanía democrática plena. Para ello, a continuación, se presenta un esquema general que permite ver el mapa conceptual global para comprender cómo se articulan los diferentes elementos que conforman la propuesta de evaluación que describiremos en el próximo capítulo. La siguiente ilustración presenta este esquema:

Ilustración 1. Las acciones del ciudadano en una idea de una ciudadanía democrática plena



---

En el centro del diagrama se encuentran dos flechas de color verde, las cuales representan las acciones de los ciudadanos en los dos modos que explicamos antes en la sección 1.5.3: las acciones de cuidado en la vida cotidiana y las acciones de participación democrática. El objeto de estas es incidir sobre los asuntos que son importantes para la vida colectiva de las comunidades a las que pertenecemos.

En el recuadro de color morado están, a manera de ejemplo, algunos de los muchos asuntos públicos sobre los cuales los ciudadanos pueden actuar en cualquiera de esos dos modos de acción que acabamos de mencionar. Es de notar que es esperable y exigible de un ciudadano que en sus acciones cotidianas sea cuidadoso con todos los asuntos públicos de su comunidad: que sea pacífico, que contamine el ambiente lo menos posible, que cumpla las normas, que no sea discriminatorio, que sea un consumidor responsable, etc. Sin embargo, no es esperable que participe democráticamente de manera activa y comprometida acerca de todos los asuntos públicos. Más bien, un ciudadano competente que sea social y políticamente responsable, y no solo individualmente responsable —para usar las expresiones de Westheimer y Kahne (2004)—, podrá enfocar sus mayores esfuerzos de participación democrática en uno o unos pocos asuntos públicos. Estos asuntos públicos se pueden agrupar en dimensiones como las que se formulan en los *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas* —convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática, y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias— o de manera ampliada en los *Lineamientos de la Cátedra de Paz* —incluyendo nuevos asuntos como los ambientales—.

De manera transversal a las acciones ciudadanas, en el recuadro de color naranja aparecen algunos de los varios elementos que cualifican las acciones ciudadanas. Algunos de ellos favorecen, propician o dan sentido a la ejecución de acciones ciudadanas: p.ej., valorar la democracia puede impulsar a un ciudadano a participar democráticamente de manera más activa en las comunidades a las que pertenece, así como a actuar para proteger la democracia en sí misma cuando esta esté en riesgo; de igual manera, valorar la no violencia puede motivar a un ciudadano a buscar resolver sus conflictos interpersonales de manera pacífica, así como a participar públicamente para favorecer la paz en el conflicto armado. Otros de estos elementos permiten cualificar las acciones ciudadanas para llevarlas a cabo de mejor manera de acuerdo con la discusión anterior sobre cómo la idea básica de ciudadanía podría o debería ampliarse: p.ej. si el ciudadano es capaz de pensar

---

sistémica y críticamente acerca de las inequidades de género, esto contribuirá a que reconozca mejor múltiples aspectos que debe cuidar en sus relaciones consigo mismo, con las mujeres y con las personas con identidades de género diversas, para que éstas no sean discriminatorias; de igual manera, le permitirá analizar y discutir mejor con otros qué políticas, normas o valores culturales están afectando la equidad de género, sobre los cuales vale la pena participar democráticamente para buscar una sociedad más justa en este sentido.

Cabe notar que, de estos elementos cualificadores de las acciones ciudadanas, algunos corresponden a conocimientos (p.ej. conocimiento de los derechos humanos), otros a habilidades de pensamiento (p.ej. pensamiento sistémico) y otros a actitudes y valoraciones (p.ej. valoración de la legalidad y las instituciones). Es importante señalar que las actitudes y valoraciones operan sobre todo en el dominio de lo afectivo de los ciudadanos, de modo que involucran aspectos emocionales como la empatía hacia grupos sociales (Hoffman, 2014) y emociones políticas (Moreno y Mejía, 2016; Nussbaum, 2014). Por su parte, los conocimientos y habilidades de pensamiento operan en especial en el dominio de lo que se suele llamar lo cognitivo<sup>6</sup>. Todos ellos contribuyen a favorecer la realización de las acciones ciudadanas, así como a conferirles un sentido ciudadano genuino y a llevarlas a cabo más adecuada y responsablemente.

Por último, vale la pena aclarar un punto más: dada la discusión en la sección 1.5.1, se entiende como *acciones ciudadanas propiamente dichas* solo aquellas que pertenecen a alguno de los dos modos mencionados: el cuidado desde las acciones cotidianas y la participación democrática. Otras que pueden estar relacionadas solo tienen un sentido ciudadano cuando sirven de apoyo a esas acciones ciudadanas. Por ejemplo, estudiar cómo se interpretan los derechos humanos o informarse sobre lo que ocurre a nuestro alrededor en temas ambientales son acciones que cobran un sentido ciudadano solo cuando apoyan y cualifican las acciones ciudadanas propiamente

---

<sup>6</sup> Usamos la palabra “sobre todo” en ambos casos, ya que en realidad lo afectivo conlleva cognición y conocimiento (Elgin, 2008; Goldie, 2008), a la vez que el pensamiento no puede desligarse de lo afectivo (Damasio, 2005).



---

dichas —y no, por ejemplo, cuando solo estudiamos y nos informamos sobre estos temas para pasar un examen—. Es decir, adquieren su sentido ciudadano cuando permiten, entre otras cosas, cuidar mejor el ambiente en la vida diaria o participar más informada y críticamente para presionar la creación o implementación de políticas de protección de derechos humanos para grupos vulnerables. Se puede entender también esto en el sentido en que es en las acciones ciudadanas propiamente dichas que se manifiestan las competencias integradoras de las que hablan los *Estándares básicos de competencias ciudadanas*, cuando estas son llevadas a cabo de manera responsable, crítica y con un sentido ciudadano.

Tal como lo propone la legislación, el diseño de las pruebas de evaluación de competencias ciudadanas tuvo como punto de referencia los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2006) —el criterio básico de calidad propuesto por el MEN— así como los aspectos de los Lineamientos de la Cátedra de la Paz que extienden y actualizan los Estándares y que se encuentran dentro del dominio de la formación ciudadana. Adicionalmente, se contrató la asesoría de un grupo de expertos en el área que contribuyó a la formulación de unas pruebas que atendieran a la realidad de escuela colombiana hoy, de una manera pertinente y significativa. Este trabajo, que se ve reflejado en el desarrollo presentado en la sección anterior, aprovechó las discusiones que se han dado en este tema tanto en Colombia como en el mundo en los quince años que han transcurrido desde la formulación de los Estándares.

