

ENCRUCIJADAS DE LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES, LA FORMACIÓN
DEMOCRÁTICA Y LA FORMACIÓN CIUDADANA EN COLOMBIA: UN ANÁLISIS DOCUMENTAL.

Trabajo presentado para optar por el título de Especialista en Pedagogía

Presentado por

STEPHANI MELISSA ORTIZ MUÑOZ

Asesora

CARMENZA SÁNCHEZ RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA

BOGOTÁ, D.C., 2022

Resumen

El presente artículo de investigación es el resultado de un análisis documental comparativo del material pedagógico y didáctico generado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a lo largo de las últimas décadas para orientar la enseñanza de las ciencias sociales y lo que se podría considerar, de manera general, la formación democrática o ciudadana. También analiza las orientaciones pedagógicas del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (ICFES) específicamente en cuanto a la prueba de Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas de las Pruebas Saber de 11°.

Los documentos analizados fueron: los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, los Lineamientos Curriculares de Constitución Política y Democracia, los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales, los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas en Competencias Ciudadanas, los Derechos Básicos de Aprendizaje de Ciencias Sociales y los documentos orientadores de las Pruebas Saber.

A partir de la revisión documental y el análisis de las orientaciones, tanto pedagógicas como evaluativas, se evidenciaron algunas tensiones a partir de la inexistencia de un concepto claro de ciudadanía por parte del Estado, y la relación arbitraria que se da entre formación ciudadana y enseñanza de las Ciencias Sociales; además se revisa de manera crítica el hecho de unificar dos áreas de conocimiento distintas en una misma prueba de Estado estandarizada, con la cual parece quedar sin valor en peso epistémico y disciplinar de una de estas dos áreas.

Palabras claves: ciencias sociales, competencias ciudadanas, evaluación estatal.

Abstrac

This article is the result of a comparative documentary analysis of the pedagogical and didactic material generated by the Ministry of National Education (MEN) over the last decades to guide the teaching of social sciences and what could be considered, in a general way, democratic or citizenship training. It also analyzes the pedagogical guidelines of the Colombian Institute for the Evaluation of Higher Education (ICFES) specifically regarding the Social Sciences and Citizenship Competencies test of the Saber 11th grade tests.

The documents analyzed were the Curricular Guidelines of Social Sciences, the Curricular Guidelines of Political Constitution and Democracy, the Basic Standards of Competences in Social Sciences, the Basic Standards of Citizenship Competences in Citizenship Competences, the Basic Learning Rights of Social Sciences.

From the documentary review and the analysis of the orientations, both pedagogical and evaluative, some tensions were evidenced from the non-existence of a clear concept of citizenship by the State, and the arbitrary relationship that exists between citizenship education and teaching of the Social Sciences, in addition, the fact of unifying two different areas of knowledge in the same standardized State test is critically reviewed, with which it seems to be worthless in epistemic and disciplinary weight of one of these two areas.

Key words: social sciences, citizenship competencies, state assessment...

Tabla de contenido

Resumen	2
Abstrac.....	3
INTRODUCCIÓN	6
1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	7
2. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA	15
3. OBJETIVOS	18
Objetivo general:	18
Objetivos específicos:	18
4. JUSTIFICACIÓN	19
5. MARCO METODOLÓGICO	20
6. MARCO TEÓRICO	22
Formación en ciencias sociales.....	22
Ciudadanía y democracia	24
La formación para la ciudadanía.....	26
Competencias ciudadanas	28
Sobre el concepto de evaluación educativa.....	30
7. ANÁLISIS Y HALLAZGOS	33
Concepto de ciudadanía por parte del Estado Colombiano	34
Puntos de encuentro con los Lineamientos Curriculares	36
Puntos de encuentro con los Estándares Básicos de Competencias:	40
Puntos de Encuentro con los Derechos Básicos de Aprendizaje	42
Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas: una misma prueba en las pruebas Saber	45
8. CONCLUSIONES	49
Sin un enfoque claro de ciudadanía... ¿para qué formamos? ¿en qué contexto? ¿bajo qué intereses? ...	49
Asimilación arbitraria de áreas del conocimiento desde sus objetivos y criterios evaluativos	49
La evaluación en el aula vs la evaluación externa, una encrucijada pedagógica	50
BIBLIOGRAFÍA.....	52

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1</i>	33
<i>Tabla 2</i>	37
<i>Tabla 3</i>	39
<i>Tabla 4</i>	41
<i>Tabla 5</i>	43
<i>Tabla 7</i>	47

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1</i>	8
<i>Figura 2</i>	41
<i>Figura 3</i>	46

INTRODUCCIÓN

El fomento y desarrollo de valores y conductas responsables con los otros y el devenir político y social de las comunidades ha estado históricamente relacionado, en Colombia, con la enseñanza de las ciencias sociales, las cuales se han tenido que vestir de urbanidad, cívica, formación democrática, formación de competencias ciudadanas, entre otras. En Colombia, 1991 marcó una nueva etapa de formación en esta área, enfocada en fortalecer la sociedad democrática que empezaría a regirse desde entonces desde los lineamientos de un Estado Social de Derecho.

El Ministerio de Educación Nacional, acompañado de un gran número de profesionales de la educación y otros actores con interés en el tema educativo, ha venido diseñando una serie de documentos que orientan la enseñanza y la evaluación de las diferentes áreas fundamentales en la educación formal, sin embargo, las intenciones de dichos esfuerzos se ven obstaculizadas cuando no se superan grandes discusiones teóricas en el marco educativo, y se dejan a la voluntad y el querer de los gobernantes de turno las orientaciones educativas.

Este es el caso de las áreas que tienen relación con las Ciencias Sociales: en 1998 el Ministerio de Educación Nacional expidió los Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales y el área de Democracia y Constitución Política, sin embargo, la segunda área en mención desapareció y quedó completamente desdibujada del panorama de las orientaciones ministeriales, cosa que se evidencia en el año 2006 cuando se desarrollan los Estándares Básicos de Competencias, los cuales incluían ahora unos específicos para la Formación Ciudadana -pensados para su concepción transversal, pero que en la práctica ha quedado ligado al área de ciencias sociales-.

Además y a pesar de lo que se evidencia en estos documentos que parecieran no tener conexión lógica entre sus objetivos ni continuidad entre sí, el Ministerio de Educación Nacional, a través del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (ICFES) ha decidido evaluar todas estas áreas de conocimiento en una misma prueba, lo que despierta preocupación sobre las intenciones reales del Ministerio de lo que parece desdibujar la discusión teórica de las ciencias sociales y la importancia de su enseñanza y su evaluación desde una perspectiva científica, y atribuirle única y exclusivamente a esta área el tema de la formación y evaluación de las competencias ciudadanas de los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en los centros educativos.

1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

En el presente apartado se presentan algunos trabajos e investigaciones que se enmarcan en la misma línea conceptual y propósitos de la presente investigación. Además de los conceptos manejados, también se tienen en cuenta las metodologías empleadas y se exponen sus resultados, con el objetivo de encontrar conexiones y justificar la necesidad de la reflexión sobre las encrucijadas que a lo largo de este trabajo se exponen.

Como un primer antecedente investigativo, se ubica el trabajo titulado *“Construcción de ciudadanías en sociedades con altos niveles de conflictividad y crisis a través de una iniciativa pedagógica”* desarrollada por Edgar Ramírez Monsalve y Jovani Jiménez Builes; en este trabajo los autores señalan que el aprendizaje de la cultura ciudadana “atraviesa los múltiples relacionamientos, conductas, comportamientos, ambientes, contextos y valores de los sujetos sociales” (Ramírez & Jiménez, 2016, p 592).

En dicha investigación se señala que la construcción de nuevas sociabilidades pasa por el conocimiento de procesos de cualificación, de liderazgo y participación social y cultural que faculta a los ciudadanos para la incorporación de técnicas y procesos de convocatoria, sensibilización, organización y liderazgo social de cara a la construcción de procesos locales democráticos e incluyentes.

Los “referentes de la vida político-democrática” que sustentan la investigación son: democracia, derechos humanos, pluralidad y alteridad, negociación y resolución no violenta de conflictos, procesos socializadores en la escuela, los procesos de la educación no formal, y la opinión pública, tal como se muestra en la siguiente figura:

Figura 1. **Escenarios de civilidad & referentes de vida política-democrática**



Fuente: *Elaboración propia con base en Ramírez & Jiménez, 2016, p 595*

De esa forma los autores muestran qué elementos deben tenerse en cuenta para la formación ciudadana integral, manejando no sólo lo que se presenta dentro del aula, sino en todos los espacios y en todas las dimensiones que conciernen al ser humano. Dentro de las conclusiones, los autores describen cómo es el acompañamiento de un proceso como el descrito en la investigación en la ciudad de Medellín, y señalan que

una aproximación evolutiva de formación, educación y de proyección social, que permita construir el porqué y el para qué de las normas y lineamientos, el qué de la conciencia social y el cómo y el con qué de las intencionalidades reales de la propuesta, para que así la multiplicidad de fuentes generadoras de inseguridades y violencias también comprendan una multiplicidad de procesos para las estrategias, metodologías y herramientas de respuesta. (Ramírez & Jiménez, 2016 p. 601)

El trabajo titulado “*Visiones de maestros y estudiantes sobre formación ciudadana y formación política*”. Una mirada desde las representaciones sociales presentado por Ruiz (2017) como requisito para obtener el título de magister en educación. La investigación se desarrolla en la Institución Educativa Distrital María Mercedes Carranza, ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar, la cual recibe a estudiantes de estratos 1 y 2.

Ruiz aborda las siguientes categorías: ciudadanía, formación ciudadana, cultura política y representaciones sociales, realizando un esbozo conceptual sobre cada una de ellas. En la categoría de ciudadanía, desarrolla las diferentes concepciones, teorías y enfoques a lo largo de la historia,

llegando a la conclusión de la concepción del ciudadano como “una persona que debe respetar y someterse a las normas y a la autoridad (...) y poseer una serie de valores de civilidad para poder convivir en la ciudad (...) el ciudadano es sujeto de derechos, pero también de deberes” (p. 85). Frente a la formación ciudadana, señala elementos importantes sobre el sentido que ha tenido en Colombia y también comparte algunos enfoques, lo mismo hace con la categoría de formación política. Sobre las representaciones sociales trae autores como Abric, Araya, Moscovici y el profesor Jairo Gómez.

En el año 2018 se publicó el artículo titulado “El currículo de ciencias sociales y las pruebas Saber 11 en Colombia: consonancias y disonancias”, cuya autora, Nancy Palacios Mora se propone analizar las características de las pruebas Saber de sociales para encontrar consonancias y disonancias entre estas y las propuestas curriculares de los Estándares Básicos de Competencias. La investigación toma como referentes tres instituciones educativas en Ibagué (Tolima).

Dentro de los antecedentes conceptuales la autora habla de los sistemas de evaluación y la calidad de la educación, donde sitúa históricamente los referentes de los sistemas evaluativos en América Latina y deja en evidencia cómo a partir de la década de los 80 en la región hay un giro hacia la transformación de dichos sistemas de cara a un mejoramiento de la calidad de la educación, ubicando informes de la UNESCO, el Banco Mundial, organizaciones que han impulsado estas transformaciones. A propósito, Palacios plantea que:

Los sistemas de evaluación fueron considerados fundamentales para diagnosticar las deficiencias en el aprendizaje, las dificultades con que los estudiantes pasaban de un grado a otro, las fortalezas y las debilidades en la organización escolar y las estrategias metodológicas utilizadas por los maestros (Palacios, 2018, p 84)

Dentro de los resultados, la autora plantea sobre las pruebas Saber que

Sus resultados cada día son más útiles en los procesos de admisión a programas de educación superior y para la nivelación de los estudiantes que ingresan a ella, a fin de prevenir la deserción escolar; para el otorgamiento de becas y distinciones, para clasificar y premiar a las instituciones de educación básica y media, y para asignar recursos a los municipios y colegios. (Palacios, 2018, p 86)

Además, específicamente frente a la prueba de sociales y ciudadanas y la combinación de estas dos áreas que se hizo en el 2014, plantea que esto se realizó “bajo la premisa de que el desarrollo de las ciencias sociales en las últimas décadas ha conducido a la incorporación de elementos afines a la ciudadanía” (Palacios, 2018, p 89). También plantea que

Si bien es cierta la evidente conexión en algunos aspectos, como una manifiesta orientación a evaluar competencias y no contenidos memorizados por los alumnos, en otros la conexión no es clara, porque la distribución de algunos estándares en las tres competencias genera confusión. Un análisis detenido muestra que hay algunas ambigüedades, dado que, según el documento de los lineamientos, un estándar fue ubicado en una competencia, pero puede ir en otra. Lo anterior no sería importante, si no fuera porque la prueba puede ser utilizada con fines pedagógicos por los maestros, para orientar su enseñanza y la evaluación en el aula. En estos casos, las ambigüedades señaladas no contribuyen a que el docente use la prueba en la revisión de contenidos, de su forma de evaluación, y en las actividades de aprendizaje. (Palacios, 2018, p 103)

En el año 2020 encontramos la tesis de maestría titulada “Aportes al debate de currículo del área de Ciencias Sociales desde Memorias Históricas y Culturas de Paz”, cuyo autor es Diego Andrés Rodríguez Cañón. La investigación contó con la participación de cinco docentes investigadores de la Red de investigadores CHISUA y del Grupo de Investigación en Modelo Pedagógico Alternativo y Crítico –GIMPAC. El autor analiza a las Ciencias Sociales como “campo de saber y poder” y esboza dentro del planteamiento del problema que

en la educación, especialmente dentro de los currículos presentados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) estos -los sucesos históricos- se muestran como procesos terminados que se instauran legitimándose sin develar su procedencia, incluso su alcance, su secuencia o el contexto al que será aplicado, además, estos contenidos temáticos se encuentran desligados de un trabajo conjunto con otras áreas, y tampoco brindan la oportunidad para su reflexión o una serie de actualizaciones que tengan en cuenta los constantes cambios a los que se enfrenta la sociedad (Rodríguez, 2020, p 13)

En el marco teórico de la investigación se manejan varios apartados en donde desarrolla, por un lado, los horizontes epistemológicos de las ciencias sociales a nivel global y en Colombia y, por otro lado, la categoría de Pensamiento Histórico desde el currículo

Los sistemas educativos y, por tanto, las instituciones educativas guardan siempre una relación estrecha con otras esferas de la sociedad. Todo accionar en cada una de estas repercute de una u otra manera en la sociedad en general, es por esto por lo que es necesario reflexionar sobre la política educativa, sobre las instituciones escolares y los currículos que planifican y desarrollan las instituciones, puesto que es necesario contemplarlos desde ópticas que van más allá de los estrechos límites de las aulas. (Rodríguez, 2020, p 66)

Por otro lado, y de manera conjunta, esboza las categorías de Memorias históricas y Culturas de paz, donde presenta varios planteamientos teóricos y epistemológicos sobre la configuración de las

violencias en Colombia, la caracterización de los sujetos y los esfuerzos por darle importancia al análisis de dicha violencia desde los ámbitos académico y político. Frente a la Educación para la paz y Pedagogías de la memoria, habla sobre las posibilidades que se abren a partir del proceso de negociación entre el Estado colombiano, representado por el gobierno de Juan Manuel Santos y las extintas FARC-EP; las condiciones, las iniciativas, las nuevas perspectivas, los nuevos discursos.

Dentro de las conclusiones, el autor comparte las preocupaciones frente a la estandarización de los contenidos curriculares y la réplica de discursos de carácter hegemónico. Otra preocupación está atravesada por el concepto de calidad educativa y cómo esto pretende materializarse en el currículo, sin tener en cuenta una base epistémica que sustente la práctica del docente

Para una educación que promueva Culturas de Paz, requiere de escenarios que contemplen la memoria como un horizonte de pensamiento que resignifique y potencialice procesos críticos y reflexivos, escuchando las voces de quienes habitan el territorio llamado escuela, que incentiva una construcción colectiva de escuela donde todos tengan lugar y contrarreste el olvido.

Lo anterior permite enriquecer los diálogos en las aulas, puesto que responden directamente a unos intereses inmersos en los estudiantes, tejiendo una postura de empatía colectiva, generando ambientes propicios para que las voces sean escuchadas, comprendidas, y generen procesos de reflexión en torno al conflicto (Rodríguez, 2020, p. 167)

En el ámbito internacional encontramos la investigación titulada “Enseñando ciudadanía en medio del conflicto” (2015), realizada por Eduardo Cavieres Fernández, representa una exploración a la participación de los estudiantes de secundaria en Chile a través de 36 entrevistas realizadas a profesores secundaristas de Historia. El estudio lo desarrolla el autor enfocándose en la visión de los docentes sobre la constitución de las manifestaciones sociales como forma de desarrollo ciudadano y responde las siguientes preguntas:

¿Contribuyen las movilizaciones a la participación ciudadana de los estudiantes? ¿Cómo puede integrarse esta temática a la formación ciudadana de los estudiantes? Y relacionado con esto, ¿cuáles son las dificultades o conflictos que se deben enfrentar? (Cavieres, 2015, p 1312)

En primer momento, Cavieres presenta las concepciones que tienen los profesores sobre el concepto de ciudadana, los cuales se convierten en un referente o guía para su enseñanza. Posteriormente analiza la participación ciudadana juvenil y los escenarios de movilización estudiantil, fundamentalmente los que se llevaron a cabo en Chile entre los años 2006 y 2011, las cuales considera

que han tenido “un profundo valor formativo” (Cavieres, 2015, p. 1316) porque “los estudiantes se han ido transformando en actores que han revertido la apatía política de generaciones anteriores” (Cavieres, 2015, p. 1316)

Finalmente, para analizar la información el autor utilizó técnicas que permitieron reorganizar la información en categorías o temas, relacionados con las preguntas centrales de la investigación. Dichas categorías son: movilizaciones, participación ciudadana de los estudiantes, formación ciudadana y enseñanza en el aula. El resultado de la investigación arroja que los docentes consideran que el activismo de los estudiantes en esos escenarios se constituye como una forma de participación juvenil que se conecta con formación ciudadana incluida en los currículos escolares.

Por otro lado, tenemos el artículo titulado “La evaluación desde las pruebas estandarizadas en la educación en Latinoamérica”, que se publica como resultado de una investigación realizada por Geidy Dahiana Demarchi Sánchez. En un primer momento, la autora realiza una contextualización, situando la década de los 90 como marco de cambios neoliberales aplicados en la región, los cuales se materializaron en la creación de sistemas evaluativos como el Sistema de Evaluación de Calidad de la Educación Primaria y Secundaria en el caso de Colombia. Además, frente a la definición de pruebas estandarizadas plantea que

son evaluaciones comparativas que realizan las agencias y organizaciones internacionales; usadas como instrumentos estandarizados de medición, aplicadas en varios países de manera conjunta, seleccionando grupos o grados de estudiantes similares. (Demarchi, 2020, p. 112)

Dentro de las conclusiones, Demarchi señala la importancia de reflexionar sobre la “función, impacto y utilidad que han tenido estos organismos en la definición de las políticas educativas de cada uno de los países” (Demarchi, 2020, p 124). Y señala que estas pruebas aparecen como una herramienta de seguimiento de esas personas que entrarán, más tarde, al sistema productivo, es decir, que estas pruebas están basadas en políticas capitalistas. Estas pruebas, además, son un llamado a los encargados de definir políticas educativas y paradigmas y patrones de enseñanza, sin embargo, dice la autora, “las pruebas no han sido usadas como un insumo para revisar los currículos y procesos de formación, la gestión educativa y demás factores que influyen en la formación del educando” (Demarchi, 2020, p. 126).

También a nivel internacional tenemos el artículo titulado “Del ideal del ciudadano al ciudadano en-situación: un estudio sobre los modelos de ciudadanía y los posicionamientos subjetivos de jóvenes ciudadanos en la Argentina actual (Buenos Aires y Conurbano, 2011-13)” cuyas autoras son Miriam Kriquer y Cynthua Daiban. El artículo es el resultado de un trabajo realizado desde una perspectiva psicosocial con 275 estudiantes de siete escuelas de Argentina entre los años 2011 y 2013 y tiene como propósito “comprender el vínculo entre juventud, ciudadanía y política en la Argentina contemporánea (p. 88).

Las autoras toman como base un estudio realizado en el 2007 sobre representaciones de ciudadanía después del periodo de crisis en Argentina donde los jóvenes miraban la política con recelo, pero ahora situaban el interés en la situación contemporánea del país y, principalmente, relacionándolo con el tema de la inseguridad.

En cuanto a la metodología del estudio, hay un primer momento de carácter cuantitativo, con la aplicación de un cuestionario escrito con 34 ítems a cada uno de los estudiantes que participó. En el ítem 22, sobre el modelo ideal de ciudadano, y las opciones de respuesta que se plantean son las siguientes

a) Práctica cívica: “Cumplir y hacer respetar los derechos y deberes de los ciudadanos”; b) Práctica solidaria: “Participar de acciones sociales solidarias”; c) Práctica moral: “Ser responsable en el estudio, trabajo o profesión”; d) Práctica partidaria: “Formar parte de un partido político”; e) Práctica manifestativa: “Participar en marchas y manifestaciones”; f) Práctica de protesta estudiantil: “Participar en tomas de escuela o facultad”; g) Práctica electiva: “Votar responsablemente”; h) Práctica apolítica: “Participar de organizaciones ciudadanas, preferiblemente sin banderas políticas”; i) Práctica tributaria: “Pagar los impuestos”; j) Práctica ciudadana legislativa: “Promover nuevas leyes para cambiar/ampliar los derechos de los ciudadanos; y, k) Práctica de protesta social: “Participar en cortes de calle, rutas, como forma de protesta social” (p. 91)

En cuanto a los resultados específicos de dicho ítem, las autoras construyen tres categorías ideales de ciudadano: ideal individual, ideal social e ideal político. El primero hace referencia a aquellas acciones individuales que realizan los sujetos desde una conciencia moral; el segundo, se concibe desde un ámbito para los otros, es decir, solidario; y el tercer ideal los sujetos están en un ámbito plural y las acciones que se desarrollan tienen un carácter activo y transformador. Y en cifras, “prevalece el

ideal individual (86,5%) por sobre el ideal social (54,2%) y el ideal político (5,8%)". (Kriger & Daiban, 2015, p 94).

2. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

La Asamblea Nacional Constituyente de 1990 tuvo como uno de sus principales frutos el reconocimiento de Colombia como un Estado Social de Derecho, lo cual significó un logro en términos de la consagración de garantías constitucionales para la materialización y goce de derechos fundamentales, en igual medida para toda la ciudadanía. Se dispuso en la Constitución una clasificación de los derechos, pero también un orden constitucional para la defensa, garantía y promoción de estos.