De esta manera, los aprendizajes y desarrollos del ciudadano que se presentaron en la sección 1.5.4 señalan, aunque aún de modo general —dado que deben situarse en los contextos y edades particulares de los niños, niñas y adolescentes que responden las pruebas—, lo que pretende evaluar la prueba de Competencias Ciudadanas de los exámenes Saber. Esta prueba evalúa las acciones ciudadanas que realizan los sujetos —en los dos modos de acción correspondientes al cuidado de nuestras comunidades desde la vida cotidiana y participación democrática—, junto con las actitudes y valoraciones, conocimientos y habilidades de pensamiento que favorecen, dan sentido y cualifican la realización de dichas acciones. Cabe resaltar que, dentro del conjunto de instrumentos relacionados que el Icfes desarrolla para la evaluación, se tomó la decisión de diseñar un cuestionario de habilidades socioemocionales independiente, que se puede consultar en el marco de referencia del *Cuestionario de habilidades socioemocionales*.

## 2.1 Diseño Centrado en Evidencias

Para el diseño de la prueba de competencias ciudadanas, el Icfes centra su propuesta en el Diseño Centrado en Evidencias (en adelante DCE). Se trata de un marco sistemático para la “creación, aplicación y uso de instrumentos de evaluación de pruebas” (Icfes, 2018a, p.3). Siguiendo la propuesta de este modelo, el grupo de trabajo definió qué se quiere evaluar según una estructura de tres niveles formales: afirmaciones, evidencias y tareas.

---

El diseño centrado en evidencias es una serie de prácticas que definen los procesos de diseño, desarrollo y uso de un instrumento de evaluación en términos de varios estratos relacionados lógicamente. Estas prácticas ayudan a clarificar y asegurar la validez de las inferencias que se pueden hacer a partir de la puntuación que obtiene un estudiante en una prueba, así como determinar cómo proveer la evidencia para sustentar estas inferencias, dados los constreñimientos y limitaciones propios de la aplicación de una prueba (Mislevy y Riconscente, 2005, citado por Icfes 2018a, p.5).

La definición de los estratos de la prueba es definitiva en el DCE. El dominio describe los conocimientos, las habilidades y las destrezas que se quieren medir. La afirmación es el enunciado que detalla las capacidades, habilidades o conocimientos que pueden atribuirse a los estudiantes. Las evidencias son las acciones que los estudiantes deben realizar para poder afirmar que cuentan con una competencia particular, o sea, las operaciones que ponen en evidencia que los estudiantes tienen los conocimientos, las habilidades y las destrezas detallados en la afirmación. Finalmente, las tareas son definidas por Mislevy (2017, p.90, citado por Icfes, s.f. *Guía introductoria al diseño centrado en evidencias*) como “un escenario, o ambiente, normalmente problemático, que requiere de una solución mediante una acción o producto observable que manifiesta la posesión de una habilidad que se quiere medir” (p. 11).

## 2.2 Esquema general de la prueba Competencias Ciudadanas

Dada la naturaleza del tipo de evaluación que se realiza a través de las pruebas Saber —objetiva, estandarizada, con ítems de respuestas cerradas— y que corresponde a la prueba de Competencias Ciudadanas, es necesario evaluar por separado cada uno de los elementos que constituyen los aprendizajes y desarrollos del ciudadano, presentados en la sección 1.5.4: acciones ciudadanas, conocimientos, habilidades de pensamiento y actitudes. Es decir, cada acción ciudadana, cada elemento de conocimiento, cada habilidad de pensamiento y cada actitud es evaluada a través de ítems independientes que brindan resultados específicos acerca del elemento correspondiente. Es en la interpretación de los resultados que se podrán buscar relaciones entre ellos, a partir de la articulación conceptual que se presentó en la sección mencionada (1.5.4). Vale la pena decir que se seleccionaron solo los elementos que, además de su importancia y pertinencia, resultarán evaluables mediante un examen estandarizado.

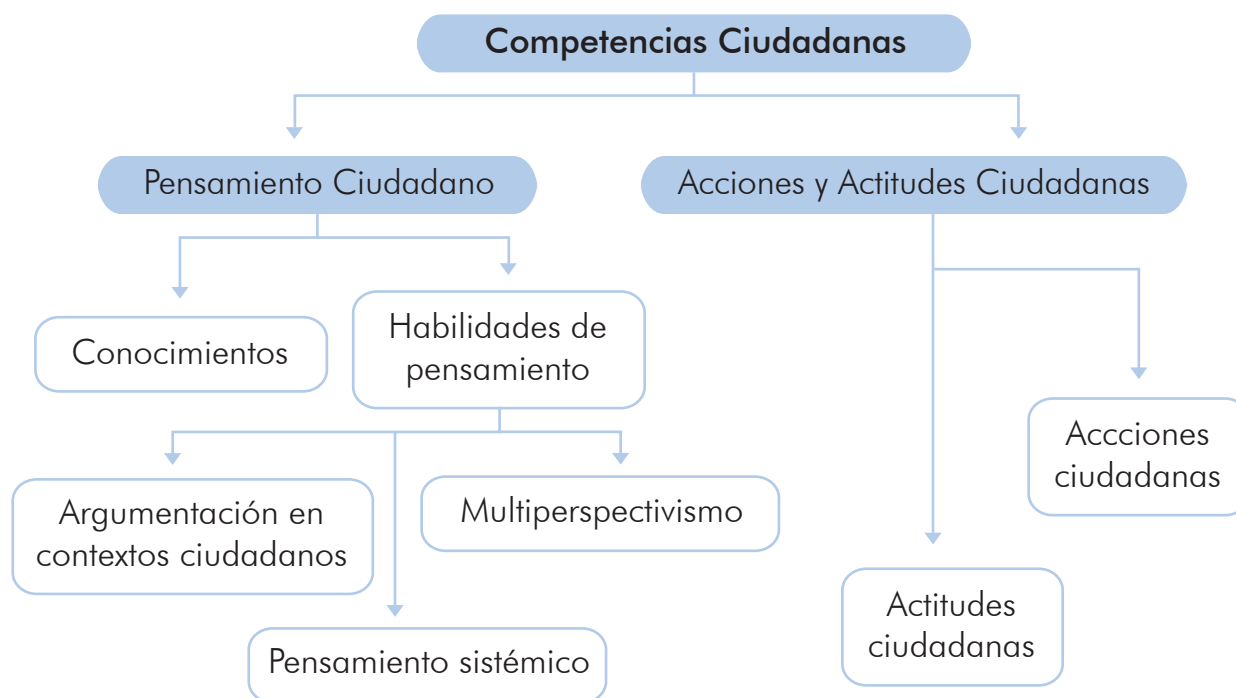
---

El hecho de que cada uno de los aspectos que examina la prueba de Competencias Ciudadanas de los exámenes Saber 5.º y 9.º se evalúe de manera independiente de los demás, lleva a la consideración del tipo de ítems que permiten evaluar cada uno de ellos, según lo que requiera de los estudiantes que toman la prueba. Así, los conocimientos y habilidades de pensamiento pueden ser evaluados *poniendo a los estudiantes a prueba* con ítems que presenten situaciones que los desafíen a encontrar la mejor respuesta posible.