Este cambio generó a su vez una infinidad de retos (institucionales, morales, éticos, pedagógicos, civiles) para lograr materializar los principios del Estado Social de Derecho y cumplir con las demás características que asumía el Estado colombiano. En ese sentido, el campo educativo en el país empezó las respectivas transformaciones pedagógicas, teóricas y prácticas para contribuir, desde la práctica en las aulas y en los distintos espacios educativos, a la formación de una nueva ciudadanía, capaz de reconocerse como un conjunto de sujetos de derechos, con tantas libertades como deberes y responsabilidades sociales y colectivas.

El Artículo 41 de la Constitución Política establece que: “En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas (...) se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana”. En 1994 se promulgó la Ley General de Educación (Ley 115/94) que dentro de los fines de la educación contempla “la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” y “la formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación”.

En la misma Ley se estableció como área fundamental de los niveles de básica y media la denominada “Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia”(Artículo 23). Sin embargo, aunque en la Ley 115/94 están dentro de una misma área de conocimiento, el Ministerio de Educación Nacional ha venido diseñando y publicando documentos de orientaciones pedagógicas, didácticas y curriculares distintas para las Ciencias Sociales, para la formación en Constitución Política y Democracia y para la Formación Ciudadana.

Por otro lado, las Pruebas Saber son un importante insumo para medir la calidad de la educación en Colombia, a la luz de los requerimientos de organismos internacionales y multilaterales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico OCDE. Las pruebas que aparecen, a la fecha, aplicadas a todos los estudiantes del último grado de la educación media son: Lectura Crítica, Matemáticas, Sociales y Ciudadanas, Ciencias Naturales e Inglés.

En la prueba de Sociales y Ciudadanas se evalúan tres competencias: pensamiento social, interpretación y análisis de perspectivas y pensamiento reflexivo y sistémico. Cada una de estas competencias está desagregada, siguiendo el DCE (Diseño de Evaluación en Evidencias), en afirmaciones, evidencias y tareas. Sin embargo, el Ministerio de Educación no ha construido documentos relacionados con el DCE para las Competencias Ciudadanas. Además, la prueba de Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas está limitada a la evaluación de lo cognitivo, como se evidencia en los documentos orientadores de las Pruebas.

Los párrafos anteriores permiten divisar las razones por las cuales el Ministerio de Educación Nacional y el ICFES evalúan estas dos áreas de manera conjunta, sin embargo, quedan más preguntas que respuestas frente a la congruencia entre los propósitos que hacen que se construyan documentos que sirven como herramientas pedagógicas y didácticas de la formación ciudadana y la evaluación de estas, fundamentalmente con lo que respecta al sentido meramente cognitivo que se le atribuye a la evaluación estatal, mientras supuestamente la formación se enfoque en el desarrollo de prácticas.

Una gran pregunta surge al momento de analizar la Guía de Orientación del ICFES para las Pruebas Saber es por qué, por ejemplo, para el caso de la prueba de Matemáticas, dedica un espacio para incluir los contenidos curriculares con los que cuentan los estudiantes para afrontar la prueba, y otro espacio para explicar las situaciones o contextos que se pueden presentar en las diferentes preguntas. Así mismo, en la prueba de Ciencias Naturales además de las competencias a evaluar, hay un espacio para explicar los componentes, que se relacionan mucho con los contenidos curriculares. Sin embargo, para la prueba de Sociales, y a pesar de que existen las Ciencias Sociales, no se consideran este tipo de ampliaciones explicativas como tampoco los criterios evaluativos en el área.

El principal interés de este análisis documental es esclarecer las tensiones y disonancias que se presentan entre los objetivos de, por un lado, la enseñanza de las Ciencias Sociales, y por otro, la enseñanza o la formación de Competencias Ciudadanas y cómo esto termina representando una encrucijada para las y los docentes que, en la práctica, se ven obligados a unir las dos áreas en una

sola. Y, añade un agravante, el ICFES decide evaluar en una sola prueba las dos áreas, haciendo combinaciones riesgosas de las competencias de ambas.

A la luz de lo anterior, surgen preguntas como: ¿Cuáles son las tensiones entre los documentos pedagógicos orientadores del Ministerio de Educación y las orientaciones del ICFES para la Prueba de Sociales y Ciudadanas? ¿Por qué, aunque tienen orientaciones distintas, se asimilan las Ciencias Sociales y las Competencias Ciudadanas en el examen Saber 11?

Estas preguntas permitirán caracterizar las razones por las cuales el Ministerio de Educación Nacional, a través del ICFES, evalúa estas dos áreas de manera conjunta, aunque sean diferentes las orientaciones pedagógicas que le asigna a cada una en los documentos guías.

Para este análisis creo que es necesario mostrar cuáles son las concepciones sobre formación ciudadana, la ciudadanía, etc., que propone el Ministerio y cómo estas se evalúan. También parece importante dar una discusión sobre la función de las Ciencias Sociales desde su carácter disciplinar y la idea, presente en la evaluación, que la formación ciudadana corresponde solamente a las Ciencias Sociales, en una concepción atomizada o balcanizada de las Ciencias que simplifica la comprensión de los fenómenos sociales y de las mismas Ciencias Sociales y, por supuesto de las naturales.

3. OBJETIVOS

Objetivo general:

Comparar el corpus documental de la orientación pedagógica para la enseñanza de las ciencias sociales, la democracia y la formación ciudadana en Colombia y las orientaciones para la evaluación de estas áreas de conocimiento en las pruebas Saber.

Objetivos específicos:

- Caracterizar las comprensiones sobre las categorías: Ciencias Sociales, Democracia y Constitución Política y de Formación Ciudadana.
- Interpretar los objetivos de enseñanza y criterios evaluativos de las áreas de Ciencias Sociales, Democracia y Constitución Política y de Formación Ciudadana.
- Contrastar los objetivos de la enseñanza y la evaluación entre los documentos pedagógicos orientadores para las áreas de Ciencias Sociales, Democracia y Constitución Política y de Formación Ciudadana y los relacionados con la fundamentación de las pruebas ICFES para evaluar ambas áreas del conocimiento.

4. JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo de investigación tiene como propósito revisar y hacer un análisis comparativo de los elementos pedagógicos que fundamentan los documentos orientadores del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de las Ciencias Sociales y para la enseñanza de la Formación Ciudadana. A su vez, pretende demostrar las tensiones entre los objetivos de dicha enseñanza en el aula y los criterios orientadores para la evaluación de ambas áreas en las pruebas de Estado.

En el mundo del conocimiento parece que, cada vez más, la formación en ciencias sociales es irrelevante. Colombia ha ingresado a la OCDE, y esto ha venido representando significativas transformaciones en materia educativa, como la evaluación por competencias y los parámetros evaluativos de calidad. Por ejemplo, en las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) las Ciencias Sociales quedan desdibujadas cuando se evalúan solamente tres componentes: Lectura, Matemáticas y Ciencias (Naturales).

Frente a esto, se hace necesario analizar minuciosamente las pretensiones del Ministerio de Educación Nacional y el ICFES de dejar sin validez conceptos, objetos de estudio y métodos propios de las ciencias sociales a la hora de evaluar la calidad educativa en el país y, equiparar Formación Democrática con Competencias Ciudadanas, reduciéndolas únicamente al área de Ciencias Sociales, cuando debería ser una tarea transversal para todas las áreas de formación.

Por lo anterior, se hace necesario estudiar las tensiones que se presentan entre estos documentos orientadores al momento del diseño curricular del área de Formación Ciudadana, los objetivos y criterios definitorios de los parámetros evaluativos en las pruebas de Estado, los cuales terminan adquiriendo un peso mayor al momento de las planeaciones institucionales, y la práctica de la ciudadanía vista como un criterio evaluativo muy importante pero que, lastimosamente, se encuentra subvalorado en las pruebas estandarizadas.

Para esto realizaremos una búsqueda de las categorías y criterios en cada uno de los documentos analizados; además, explorar los trabajos anteriormente realizados permitirá tener un panorama frente al nivel de preocupación por este tema y encontrar novedosas rutas de análisis.

5. MARCO METODOLÓGICO

Para el presente trabajo investigativo se realizó bajo la modalidad de análisis documental, haciendo una revisión detallada y minuciosa de los documentos orientadores para la enseñanza y evaluación del área de Ciencias Sociales y la formación en competencias ciudadanas, centrándose en conceptos claves que permiten encontrar distancias y elementos en común entre estos. A su vez, se revisaron varios artículos y libros que dan luces sobre la concepción de ciudadanía a nivel global y en Colombia para entender la articulación teórica en los documentos institucionales antes mencionados. López Yépez (1981) citados en Pinto (1989) comparte una definición de análisis documental que se entiende como

el conjunto de operaciones que permiten desentrañar del documento la información en él contenida. El resultado de esta metamorfosis que el documento sufre en manos del documentalista culmina cuando la información liberada se difunde y se convierte en fuente efectiva de información. Entonces el mensaje documentado se hace mensaje documental, información, actualidad. (p. 328)

Por su parte, Peña y Pirela (2007), después de hacer un recorrido por una serie de definiciones de análisis documental, concluyen que

el análisis documental constituye un proceso ideado por el individuo como medio para organizar y representar el conocimiento registrado en los documentos, cuyo índice de producción excede sus posibilidades de lectura y captura. La acción de este proceso se centra en el análisis y síntesis de los datos plasmados en dichos soportes mediante la aplicación de lineamientos o normativas de tipo lingüístico; a través de las cuales se extrae el contenido sustantivo que puede corresponder a un término concreto o a conjuntos de ellos tomados aisladamente, o reunidos en construcciones discursivas. Por consiguiente, su finalidad es facilitar la aproximación cognitiva del sujeto al contenido de las fuentes de información (Peña & Pirela, 2007, p59)

Los pasos que se siguieron para la ruta metodológica fueron los siguientes:

- Selección de muestra: teniendo en cuenta los documentos institucionales relacionados y la literatura pertinente.
- Unidades de registro: seleccionando citas puntuales de los documentos y textos, haciendo registro a través de fichas bibliográficas y agrupación de la información a partir de las categorías. Con la

revisión de literatura relacionada con la temática, se elaboró el marco de referencia sobre las categorías de análisis que se presenta en el siguiente capítulo.

- Análisis de la información: Se analizaron los documentos, mediante la revisión y comparación de los documentos orientadores para la enseñanza y la evaluación y se elaboraron los hallazgos y conclusiones.

6. MARCO TEÓRICO

Las categorías teóricas regularmente son muy amplias, debido a que se construyen a partir del desarrollo histórico propio de la humanidad y de la posición epistemológica e ideológica de las pensadoras y los pensadores que las estudian. Para efectos de la investigación, se resaltan categorías que a criterio de la investigadora resultan pertinentes para el análisis del problema de investigación, a partir de las teorías políticas y pedagógicas modernas: formación en ciencias sociales, ciudadanía y democracia, formación para la ciudadanía, competencias ciudadanas y evaluación educativa.

La principal finalidad de este capítulo es encontrar bases conceptuales y teóricas que sustenten el análisis de los documentos orientadores de la enseñanza y la evaluación de las Ciencias Sociales, la formación ciudadana y las Competencias Ciudadanas.

Formación en ciencias sociales

Para empezar, es importante explorar los sustentos epistemológicos de la formación en Ciencias Sociales, teniendo en cuenta que está definida como un área fundamental del conocimiento para los niveles de básica primaria, básica secundaria y media y que también son evaluadas en las pruebas estandarizadas a nivel nacional.

Antes que nada, se hace necesario recuperar ideas sobre el surgimiento de las Ciencias Sociales, para lo cual se traen a esta investigación las ideas del sociólogo Immanuel Wallerstein quien en 1996 publicó el libro titulado *Abrir las ciencias sociales*, en el cual se dedica a exponer las características esenciales de las ciencias sociales en cada uno de los periodos históricos considerados.