Dentro de las posibilidades de esta prueba, los ítems de selección múltiple con única respuesta son los más adecuados para ello. Para indagar sobre las acciones y actitudes, sin embargo, lo que interesa saber con la prueba no es si los estudiantes tienen la habilidad necesaria para contestar correctamente, sino más bien se quiere que ellos reporten lo que hacen, lo que sienten y lo que valoran de la manera más franca posible. En este caso, son más los ítems de autorreporte, donde los estudiantes señalen, en un rango de posibilidades de una escala —qué tan frecuentemente, con qué intensidad, en qué grado de acuerdo, etc., según sea el caso— cuál nivel de esa escala refleja mejor lo que ellos hacen, sienten y valoran.

Cabe notar que las actitudes buscadas para cada uno de los dos tipos de respuestas que se espera son muy diferentes entre sí: por un lado, para conocimientos y habilidades de pensamiento se busca que los estudiantes se sientan desafiados para encontrar la mejor respuesta posible; por el otro lado, para acciones y actitudes se procura que ellos no se sientan juzgados y que respondan con una actitud franca. Debido a esta diferencia, esta prueba está constituida por dos instrumentos diferentes. El siguiente es el esquema de evaluación propuesto para las competencias ciudadanas en 5.º y 9.º:

**Ilustración 2.** Esquema de evaluación para Competencias Ciudadanas



## 2.3 Instrumentos

En esta sección se expone la estructura de cada uno de los instrumentos que componen la prueba de Competencias Ciudadanas de los exámenes Saber 5.º y Saber 9.º. Adicionalmente, al final de cada subsección se encuentra información sobre el número y distribución de preguntas para cada instrumento.

### 2.3.1 Instrumento 1 - Pensamiento Ciudadano

El instrumento 1 se diseña y aplica para evaluar los conocimientos y las competencias de pensamiento ciudadano. Consiste en un conjunto de preguntas de selección múltiple con única respuesta.

## Conocimientos.

Se evalúa la comprensión de conceptos básicos para el ejercicio de la ciudadanía, primordialmente, aquellos incluidos en la Constitución. Lo primero que se espera que conozcan los estudiantes son los principios fundamentales sobre los que se estructura la nación, es decir, conceptos como la autonomía, la democracia participativa, el pluralismo, el respeto por la dignidad humana, el trabajo y la solidaridad (Constitución política de Colombia, 1991, artículo 1.º). Adicionalmente, se espera que reconozcan los derechos fundamentales del ciudadano, consagrados en el título II de la Constitución. Algunos de los derechos fundamentales de los colombianos incluyen el derecho a la vida, a la libertad, a la igualdad ante la ley, al libre desarrollo de su personalidad, a la libertad de cultos, a la educación, a la salud, a un ambiente sano, a la paz como un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento, entre otros. Como se indicó estos derechos acarrear responsabilidades de los ciudadanos, no solo en cuanto a no vulnerarlos en otros, sino también en participar democráticamente para proteger los de ellos y los de otros. Por tanto, estos conocimientos son esenciales para todas las formas de ciudadanía desde la más básica hasta la ciudadanía democrática plena a la que apunta la formación ciudadana, y que esta prueba pretenden evaluar.

Adicionalmente, se evalúa el conocimiento de los estudiantes sobre los mecanismos de participación democrática institucionalizados que tiene a su disposición, y que garantizan la protección de sus derechos y el los de los demás. Aquí se incluye no solo el reconocimiento de la estructura y las funciones del gobierno escolar y sus constituyentes, sino también la estructura general del Estado y las funciones de algunas de las figuras de autoridad en sus entornos más cercanos (colegio, barrio, ciudad). Finalmente, se evalúa la competencia de los estudiantes para reconocer situaciones en las que se requiere una participación que trascienda los mecanismos formales existentes.

**Tabla 1.** *Afirmaciones y evidencias Conocimientos*

Afirmación	Evidencia
<p>Los estudiantes conocen la Constitución y su función de enmarcar y regular las acciones de las personas y grupos en la sociedad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes conocen algunos de los principios fundamentales de la Constitución.</li> <li>• Los estudiantes conocen los derechos fundamentales consagrados en la Constitución.</li> <li>• Los estudiantes conocen la organización del Estado y las funciones básicas de las ramas del poder<sup>7</sup>.</li> </ul>
<p>Los estudiantes conocen los mecanismos que los ciudadanos tienen a su disposición para la participación democrática y para garantizar la protección de sus derechos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes identifican la estructura y las funciones de la institución escolar y el papel de sus diferentes constituyentes.</li> <li>• Los estudiantes reconocen las funciones de algunas figuras de autoridad y el alcance de esas funciones (instancias administrativas del colegio, familia, barrio, ciudad).</li> <li>• Los estudiantes reconocen situaciones en las que se requiere una participación que trascienda lo mecanismos formales existentes.</li> </ul>

### **Competencias de pensamiento**

El instrumento que evalúa el pensamiento ciudadano también se concentra en la evaluación de tres habilidades que resultan fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía: la argumentación en contextos ciudadanos, el pensamiento sistémico y el multiperspectivismo. Las tres corresponden a formas o dimensiones diferentes de pensamiento crítico, las cuales permiten a los ciudadanos comprender de una manera más reflexiva y cuidadosa los asuntos de lo público que son de interés para su ejercicio ciudadano.

<sup>7</sup> Esta evidencia es solo para grado 9.º.

## Argumentación en contextos ciudadanos

Se refiere a la competencia de los estudiantes para analizar y evaluar los enunciados y argumentos propios y de los demás frente a asuntos ciudadanos. Esto se lleva a cabo en dos grandes dimensiones. La primera tiene que ver con la capacidad de determinar la solidez y credibilidad de un argumento, y corresponde a aquello de lo que se ha ocupado la tradición del pensamiento crítico, el cual se basa en el análisis lógico. La segunda toma los enunciados y argumentos como acciones realizadas por personas específicas, en momentos lugares concretos, ante audiencias particulares, que son realizadas con alguna intención y que pueden tener consecuencias en los contextos en los que se emiten. Es decir, en la competencia de argumentación se evalúan aspectos relacionados tanto con la lógica como con la pragmática alrededor de enunciados y argumentos frente a asuntos ciudadanos.