Las Ciencias Sociales desde su consolidación en la modernidad se han reconocido desde la idea de la comprensión del mundo y la explicación de la realidad que abarca al ser humano en su totalidad, y en su origen se disputaron un lugar entre las ciencias naturales y las humanidades. A propósito, Wallerstein (1997) señala que

La ciencia social es una empresa del mundo moderno; sus raíces se encuentran en el intento, plenamente desarrollado desde el siglo XVI y que es parte inseparable de la construcción de nuestro mundo moderno, por desarrollar un conocimiento secular sistemático sobre la realidad que tenga algún tipo de validación empírica. (p. 4)

Ya puntualmente en el siglo XIX, después de la Segunda Guerra Mundial, las Ciencias Sociales empiezan a reflejar un cambio de orden disciplinar:

A finales del siglo XIX había tres líneas divisorias claras en el sistema de disciplinas erigido para estructurar las ciencias sociales. La línea entre el estudio del mundo moderno/civilizado (historia más las tres ciencias sociales nomotéticas) y el estudio del mundo no moderno (antropología más estudios orientales); dentro del estudio del mundo moderno, la línea entre el pasado (historia) y el presente (las ciencias sociales monotéticas); dentro de las ciencias sociales monotéticas, las muy marcadas líneas entre el estudio del mercado (economía), el estado (la ciencia política) y la sociedad civil (sociología). (p. 40)

En el siglo XX empiezan a aparecer las discusiones sobre el desarrollo desigual de las sociedades, la diversidad, y se cuestiona la hegemonía de las explicaciones eurocéntricas para aplicar en el análisis de fenómenos de otras regiones del mundo, se cuestiona el universalismo de las ciencias

Hasta el fin de 1970, pasaron al primer plano otras dos cuestiones que habían surgido en el periodo de la posguerra: el grado en que las ciencias sociales (y en realidad todo conocimiento) eran “eurocéntricas” y por lo tanto el grado en que el patrimonio heredado de las ciencias sociales puede ser considerado parroquial, y el grado en que la arraigada división del pensamiento moderno en las “dos culturas” eran un modo útil de organizar la actividad intelectual (Wallerstein, 1997, p. 52 – 53)

Recordar las características históricas de las ciencias sociales representa un aspecto importante para la presente investigación pues permite tener presente la consideración sobre el carácter epistémico propio de las Ciencias Sociales, lo cual lo distingue de otras áreas y disciplinas del conocimiento, que se ha querido invisibilizar con los intentos de unificación de áreas.

Pero es necesario enfocar el análisis de las ciencias sociales en la actualidad, y sobre todo para los fines de la presente investigación hacia los propósitos y objetivos que le otorga la educación en Colombia, para lo cual ubicamos los elementos propuestos en los Lineamientos Curriculares del área de Ciencias Sociales, documento en el cual, el Ministerio de Educación Nacional afirma que

la construcción de esa nueva mirada por parte de las Ciencias Sociales exige fundamentalmente, replantear cuatro aspectos esenciales:

- Introducir miradas holísticas, lo cual exige acabar con la fragmentación de conceptos, discursos, teorías, que impiden la comprensión de la realidad.

- Ampliar su énfasis tradicional, el Estado, porque hoy no es el único escenario donde tienen posibilidades de desarrollo y aplicabilidad, los conocimientos que se producen en las distintas disciplinas sociales.
- Reconocer los saberes de las culturas no occidentales, y aceptar el aporte de las minorías dentro de los distintos países para promover una ciencia que reconozca lo “multicultural” y lo intercultural; un reto que tendrán que asumir las Ciencias Sociales, es incorporar otras visiones de mundo en otras sociedades, por ejemplo, el manejo del agua y la tierra que tienen las comunidades indígenas.
- Incorporar el futuro como objeto de las Ciencias Sociales. (MEN, 2004, p. 9)

Así mismo, el Ministerio de Educación señala que:

Estos nuevos desafíos exigen que las Ciencias Sociales, desde el punto de vista educativo, consideren e incluyan cambios como:

- Analizar la conveniencia de mantener la división disciplinar entre las distintas Ciencias Sociales, o abrirse a las nuevas alternativas que ofrece la integración disciplinar.
- Encontrar un equilibrio entre la universalidad, a la que aspiran las ciencias, y el valor e importancia que se concede cada vez más a los saberes y culturas populares y locales.
- Buscar alternativas globales que, sin desconocer las diferencias entre las ciencias de la naturaleza, las de la sociedad y las humanidades, permitan ofrecer modelos más amplios de comprensión de los fenómenos sociales.
- Identificar la coinvestigación como posible camino para superar la tensión entre objetividad-subjetividad en Ciencias Sociales. (p. 9)

Los referentes del Ministerio de Educación Nacional en la guía para la existencia de las Ciencias Sociales en ese contexto educativo orientan de una manera positiva la enseñanza de estas ciencias en las aulas, con relación a las miradas amplias de la realidad, el reconocimiento de lo diverso en medio del objeto de estudio de lo social y el énfasis en el reconocimiento de lo disciplinar. Pero, muy a pesar, de esta orientación del Ministerio, en la práctica con los cambios curriculares incorporados, ese margen disciplinar característico de las ciencias se va desdibujando, como lo veremos en otros capítulos del presente trabajo.

Ciudadanía y democracia

El origen del término ‘ciudadano’ surge de la actividad participativa en asuntos públicos de los habitantes de las ciudades-Estado de las antiguas Grecia y Roma. En su periodo de máximo esplendor;

para el pueblo griego un ciudadano era una persona capaz de gobernar sobre asuntos políticos y económicos; sin embargo, en sus orígenes, el término estuvo marcado por la exclusión de la mayoría de la población, limitando el ejercicio del derecho a elegir, ser elegido y debatir, a los varones con cierto nivel de distinción y riqueza y, como se presentó sobre todo en Roma, se convirtió en un asunto de propiedad y de estatus jurídico.

Con el paso del tiempo y los cambios políticos y económicos que se fueron configurando, principalmente en las sociedades occidentales, se fue ampliando ese reconocimiento del carácter de ciudadano/ciudadana. Situar ese concepto de ciudadanía ha representado un gran reto dentro de los análisis y discusiones de las ciencias sociales en su integralidad, pero para la presente investigación se tomarán como referencias aquellas propuestas teóricas que conciben la ciudadanía con relación a las sociedades democráticas ligada al ejercicio de la participación en la construcción de sociedad, más allá de una condición jurídica o legal.

Un primer referente se sitúa en la filósofa Chantal Mouffe (1999), en *El retorno de lo político*, donde afirma que “la ciudadanía es un principio de articulación que afecta a las diferentes posiciones subjetivas del agente social, aunque reconociendo una pluralidad de lealtades específicas y el respeto a la libertad individual” (Mouffe, 1999, p. 101).

Es decir, se entiende al ciudadano como un agente social, algo que lleva indudablemente a un sentido práctico, y la ciudadanía se entiende como articulación con esas otras subjetividades de los demás agentes sociales.

Ese sentido de la ciudadanía también lo rescata la filósofa española Adela Cortina en *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía* (1997) plantea que

la ciudadanía es un tipo de relación que tiene una dirección doble: de la comunidad hacia el ciudadano y del ciudadano hacia la comunidad. Sin duda el ciudadano contrae unos deberes con respecto a la comunidad y, en consecuencia, debería asumir activamente sus responsabilidades en ella (Cortina, 1997)

Lo anterior implica un reconocimiento de pertenencia a una comunidad, lo que enmarca el sentido de ciudadanía, algo que va más allá del simple reconocimiento de una persona como sujeto de derechos. Pero, además, una consideración importante es el reconocimiento de esos deberes que tiene el ciudadano con esa comunidad. Lo que la persona, con su práctica, puede aportar al colectivo es fundamental, una especie de retribución o de relación directa permanente.

Ahora, llevando el tema de la ciudadanía hacia la relación con la democracia, encontramos a Andrés Hernández Quiñonez (2004), quien expone los límites que representa para el ejercicio de la ciudadanía, y fundamentalmente de los derechos civiles y políticos, un tipo de democracia particular: la liberal representativa.

En esta, las grandes élites y los partidos políticos acaparan el debate sobre los asuntos políticos y económicos, evitando que las grandes mayorías de ciudadanos actúen bajo emociones y pasiones, y por lo tanto aísla a la ciudadanía del ejercicio político.

En otras palabras, se estaría hablando de una democracia hegemónica, ya que es algo puramente formal y que reduce la democracia a “la existencia de técnicas y procedimientos para hacer procesos electorales de representación, pero que limita la participación directa y efectiva de las ciudadanas y los ciudadanos para la toma de decisiones y el ejercicio del control público” (De Souza & Avritzer, 2004)

Por su parte, para el español Eusebio Fernández García (2015) la ciudadanía

es la vinculación más fuerte que existe entre los habitantes pertenecientes a un Estado y el propio Estado. La ciudadanía expresa, mejor que cualquier otra noción, la pertenencia real y completa de los seres humanos a una comunidad política determinada (generalmente a un Estado-nación; pero también a comunidades más amplias, piénsese en la Unión Europea). Ser ciudadano significa poder ejercer, con garantía jurídica y política, una serie de derechos humanos básicos y fundamentales y tener ciertos deberes políticos y jurídicos. (García, 2015, p. 17 – 18)

Para concluir con este apartado, es importante resaltar el sentido de pertenencia a una comunidad y la responsabilidad o deber que esto conlleva en los ciudadanos y ciudadanas que habitan esa comunidad. La ciudadanía implica el reconocimiento, la identificación de los derechos y posibilidades de construcción de lo social, pero también el reconocimiento y el valor que se le atribuye al otro y a la otra. También es necesario tener en cuenta que pensar la ciudadanía fuera del contexto de la democracia resultaría muy complejo, teniendo en cuenta el arraigo, cada vez mayor, de las sociedades, a la idea de rompimiento de poderes hegemónicos y excluyentes, lo cual solamente puede llegar a materializarse en el ejercicio pleno de los valores ciudadanos en un espacio democrático.

La formación para la ciudadanía

En este apartado interesa hacer una revisión de ciertas nociones de formación ciudadana y

otras categorías relacionadas con esta que se convierten en un derrotero al momento de definir directrices y lineamientos para los objetivos que se le atribuyen a la educación en esta área¹ y, además, los criterios y las formas en que se evalúan estos procesos de formación.

La Ley General de la Educación atribuye a la escuela la responsabilidad de la formación ciudadana, pero es importante reconocer que ese espacio (la escuela) está íntimamente ligado a su entorno, su contexto. En ese sentido, las decisiones pedagógicas, didácticas y evaluativas van a estar necesariamente ligadas a ese entorno.

La formación ciudadana debe reconocer los matices de dicho entorno. Además, uno de los principales retos es que tanto la escuela como institución y las y los docentes asuman la responsabilidad que implica el ejercicio de formación para el ejercicio de la ciudadanía, teniendo en cuenta las características que esta conlleva, según lo analizado en el apartado anterior. Hay un reto esencial frente a la “complejidad para superar el poder hegemónico, la primacía del individuo propio del modelo democrático-liberal” (Peralta, 2009, p. 174); y con esta superación, fortalecer la idea de una democracia más allá de la electoral y más participativa, que empodere a la ciudadanía.

Otra idea que está enmarcada en la caracterización de los procesos de formación ciudadana es aquella que plantea que “a través de este proceso de construcción de conocimiento los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar las competencias cognitivas, emocionales y comunicativas planteadas para promover la acción ciudadana” (Chaux, Lleras & Velásquez, 2004, p. 116).

Frente a esto, es importante reconocer cómo las reflexiones en torno a propósitos y formas de la formación ciudadana giran cada vez más en torno a la formación en un sentido práctico y crítico, no solamente en un sentido político, sino también en un sentido personal, pero con la comprensión de las implicaciones colectivas. Silva y Chaux plantean que “de lo que se trata es de construir ambientes educativos donde tengan cabida los proyectos de vida de sus actores, donde se busque permanentemente mejorar la forma como nos relacionamos con los otros” (Silva & Chaux, 2005, p. 70).

Además de estos referentes conceptuales que ponen la formación para la ciudadanía desde la importancia de la formación para la acción. El Ministerio de Educación Nacional habla sobre un desarrollo de habilidades y conocimientos relacionados con esta categoría desde la infancia, para que

¹ Considerándola área a partir de los documentos del MEN

las personas puedan realmente atribuirle un sentido e incorporarlos a su reflexión y acción cotidiana. (MEN, 2006, p. 6)

El ICFES, en el documento que consolida el Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación (2013) plantea que para la formación en ciudadanía se deben tener en cuenta:

- Conocimientos que abarquen, además de la institucionalidad política, las problemáticas sociales actuales, tales como la distribución del ingreso, derechos humanos, equidad, medioambiente, ciencia y tecnología. Con ello, se pone en especial énfasis en el conocimiento y comprensión de la realidad social del entorno en el que se vive y ejerce la ciudadanía democrática.
- Habilidades tanto cognitivas como de disposición para participar plenamente en la vida cívica. La participación plena en lo político, económico, social y cultural se define como un aspecto fundamental del ciudadano contemporáneo para lo cual el pensamiento crítico desempeña un papel fundamental en su desarrollo.
- Actitudes de apreciación de la pluralidad, la diversidad y la participación del “otro” como elementos fundamentales de la convivencia democrática (OCDE 2003). (p. 79)

La formación ciudadana sigue configurándose como un elemento clave para el análisis y la reflexión educativa, y sigue planteando muchos retos para el mismo ejercicio docente y para la fijación de objetivos de formación y evaluación del conocimiento a partir de otros paradigmas, mucho más prácticos que meramente cognitivos. Además, aparece casi como una deuda situarla dentro de un espacio disciplinar, y que no permanezca a la deriva dentro del universo epistémico de las áreas del conocimiento y los ideales de formación.

Competencias ciudadanas

El concepto de competencia en el ámbito educativo se ha posicionado en las últimas décadas debido a que enmarca el desarrollo de las políticas públicas educativas, no solamente en Colombia sino en la región latinoamericana y el mundo occidental en general. Podemos encontrar definiciones desde distintas áreas del conocimiento. Tobón (2008), desde una perspectiva de la psicología nos plantea que

Las competencias están siendo instauradas en los diversos países iberoamericanos desde el marco de un discurso pedagógico modernizante, que constituye en sí una vuelta a la política de formación de recursos humanos de las décadas del 70 y 80, lo cual explica el énfasis en conceptos tales como eficiencia, equidad, calidad y eficacia sin una clara sustentación pedagógica (Bacarat y Graziano, 2002). Como bien lo plantea Jurado

(2003), esta tendencia la apoya e impulsa el Banco Mundial, y plantea la necesidad de que las instituciones educativas formen el capital humano que requiere el mercado local y global. (p. 41)

Para el Ministerio de Educación Nacional (2004), las competencias ciudadanas son “el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (p. 8). Además, el MEN plantea que el desarrollo de estas competencias

Se enmarca en la perspectiva de derechos y brinda herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que estos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros (p. 155).

En los Estándares Básicos de Competencias se establece que

Las competencias ciudadanas permiten que cada persona contribuya a la convivencia pacífica, participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos, y respete y valore la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano, como en su comunidad, en su país o en otros países (MEN, 2006, P. 149)

Las competencias se conciben como esas capacidades que permiten llevar el conocimiento al campo de lo práctico y lo procedimental, en tiempos y contextos específicos. El desarrollo o la formación de estas competencias dentro del área de Ciencias Sociales y de la formación ciudadana ha representado un tema controversial, pero ha permitido redefinir las formas de enseñanza. Se trata de llevar a los estudiantes a que identifiquen y apliquen las herramientas propias de la disciplina en los contextos en los que se encuentran, buscar que haya una disposición hacia la construcción de conocimiento, a través de la crítica, el análisis y la vocación hacia la transformación.

Sobre el concepto de evaluación educativa

La evaluación puede ser entendida de diferentes formas, dependiendo de los objetivos y los propósitos que tenga en determinado contexto educativo y las concepciones sobre el conocimiento que se promueven en su práctica. Así mismo, la evaluación puede tener diferentes funciones que respondan a los momentos del acto educativo y a la intención que tenga el o la docente frente a ella. Esta noción ha sido desarrollada y definida también desde diferentes áreas.

En este apartado se toman como referencia definiciones que, a consideración de la autora, son claves para entender la evaluación educativa. Primero, la evaluación implica aprehender las particularidades y singularidades y reconocer la heterogeneidad (Bertoni en Córdoba, 2006, p. 4). Segundo, la evaluación permite tomar decisiones oportunas para el quehacer pedagógico, a partir de la sistematización de la información obtenida (León en Córdoba, 2006, p. 4). Tercero, la evaluación es formativa, es una oportunidad para quien aprende para poner en práctica sus conocimientos y defender sus ideas (Álvarez, 2021, p. 13).

Estas tres concepciones de la evaluación educativa rompen con el esquema de evaluación tradicional, acabada, como el momento final del aprendizaje y, fundamentalmente, con la idea de homogeneidad. Todo esto va en contravía de las evaluaciones externas en Colombia, estandarizadas, homogéneas y finales, con características meramente sumativas.

El Decreto 1290 de 2009 es uno de los documentos fundamentales que orienta el proceso evaluativo y de promoción en la educación básica y media. En sus fundamentos, el Decreto presenta la evaluación educativa no como un momento fragmentado del proceso educativo sino como un medio para la adquisición del conocimiento, es decir, que tiene un propósito formativo y que permite al o la docente reorientar o planificar su propio trabajo. El Ministerio de Educación Nacional en el documento de Fundamentos y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009, publicado ese mismo año, plantea que

La evaluación formativa indicada para evaluar el aprendizaje y el desarrollo de las competencias de los estudiantes en el día a día, como lo señala Díaz Barriga, busca la mejora *in situ* de la tarea educativa antes de que el proceso formativo haya concluido y sus resultados sean inmodificables para los estudiantes. Por el contrario, ella detecta las dificultades y carencias que hay en el propio proceso y las corrige a tiempo (2000).

Entre los principales rasgos que caracterizan a la evaluación educativa en los niveles básica y de media,

tenemos:

- Es formativa, motivadora, orientadora, pero nunca sancionatoria.
- Utiliza diferentes técnicas de evaluación y hace triangulación de la información, para emitir juicios y valoraciones contextualizadas.
- Está centrada en la forma como el estudiante aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende.
- Es transparente, continua y procesual.
- Convoca de manera responsable a todas las partes en un sentido democrático y fomenta la autoevaluación en ellas. (p. 23 – 24)

Por otro lado, en el mismo documento orientador se mencionan aspectos relacionados con las evaluaciones externas internacionales que permiten desentrañar ideas sobre los objetivos que se establecen en pruebas externas de carácter nacional (como las pruebas Saber) para asimilar cada vez más su diseño, sus objetivos y funciones a las evaluaciones internacionales:

la participación de los estudiantes en evaluaciones externas internacionales permite compararnos e identificar qué tan cerca o distante estamos de los estándares internacionales, del conocimiento que el mundo científico, tecnológico y social actual, ha catalogado como adecuado, pertinente y conveniente para los ciudadanos de hoy, que no sólo necesitan moverse en dicho entorno, sino y especialmente, porque los estudiantes del presente serán los hombres y mujeres que dirigirán los destinos de Colombia durante el naciente siglo XXI. Igualmente, tales pruebas posibilitan la reflexión sobre aspectos societales relacionados con la educación; por ejemplo, permiten identificar algunas diferencias entre los distintos sistemas educativos que participan en ellas, ciertas prácticas pedagógicas que se suceden en el aula o las apuestas que determinadas comunidades o sociedades realizan cuando enfatizan y priorizan ciertas áreas del conocimiento dentro de su sistema educativo.

Del mismo modo, las evaluaciones externas nacionales son un instrumento adecuado para monitorear la educación impartida en los establecimientos educativos y los avances que los estudiantes van alcanzando en relación con las competencias y los estándares básicos de competencias definidos para el país; siendo estos últimos un referente de calidad, los cuales fueron construidos y validados con la comunidad académica nacional y con miles de maestros que aportaron sus conocimientos y experiencias dentro del proceso de elaboración. (MEN, 2006, p 16 – 17).

Esta dicotomía frente a los procesos evaluativos a los que son sometidos los estudiantes en el contexto colombiano dicen mucho sobre la vigencia de los cuestionamientos a las evaluaciones externas (como las pruebas Saber y las pruebas PISA), ya que estas responden a intereses enfocados

en lo cuantificable y medible en términos de eficiencia y contribución de resultados a la toma de decisiones políticas y económicas para los Estados, y en las evaluaciones de aula se evidencia una gran intensidad y formulación de propósitos más formativos, motivacionales, diversos y continuos, pero que terminan en un ejercicio de carácter meramente sumativo y visto como un elemento sancionatorio si no se consiguen los resultados esperados.

7. ANÁLISIS Y HALLAZGOS

En este apartado se presentan los principales hallazgos encontrados a partir de la revisión a los Lineamientos Curriculares de las áreas de Ciencias Sociales y Constitución Política y Democracia, los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Formación Ciudadana, los Derechos Básicos de Aprendizaje del área de Ciencias Sociales, y el documento orientador del ICFES que fundamenta la fusión de las pruebas Sociales y Ciudadanas y crea el Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación.

En la siguiente tabla se realiza una descripción de cada uno de estos documentos:

Tabla 1. Contextualización de documentos

	Lineamientos Curriculares	Estándares Básicos de Competencias	Derechos Básicos de Aprendizaje
Año publicación	2004	2006	2016
Definición	Son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23. (MEN, 2018)	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)	Explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. (...) También constituyen un conjunto de conocimientos y habilidades que se pueden movilizar de un grado a otro, en función de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. (...) Son una estrategia para promover la flexibilidad curricular. (MEN, 2016, p. 6)

Fuente: Elaboración propia a partir de cada uno de los documentos.

Para efectos del análisis este apartado inicia buscando la definición de ciudadanía por parte del Estado, considerando esto como algo fundamental para entender los cambios que se han efectuado, tanto en los documentos de orientación pedagógica y didáctica, como en la evaluación externa nacional (la prueba saber de Sociales y Ciudadanas).

Teniendo en cuenta la justificación de la fusión en la Prueba Saber por parte del Ministerio de Educación Nacional a través del ICFES, se analiza entonces la relación entre estas dos áreas de conocimiento, para encontrar puntos de encuentro y de distancia. Para esto, primero se buscan puntos de encuentro entre los Lineamientos Curriculares para las Ciencias Sociales y para el área denominada Constitución Política y Democracia. Luego se realiza la comparación entre los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y la denominada Formación Ciudadana.²

Luego se buscan puntos de encuentro en el documento de Derechos Básicos de Aprendizaje de Ciencias Sociales. Teniendo en cuenta que no existen DBA ni para el área de Constitución Política y Democracia, ni para Formación Ciudadana, lo que se intenta es buscar conexiones entre las evidencias de aprendizaje de Ciencias Sociales con las propuestas de coherencia horizontal en los Estándares de competencias ciudadanas.