**Tabla 2.** Afirmaciones y evidencias Argumentación en contextos ciudadanos

Afirmación	Evidencia
Los estudiantes analizan y evalúan la intención, credibilidad, pertinencia y solidez de posiciones enmarcadas en asuntos ciudadanos, así como sus posibles impactos negativos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Los estudiantes identifican prejuicios e intenciones de enunciados enmarcados en asuntos ciudadanos, así como sus posibles impactos negativos.</li><li>• Los estudiantes evalúan la solidez, credibilidad y pertinencia de posiciones enmarcadas en asuntos ciudadanos.</li></ul>

### ► Pensamiento sistémico

En esta sección se evalúa la competencia de los estudiantes para pensar adecuadamente los asuntos ciudadanos, teniendo en cuenta su naturaleza compleja. Aquí se toma la idea de complejidad de la tradición del pensamiento sistémico, y de allí se abordan en particular dos elementos. Para el primero, que podríamos llamar *complejidad interpretativa*, se parte de la idea de que



toda visión o posición acerca de cualquier situación que involucra seres humanos —incluidas, por supuesto, las situaciones de interés ciudadano— es siempre limitada: solo es capaz de abarcar algunos de sus aspectos o dimensiones —aspectos sociales, económicos, políticos, culturales, etc.— y, por tanto, siempre dejará otros por fuera de su consideración (Churchman, 1979; Ulrich, 1983 y 2017). Dado esto, la prueba busca evaluar si los estudiantes pueden discernir los aspectos o dimensiones cuando se consideran o cuando se omiten, así como las relaciones que existen entre estas cuando se actúa o interviene en una situación problemática —p.ej. si al mejorar la situación en un aspecto se desmejora en otro—.

El segundo elemento de los problemas ciudadanos cuya capacidad de identificación y análisis se evalúa aquí se relaciona con la complejidad dinámica (Forrester, 1993). Esto es clave al intentar comprender los asuntos ciudadanos, ya que con frecuencia las soluciones rápidas que se suelen preferir para abordar los problemas pueden tener consecuencias indeseadas en el largo plazo o en otros aspectos o dimensiones de la situación. También, porque la efectividad de una solución a un problema suele ser situada, de modo que lo que funciona en un contexto puede no funcionar o no tener sentido en otro.

**Tabla 3.** *Afirmaciones y evidencias Pensamiento sistémico*

Afirmación	Evidencia
<p>Los estudiantes comprenden que las problemáticas sociales y sus soluciones involucran distintos aspectos y reconocen relaciones entre ellos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes reconocen los diferentes aspectos que se consideran o se omiten en la descripción propuesta de una situación problemática.</li> <li>• Los estudiantes establecen relaciones entre aspectos de una situación problemática.</li> <li>• Los estudiantes analizan efectos de decisiones para distintos aspectos de una situación problemática.</li> </ul>

### ► **Multiperspectivismo**

En esta sección se evalúa la competencia de los estudiantes para reconocer y analizar las diferentes perspectivas que pueden tener distintos actores ante una situación problemática, la cual puede en algunos casos involucrar un conflicto entre dichos actores. Esta competencia es de importancia crucial en una sociedad multicultural como la nuestra, porque la diferencia de perspectivas es algo con lo que nos encontramos de manera generalizada en nuestras situaciones cotidianas, incluso entre quienes suelen compartir una forma de entender el mundo.

Algo clave en el multiperspectivismo consiste en el reconocimiento de que las diferencias en posiciones alrededor de un tema o situación no corresponden solamente a distintos modos de argumentar, sino que traen consigo también distintos *modos de ver* las cosas, o distintas perspectivas<sup>8</sup>. Reconocer cómo esas distintas perspectivas se despliegan en una situación problemática o de conflicto es, entonces, crucial en la vida ciudadana. Algo en lo que esto se concreta, y que se toman para la evaluación, es el hecho de que las posiciones de los actores en una situación están relacionadas con sus intereses últimos, así como con concepciones o visiones de mundo más amplias que subyacen a ellas. Se espera que los estudiantes reconozcan cómo las concepciones y papeles de las partes determinan ciertas posiciones y comportamientos, que establezcan relaciones entre las diferentes perspectivas frente a un conflicto y que evalúen las propuestas de solución desde estas diferentes aproximaciones.

---

8 Vale la pena aclarar que el reconocer que hay distintos modos de ver o perspectivas no implica aceptar que todas son igual de valiosas y que todo es relativo. Simplemente, sugiere que una posición adoptada acerca de una situación deriva su sentido de modos más amplios de comprender las cosas en un dominio de acción: de una visión de mundo (Ulrich, 2000; Mejía, Mariño y Molina, 2019).

**Tabla 4.** *Afirmaciones y evidencias Multiperspectivismo*

Afirmación	Evidencia
<p>Los estudiantes reconocen la existencia de diferentes perspectivas y las analiza</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes reconocen y comparan la posiciones o intereses de las partes presentes en una situación y puede identificar la existencia de un conflicto.</li> <li>• Los estudiantes establecen relaciones entre perspectivas presentes en un conflicto y propuestas de solución.</li> <li>• Los estudiantes reconocen que las diferentes concepciones y roles sociales determinan diferentes posiciones y comportamientos.</li> </ul>

En la tabla 5 se encuentran los datos sobre la distribución porcentual de las preguntas por competencia para esta prueba.

**Tabla 5.** *Distribución porcentual de las preguntas por competencia del instrumento Pensamiento Ciudadano*

Competencias	Distribución porcentual de preguntas	
	Quinto	Noveno
Conocimientos	26.66 %	27.77 %
Argumentación	20 %	16.66 %
Multiperspectivismo	26.66 %	27.77 %
Pensamiento sistémico	26.66 %	27.77 %
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>

## 2.3.2 Instrumento 2 - Acciones y Actitudes Ciudadanas

El instrumento 2 se aplica para evaluar las acciones y actitudes. Se trata de un cuestionario tipo encuesta conformado por un conjunto de preguntas de escalas de percepción (*de acuerdo/en desacuerdo*) o de frecuencia (*nunca/usualmente*), para las que no existen respuestas correctas.

**Tabla 6.** Distribución porcentual de las preguntas del instrumento Acciones y Actitudes ciudadanas

Distribución porcentual de preguntas	Grado 5.º	Grado 9.º
Actitudes ciudadanas	37 %	42 %
Acciones ciudadanas	63 %	58 %
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>

### Actitudes ciudadanas

Se entienden las actitudes ciudadanas como valoraciones que se efectúan —a partir de las emociones o afectos— sobre algún asunto general de interés ciudadano. Tienen que ver, por tanto, con qué tanto, cómo nos importan y en general cómo se perciben los temas del dominio de lo ciudadano que se mencionaron en la sección 1.5: la paz, la justicia, la equidad, la corrupción, el ambiente, el poder, la democracia, la autonomía, entre otros. Estas actitudes son importantes para la presente prueba al menos por dos razones centrales. La primera, porque motiva a actuar y a hacerlo con un sentido ciudadano. Si un estudiante valora significativamente la no discriminación, esto puede constituirse en motor o impulso para que participe democráticamente en sus comunidades cercanas —por ejemplo, proponiendo el tema en las reuniones de dirección de curso y defendiendo a quienes son acosados por su color de piel o por sus rasgos físicos, o eligiendo representantes estudiantiles que se preocupan por que nadie en el colegio sea excluido—, así como para cuidar que en sus relaciones interpersonales no haya discriminación. Segundo, la actitud

---

de valorar la equidad les confiere sentido ciudadano a estas acciones al generar que su motivación sea la adecuada y no que se actúe, por ejemplo, por sentirse obligado a efectuarlas para ser *políticamente correctos* y evitar una sanción social.