Finalmente, se exponen y se analizan los hallazgos del documento que sustenta las modificaciones realizadas a las Pruebas Saber 11° desde el año 2014 y, específicamente, la fusión de las pruebas Sociales y Ciudadanas.

Concepto de ciudadanía por parte del Estado Colombiano

Tener una definición propia del concepto de ciudadanía para un Estado es importante al momento de orientar las políticas y estrategias encaminadas a su fortalecimiento. Lastimosamente, esto se

² Aquí es importante señalar como un hallazgo que se convierte en gran motivo de análisis y reflexión pedagógica el rompimiento/olvido/asimilación que se presenta con el área de Constitución Política y Democracia, puesto que el Ministerio de Educación no desarrolló Estándares Básicos de Competencias para esta área, sino que se dedicó a crear unos Estándares para la Formación Ciudadana, que aún no está claramente definida como un área fundamental obligatoria, sin embargo tampoco se podría categorizar como una asignatura, teniendo en cuenta todo el esfuerzo por orientar su enseñanza y su evaluación.

puede ver dificultado por los constantes cambios de Gobierno (en Colombia cada cuatro u ocho años) que definen propósitos diferentes, desde enfoques diferentes y, por lo tanto, con intereses diferentes sobre el papel que deben jugar los ciudadanos y las ciudadanas.

En la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) no se encuentra una definición explícita de ciudadanía, sin embargo, se habla de los objetivos de la educación en Colombia y, a partir de tres de ellos, se puede inferir una idea sobre el ciudadano que se busca formar. La Ley plantea que la educación debe orientarse a

La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.

La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios. (Artículo 5, Ley 115)

En ese sentido, se podría hablar de la intención de reconocer una ciudadanía con énfasis en los valores y principios democráticos, los cuales tienen aplicabilidad en los contextos cotidianos de las personas, pero también en espacios específicos que implican la participación en asuntos públicos.

En los Lineamientos Curriculares del área de Constitución Política y Democracia sí encontramos una definición de ciudadanía. Este documento tiene una definición clara para esta categoría de gran interés en el presente trabajo de investigación. El MEN define ciudadanía en los Lineamientos como:

Un sentimiento común de pertenencia a una comunidad social y política concreta, circunstancias particulares que predisponen al individuo a actuar y comportarse de una forma determinada.

La ciudadanía puede igualmente ser considerada como el espacio donde se comparten historias, luchas, tradiciones, símbolos, ritos y celebraciones, y donde el individuo va configurando los rasgos de su identidad personal y social. Por lo tanto, la realización de la persona, y el sentido que le da a su vida dependen en gran parte de su actividad social. (1998, p. 31)

Esta definición está relacionada con una concepción propia que deben tener los sujetos, sentirse parte de un espacio común y colectivo, para lo cual es importante que las y los ciudadanos tengan clara

esa definición que determina su ciudadanía para que puedan hacer efectivo el ejercicio de ella y sean conscientes de sus efectos.

En los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas se habla de una ciudadanía desde el reconocimiento de las implicaciones de la vida en sociedad y la necesidad de la convivencia, reconocer al otro y pensar en él

Ser ciudadano es respetar los derechos de los demás. El núcleo central para ser ciudadano es, entonces, pensar en el otro. Se basa en tener claro que siempre hay un otro, y tener presente no sólo al otro que está cerca y con quien sabemos que vamos a relacionarnos directamente, sino también considerar al otro más remoto, al ser humano aparentemente más lejano –al desconocido, por ejemplo– o a quien hará parte de las futuras generaciones. (Mockus en MEN, 2006, p. 150)

Pero también encontramos un complemento a esa concepción de ciudadanía, y es que el ciudadano no solamente se constituye en cuanto a su relación con el otro, sino también en su relación con el Estado, y en ese encuentro permanente con su responsabilidad frente al ejercicio pleno de los derechos constitucionales y la actividad pública; las Ciencias Sociales debe llevar al reconocimiento de la organización estructural de dicho Estado, al análisis y la comprensión de las dinámicas políticas, sociales, ideológicas y culturales que determinan políticas públicas y las consecuencias que estas pueden tener en un espacio geográfico determinado, y el papel que juegan la diversidad y multiculturalidad en una sociedad.

Podemos decir entonces que, a pesar de que estos dos documentos analizados no tienen una única definición, hay encuentros epistemológicos en la idea de ciudadanía y, por lo tanto, los habrá en los objetivos que se le asignen a la educación enfocada en la formación de dicha ciudadanía.

Puntos de encuentro con los Lineamientos Curriculares

En este punto es importante recordar que lo que se pretende analizar es la relación entre los documentos que orientan la enseñanza de las dos áreas de conocimiento que se evalúan en la prueba de Sociales y Ciudadanas, para encontrar esas encrucijadas en las que se encuentran, sobre todo atendiendo a los intereses disciplinares de cada una de ellas.

La serie de Lineamientos Curriculares elaborados por el Ministerio de Educación Nacional representan un punto de partida para la estructuración del currículo en la escuela y la orientación de las diferentes áreas desde un horizonte teórico. En las áreas fundamentales de Ciencia Sociales y Constitución Política y Democracia se encuentran elementos en común que posibilitan la formación de competencias ciudadanas, tal como se evidencia en la siguiente tabla que muestra los objetivos de cada una:

Tabla 2. Comparación de los objetivos de las áreas de Ciencias Sociales y Constitución Política y Democracia.

Lineamiento Curriculares Ciencias Sociales	Lineamientos Curriculares Constitución Política y Democracia
<p>Ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan - donde sea necesario-</p> <p>Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una consciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo.</p> <p>Propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes.</p> <p>Propender para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida.</p>	<p>Crear las condiciones para el desarrollo de una personalidad responsable y autónoma, consciente del valor de su dignidad, condición primera para el ejercicio de la ciudadanía.</p> <p>Desarrollar en los estudiantes el sentimiento de la solidaridad con la sociedad y en especial con los más débiles, de manera que se comprometan a aportar en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, requisito para que la democracia se consolide como un orden social satisfactorio y para que el orgullo de ser colombiano sea viable para todos.</p> <p>Propiciar en el educando la afirmación de los conceptos del respeto por el otro y el disfrute de las diferencias, como condiciones para el desarrollo de una convivencia pacífica.</p> <p>Generar en los estudiantes el sentido y los hábitos de la asociación y del esfuerzo mancomunado, de manera que pueda contribuir al fortalecimiento de la sociedad civil, mediante la participación en múltiples iniciativas de organizaciones ciudadanas.</p> <p>Fomentar en el educando un sentido de identidad nacional, regional y étnica como base para su integración en dinámicas más universales.</p> <p>Llevar al conocimiento de las instituciones políticas que nos rigen, su dinámica y la posible utilización de éstas para alcanzar los intereses con los cuales se comprometan los ciudadanos.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de los documentos de lineamientos curriculares de cada área

Uno de los aspectos que se evidencia en los Lineamientos de ambas áreas es el sentido práctico y de construcción del conocimiento, el invitar a las y los estudiantes a reflejar en la práctica su

compromiso ciudadano, de una manera integral y activa. En los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, frente a la idea de ciudadanía, se dice que

desde el área de Ciencias Sociales, es necesario educar para una ciudadanía global, nacional y local; una ciudadanía que se exprese en un ejercicio emancipador, dialogante, solidario y comprometido con los valores democráticos que deben promoverse tanto en las instituciones educativas como en las aulas y en las clases” (MEN, p. 1)

En ese sentido, los lineamientos pretenden darle un sentido crítico al ejercicio de la ciudadanía, y lo relacionan, a su vez, con el ejercicio democrático, reconociendo las implicaciones sociales de hacer efectiva esa ciudadanía. Pero ese sentido crítico debe ir acompañando de construcción de saber, analizando situaciones o acciones particulares y determinando posibles sociales a la luz del conocimiento disciplinar.

Ahora bien, las diferencias sustanciales se encontraron en la propuesta de organización curricular: mientras las Ciencias Sociales se trabajan desde Ejes Generadores y Preguntas Problematicadoras propias del enfoque de la enseñanza para la comprensión, el área de Constitución Política y Democracia se organiza a través de Dimensiones, Componentes y Ámbitos de aplicación, más cercanas a presupuestos constructivistas.

Los ejes de las Ciencias Sociales en los Lineamientos son los siguientes:

1. La Defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.
2. Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz.
3. Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra.
4. La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana.
5. Nuestro Planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita.
6. Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos.
7. Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación).
8. Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios.

En el caso del área de Democracia y Constitución Política, la propuesta curricular partiría de la siguiente organización:

Tabla 3. Propuesta de organización curricular del área de Constitución Política y Democracia

DIMENSIONES	COMPONENTES
Formación de las subjetividades democráticas	Desarrollo de la autonomía y del juicio político
	Desarrollo de las competencias dialógicas y comunicativas
Construcción de una cultura política para la democracia	La construcción de la esfera de lo público
	Construcción de las identidades colectivas
Formación en el conocimiento y comprensión de las instituciones y de la dinámica política	Análisis de situaciones
	Conocimiento de la Constitución

Fuente: Elaboración propia a partir del documento de lineamientos curriculares del área

Estos datos obtenidos de la revisión documental permiten ver que, aunque haya algunos puntos de encuentro en los objetivos de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la formación ciudadana, en lo que concierne a los enfoques disciplinares y las propuestas curriculares hay diferencias sustanciales, por lo tanto, la evaluación tiene enfoques y formas también diferentes. Asimilar ambas áreas en una evaluación, después de todo el esfuerzo por construir un análisis epistémico a detalle es contradictorio porque se desdibuja ese carácter teórico que se le ha venido dando a la enseñanza de las Ciencias Sociales que se direcciona a desarrollar en los estudiantes las capacidades para responder a preguntas propias de las ciencias sociales (entiéndase geografía, historia, antropología, economía, política, entre otras) y, en cambio, se limita a la enseñanza de conocimiento cívico o que busca que el estudiante responda a lo ética y moralmente correcto por un *status quo* social.

Puntos de encuentro con los Estándares Básicos de Competencias:

En el 2006 el Ministerio de Educación Nacional lanzó los Estándares Básicos de Competencias en las diferentes áreas de conocimiento. Desde entonces se abrió un nuevo escenario para la enseñanza y, fundamentalmente, para la evaluación: los ciclos y las competencias.

La idea de la evaluación por competencias no solamente se insertó en la educación básica y media, sino que también empezó a implementarse en la educación superior, tal como se evidencia en un documento titulado *Propuesta de lineamientos para la formación de competencias en la Educación Superior*, así:

La apuesta por competencias genéricas que sean transversales a todos los niveles educativos y a los diferentes énfasis y programas de formación es una respuesta a las necesidades de la sociedad actual. El aprendizaje para toda la vida, la comprensión de contextos y situaciones que exige la toma de decisiones argumentada, las posibilidades de análisis y de crítica ante diversos enunciados, se han identificado como competencias que deben ser fuertemente desarrolladas ante el cambiante estado de las tecnologías de la información y la comunicación y el vertiginoso avance de los conocimientos sobre aquellos aspectos que demanda la sociedad de los futuros profesionales, universitarios, técnicos o tecnólogos. (MEN, sin fecha de publicación, p. 1)

Esto lleva a entender que existía una intención clara de unificar los criterios de evaluación de la educación básica, media y superior alrededor de las competencias básicas, bajo un enfoque que lleve a la educación a formar personas que sean capaces de responder de manera concreta a cualquier situación de la vida real.

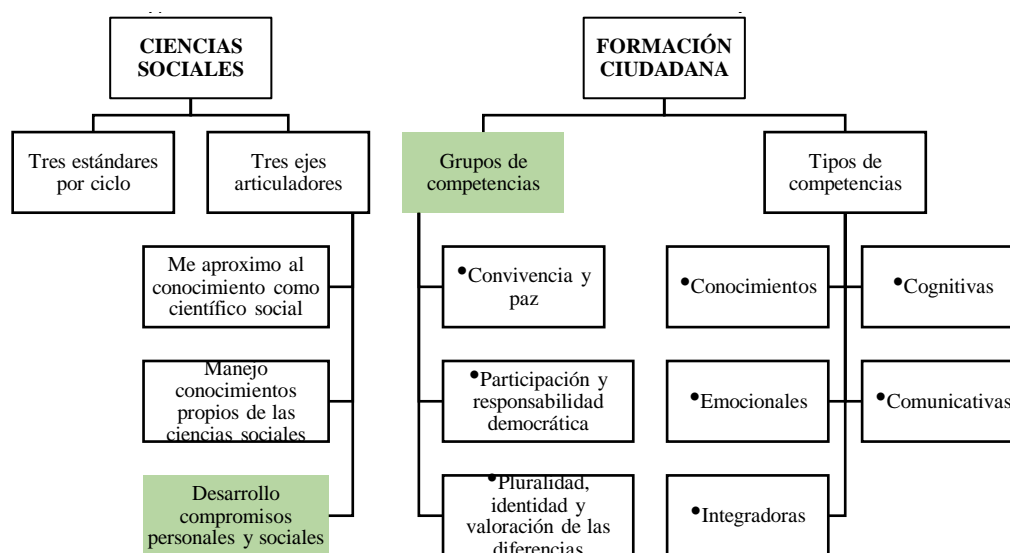
Es así como para el área de Ciencias Sociales se construyeron sus propios Estándares, los cuales logran conectar los análisis epistemológicos y curriculares contenidos en los Lineamientos, específicamente en los Ejes Generadores. Sin embargo, los Estándares de Formación de Competencias Ciudadanas no presentan una relación -ni continuidad- con los lineamientos curriculares, lo que evidencia una ruptura desde los objetivos hasta las propuestas para la estructuración curricular y evaluativa de lo que es, digamos, el área de formación ciudadana³, con relación al área de Constitución Política y Democracia, la cual prácticamente desaparece.

³ Aunque no aparecen en la Ley 115 como área fundamental y obligatoria.

En la gráfica siguiente se señala con color verde la evidencia hallada frente a la relación de los dos grupos de Estándares; es decir, el tercer eje articulador de los Estándares de Ciencias Sociales, teniendo en cuenta las competencias esperadas en este, se puede relacionar con el grueso de las competencias que se establecen en los Estándares de Formación Ciudadana. Para comprender esta relación utilizaremos un ejemplo en la tabla 4

Respectivamente, para las ciencias sociales y la formación ciudadana, los Estándares se organizan como se muestra en el siguiente gráfico:

Figura 2. Comparativo de competencias



Fuente: Elaboración propia a partir de los documentos.

Tabla 4. Relación entre estándares de Ciencias Sociales y los de Competencias Ciudadanas en el grado 11

Estándar de décimo a undécimo grado Ciencias Sociales:	Estándar de décimo a undécimo grado Competencias Ciudadanas:
Reconozco en el pago de los impuestos una forma importante de solidaridad ciudadana.	Analizo críticamente el sentido de las leyes y comprendo la importancia de cumplirlas, así no comparto alguna de ellas.

Fuente: Elaboración propia

En el estándar de Ciencias Sociales se habla de solidaridad ciudadana a través de un ejercicio práctico, pero que implica el reconocimiento de lo que significa un impuesto; y en el estándar de Competencias Ciudadanas se habla del análisis de leyes, lo que se puede asimilar a las leyes o normas nacionales que establecen el cobro de impuestos.

Un aspecto clave para el análisis de los hallazgos en ambos grupos de estándares, es el enfoque de practicidad que se le otorga a los conocimientos relacionados con el ejercicio ciudadano. En los Estándares de Ciencias Sociales esta se ve limitada a acciones de orden cognitivo, y esto se evidencia en la utilización de verbos como *valorar, reconocer, esperar, identificar, analizar, describir*; sin embargo, en los Estándares de Formación Ciudadana se ve un poco más el sentido práctico del conocimiento y su orientación a la acción al utilizar verbos como *expresar, manifestar o contribuir*.

Para concluir este análisis se dirá que hay elementos que pueden encontrar coincidencias al momento de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la formación ciudadana, pero se hace necesario revisar las fundamentaciones epistémicas de ambas áreas, en aras de no restar el valor disciplinar a la enseñanza de las ciencias sociales.

Además, es importante encontrar una respuesta a la omisión de unos Estándares Básicos de Competencias para el área de Constitución Política y Democracia y, en cambio, al por qué sí de la creación de unos Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, aun cuando no son un área fundamental.

Puntos de Encuentro con los Derechos Básicos de Aprendizaje

Hasta hace pocos años, el Ministerio publicó los Derechos Básicos de Aprendizaje como propuesta que integra los conocimientos estructurantes que se espera aprendan los estudiantes en cada uno de los grados. Ya se cuenta con DBA de las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales, sin embargo, aún las Competencias Ciudadanas no tienen definidos sus DBA. Esto se puede explicar por el enfoque en los contenidos disciplinares que tienen los DBA, los cuales no son compatibles con los desarrollos teóricos de las competencias ciudadanas.

En los Derechos Básicos de Aprendizaje de Ciencias Sociales se pueden encontrar elementos integrados de, lo que anteriormente el Ministerio de Educación consideró como el área de Democracia y Constitución Política. Pero surge una gran pregunta: ¿es lo mismo hablar de formación democrática y

formación ciudadana? Estos debates no resueltos por el Ministerio de Educación Nacional generan una nueva tensión al momento de elaborar el currículo y de evaluar en el aula.

A continuación, se realiza un intento de relación entre los Derechos Básicos de Aprendizaje de las ciencias sociales que pueden encontrar coincidencias con los objetivos e intenciones de la Formación Democrática y Formación Ciudadana, de acuerdo con lo que los documentos orientadores presentan. Para establecer la relación se toma un DBA de cada uno de los grados (de 1º a 11º) y una Evidencia de Aprendizaje

Tabla 5. Relación entre evidencias de aprendizaje de los DBA con los propósitos de la Formación Ciudadana

GRADO	DBA	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE
1º	8. Establece relaciones de convivencia desde el reconocimiento y el respeto de sí mismo y de los demás.	Participa de acciones que fomentan la sana convivencia en el entorno familiar y escolar.
2º	8. Reconoce y rechaza situaciones de exclusión o discriminación en su familia, entre sus amigos y en los compañeros del salón de clase.	Expresa sus sentimientos cuando es discriminado o aceptado en una actividad escolar y reconoce la importancia que tiene conocer y aceptar a las personas.
3º	8. Comprende la estructura y el funcionamiento democrático a nivel del departamento como entidad política, administrativa y jurídica.	Explica la importancia del gobierno departamental en el mejoramiento de las condiciones de vida de los ciudadanos, en cuanto a educación, obras públicas, salud y recreación.
4º	7. Analiza los derechos que protegen la niñez y los deberes que deben cumplirse en una sociedad democrática para el desarrollo de una sana convivencia.	Se identifica como un sujeto de derechos con unos deberes para con la comunidad educativa desde su participación en diferentes eventos escolares.
5º	8. Analiza el papel de las organizaciones sociales en la preservación y el reconocimiento de los Derechos Humanos.	Participa en proyectos colectivos (Gobierno Escolar, ambientales, convivencia y paz entre otros) orientados a alcanzar el bien común y a promover la solidaridad en su comunidad
6º	7. Analiza cómo en el escenario político democrático entran en juego intereses desde diferentes sectores sociales, políticos y económicos, los cuales deben ser dirimidos por los ciudadanos.	Argumenta la importancia de participar activamente en la toma de decisiones para el bienestar colectivo en la sociedad, en el contexto de una democracia.

GRADO	DBA	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE
7°	7. Comprende la responsabilidad que tiene una sociedad democrática para evitar la violación de los derechos fundamentales de sus ciudadanos.	Identifica en qué situaciones puede usar la tutela como mecanismo para la protección y defensa de los derechos.
8°	7. Evalúa hechos trascendentales para la dignidad humana (abolición de la esclavitud, reconocimiento de los derechos de las mujeres, derechos de las minorías) y describe las discriminaciones que aún se presentan.	Propone acciones para mejorar el cumplimiento de los Derechos Humanos y constitucionales en Colombia y en el mundo.
9°	5. Evalúa cómo las sociedades democráticas en un Estado Social de Derecho tienen el deber de proteger y promover los derechos fundamentales de los ciudadanos.	Justifica el uso de los mecanismos de participación ciudadana: el voto, el plebiscito, el referendo, la consulta popular, el cabildo abierto, la iniciativa popular, la revocatoria del mandato.
10°	3. Comprende que existen multitud de culturas y una sola humanidad en el mundo y que entre ellas se presenta la discriminación y exclusión de algunos grupos, lo cual dificulta el bienestar de todos.	Identifica formas de discriminación social, su origen y las consecuencias que generan en las sociedades actuales.
11°	2. Evalúa la importancia de la solución negociada de los conflictos armados para la búsqueda de la paz	Argumenta razones para defender la búsqueda de la paz como un deber ético, moral y constitucional en el que se requiere del compromiso de todos los ciudadanos.

Fuente: Elaboración propia a partir del documento de Derechos Básicos de Aprendizaje del MEN

En las evidencias de aprendizaje podemos encontrar relaciones con las intenciones de la formación ciudadana por competencias, sin embargo, las preguntas que surgen en el análisis son: a) ¿cuál es la ciencia social a cuyo enfoque disciplinar responden esas evidencias? b) ¿la no existencia de Derechos Básicos de Aprendizaje de Formación Ciudadana implica una asimilación de esta a los DBA de Ciencias Sociales?

Aunque existe una relación entre la enseñanza de las Ciencias Sociales y la construcción de ciudadanía, no se le puede, simplemente, exigir a esta área unas evidencias de aprendizaje que tienen un sentido más ético que científico. Esto también está, a la visión de la investigadora, conectado con la intención de asimilar las ciencias sociales con una formación de buenas prácticas ciudadanas que,

particularmente en Colombia, termina resolviéndose en las Pruebas Saber 11º de Sociales y Ciudadanas, lo cual examinaremos a continuación.

Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas: una misma prueba en las pruebas Saber

En diciembre de 2013 el Instituto para la Calidad de la Educación Superior (ICFES) publicó un documento que condensaba cambios estructurales en la Prueba Saber 11º. Dicho cambio obedeció al Plan de Nacional de Desarrollo 2010 – 2014 con el objetivo de alinear el examen para así consolidar el Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada (SNEE)

Por “alinear” el examen se entiende, en pocas palabras, modificar su estructura de manera que los resultados que arroje sean directamente comparables con los de los otros exámenes de SNEE: SABER 3º, SABER 5º, SABER 9º y SABER PRO. Esta alineación puede conseguirse mediante una reestructuración en torno a la evaluación de competencias genéricas. Se propone, en primer lugar, introducir una prueba de Competencias Ciudadanas. En segundo lugar, distinguir en la prueba de Matemáticas entre lo que es genérico y lo que no lo es. Y, finalmente, fusionar diferentes pruebas en torno a competencias genéricas que evalúan en común: Lenguaje y Filosofía se fusionarían en una prueba de Lectura Crítica; Física, Química y Biología se fusionarían en una prueba de Ciencias Naturales (que incluiría un el componente de Ciencia, Tecnología y Sociedad establecido en los Estándares); y las competencias ciudadanas se evaluarían a través de una prueba de Sociales y Ciudadanas. (MEN, 2013, p. 6).