La sección de actitudes en la prueba de competencias ciudadanas se concentra en cuatro actitudes fundamentales: la valoración de los derechos humanos; la valoración de la responsabilidad que les compete a los ciudadanos como miembros de diversas comunidades; la valoración del ejercicio de comprender, analizar y asumir posiciones frente a los asuntos de interés ciudadano, y la valoración de la capacidad de los ciudadanos para incidir en los asuntos públicos como motor para elegir participar.

La evaluación de la valoración de los estudiantes de los derechos humanos incluye su capacidad para apreciar la equidad, la diversidad, la libertad y los derechos sociales, y para desaprobar la violencia y la vulneración de los derechos fundamentales. La evaluación de la valoración de la responsabilidad que le compete a los ciudadanos como miembros de diversas comunidades incluye su apreciación de lo público, de la responsabilidad en la comunicación, de la legalidad y de las instituciones.

La evaluación de la valoración del ejercicio de comprender, analizar y asumir posiciones frente a los asuntos de interés ciudadano pasa por evaluar el interés de los estudiantes por conocer y entender los asuntos que tienen que ver con el ejercicio de la ciudadanía (el funcionamiento de las instituciones, las situaciones de inequidad o injusticia, las decisiones políticas). De igual manera, pasa por su disposición para evaluar críticamente la información a la que accede y su disposición para transformar sus creencias y acciones a partir de la información a la que accede.

La evaluación de la valoración de la responsabilidad y posibilidad de incidir en la comunidad incluye la evaluación del sentido de responsabilidad de los estudiantes frente al bienestar de las comunidades a las que pertenece, su valoración de la democracia y su reconocimiento de la capacidad de los ciudadanos para hacerlo.

**Tabla 7.** *Afirmaciones y evidencias Actitudes Ciudadanas*

Afirmación	Evidencia
<p>Los estudiantes valoran los derechos humanos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes desaprueban la violencia.</li> <li>• Los estudiantes valoran la equidad.</li> <li>• Los estudiantes valoran la diversidad.</li> <li>• Los estudiantes valoran la libertad.</li> <li>• Los estudiantes valoran los derechos sociales.</li> <li>• Los estudiantes experimentan emociones políticas apropiadas ante la vulneración o protección de derechos.</li> </ul>
<p>Los estudiantes valoran las responsabilidades inherentes a la pertenencia a comunidades y la importancia de las instituciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes valoran la responsabilidad en la comunicación.</li> <li>• Los estudiantes valoran lo público.</li> <li>• Los estudiantes valoran la legalidad y las instituciones.</li> </ul>
<p>Los estudiantes valoran la importancia de entender, analizar críticamente y reevaluar su postura hacia los asuntos de interés ciudadano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes se interesan por conocer y entender los asuntos ciudadanos.</li> <li>• Los estudiantes están dispuestos a evaluar críticamente la información.</li> <li>• Los estudiantes están dispuestos a transformar sus creencias y acciones.</li> </ul>
<p>Los estudiantes valoran la responsabilidad y posibilidad de incidir en la comunidad como motivaciones de las acciones ciudadanas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes tienen sentido de responsabilidad hacia las comunidades a las que pertenecemos.</li> <li>• Los estudiantes valoran la democracia<sup>9</sup>.</li> <li>• Los estudiantes valoran la posibilidad de incidir en la comunidad.</li> <li>• Los estudiantes creen en la capacidad de los ciudadanos de incidir en la comunidad.</li> </ul>

<sup>9</sup> Esta evidencia es solo para grado 9.º.

## Acciones ciudadanas.

Como se planteó en la sección 1.5.3, acá se habla de dos grandes modos de acciones ciudadanas, las cuales corresponden ahora a las dos afirmaciones centrales: el cuidado de las comunidades a las que pertenecemos a través de nuestras acciones cotidianas y la participación democrática en la construcción colectiva de los asuntos públicos de las comunidades a las que pertenecemos.

**Tabla 8.** *Afirmaciones y evidencias Acciones Ciudadanas*

Afirmación	Evidencia
Los estudiantes cuidan las comunidades a las que pertenece a través de sus acciones cotidianas.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Los estudiantes privilegian la resolución pacífica de los conflictos, tanto propios como de otros, en sus comunidades cercanas.</li><li>• Los estudiantes cuidan el respeto de los derechos en las relaciones interpersonales.</li><li>• Los estudiantes defienden los derechos propios.</li><li>• Los estudiantes cuidan la integridad de las comunidades y los ambientes de los que hace parte.</li></ul>
Los estudiantes participan en la construcción colectiva de los asuntos públicos en las comunidades a las que pertenece.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Los estudiantes participan en la construcción de opinión pública.</li><li>• Los estudiantes participan en procesos de toma de decisiones que afectan el bien común.</li><li>• Los estudiantes participan en acciones políticas a través de espacios alternativos<sup>10</sup>.</li><li>• Los estudiantes participan en acciones comunitarias<sup>11</sup>.</li></ul>

<sup>10</sup> Esta evidencia es solo para grado 9.º.

<sup>11</sup> Esta evidencia es solo para grado 9.º.

## 2.4 Sobre la interpretación de los resultados

El esquema que conforma la prueba de Competencias Ciudadanas Saber 5.º y 9.º brinda un potencial enorme para obtener información útil para mejorar los procesos educativos, toda vez que esta se inserte orgánicamente dentro de los procesos de observación y planeación que se llevan a cabo en los colegios de Colombia. A continuación, se discuten algunos aspectos relevantes, enfocados en las posibilidades de interpretación que brindan las pruebas.

Además de cada uno de los elementos mencionados en la sección anterior en torno a la evaluación directa —de cada uno de los tipos de acciones, de cada una de las actitudes, de cada una de las competencias de pensamiento ciudadano—, es posible establecer varias conexiones entre estos elementos al momento de interpretar los resultados. El esquema de las acciones ciudadanas en una ciudadanía democrática plena, explicado en la sección 1.5.4, sugiere algunas conexiones adicionales.

En primer lugar, es importante prestar atención a las relaciones entre los cualificadores —que son actitudes y habilidades de pensamiento— y las acciones ciudadanas, ya que estas relaciones brindan posibilidades de diagnóstico más complejas sobre cómo se corresponden los niveles obtenidos en cada uno de estos elementos. Así, por ejemplo, lo ideal es que los estudiantes estén altamente involucrados en acciones ciudadanas y que lo hagan desde las actitudes ciudadanas más apropiadas y con amplios conocimientos y habilidades de pensamiento ciudadano.

Sin embargo, cuando esto no es así, se presentan diferentes posibilidades. Una de ellas se da cuando los estudiantes están muy involucrados en la realización de *acciones* ciudadanas, pero con niveles bajos de *actitudes* ciudadanas —por ejemplo, legitimando la violencia—, o con un bajo nivel de conocimiento —por ejemplo, con respecto a los derechos humanos involucrados en los asuntos sobre los cuales participan—. Otra posibilidad se presenta cuando tienen muy desarrolladas sus actitudes, conocimientos y habilidades de pensamiento, pero están poco involucrados en acciones ciudadanas. En esa medida, se presentan valoraciones distintas, que deben llevar a acciones pedagógicas distintas. El primer caso podría señalar —aunque, de todos modos, estas conclusiones deben tomarse siempre de manera contextualizada— la necesidad de un mayor trabajo con las



---

actitudes, conocimientos y habilidades de pensamiento. El segundo caso podría señalar diferentes cosas: tal vez no existen condiciones del entorno que les permitan o que propicien a los estudiantes involucrarse más en acciones ciudadanas, o tal vez no saben qué posibilidades y recursos tienen a su disposición para llevarlo a cabo.

Por otro lado, se pueden observar algunas relaciones muy estrechas entre algunas actitudes y algunas acciones particulares. Tal es el caso de la valoración de la democracia como una actitud que confiere sentido ciudadano a las acciones de participación. El análisis de la relación entre estas dos nos indica si, por ejemplo, los estudiantes participan motivados por esas valoraciones o actitudes o si lo hacen por otras razones —sobre las cuales la prueba no pretende indagar, como, en el caso de los adultos, si votan en las elecciones por una responsabilidad democrática o si lo efectúan por obtener los beneficios laborales o de otro tipo—.

También vale la pena indagar por las relaciones entre algunas actitudes y algunas habilidades de pensamiento particulares que tienen conexiones estrechas entre sí. Por ejemplo, es importante observar si las habilidades de multiperspectivismo están ligadas a una valoración de la diversidad; o, así mismo, si las habilidades de pensamiento crítico, en general, están relacionadas con una valoración de mantenerse bien informados acerca de los asuntos públicos de las comunidades a las que pertenecen.

Es importante señalar que estos análisis muestran la necesidad de comprender los dos instrumentos como parte de una sola prueba, ya que implican cruzar los resultados del instrumento de acciones y actitudes con los del instrumento de pensamiento ciudadano. De hecho, estos instrumentos están separados solo por razones técnicas relacionadas con el hecho de que los tipos de ítems —de autorreporte en uno y de selección múltiple con una única respuesta en el otro— son muy diferentes y se evalúan a través de tipos de escalas diferentes que, además, requieren de actitudes distintas de los estudiantes al momento de responder. No obstante, en realidad el pensamiento ciudadano y las acciones y actitudes ciudadanas configuran en conjunto, de manera integrada, al ciudadano.

---

## 2.5 Limitaciones de los instrumentos

Los dos instrumentos presentados en el presente marco de referencia presentan algunas limitaciones. No obstante, estas condiciones se constituyen en un motivo para usar sus resultados en conjunto con otras formas de evaluación de la formación ciudadana, que cada colegio diseñe e implemente de manera situada en su contexto particular. En consecuencia, se describen aquí las dificultades, relacionadas con tres de sus características: 1) el hecho de que la prueba de acciones y actitudes sea un cuestionario de autorreporte, 2) el hecho de que la prueba de pensamiento ciudadano sea una prueba de lápiz y papel con ítems de selección múltiple y única respuesta y 3) el hecho de que sea una prueba estandarizada para todo el país.

### ***2.5.1 Un instrumento de autorreporte para evaluar acciones y actitudes***

Los instrumentos de autorreporte —que no ponen a prueba a quienes responden, sino que les piden reportar algo sobre sus propios comportamientos, afectos y modos de sentir y de pensar— presentan algunas limitaciones. Esto ocurre, sobre todo, por dos razones: la deseabilidad social y los sesgos que cada uno tiene sobre sí mismo. La primera se refiere al hecho de que los seres humanos tienden a intentar dejar una buena imagen ante los demás, a “quedar bien”. De esta manera, sea deliberadamente o no, se tiende a responder con un sesgo hacia lo que suponemos va a ser lo más deseable para quien nos evalúa. La segunda está relacionada con los sesgos personales, los cuales pueden entenderse como el resultado de una tendencia a intentar quedar bien, en este caso ante nosotros mismos.

Estos sesgos pueden reducirse con una construcción cuidadosa de los ítems, pero no pueden eliminarse del todo. Sin embargo, aunque sigan siendo un problema, no invalidan el instrumento. Más bien, su existencia implica que no se deben tomar los resultados de los instrumentos de autorreporte como medidas que provean un valor absoluto de lo que se evalúa, sino como medidas relativas que se pueden usar para comparar, por ejemplo, a lo largo de los años las tendencias dinámicas en un colegio.

---

Por otro lado, quienes conocen más de cerca a los estudiantes —los profesores en general y los directores de curso— pueden tener visiones propias de las acciones y actitudes de los estudiantes a partir de su observación y conversaciones cotidianas con ellos. Estas valoraciones también tienen sus dificultades, ya que, por lo general, es difícil realizarlas sistemáticamente y de modo que provean la información relevante para comprender lo que ocurre en la formación ciudadana en el colegio. No obstante, pueden usarse con los resultados de la prueba de acciones y actitudes para, en conjunto como método de triangulación, comprender mejor lo que ocurre con la formación ciudadana en el colegio.

Debido a esto, lo más importante es garantizar que los estudiantes sientan que pueden responder la prueba con la menor presión posible y que no necesitan brindar una buena imagen, o “quedar bien”, ya sea con ellos mismos o con su colegio. La labor de los profesores y directivos en los colegios es central en esto: si ellos instan a los estudiantes a responder de modo que la imagen del colegio sea positiva, o si les hacen sentir que sus respuestas van a tener repercusiones, la presión sobre los estudiantes será tal que incluso las consideraciones mencionadas sobre la utilidad de la prueba se invalidarán. En ese caso, todo este esfuerzo evaluativo se habrá perdido para el colegio, y este no podrá usar sus resultados para mirarse a sí mismo y decidir, a partir de ello, cómo proseguir para mejorar.

### ***2.5.2 Unos ítems de papel y lápiz de selección múltiple y única respuesta***

Los problemas de deseabilidad que tienen los instrumentos de autorreporte se disuelven en la prueba de pensamiento ciudadano, debido a la naturaleza diferente que tiene la prueba. Sin embargo, el hecho de que esta usa un instrumento de lápiz y papel con ítems de selección múltiple con una única respuesta trae sus propias limitaciones.

Mejía (2015) ha discutido varias limitaciones, pero aquí traer a colación solo una de ellas: el minimalismo ideológico. Las interpretaciones sobre los asuntos alrededor de los cuales la prueba de pensamiento ciudadano evalúa las competencias de los

---

estudiantes son muy polémicas, ya que reflejan las diferencias en las posiciones en el espectro ideológico político. Por ejemplo, en conocimientos, sobre cómo interpretar la primacía entre dos derechos que entran en conflicto entre sí; en argumentación en contextos ciudadanos, sobre si un argumento que justifica o rechaza una política pública está elaborado con solidez; en pensamiento sistémico, sobre si unas condiciones estructurales de la sociedad ponen en riesgo un derecho para un grupo social o si se trata más de asuntos de mérito y esfuerzo personal y autocuidado, o en multiperspectivismo, sobre cuál es una manera correcta pero detallada de caracterizar una visión de mundo que se encuentra detrás de una posición. Dado que los ítems de la prueba deben proveer una única respuesta, pero no deben favorecer ninguna posición política particular más allá de la muy amplia expresada en la Constitución —la cual también es susceptible de interpretaciones y para lo cual existe una Corte Constitucional—, dichos ítems deben restringirse a evaluar asuntos no controversiales. Esto es paradójico si se tiene en cuenta que el pensamiento crítico es útil y urgente para los asuntos controversiales.

Otra limitación que se puede agregar consiste en que esta prueba no evalúa las comprensiones de los estudiantes acerca de los asuntos públicos, a pesar de que sean claves para el pensamiento ciudadano. Si un estudiante tiene muy buenas habilidades de pensamiento crítico —argumentativo, multiperspectivista, sistémico—, pero no las usa para comprender mejor los asuntos públicos alrededor suyo, con dificultad se podría decir que tiene un buen pensamiento ciudadano. Cabe indicar que los asuntos relevantes en un sentido ciudadano no son únicos, ya que son contextualizados en las diferentes comunidades.

Por esto, es indispensable que, al igual que en el caso de la prueba de acciones y actitudes, profesores y directivos triangulen los resultados de la prueba de pensamiento ciudadano con otras evaluaciones que ellos desarrollen en sus clases, en sus cursos, en sus colegios. Esto permitirá situar de manera más pertinente los resultados en los contextos particulares de los estudiantes.

---

### ***2.5.3 Una prueba estandarizada de carácter nacional***

La prueba de Competencias Ciudadanas del examen Saber 5.º y 9.º es única para todos los estudiantes en el país y solo varía según el grado. De este modo, se toman en cuenta las diferencias de edades entre estudiantes. Sin embargo, más allá de las formas más institucionalizadas de la democracia —como los procedimientos de elección de representantes en el Estado o en los colegios—, los modos más orgánicos de ser ciudadano son situados en contextos particulares. Es decir, las maneras concretas en los que los individuos actúan como ciudadanos, tanto en el cuidado desde las acciones cotidianas como en la participación democrática, dependen de las posibilidades culturales, sociales, políticas, de violencia y de recursos de diversos tipos.

De igual manera, se puede indicar que estos modos de ser ciudadano dependen también de las tradiciones que se hayan establecido en un contexto y que tienen sentido dentro del entramado de significados y relaciones propio de una comunidad particular. Una prueba de carácter nacional pasa por alto estas diferencias. Esto quiere decir que, a pesar de que los ítems de la prueba sean construidos procurando abarcar la mayoría de los contextos en el país, inevitablemente tendrán sesgos. En especial, estos sesgos se producen porque privilegian modos dominantes de vida, hecho que es, en sí mismo, antidemocrático.

Esta prueba, por tanto, debe ser objeto de discusión pública en torno a sus significados y posibilidades, así como a sus limitaciones. Esto permitirá ir ajustando o, al menos, comprendiendo mejor sus dificultades y exclusiones. Solo cuando se integre de este modo en el terreno público, cuando sea vista como un asunto que nos concierne a todos, la prueba podrá adquirir un carácter democrático como aquel que la inspira en principio.

- Aguiló, A. J. (2009). La democracia contrahegemónica en la teoría política de Boaventura de Sousa Santos: notas sobre un proyecto emancipador para el siglo XXI. *Res Publica: Revista de Filosofía Política*, Presente, pasado y futuro de la democracia (suplemento 1), 377-383.
- Alvesson, M. (2002). *Understanding organizational culture*. Nueva York: Sage.
- Amer, K. y Noujaim, J. (dirs) (2019). *Nada es privado*. Material fílmico documental. Netflix.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Arnal, M. (s.f.). Etimologías de las palabras que forman la idea de ciudadanía. Recuperado de <https://elalmanaque.com/marnal/ciudad/indice.htm>. Agosto 31 de 2019.
- Asamblea Nacional por la Educación (2016). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad*. Recuperado de: <http://www.plandecenal.edu.co/cms/index.php/novedades/56-documento-final-plan-decenal-de-educacion-2016-2026>. Julio 1, 2019.
- Atria, F. (2014). *Derechos sociales y educación: un nuevo paradigma de lo público*. Santiago: LDM.
- Barber, B. (2004). *Democracia fuerte. Política participativa para una nueva época*. Córdoba: Almuzara.
- Benhabib, S. (1996). Toward a deliberative model of democratic legitimacy. En S. Benhabib (ed.), *Democracy and difference. Contesting the boundaries of the political* (pp. 67-94). Princeton: Princeton University Press.

- 
- Biesta, G. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 30, 141-153.
- Christiano, T. (2018). Democracy. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado de: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/democracy/>. Septiembre 20 de 2019.
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N. y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers Collage Record*, 111 (1), 180-213.
- Congreso de la República de Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Secretaría General del Senado, República de Colombia. Recuperado de: [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion\\_politica\\_1991.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html). Julio 1, 2019.
- Congreso de la República de Colombia (1994). Ley 115 del 8 de febrero de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial*, 8 de febrero de 1994, n° 41.214. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia
- Congreso de la República de Colombia (2014). Ley 1732 de 2014 por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país. Bogotá: Secretaría General del Senado, República de Colombia. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-381604.html>. Julio 1 de 2019.
- Cox, C. (2010). *Informe de referente regional 2010. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: Currículos comparados*. Bogotá: Editorial La Rocca.
- Cubides, H. (2001). Gobierno escolar: cultura y conflicto político en la escuela. *Nómadas*, 15, 10-23.

- Echavarría, C., Quintero, M. y Vasco, E. (2007). Algunas concepciones de justicia en grupo de estudiantes universitarios de dos ciudades del país. En: E. Vasco., S. Alvarado., C. Echavarría., y P. Botero. (Comps.), *Justicia moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes* (pp. 9-21) Manizales: Centro de estudios avanzados en niñez y juventud, CINDE.
- English, W. (2017). Varieties of citizenship and the moral foundation of politics. En D. Thunder (ed.), *The ethics of citizenship in the 21<sup>st</sup> century*. Cham: Springer.
- Forrester J.W. (1993) System Dynamics and the lessons of 35 years. En De Greene, K.B. (Ed.), *A systems-based approach to policymaking* (pp.199-240). Springer, Boston, MA
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fundación Compartir (2015). *¿Cómo enseñan los maestros colombianos en el área de Ética y Valores Humanos? Análisis de las propuestas del Premio Compartir al Maestro*. Bogotá.
- Girardin, B. (2012). Ethics in politics. Why it matters more than ever and how it can make a difference. Ginebra: Globethics.net.
- Habermas, J. (1994). Three normative models of democracy. *Constellations*, 1 (1), 1-10.
- Heyd, D. (2015). Solidarity. A local, partial and reflective emotion. *Diametros*, 43, 55–64.
- Honneth, A. (2007). Disrespect. *The normative foundations of critical theory*. Cambridge: Polity Press.
- Hoyos, G. (1995). Ética comunicativa y educación para la democracia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, 65-91.



- 
- Icfes (2018). *Marco de referencia para la evaluación – Prueba de competencias ciudadanas Saber 5, Saber 9, Saber 11, Saber TyT y Saber Pro*. Bogotá: Icfes
- Icfes (s.f.). *Guía introductoria al diseño centrado en evidencias*. Bogotá: Icfes
- Kolers, A. (2016). *A moral theory of solidarity*. Oxford: Oxford University Press.
- Leydet, D. (2017). *Citizenship*. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado de: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/citizenship/>. Septiembre 20 de 2019.
- Lizcano, F. (2012). Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 11 (32), 269-304.
- Martínez Guzmán, M. y González Gutiérrez, R. (2010). Informe regional 2010. Bogotá: Sistema regional de información y desarrollo de competencias ciudadanas (SREDECC)
- Mejía, A. (2015). The open space of liberal democracy: Interpreting the national tests of citizenship competencies in Colombia. En P. Smeyers, D. Bridges, N.C. Burbules, y M. Griffiths (eds.), *International handbook of interpretation in educational research*. Springer: Dordrecht.
- Mejía, A. (2019). Ética de la ciudadanía. En M. Correa, J. Montoya y E. P. Mealla (eds.), *Ética aplicada: perspectivas desde Latinoamérica* (pp.303-336). Bogotá: Ediciones Uniandes.
- MEN (2016). *Sin título*. Flickr. Recuperado de: <https://www.flickr.com/photos/mineducacion/26767917783/in/album-72157668751227261/>

Ministerio de Educación Nacional (1996). Resolución 2343 de 5 de junio de 1996 por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Bogotá: MEN. Recuperado de: [http://e-learning.cecar.edu.co/RecursosExternos/UnidadIIProyTecno/RESOLUCION\\_2343\\_DE\\_JUNIO\\_5\\_DE\\_1996.pdf](http://e-learning.cecar.edu.co/RecursosExternos/UnidadIIProyTecno/RESOLUCION_2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf). Julio 1 de 2019.

Ministerio de Educación Nacional (1998). Lineamientos curriculares en Constitución política y democracia. Bogotá: MEN. Recuperado de: [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf6.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf6.pdf). Julio 1 de 2019.

Ministerio de Educación Nacional (1998a). Lineamientos curriculares en educación ética y valores humanos. Bogotá: MEN. Recuperado de: [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf7.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf7.pdf). Julio 1 de 2019

Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: guía con lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (2015). Decreto reglamentario 1038 de 2015 por el cual se reglamenta la cátedra de la paz. Diario oficial de 25 de mayo de 2015, n° 49.522. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado de: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>. Julio 1, 2016

Ministerio de Educación Nacional (2016). Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia. Bogotá: MEN.

Mislevy, R. y Riconscente, M. (2005). *Evidence-Centered Design: Layers, Structures, and Terminology*. Menlo Park, California: SRI International

Mejía, A. (2019). Ética de la ciudadanía. En En M. Correa, J. Montoya y E. P. Mealla (Eds.), *Ética aplicada: perspectivas desde Latinoamérica* (pp. 303-336). Bogotá: Ediciones Uniandes.

- 
- Mejía, A., Mariño, J. y Molina, A. (2019). Incorporating perspective analysis into critical thinking performance assessments. *British Journal of Educational Psychology*, 89, 456–467.
- Moreno, M. y Mejía, A. (2016). ¿Cómo se siente ser un ciudadano? *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 3 (5), 105-137.
- Mouffe, C. (1993). *The return of the political*. Londres: Verso.
- Mouffe, C. (1996). Democracy, power and the ‘political’. En S. Benhabib (ed.), *Democracy and difference. Contesting the boundaries of the political* (pp. 245-256). Princeton: Princeton University Press.
- Mouffe, C. (2005a). *On the political*. Nueva York: Routledge.
- Mouffe, C. (2005b). Which public space for critical artistic practices? En D. P. Steiner y T. Joyce (eds.), *Cork Caucus: On art, possibility and democracy* (pp.149-171). Revolver.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Ochoa-Acosta, E. M. y Quintero-Mejía, M. (2018). Aproximación a la niñez indígena de Colombia. Saberes y prácticas en salud. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16 (1), 43-53.
- Palacios, N. (2017). Prácticas políticas en la escuela. un estudio en tres instituciones educativas de secundaria en Colombia. *Última Década*, 46, 213-257
- Peñas, (2011). Barber y la idea de democracia fuerte. *Revista Tales*, 4, 279-290.

- Pianta, R. (2011). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. En C. M. Evertson y C. S. Weinstein (eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues* (pp.685-709). Nueva York: Routledge.
- Ricoeur, P. (1991). Ethics and politics. En *From text to action: Essays in hermeneutics II*. Evanston: Northwestern University Press.
- Ronge, B. (2015). Sympathetic solidarity: Rethinking solidarity as a political emotion with Adam Smith. *Perspectiva Filosófica*, 42 (2), 43-57.
- Ruiz-Barrera, J. M. (2011). La higiene en la niñez colombiana a principios del siglo xx: análisis a partir de la obra «Higiene escolar y edificios para escuelas» de Alberto Borda Tanco. *Revista Virtual de Investigación en Historia, Arte y Humanidades*, 1 (2).
- Santos, B. y Mendes, J. M. (2017). *Demodiversidad. Imaginar nuevas posibilidades democráticas*. Ciudad de México: Akal.
- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T. y Lietz, P. (2011). ICCS 2009 Latin American Report. Civic Knowledge and Attitudes Among Lower-Secondary Students in Six Latin American Countries. The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Spencer-Oatey, H. (2008) *Culturally speaking. Culture, communication and politeness theory*. Londres: Continuum.
- Touraine, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Ulrich, W. (2000). Reflective practice in the civil society: The contribution of critically systemic thinking. *Reflective Practice*, 1 (2), 247–268.

- 
- UNESCO (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876>. Septiembre 20 de 2019.
- Walzer, M. (1970). *Obligations: Essays on Disobedience, War and Citizenship*. Cambridge: Harvard University Press.
- Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41 (2), 237-269.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Young, I. M. (1996). Communication and the other: Beyond deliberative democracy. En S. Benhabib (ed.), *Democracy and difference. Contesting the boundaries of the political* (pp.120-135). Princeton: Princeton University Press.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press.



Calle 26 N.º 69-76, Torre 2, Piso 15, Edificio Elemento, Bogotá, D. C., Colombia • [www.icfes.gov.co](http://www.icfes.gov.co)  
Líneas de atención al usuario: Bogotá Tel.: (57+1) 484-1460 | PBX: (57+1) 484-1410 - Gratuita nacional: 018000-519535