Este cambio redujo a una evaluación de competencias genéricas las Ciencias Sociales, es decir, se evalúan aspectos que se supone son indispensables para todo ciudadano, sin importar su oficio o profesión. (ICFES, 2013, p. 11) Sin embargo, el costo de esto fue la desaparición de la prueba que evalúa conocimientos propios de las ciencias sociales y que le permiten al estudiante acercarse al conocimiento como un científico social, cambios que se vienen implementando en el país desde el 2006 cuando se unificaron las pruebas de Geografía e Historia. Esa prueba de Ciencias Sociales que tuvo vigencia hasta el 2014 evaluaba los siguientes componentes que daban fe del respeto al carácter disciplinar de las ciencias sociales:

- El espacio, el territorio, el ambiente y la población
- El tiempo y las culturas
- El poder, la economía y las organizaciones sociales

Ahora bien, como justificación para la fusión de las pruebas de Sociales y Ciudadanas, el ICFES plantea que

El desarrollo de las ciencias sociales en las últimas décadas ha llevado a que se incorporen dentro de su estudio elementos afines a la ciudadanía. (...)

(...) con respecto a la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica y media se ha establecido como propósito fundamental en la formación de una ciudadanía responsable y activa, crítica, comprometida con el fortalecimiento de la democracia y que reconozca sus derechos y deberes. (MEN, 2013, p. 83)

La siguiente gráfica muestra la relación que plantea el ICFES entre la formación de ambas áreas de conocimiento:

Figura 3. Relación del área de Sociales y Competencias Ciudadanas



Fuente: Elaboración propia a partir del ICFES (p. 84)

A continuación, se presenta un paralelo de las competencias definidas en los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales, los Estándares Básicos de Formación Ciudadana y la Pruebas Sociales y Ciudadanas, y posteriormente se realiza el respectivo análisis:

Tabla 6. Relación de Competencias

		Competencias Prueba Sociales y Ciudadana		
		Pensamiento social	Interpretación y análisis de perspectivas	Pensamiento sistémico y reflexivo
Estándar Ciencias Sociales	Me aproximo al conocimiento como científico social	X	X	X
	Manejo conocimientos propios de las ciencias sociales	X	X	
	Desarrollo compromisos personales y sociales	X	X	X
Estándar Competencias Ciudadanas	Convivencia y paz			X
	Participación y responsabilidad democrática	X		
	Pluralidad, identidad y valoración de la diferencia		X	

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión de los documentos.

A partir de esta relación se determina que la relación que se entabla entre las competencias debe hacerse cuidadosamente, respetando las bases teóricas, epistémicas y metodológicas que sostienen a cada área del conocimiento desde una perspectiva científica, que no reduzca el peso disciplinar de ninguna de ellas. Por ejemplo, en el caso de la competencia de aproximación al conocimiento como científico social, la relación no puede ser una simple reducción o asimilación con la competencia de participación y responsabilidad democrática de las competencias ciudadanas en la prueba, dado que la prueba, tal como lo confirman los documentos orientadores, tiene una aplicación genérica a situaciones de la vida cotidiana de cualquier persona. Y el grupo de Compromisos Éticos y Sociales sí se ve relacionado con los tres grupos de competencias de la Prueba, ya que tal como se mostró anteriormente, es el grupo con más puntos en común con las competencias ciudadanas.

En ese sentido, representa un elemento de tensión las competencias que evalúa esta prueba estandarizada, y el objetivo mismo que tiene, y las competencias desarrolladas y evaluadas dentro del aula de clase y establecidas en los planes curriculares, que tienen un enfoque disciplinar para el área de Ciencias sociales, lo cual no se ve reflejado en la prueba.

8. CONCLUSIONES

Sin un enfoque claro de ciudadanía... ¿para qué formamos? ¿en qué contexto? ¿bajo qué intereses?

Un elemento que, a la luz de los objetivos de la presente investigación es fundamental, es la ausencia de un concepto unificado de ciudadanía por parte del Ministerio de Educación Nacional, a pesar de que en algunos de los documentos estatales de orientación se mencionen aportes teóricos alrededor de esa categoría. El Ministerio de Educación Nacional, desde la Constitución de 1991, ha intentado construir una definición que se aleje del enfoque de la democracia representativa liberal, y se vincule con una idea de ciudadanía como propone Carnerio (1999) citado en Pérez (2000), con dimensiones más allá de lo representativo: ciudadanía democrática, ciudadanía social, ciudadanía paritaria, ciudadanía intercultural y ciudadanía ambiental. Este último enfoque respondería más adecuadamente a los intereses y las necesidades de la sociedad colombiana, teniendo en cuenta la realidad social y política nacional.

Pero a pesar de esa intención por direccionar la formación ciudadana hacia ese segundo enfoque, lo evidente es que para el Ministerio de Educación Nacional no hay un concepto de ciudadanía propio, sino solamente referentes teóricos y epistémicos alrededor de lo que debería hacer un ciudadano, y eso lo engloba en la categoría de competencias ciudadanas. Esta realidad puede encontrar una razón fundamentalmente política debido a que los diferentes documentos orientadores, tanto los del MEN como los del ICFES, responden a los intereses y objetivos programáticos de los gobiernos de turno, lo que limita una construcción epistémica amplia y que garantice su referencia a largo plazo.

Asimilación arbitraria de áreas del conocimiento desde sus objetivos y criterios evaluativos

A pesar de tener lineamientos curriculares, el área de Constitución Política y Democracia no cuenta con Estándares Básicos de Competencias, lo que hace que, básicamente, cada vez pierda más fuerza en la consulta por parte de docentes y directivos docentes para usarla como fundamentación curricular y evaluativa. Esto es considerado un elemento complejo puesto que parece presentarse una gran encrucijada entre las áreas obligatorias fundamentales establecidas legalmente, y las apuestas de los gobiernos de turno, que llegan a desconocerlas.

El Ministerio produjo un documento de Estándares de un área que podríamos asimilar: las Competencias Ciudadanas, sin embargo, nunca se ha realizado una aclaración ni se ha manifestado una intención por modificar las áreas fundamentales, para hablar única y unificadamente de Competencias Ciudadanas y que esto, a su vez, englobe la formación en Constitución Política y Democracia o, por su parte, que esta última área quede supeditada al área de Ciencias Sociales. En ninguno de los casos se ha manifestado una pretensión gubernamental al respecto, sino que siguen quedando todos los documentos con vigencia, lo que representa un problema sobre todo para docentes que elaboran su plan curricular a partir de todas estas orientaciones.

Todo esto se agudiza al observar las razones de la fusión de las pruebas de ciencias sociales y competencias ciudadanas en las Pruebas saber 11°, donde el conocimiento disciplinar queda invisibilizado y la evaluación solamente se realiza sobre competencias genéricas, omitiendo las especificidades de las ciencias sociales.

La evaluación en el aula vs la evaluación externa, una encrucijada pedagógica

La unificación de las pruebas de Ciencias Sociales y Ciudadanas, como materialización de un elemento que apuntaba a la calidad educativa del Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014, según los intereses del Gobierno Nacional, en ese entonces en cabeza del presidente Juan Manuel Santos, deja más preocupaciones que afirmaciones en torno al alcance de la calidad. Al revisar la documentación, es evidente que esta unificación se hizo con el objetivo de llevar al sector educativo a convertirse en un referente o un índice que garantizara el reconocimiento internacional de Colombia, con fines principalmente económicos y políticos.

Esta fusión en la Prueba Saber 11° va en contravía de los propósitos y la orientación curricular y evaluativa del área de Ciencias Sociales y de la formación ciudadana, lo cual desencadena tensiones dentro de la práctica docente que, por un lado debe responder a las directrices que se brindan a través de documentos como los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje, pero por otro lado también deben preparar a los estudiantes para la resolución de las pruebas externas, orientadas a otros fines y estructuradas sobre otras competencias... ¿Formamos estudiantes que se interesen, en algún momento, por convertirse en científicos y científicas sociales y que tengan total comprensión de sus implicaciones como ciudadanos en un contexto democrático como

el colombiano? ¿O le apostamos solamente a la formación de ciudadanos con conocimientos genéricos sobre aspectos sociales?

Según lo establecido por el ICFES parece que hay una apuesta más orientada a responder afirmativamente la segunda pregunta, más aún cuando las instituciones educativas se preocupan cada vez más por responder al Sistema de Evaluación Estandarizada.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata.
- Cavieres Fernández, Eduardo. (2015). Enseñando ciudadanía en medio del conflicto: Profesores de Historia y movilizaciones estudiantiles en Chile. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1311-1334.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Universidad de los Andes.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación*.
- Córdoba Gómez, F. J. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana De Educación*, 39(7), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3972537>
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial.
- De Souza, B., & Avritzer, L. (2004). *Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa*. Fondo de Cultura Económica.
- Demarchi Sánchez, G. D. (2020). La evaluación desde las pruebas estandarizadas en la educación en Latinoamérica. *Revista En-Contexto*, 8(13), 107–133. <https://doi.org/10.53995/23463279.716>
- Fernández García, Eusebio (2015) “Democracia y ciudadanía” en Eunomía, Revista en Cultura de la Legalidad, No 8, marzo – agosto 2015, pp. 15-36, Madrid.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006a). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006b). *Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 1290 “Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media”*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la educación. Alineación del examen Saber 11*. <https://acortar.link/24Tnjt>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje de Ciencias Sociales*.
- Ministerio de Educación Nacional. (22 de agosto de 2018). *Definición de Lineamientos Curriculares*. mineducación.gov.co.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político*. Ediciones Paidós.
- Palacios Mora, N. (2018). El currículo de ciencias sociales y las pruebas Saber 11 en Colombia: consonancias y disonancias. *Voces y Silencios*, 9, 80–106.

- Palacios Mora, N. (2018). El currículo de ciencias sociales y las pruebas Saber 11 en Colombia: consonancias y disonancias. *Voces y Silencios*, 9, 80–106.
- Peña Vera, T., & Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura Y Sociedad*, (16), 55-81. <https://doi.org/10.34096/ics.i16.869>
- Peralta, B. D. (2009). La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿una mirada reactiva o transformadora? *Eleuthera*, 165-178.
- Pinto Molina, M. (1989). Introducción al análisis documental y sus niveles: el análisis de contenido. *Boletín de la ANABAD*, 323–342.
- Ramírez Monsalve, E., & Jiménez Builes, J. A. (2016). Construcción de ciudadanías en sociedades con altos niveles de conflictividad y crisis a través de una iniciativa pedagógica. *El Ágora USB*, 16(2), 591–602. <https://doi.org/10.21500/16578031.2450>
- Rodríguez Cañón, D. (2020). *Aportes al debate del currículo de Ciencias Sociales desde memorias históricas y culturas de paz*. Universidad Distrital.
- Ruiz, A., & Chauz, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Asociación Colombiana de Facultades de Educación - ASCOFADE.
- Ruiz, E. (2017). *Visiones de maestros y estudiantes sobre formación ciudadana y formación política. Una mirada desde las representaciones sociales*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9580>.
- Tobón, S. (2008) *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE ediciones
- Wallerstein, I. (Comp.). (1997). *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI.