



SED
201



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación

SERIE
Cuadernos de Evaluación

Resultados de las pruebas Comprender de Ciencias Sociales

Grados 5° y 9°
Primera aplicación
Análisis comprensivo y pedagógico



Bogotá: una Gran Escuela

Bogotá *sin indiferencia*



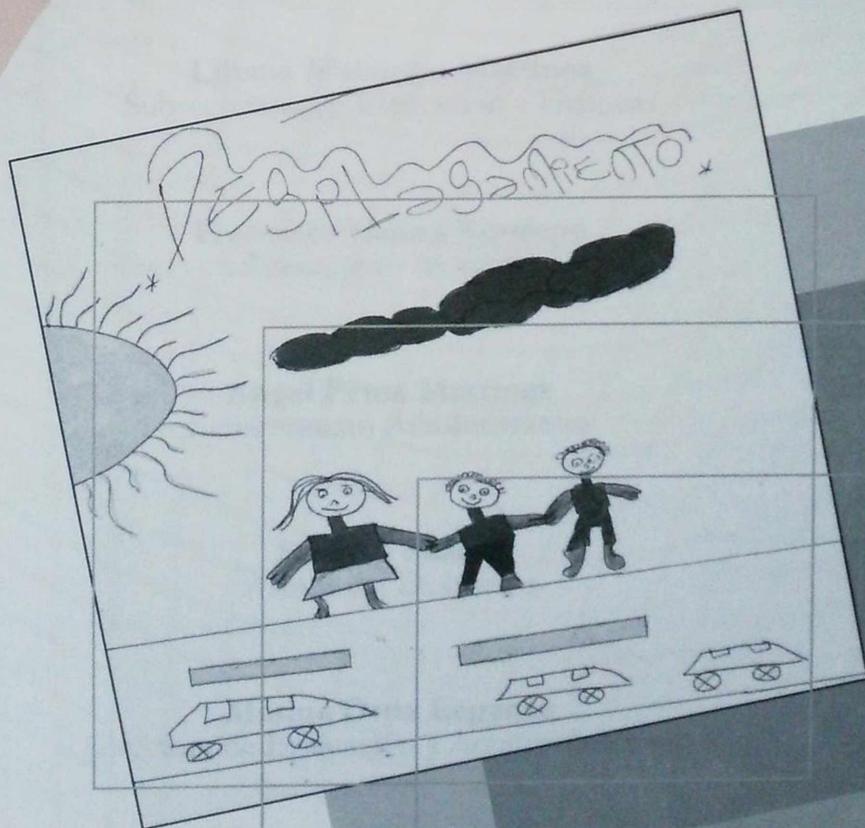
ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

Secretaría
Educación

SERIE
Cuadernos de Evaluación

Resultados de las pruebas Comprender de Ciencias Sociales

Grados 5° y 9°
Primera Aplicación
Análisis comprensivo y pedagógico





**ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**

Luis Eduardo Garzón
ALCALDE MAYOR DE BOGOTÁ

Abel Rodríguez Céspedes
SECRETARIO DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO

Liliana Malambo Martínez
Subsecretaria de Planeación y Finanzas

Francisco Cajiao Restrepo
Subsecretario Académico

Ángel Pérez Martínez
Subsecretario Administrativo

Hernán Suárez
Asesor del Despacho

Marina Ortiz Legarda
Directora de Evaluación y Acompañamiento



ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTA D.C.

Secretaría
Educación

Equipos de trabajo

Subsecretario Académico

Francisco Cajiao Restrepo

Directora de Evaluación y Acompañamiento

Marina Ortiz Legarda

Subdirectora de Evaluación y Análisis

Gloria Mercedes Carrasco Ramírez

Equipo de profesionales

Subdirección de Evaluación y Análisis

Edilberto Novoa Camargo

Henry Figueredo Olarte

Janeth Escobar Castillo

Sandra Sorza González

Coordinación editorial

Henry Figueredo Olarte

Fotografías

Archivo digital,

Secretaría de Educación Distrital

Corrección de estilo

L. Mercedes Rengifo B.

Diagramación e impresión

Imprenta Nacional de Colombia

ISBN: 978-958-8312-06-8

Distribución gratuita

Derechos reservados

Primera Parte

Evaluación de la comprensión
del mundo social

Equipo de investigación

Universidad Distrital F.J.C.

Jairo Hernando Gómez Esteban

Piedad Ramírez Pardo

Asesor estadístico

Carlos Lanziano

Segunda Parte

Evaluación de la construcción
del conocimiento social

Equipo de investigación

SOCOLPE

Esteban Barrantes

Raúl Barrantes

Tayron Alberto Achury

Análisis de pregunta abierta

Oscar Saldarriaga

Análisis estadístico pruebas

COMPRENDER

Universidad Nacional de Colombia

Jimmy Corzo

Prohibida la reproducción total o parcial de esta publicación sin la autorización
de la Secretaría de Educación Distrital Av. El Dorado No. 66-63 Bogotá, D.C. Colombia
PBX: 3241000 Exts. 2140, 2149, 2211, 2141, 2142.

www.sedbogota.edu.co • www.redacademica.edu.co

e-mails: gcarrasco@sedbogota.edu.co • hfigueredo@sedbogota.edu.co • enova@sedbogota.edu.co

Bogotá, D.C. febrero 2007.

Tabla de contenido

Presentación	9
Primera Parte:	
Evaluación de la comprensión del mundo social	13
1. La construcción del conocimiento social en la escuela	15
2. Fases de comprensión del mundo social	17
3. Evaluación del conocimiento social	19
4. ¿Qué evalúa la prueba?	21
4.1. Características de la muestra	22
4.2. Encuesta de capital cultural	24
5. Análisis de las dimensiones del conocimiento social	24
5.1. Primera dimensión: el pensamiento social	24
5.1.1. Temporalidad y cambio	25
5.1.2. Las relaciones espaciales	30
5.1.3. Multicausalidad de los fenómenos	32
5.2. Segunda dimensión: constitución de sujetos sociales	35
5.2.1. Saberes sociales	36
5.2.2. Procesos identitarios	47
5.3. Tercera dimensión: formación ético-política	50
5.3.1. Formación ética	50
5.3.2. Formación política	53
6. Las tipologías del conocimiento social de los estudiantes de quinto y noveno de la ciudad de Bogotá	65

6.1.	Primera tendencia	66
6.2.	Segunda tendencia	67
6.3.	Tercera tendencia	68
7.	Análisis comparativo por dimensiones del conocimiento social entre grado quinto y noveno	69
7.1.	Las características del conocimiento social	71
8.	Orientaciones pedagógicas y didácticas para el área de Ciencias Sociales	75
8.1.	Estrategias pedagógicas para el desarrollo del espacio geográfico y las relaciones espaciales	77
8.1.2	La ciudad como objeto de estudio y confrontación	78
8.2	Estrategias pedagógicas para la constitución de sujetos sociales	78
8.2.1	Estrategias para la formación ético-política	79
8.2.2	Lineamientos en educación política	80
8.2.3	Lineamientos en derechos humanos y paz	80
	Bibliografía	82

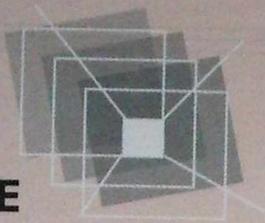
Segunda Parte:

Evaluación de la construcción del conocimiento social 85

1.	Ámbitos sobre los que se indaga	89
2.	Presentación resultados según clusters Grado Quinto	92
2.1	Ámbito ético-político	92
2.2	Ámbito sociocultural	93
2.3	Ámbito medio ambiente	94
3.	Presentación de resultados según clusters Grado noveno	95
3.1	Ámbito socio-cultural	95
3.2	Ámbito medio ambiente	96
3.3	Ámbito ético-político	96
4.	Descripción de frecuencias Grado 5°	97
4.1	Ámbito ético-político	97
4.2	Ámbito sociocultural	100
4.3	Ámbito medio ambiente	102

5.	Descripción de frecuencias Grado 9°	102
5.1	Ámbito ético-político	102
5.2	Ámbito sociocultural	106
5.3	Ámbito medio ambiente	109
6.	Síntesis de resultados de la pregunta abierta	111
7.	Algunas recomendaciones	115

Presentación

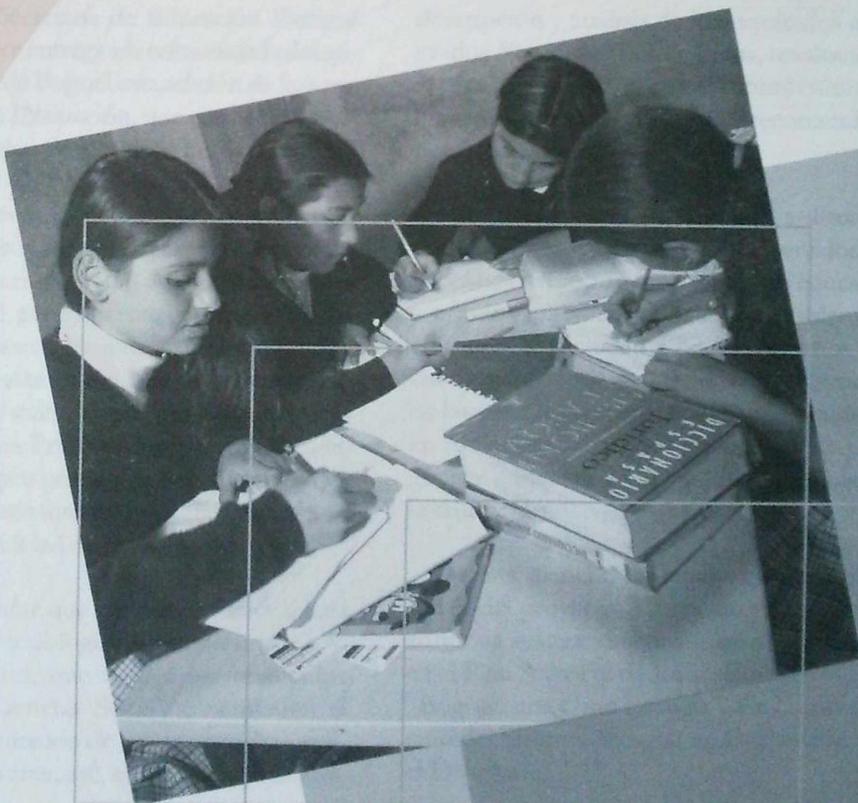


SERIE
Cuadernos de Evaluación



**ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**
Secretaría
Educación

Presentación



SERIE Cuadernos de Evaluación

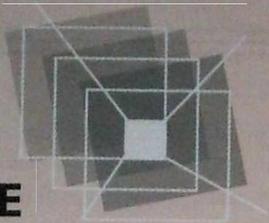
La Secretaría de Educación Distrital hace entrega a la comunidad educativa de Bogotá esta edición de la serie Cuadernos de Evaluación, que contiene el análisis comprensivo y pedagógico de los resultados de la pruebas COMPRENDER de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales que fueron aplicadas a una muestra representativa de estudiantes de 5º y 9º de educación básica en el año 2005, pertenecientes a colegios oficiales y no oficiales de Bogotá. Así mismo, se da a conocer el resultados del análisis de la relación entre el capital cultural de los estudiantes y sus resultados en las Pruebas Comprender, estudio que se realiza por primera vez en Bogotá y que aporta elementos interesantes a las discusiones en torno a la calidad de la educación.

Es de recordar que cada área fue evaluada desde dos metodologías diferentes; por ello este documento, que recoge los resultados del área de Ciencias Sociales, contienen el análisis de resultados de las dos pruebas aplicadas en dicha área, así: enfoque y estructura,

descripción y análisis de los resultados de los grados 5º y 9º, análisis de ítems, resultados de la prueba en relación con el capital cultural de los estudiantes, conclusiones y recomendaciones pedagógicas.

Este documento está dirigido a directivos docentes, maestros y maestras, diseñadores de la política del sector, investigadores educativos y a todos los interesados en la problemática educativa de la ciudad. Con él esperamos brindar elementos que aporten a la transformación de las prácticas de enseñanza y de evaluación en los colegios, enriquezcan el debate pedagógico e incidan en la política de calidad de la educación.

De esta manera, la actual administración a través del proyecto “Currículo y Evaluación” continúa avanzando conforme a lo propuesto en el Plan Sectorial de Educación 2004 - 2008 “Bogotá: una Gran Escuela”. En la construcción del Sistema Integral de Evaluación para el Distrito.



SERIE
Cuadernos de Evaluación

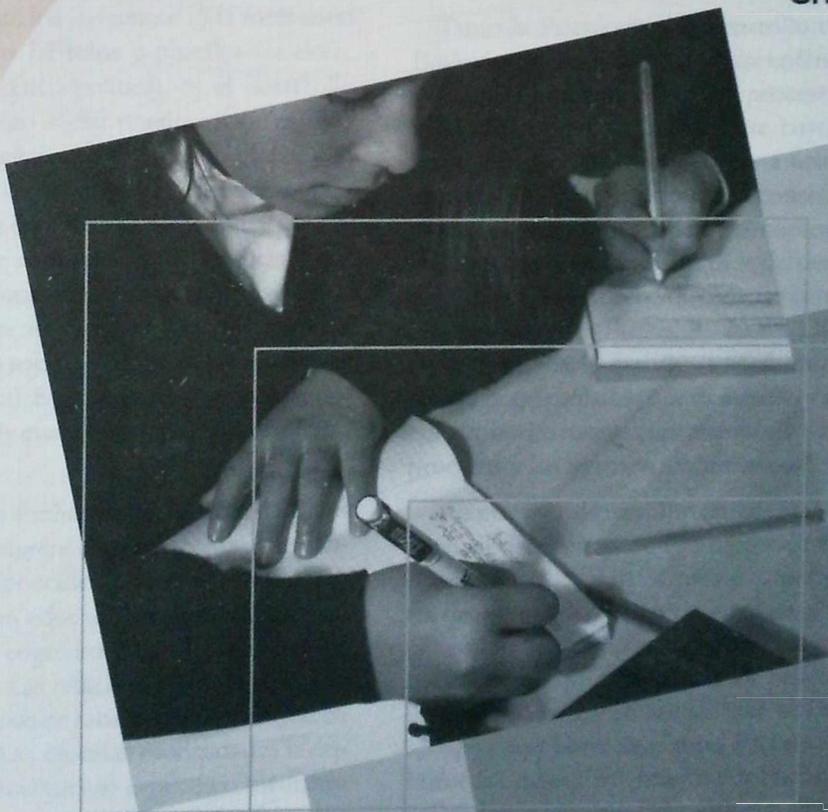


**ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**
Secretaría
Educación

Primera Parte Evaluación de la comprensión del mundo social

Análisis comprensivo y pedagógico

Grados 5° y 9°



I. La construcción del conocimiento social en la escuela

La enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela colombiana está atravesando por uno de sus mayores retos y encrucijadas en toda su historia entre las que se destacan los siguientes: a) la formación de ciudadanos híbridos y plurales (es decir, la formación ético-política), b) el desarrollo del pensamiento social (mentes sociales) que tensiona lo universal y lo local, lo global y lo nacional y, c) la comprensión y asunción de la “apertura” de las Ciencias Sociales hacia nuevos lugares de enunciación de “lo social” que incorpore las nuevas formas de hibridación de saberes, las prácticas sociales y los dominios del conocimiento social (es decir, la formación de sujetos sociales). Son estos desafíos los que deben asumirse (y evaluarse) como conocimiento social escolar.

Pensar en la evaluación en el área de Ciencias Sociales sugiere abordar tres problemáticas que han aportado elementos para la discusión tanto en educación y pedagogía como en Psicología cognitiva y del desarrollo. Nos referimos a: i) Las relaciones e hibridación de los diversos tipos de saberes que confluyen en la escuela; ii) Las diversas modalidades o dominios de conocimiento específico mediante los cuales se construyen formas de represen-

tación particular, y por ende, saberes sociales y iii) Las nuevas perspectivas sobre cambio y desarrollo cognitivo, imprescindibles a la hora de hablar de evaluación.

Tanto la Psicología del desarrollo como la Biología, tradicionalmente han entendido el desarrollo humano como un proceso lineal, unívoco, continuo y ascendente cuyos niveles progresivos tienden siempre a una mayor abstracción, formalización y, en consecuencia, a una mayor independencia del contexto. No obstante, las nuevas perspectivas del desarrollo consideran que se debe diferenciar entre cambio y desarrollo (Puche, R. 2004). Dicho en otros términos, lo que ahora se plantea es que resulta poco probable que desarrollo y cambio compartan las mismas operaciones, los mismos procesos y los mismos mecanismos.

Mientras el desarrollo da cuenta de una evolución en un período amplio de tiempo, ocupándose de transformaciones permanentes que se pueden observar en el nivel macro, el cambio se define en un nivel micro, y da cuenta de modificaciones en los procesos de funcionamiento, y en ese sentido, se juega en un lapso muy breve de tiempo. En este sentido Miller & Coyle (1999, citados por Puche, 2004) defienden la idea que “el cambio cognitivo es

un espacio heterogéneo de avances y retrocesos, en el cual lo nuevo, coexiste con lo antiguo y donde se usan estrategias débiles y poderosas al mismo tiempo”. Dentro de esta concepción, la variabilidad antes de ser un obstáculo para pensar el cambio es una condición empírica y real del proceso mismo.

De manera muy general, la variabilidad es la evidencia máxima de la actividad de un organismo que se construye bajo la influencia de múltiples fuentes de información. Frente al panorama de la variabilidad, hoy en día la Psicología cognitiva parece abrirse hacia fenómenos y datos que muestran ese acceso al conocimiento como un proceso más difuso. Más que una secuencialidad y un orden, el acceso y el paso de un conocimiento a otro es marcado por procesos cercanos a lo que es denominado como la variabilidad. Para algunos autores, la gran crisis de las teorías contemporáneas de la Psicología del desarrollo, proviene de las dificultades para poder dar cuenta de este fenómeno.

Ahora bien, ¿cómo asumir la evaluación del conocimiento social teniendo en cuenta la variabilidad de las respuestas? Es a través de las representaciones sociales, las formas de comprensión y las narrativas que los niños tienen de las ciencias sociales escolares y de la sociedad en general. En efecto, tanto en las representaciones sociales como en las narrativas del sujeto se reflejan formas de comprensión manifestadas en fases recurrentes, que sin implicar secuencialidad, evidencian cómo el niño realiza reorganizaciones sucesivas, y de esa manera se establecen las transiciones y cambios de unas formas de comprensión y explicación más vinculadas a los imaginarios sociales circulantes dominantes, a otras más argumentadas basadas en los conocimientos de las ciencias sociales escolares.

En este orden de ideas, las formas de comprensión reflejan las representaciones, ideas e imágenes que los niños tienen del mundo social, y si se retoman los trabajos de los investigadores sobre enseñanza para la comprensión (Perkins, 1995, Gardner, 1993, Stone, 1999), se encuentra que existe una relación recíproca entre esos modelos mentales y las actividades de comprensión. Esto significa que a través de estos modelos mentales, los niños reorganizan formas de comprensión de un tema o problema particular en fases recurrentes o cíclicas, cuyos cambios y transiciones se expresan en respuestas más abarcadoras que diferencian cada vez más contextos, problemas y conceptos.

Este carácter recurrente de las fases mediante las que se manifiestan los cambios en los microdominios del conocimiento social, implica que el sujeto puede volver a emplear respuestas que en términos generales ya había entendido, como es el caso de las respuestas en Historia, en donde el estudiante comprende que la interpretación histórica se mueve en diversos niveles (económico, político, cultural, etc), y, sin embargo, fuera del aula, o en grados ulteriores, vuelve a considerar una explicación estereotipada como la del “hombre malo” o el desencadenante único para entender un acontecimiento histórico: Hitler fue el responsable de la segunda guerra mundial, el asesinato de Gaitán generó la violencia que aún estamos padeciendo, o la pobreza se debe a la acción de los grupos armados. Por tanto, las fases que a continuación se proponen buscan tener siempre presente dichas características y, en consecuencia, desde esta perspectiva no es pertinente hablar de respuestas correctas o verdaderas, sino de formas de organización de la representación que el alumno emplea en un momento temporo-espacialmente determinado.

2. Fases de comprensión del mundo social

En el modelo de redescrición representacional, Karmiloff-Smith (1992) explica cómo se hacen más flexibles y descontextualizadas las representaciones de los niños y, a la vez, cómo construyen teorías que pueden llegar a hacerse explícitas en un determinado dominio cognitivo: “el modelo RR es un modelo de fases, en contraposición a los modelos de estadios, como el de Piaget, dependen de la edad e implican cambios fundamentales que afectan a todo el sistema cognitivo. Mi hipótesis, en cambio, sostiene que la redescrición representacional ocurre de forma recurrente dentro de microdominios a lo largo del desarrollo, así como en la edad adulta en algunas clases de aprendizaje nuevo”¹.

Pensar en una evolución siempre con reorganizaciones sucesivas, en lugar de concebir dicha evolución a partir de una etapa finalista permanente, que guía toda la evolución y a la que se debe llegar, marca una nueva racionalidad en la manera de entender el desarrollo cognitivo, y de dónde se desprende en parte, el valor del concepto de transición. Una transición se define como el cambio de un modo estable a otro modo estable en un sistema en vías de desarrollo, durante un período de tiempo restringido. La transición es un fenómeno del comportamiento que se captura por medio de un proceso de marcas o huellas digitales (Hartelman, Vander Maas & Molenaar, 1998; citados por Puche 2004).

Son estas transiciones y cambios los que pretenden evaluar en la prueba, cambios con fases recurrentes dadas por reorganizaciones sucesivas de la comprensión de un problema o

una tarea propia del mundo social en donde la discrepancia y polaridad entre lo que se piensa o representa y lo que efectivamente se actúa es más ostensible que en otros dominios cognitivos. Esta polaridad atraviesa la discusión de un debate más amplio: la continuidad o discontinuidad entre procesos perceptuales y conceptuales. Existe una gran diferencia entre el niño que interactúa con el mundo a través de sus acciones, y el que lo hace a partir de representaciones. Mientras la continuidad se manifiesta en las relaciones de similitud entre lo perceptivo y lo conceptual, la discontinuidad lo hace justamente en relaciones de diferencia que las separa.

De esta forma, autores de estirpe empirista defienden que los conceptos están formados básicamente por la categorización de objetos que tienen propiedades perceptuales comunes; otros autores -más cercanos a una perspectiva dialéctica- cuestionan de manera rotunda esta propuesta (Mounoud, 1993; citado por Puche, 2004). En el fondo, bajo esta controversia, lo que se plantea es una posición epistemológica sobre la naturaleza del conocimiento. No obstante, dada la naturaleza del conocimiento social, sólo desde una concepción discontinua es posible acercarse a una eventual evaluación sin desvirtuarlo. Obviamente que asumir esta perspectiva trae consigo más dificultades que soluciones, porque el problema parece ser la falta de mediciones claras para los desempeños y conductas que se usan para describir las discontinuidades, y no caer en la posición del todo o nada que sería propia de la perspectiva de la continuidad. Aquí se revela en toda su magnitud el problema de la variabilidad.

Es necesario aclarar que en la comprensión del mundo social se encuentran diferentes formas de explicación, en las cuales coexisten elementos propios de las representaciones y prácticas sociales de diversos grupos cultura-

¹ Karmiloff-Smith A. Más allá de la modularidad de la mente. Madrid Alianza 1998, pág. 27.

les, con conceptos y formas de explicación del conocimiento que circula en la escuela, y contenidos que se relacionan con el conocimiento científico de las disciplinas que configuran el campo de saber de las Ciencias Sociales.

Desde esta perspectiva, todas las respuestas son válidas, por cuanto reflejan el conocimiento circulante y la complejidad de lo social. Este es un importante punto para la evaluación y para la enseñanza de las Ciencias Sociales, pues considera que el trabajo pedagógico de los maestros en la escuela debe apuntar hacia la expansión del conocimiento social, hacia la inclusión de otras formas de explicación más complejas, y se hace necesario, indagar la manera como los niños y jóvenes construyen sus representaciones del mundo social.

La comprensión implica una atribución de sentido y significado, es decir, una asimilación vital, empática y motivacional de lo comprendido, así mismo, de establecer relaciones y confrontaciones entre diversas formas de representación –básicamente- entre la representación que posee el estudiante con la representación científica que intenta transmitir el profesor(a).

Para el análisis de las respuestas se han diseñado cuatro fases que varían en su complejidad y que pueden manifestarse de manera diferente, de acuerdo a las características de los contextos socioculturales o de las tareas que la prueba exige al niño, de igual manera, permiten identificar las características de las respuestas de los estudiantes en relación con los siguientes criterios:

<p>Respuestas estereotipadas y simplificadas</p>	<p>Predominan las imágenes dominantes de su grupo de referencia, estereotipos, formatos y presuposiciones legitimadas por los círculos sociales. Unicausalidad en las formas de explicación de los fenómenos. Presentismo: se explican los hechos históricos y sociales desde la perspectiva actual. No se perciben cambios como resultados de procesos históricos o sociales o relaciones geopolíticas. Los grupos sociales y étnicos se definen por su ubicación geográfica, por estereotipos o imaginarios sociales dominantes. El ejercicio de la ciudadanía y la democracia se caracterizan por la participación en actividades previstas por el gobierno escolar y algunas situaciones se juzgan desde lo moral. Descripciones literales y unívocas en donde el estudiante no retoma la información básica o mínima para responder una pregunta o analizar una narrativa. Las formas de explicación que prevalecen hacen referencia a contenidos propios de las representaciones sociales dominantes en el imaginario social.</p>
<p>Respuestas interpretativas</p>	<p>Los sujetos reorganizan la información en términos de factores o variables, teniendo en cuenta solamente aquellos datos que confirman sus propias teorías sobre el problema o fenómeno que están analizando y descartando información que no consideran relevante. Esta forma de representación implica entonces una coexistencia y yuxtaposición entre las teorías previas simplificadas y las teorías sociales escolares. El estudiante recurre a explicaciones o demasiado genéricas, (el sistema económico, político, cultural) o demasiado particulares (el desempleo es la causa de la pobreza). Incluyen un solo referente de explicación de las Ciencias Sociales. En otras palabras, este tipo de respuesta se caracteriza porque aún privilegia las ideas e imaginarios dominantes sobre los problemas sociales, lo cual se expresa ya sea como una interpretación unicausal (por ejemplo, todos los problemas sociales se reducen a causas económicas) o, bien, se limita a ratificar o repetir sus ideas previas revelando de esa forma que los conceptos y las narrativas sociales impartidas en la escuela no han permeado ni afectado significativamente su pensamiento social.</p>
<p>Respuestas explicativas</p>	<p>Para resolver las preguntas, los estudiantes recurren a otras formas de representación, utilizan formas de explicación diversas desde las ciencias sociales, realiza inferencias multicausales, correlaciona hechos y eventos, justifica, compara y se plantea hipótesis. Las características principales de este tipo de respuesta se pueden sintetizar en los siguientes puntos: a) Los alumnos se apoyan en una perspectiva interdisciplinaria de las Ciencias Sociales, lo cual se expresa en respuestas que incluyen factores económicos, sociales, políticos, etc; b) la respuesta definitivamente se distancia de las ideas previas y los imaginarios sociales dominantes; y c) efectúa operaciones de clasificación de hechos y acontecimientos, secuencialidad temporal y ordenación de espacios y sistemas sociales.</p>
<p>Respuestas argumentativas</p>	<p>Transferencia explícita y argumentada de unas formas de representación y unas narrativas a diversos contextos. Es la diversidad de la mirada que asume que los problemas sociales o históricos no tienen una solución, sino múltiples, de acuerdo al sistema conceptual o teórico que se asuma. Requiere determinar y diferenciar las implicaciones de los conceptos de acuerdo al sistema teórico desde el que se está hablando, reconocer diversas modalidades de análisis de un hecho social o acontecimiento histórico, y elaborar formas de explicación que involucren diversas miradas desde las disciplinas de las Ciencias Sociales, así como analizar los hechos incluyendo la influencia de factores sociales, económicos, políticos y el manejo de conceptos.</p>

1. El tipo de conocimiento que predomina (sentido común, escolar o científico).
2. Procesos de pensamiento social desde los cuales se elaboran las explicaciones para hechos o eventos (centración vs. descentración, unicausalidad vs. multicausalidad).
3. Formas de explicación de los fenómenos o eventos del mundo social (desde la cultura -creencias y mitos- hasta la visión pluriparadigmática de las Ciencias Sociales).
4. Análisis de situaciones sociales que se explican desde las prácticas cotidianas habituales o desde enfoques interdisciplinarios que toman distancia e incluyen elementos diversos en la comprensión del hecho.

3. Evaluación del conocimiento social

La yuxtaposición y coexistencia de los tres saberes que circulan en la escuela (conocimiento científico, escolar y cotidiano) en los procesos de construcción de conocimiento social se complejiza al máximo cuando se habla de evaluación. Pensar en evaluar los saberes escolares solamente desde la cuantificación de respuestas correctas –o sea, “las pruebas de sabe mucho, poquito, nada”–, conducen por lo general a una contradicción, especialmente si se parte de una perspectiva constructivista que tenga en cuenta las ideas previas del estudiante, y más, cuando nos preguntamos, ¿cómo deslindar los saberes de sentido común, del conocimiento social espontáneo, legitimado socialmente por los imaginarios colectivos y las prácticas sociales del grupo de referencia, con los saberes escolares filtrados por la transposición didáctica del profesor con su carga ideológica y axiológica, los lineamientos curriculares y los formatos -disciplinarios, morales, cognitivos, etc- de los textos escolares?

Evaluar el conocimiento social implica diseñar preguntas, criterios e indicadores en los cuales tengan cabida el conocimiento espontáneo, el escolar y el científico. La diversidad de disciplinas que conforman y aportan al área de las Ciencias Sociales, han demostrado que no existe un concepto único o absoluto que explique los fenómenos del mundo social una sola idea de estado o nación (que ahora algunos confunden con la idea de “patria”) o una sola idea de convivencia.

Se asume, contra la naturaleza misma de las Ciencias Sociales, que debe existir una actitud predominante y homogénea, hacia las instituciones sociales y políticas, las relaciones de convivencia, los derechos humanos y la construcción ciudadana, la historia y la economía, so pena de ser calificado o ubicado en un bajo puntaje. En algunas pruebas diseñadas para el área de Ciencias Sociales, el universo de presuposiciones, imaginarios y significados particulares en que se mueve el sujeto no existe, ni tampoco el contexto.

Asumir la complejidad del mundo social en la evaluación implica dejar de lado la idea de que existen respuestas correctas, por cuanto las formas de explicación del mundo social son diversas y pluriparadigmáticas, y provienen de los aportes de diferentes disciplinas que conforman el campo de las Ciencias Sociales, pero también de los saberes culturales circulantes, medios de comunicación, grupos sociales etc. También, analizar procesos cognitivos, tales como temporalidad y cambio, concentración y descentración histórica, relaciones espaciales, etc.

Estas características están marcadas por los intentos de representar y comprender simbólicamente una realidad que, sin embargo, nunca puede ser totalmente comprendida. En lugar de eso, podemos tener formas de acceso indirecto, mediatizado y parcial a unas “reali-

dades” siempre cambiantes, que se enriquecen o empobrecen con las representaciones que cada cual haga de ellos. De acuerdo a la forma cómo se asuma e interprete cada una de estas características, la orientación fundamental hacia el significado y la construcción colectiva de conocimiento posibilitará una comprensión más elaborada de la sociedad en la escuela. Las implicaciones de la especificidad de los mecanismos y procesamiento de información del conocimiento social en evaluación se presentan al menos en tres aspectos:

- El formato de la prueba: Si el conocimiento social es más de carácter simbólico (iconográfico, narrativo, hermenéutico) que lógico-conceptual (formal, paradigmático, estructural); es natural que una prueba para este tipo de conocimiento sea diseñada, acorde con sus características cognitivas;
- El carácter pluriparadigmático, contextual y consensuado del conocimiento social y las Ciencias Sociales: No pueden existir respuestas verdaderas o falsas, correctas o incorrectas (sobre todo en sentido político), justas o injustas, morales o inmorales. Se deben asumir las gradaciones que van desde el sentido común hasta la interpretación interdisciplinaria como parte de un mismo proceso recurrente y cíclico, cuyas manifestaciones dependen más de un conjunto de factores asociados que van desde la influencia del contexto, pasando por el saber pedagógico de los docentes, el manejo de los lineamientos curriculares y los textos escolares, hasta el capital sociocultural de los estudiantes (redes de apoyo, estructura familiar, vínculos sociales, etc.);
- La selección de los contenidos de la prueba: Así como los procesos de reorganización y rejerarquización de los

contenidos de los campos de representación social, y la resignificación de los imaginarios y las prácticas sociales se manifiestan a través de un proceso discontinuo y dialéctico, de igual forma se requiere que los contenidos a evaluar presenten esa dinámica y discontinuidad, y no caigan en el estatismo y descontextualización de la pregunta con una respuesta única y verdadera.

La revisión de antecedentes² en el campo de la evaluación para el área de Ciencias Sociales, señala que hace varias décadas se vienen diseñando pruebas en el ámbito nacional e internacional. A nivel internacional, se han utilizado para establecer comparaciones entre países del mundo o entre las diversas regiones de América Latina, especialmente en las áreas de comprensión lectora, matemáticas y ciencias naturales (Timmss).

Para el área de ciencias sociales, Colombia participó, junto con 28 países en el Estudio Internacional de Cívica, de la IEA, en 1999, orientado a evaluar conocimientos y compromisos cívicos de los estudiantes en relación con tres ejes: Democracia y ciudadanía, Identidad nacional y Relaciones internacionales. Colombia ocupó el penúltimo lugar en el grado de conocimiento social y político en torno al funcionamiento del Estado y el segundo lugar en el interés en la política y en actitudes democráticas.

Por otro lado, el estudio exploratorio denominado “Comprensión y sensibilidad ciudadana de los alumnos de 5° grado del Distrito Capital” publicado por la Secretaría de Educación Diatrial en febrero de 2000 se centró en la evaluación de tres dimensiones de la comprensión y la sensibilidad ciudadana: a) las representaciones de los estudiantes, b) sus formas de razonamiento, y c) el clima escolar y familiar.

² Secretaría de Educación. Alcaldía Mayor de Bogotá. Evaluar para mejorar la calidad de la educación. Alfaomega. Diciembre de 2001.

Las principales limitaciones de esta prueba, y de las pruebas de competencias ciudadanas aplicadas en todo el país desde el 2003, tanto desde el punto de vista educativo como de la construcción ciudadana, son, por un lado la confusión que pueda presentarse entre los niveles de razonamiento moral y las competencias ciudadanas; y por otro lado, la no explicitación de la perspectiva teórica y política desde la cual se está entendiendo la ciudadanía. En efecto, hablar de competencias de razonamiento moral “para explicar los fenómenos y para argumentar las explicaciones y las decisiones tomadas frente a los problemas que enfrentan” (pág. 19) puede entenderse, y sobre todo asumirse en la práctica pedagógica, como competencia ciudadana. Esta interpretación (que es la que paulatinamente se ha asumido en el medio escolar colombiano) lleva a creer que un sujeto, por el hecho de haber sido ubicado en un nivel de desarrollo moral, asimismo se va a *desempeñar* en sus prácticas de convivencia ciudadana. La diferencia entre competencia y actuación resulta entonces fundamental para entender que el razonamiento moral no tiene que ver con la competencia ciudadana: el razonamiento es abstracto y formal, y la competencia implica contenidos y procedimientos construidos en contextos particulares como formas de supervivencia, autorespeto y legitimación.

El problema de conceptualizar la sensibilidad ciudadana en términos intelectualistas y puramente racionales no sólo la despoja de su naturaleza afectivo - motivacional sino que, como diría Rorty, le reduce la “creciente capacidad de reaccionar a las demandas de una mayor número de personas... y de sentirse afectado ante las necesidades de los otros miembros de su esfera de relaciones”. Este proceso de ampliación de los espacios públicos de la ciudadanía, como compromiso con el otro, pero también como indignación, conflicto y denuncia, conlleva necesariamente

un modelo diferente de desarrollo moral, y por supuesto, de competencia ciudadana.

En Colombia se emplean diferentes tipos de pruebas; el ICFES, por ejemplo, las aplica para evaluar el tránsito de los estudiantes a la educación superior, sobre un modelo diseñado para evaluar competencias interpretativas, argumentativas y propositivas. De igual manera, desde 1991, viene trabajando en la aplicación de las pruebas SABER, para la evaluación de la educación básica. En los dos casos, con el propósito de obtener información sobre la educación en el país que permita la toma de decisiones en el sector educativo, y la reorientación de políticas. Entre 2002 y 2003 se llevó a cabo la primera aplicación censal, que constituye una línea de base en las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Competencias Ciudadanas, a partir de 2005 se incluyó Ciencias Sociales.

4. ¿Qué evalúa la prueba?

La prueba se propone evaluar el conocimiento social construido por los niños de grado 5° y 9°, a partir de la exploración de tres grandes dimensiones: Pensamiento social, Constitución de sujetos sociales y Formación ético-política. Se orienta fundamentalmente a evaluar los procesos de comprensión del mundo social, a través de los cuales los niños atribuyen sentido y significado a los fenómenos y eventos de la realidad social, así como, algunos procesos que pueden ser resultado del aprendizaje escolar (conocimientos del área de Ciencias Sociales, centración y/o descentración histórica, comprensión empática, formas de explicación para eventos y problemáticas de la realidad social -causas y consecuencias- y la capacidad de reconocer: grupos sociales, deberes, derechos, lugares, etc. entre otros). Los tipos de preguntas elaborados para la prueba tienen las siguientes características: (ver tabla 4.1).

Tabla No. 4.1. Tipos de preguntas de la prueba

Preguntas que exploran diferentes aspectos relacionados con lo social	Preguntas sobre situaciones hipotéticas	Narraciones
Aspectos de las Ciencias Sociales: democracia, ciudadanía, problemáticas sociales, eventos históricos, aspectos del medio social y cultural, etc.	Describe situaciones imaginarias en las cuales cambian las condiciones de los eventos históricos o sociales para que el estudiante analice cuidadosamente la información y proponga alternativas posibles con base en sus conocimientos.	A partir de la elaboración de un relato se formulan preguntas que exploran diferentes aspectos del conocimiento social en relación con los personajes, acciones, situaciones o el contexto en el cual ocurren los sucesos.

La prueba quedó conformada por 32 preguntas para quinto y 34 para noveno. Las instrucciones señalaban que todas las opciones de respuesta correspondían a ideas que se pueden tener sobre el mundo social, por tanto, todas las respuestas eran válidas pero solamente se podía elegir una por pregunta.

4.1. Características de la muestra

Para la selección de la muestra se utilizó un diseño de muestreo aleatorio estratificado

polietápico³, que tuvo en cuenta: localidad, sector, jornada, y estrato socioeconómico. El informe sobre metodología de análisis⁴ señala que se aplicaron en total 3.835 pruebas para el grado 5° y 3.784 para el grado 9°, en 228 instituciones educativas para grado 5° y 229 para grado 9°, todos colegios de la ciudad de Bogotá, el número mínimo de pruebas aplicadas fue de 4 y el máximo de 28 por colegio.

Las pruebas fueron aplicadas en colegios de 20 localidades con gran variabilidad en el

Tabla 4.2. Distribución de la muestra (número de pruebas aplicadas) por localidad en los dos grados

Localidad	No. de pruebas 5°	Porcentaje	No. de pruebas 9°	Porcentaje
Antonio Nariño	94	2,45%	99	2,62%
Barríos Unidos	116	3,02%	148	3,91%
Bosa	281	7,33%	239	6,32%
Ciudad Bolívar	277	7,22%	237	6,26%
Chapinero	67	1,75%	72	1,90%
Negativa	426	11,11%	415	10,97%
Fontibón	196	5,11%	186	4,92%
Kennedy	392	10,22%	344	9,09%
La Candelaria	74	1,93%	71	1,88%
Los Mártires	41	1,07%	54	1,43%
Puente Aranda	170	4,43%	167	4,41%
Rafael Uribe	240	6,26%	241	6,37%
San Cristóbal	228	5,95%	249	6,58%
Santafé	120	3,13%	121	3,20%
Suba	450	11,73%	474	12,53%
Sumapaz	2	0,05%	5	0,13%
Teusaquillo	78	2,03%	79	2,09%
Tunjuelito	128	3,34%	128	3,38%
Usaquén	238	6,21%	242	6,40%
Usme	217	5,66%	213	5,63%
Total	3.835	100,00%	3.784	100,00%

Tabla 4.3. Número de alumnos evaluados por jornada

Jornada	No. pruebas 5o.	Porcentaje	No. pruebas 9o.	Porcentaje
Mañana	997	26,77%	1013	26,77%
Tarde	637	16,61%	646	17,07%
Única	2201	57,39%	2125	56,16%
Total	3.835	100,77%	3.784	100,00%

³ De acuerdo con el informe de la Secretaría este consiste en dividir la población en N unidades de subpoblaciones que no se traslapan y que en conjunto suman el total de la población.

⁴ Elaborado por Jimmy Corzo y Carlos Lanziano (asesores estadísticos).

número de aplicaciones, pues se puede observar en la tabla No. 4.2 un menor número de pruebas en las localidades de Sumapaz, (2 y 5), los Mártires (41 y 54) y Chapinero (67 y 72), mientras que en las localidades de Suba, Engativá (426 y 415) y Kennedy (392 y 344) se registran los mayores valores.

En la gráfica 4.1 se puede observar que de los estudiantes que respondieron la prueba, el 57% de noveno y el 58% de quinto, estudian en colegios privados, mientras que el 42% son de instituciones de carácter oficial

Gráfica 4.1.

Número de alumnos evaluados por sector

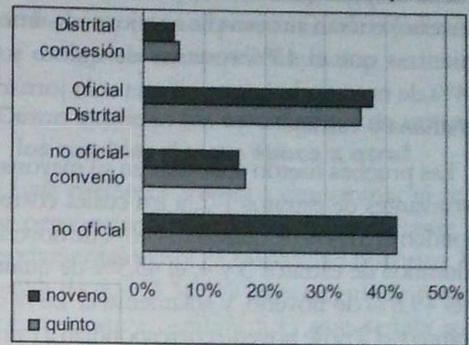


Tabla No. 4.4 Resultados de la encuesta de capital cultural en los grados 5° y 9°

Variable		Grado 5°	Grado 9°	Análisis
Estado civil de los padres	Casado	45.2%	48.5%	Predominan para los dos grados los padres que han contraído matrimonio, en segundo lugar los que viven en unión libre y luego los separados. Por último, padres y madres solteros y en menor porcentaje viudos (as).
	Unión libre	26.8%	21.2%	
	Separado,	18.4%	20.5%	
	Viudo	2.3%	3.4%	
	Soltero	6.2%	5.3%	
Número de hermanos	Uno	41.6%	37.1%	La mayoría de estudiantes cuenta con hermanos, aunque varía en el número, la tendencia es a tener uno, ó dos y tres. Los menores porcentajes se encuentran en los hijos únicos, y quienes tienen más de 4 hermanos.
	Dos-tres	37%	37%	
	Más de cuatro	9.2%	10.4%	
	Ninguno	11.4%	10.5%	
Estrato (servicios públicos)	1-2	51%	46.2%	Predominan los estratos 1-2 (bajo), luego 3-4 (medio) y por último 5-6 (alto). Las diferencias que se pueden establecer son entre estrato bajo y medio (97.1% y 95.8% del total).
	3-4	46.1%	46.2%	
	5-6	1.7%	2.9%	
Personas con quienes vive	Familia nuclear	52%	52%	En los dos grados predomina la estructura de familia nuclear compuesta por los dos padres y los hijos; la familia monoparental por uno sólo de los padres y los hijos, y la familia extensa que incluye hermanos, abuelos, tíos, amigos, otros, y en algunos casos, reportan la ausencia del padre y/o la madre, o de los dos.
	Monoparental	17.2%	19.1%	
	Extensa	29.5%	27.3%	
Ingreso familiar mensual (salario)	Hasta dos	59%	55.2%	Los ingresos familiares de la mayoría son hasta dos salarios mínimos, en segundo lugar los de más de 3 salarios mínimos y por último los de 2 y 3 salarios mínimos.
	Entre 2 y 3	14.1%	15.5%	
	Más de 3	22.7%	25.9%	
Nivel de escolaridad de los padres y dominio de otro idioma (inglés, francés, alemán u otro)	Primaria y secundaria (completa o incompleta)	54% madres 49% padres	57% madres 46% padres	Se puede observar que las madres en mayor porcentaje que los padres tienen estudios de primaria y secundaria (completa o incompleta), luego están las madres y padres que han realizado estudios en educación superior, de nivel técnico, tecnológico o profesional. Se encuentran aún madres y padres que no han accedido a la educación a nivel formal. En su mayoría, ni los padres 87.8% (5°) 89.2% (9°) ni las madres 91% hablan otro idioma además del español.
	Educación superior (completa o incompleta)	38% madres 36% padres	36% madres 35% padres	
	Ninguno	2.1- 1.7%	1.6- 1.5%	
Apoyos o recursos para realizar actividades escolares	Ninguno	51.6%	41.1%	La mayoría no cuenta con ningún recurso adicional en sus hogares. Luego están quienes cuentan con dos recursos (computador, revistas, enciclopedias, programas, textos, videos educativos, juegos didácticos, Internet) y por último los que tienen solamente uno.
	Un recurso	17%	17%	
	Dos recursos	31%	42%	
Actividades extracurriculares	Otras	57%	57%	La mayoría afirma realizar otras actividades tales como: clases particulares, actividades con computador, lectura y escritura, actividades culturales y/o deportivas y otras).
	Ninguna	22%	21.7%	

En relación con la jornada, se puede afirmar que la mayoría (el 57% de quinto y el 56% de noveno) cursan sus estudios en jornada única, mientras que el 43% restante de quinto y el 44% de noveno lo hacen en una sola jornada (mañana ó tarde).

Las pruebas fueron aplicadas en su mayoría a estudiantes de estratos 1-2, a los cuales corresponden el 51.4% de quinto y el 46% de noveno. Alumnos de estratos 3 y 4, el 45.5% de quinto y el 49.8% de noveno, y solamente el 1.8% de quinto y el 2% de noveno correspondían a estratos 5 y 6, lo cual dificulta establecer diferencias en relación con los estratos alto y bajo.

4.2. Encuesta de capital cultural

Se diseñó una encuesta para explorar aspectos sociodemográficos, familiares y académicos, que fue enviada a los padres y/o acudientes para que la respondieran, solamente fue diligenciada por 2.323 estudiantes de quinto (el 63%) y 1.851 estudiantes de noveno grado (el 50.1%). Por tanto, los resultados presentados en la tabla 4.4. para cada una de las variables consideradas tienen un carácter descriptivo, y reflejan solamente algunas tendencias que se encuentran en la muestra.

5. Análisis de las dimensiones del conocimiento social

Los resultados que se presentan a continuación están organizados con base en las tres dimensiones de la prueba: Pensamiento social, Constitución de sujetos sociales y Formación ético-política. Para cada dimensión se elaboró un cuadro que incluye las categorías, su definición, las unidades de análisis y los criterios para su valoración. Posteriormente, se incluyen cada una de las preguntas elaboradas

para la prueba, con los resultados obtenidos en cada una de las opciones de respuesta y las frecuencias expresadas en porcentajes. Los resultados se describen de acuerdo con las frecuencias de mayor a menor en cada una de las preguntas y evidencian las tendencias del conocimiento social expresados en el grupo evaluado de la ciudad de Bogotá.

5.1. Primera dimensión: el pensamiento social

Entre las principales características del pensamiento social se pueden considerar las siguientes:

- El pensamiento social presenta diversas modalidades de pensamiento, de ninguna manera reductibles a la modalidad paradigmática lógico conceptual. La modalidad narrativa es sin lugar a dudas, la forma fundamental, el prototipo de expresión de pensamiento que asume el conocimiento social.
- El pensamiento social posee unos dominios o campos sobre los cuales se desarrollan sus procesos y estrategias de representación y resolución de problemas.
- Los cambios y las transformaciones producidas en la construcción del pensamiento social se expresan en las formas de organización y jerarquización de los contenidos de la representación social, y no son función directa de la edad o nivel escolar.
- Existe un desfase entre la representación y la conciencia social en relación con la conducta social de los individuos.

El desarrollo del pensamiento social consiste fundamentalmente en proporcionar las habilidades, estrategias y herramientas cognitivas para que el estudiante se *oriente racionalmente* desde sus relaciones interpersonales, hasta sus interac-

ciones societales y logre ubicar y comprender históricamente la diversidad de mediaciones (económicas, políticas, etc.) que atraviesan las relaciones sociales. Desde esta perspectiva, el objetivo del proceso pedagógico es trabajar no sólo sobre procesos de pensamiento (resolución de problemas, pensamiento lógico y narrativo, etc.) sino también sobre habilidades y destrezas sociales y (sobre todo en la básica primaria) en procesos de socialización.

Para el análisis del pensamiento social se consideraron tres categorías: temporalidad y cambio, multicausalidad de los fenómenos y relaciones espaciales, para las cuales se definen las unidades de análisis y criterios que aparecen a continuación, con los resultados correspondientes. (Ver tabla 5.1).

5.1.1. Temporalidad y cambio

A continuación se presentan las características principales del pensamiento social de los estu-

diantes de quinto y noveno, para cada una de las categorías evaluadas, los resultados generales obtenidos se expresan en porcentajes de estudiantes que escogieron un tipo de respuesta.

¿Cómo explican los estudiantes de quinto los cambios de una época a otra?

Esta pregunta apunta a determinar el tipo de pensamiento histórico del estudiante y, fundamentalmente, la causalidad histórica. El hecho de que el 34.3% haya elegido la forma argumentativa (gráfica 5.1) que señala que las prácticas políticas, culturales y sociales son diferentes en cada periodo histórico y el 27.3% la explicativa, que afirma que es porque han cambiado los modos de producción económica y los sistemas políticos, evidencian unas formas de explicación que reconocen el proceso de cambio en diferentes épocas e involucran conceptos y elementos de las diferentes disciplinas de las ciencias sociales.

Tabla No. 5.1 Categorías, unidades de análisis y criterios de la dimensión: pensamiento social

Categoría	Definición	Unidad de análisis	CRITERIOS
Temporalidad y cambio	Explora cómo el niño entiende los cambios y transformaciones de los acontecimientos sociales en una línea de tiempo histórica, social y psicológica.	Descentración histórica	Comprensión que el niño tiene sobre las diferencias entre épocas pasadas y presentes. Descentrarse históricamente quiere decir ponerse en el punto de vista del otro en otro tiempo histórico, no caer ni en el presentismo ni en el anacronismo.
		Relación pasado, presente, futuro	Se refiere a ubicar y comprender históricamente la diversidad de mediaciones que implica el análisis de los problemas sociales. En otras palabras, la comprensión de un fenómeno o acontecimiento social no puede soslayar el análisis histórico, o al menos, la comprensión en una línea de tiempo, que es inherente o intrínseca a un acontecimiento social.
		Cambio y relatividad de las explicaciones	Comprensión de la diversidad de procesos que pueden incidir en el cambio y la transformación de un sistema social a otro, o de un periodo histórico a otro. En otras palabras, es la comprensión de los mecanismos de transición de un sistema social estable a otro y de la variabilidad que dichos cambios puedan tener.
Relaciones espaciales	Formas de Representación, interacción, uso y práctica que los sujetos sociales hacen del espacio geográfico.	Ubicación	La primera forma se realiza en relación con nuestro cuerpo como sistema de referencia, lo cual implica una elaborada coordinación sensoriomotora, luego, en relación con el espacio y posteriormente, con los demás. Con base en esta ubicación corporal se desarrollan puntos de referencia de la ubicación espacial como son los puntos cardinales.
		Relaciones espaciales	Hace referencia a la manera como los niños comprenden las formas de relación del ser humano con el espacio geográfico que habitan, al reconocimiento de diferencias en relación con el clima, la vegetación y su influencia en las costumbres y la forma de vida de sus habitantes.
		Representación gráfica y cartográfica	La representación del espacio a través de dibujos constituye el mejor indicador de la forma como el niño está comprendiendo en su mente la organización del espacio. Esta elaboración de dibujos se complejiza con la utilización de escalas de medida, señales, convenciones, símbolos, etc.
Multicausalidad	Naturaleza pluriparadigmática de las Ciencias Sociales	Formas de explicación	Identificación de causas y/o consecuencias de hechos históricos, fenómenos y problemáticas sociales, incluyendo explicaciones desde la diversidad de perspectivas que ofrecen las Ciencias Sociales (economía, política, sociología, antropología, historia, geografía, etc.).

Gráfica 5.1

Los cambios de una época a otra se reconocen



Estos resultados pueden interpretarse de dos maneras: la primera, indica que hay un énfasis particular por parte de los docentes en la enseñanza de la Historia de las dimensiones social y cultural, las cuales probablemente son retomadas como insumos didácticos. La segunda, que los estudiantes, a motu proprio, han entendido - ya sea por el vertiginoso desarrollo tecnológico, las modas, la construcción mediática de la realidad o sus propias prácticas sociales - que definitivamente los cambios de un periodo histórico a otro radican principalmente en la transformación de las prácticas sociales y las relaciones económicas, como lo demuestra la frecuencia en la forma explicativa. No obstante, esta segunda tendencia (la explicativa) puede entenderse también por la importancia que los docentes le atribuyen a la explicación marxista donde los cambios históricos constituyen, ante todo, un cambio en las relaciones de producción.

De otra parte, la respuesta interpretativa (20.6%) supone la comprensión de nociones temporales y de cambio, relacionadas básicamente con la cronología y las épocas históricas; esto puede entenderse como resultado del aprendizaje escolar, enfatizado por los textos escolares y los procedimientos pedagógicos tradicionales. Al fin y al cabo, la historia es quizás la disciplina más escolarizada y pedagogizada de todas. Asimismo resulta notable que el 17.3% responda desde la forma este-

reotipada, la cual implica muy poca descentración histórica y una alta subordinación a la percepción, pues señalan solamente aspectos externos y visibles que evidencian los cambios, relacionados con la estructura arquitectónica y la forma de vestir de las personas.

Comprensión del fenómeno de la esclavitud

Para explorar la comprensión de este fenómeno se elaboró⁵ la siguiente narración:

Narración 1. El fenómeno de la esclavitud

Hace muchos años, en el siglo XVI llegaron a una aldea de África unos hombres que cazaban jóvenes para traerlos a las nuevas tierras conquistadas. Noka y sus amigos se habían alejado de su parcela, estaban buscando las cerezas que matutinemente recogían para el desayuno. De pronto, sintieron una malla sobre su cuerpo, fueron capturados y llevados en barco. Atados a cadenas, sin agua y con pocas raciones de alimento navegaron por meses. Era tanto el sufrimiento que algunos murieron y otros se lanzaron al mar y sirvieron de comida a los tiburones. En una fría mañana, desembarcaron en un lugar húmedo y boscoso, en un pequeño pueblo fueron vendidos como esclavos. Los trabajos que hacían eran muy pesados, Noka no dormía, pensaba con melancolía en aquel ser que le dio la vida, en sus compañeros de juego, en sus pequeñas labores cotidianas, sus fiestas y rituales. **La historia cuenta que**

Los resultados señalan que los dos grupos (5° y 9°) coinciden al elegir las formas interpretativa y explicativa de respuesta, pero difieren en las respuestas estereotipadas (que son mayores para el grado 5°) y en las argumentativas.

⁵ Elaborada por una profesora que asistió a los talleres programados por la Secretaría de Educación.

El alto porcentaje de la respuesta interpretativa en los dos grupos, señala una forma de comprensión que pasa por alto el fondo histórico y reduce el relato a la anécdota que se cuenta, revelando falta de descentración histórica. También, muestra cómo a pesar de que existe una cátedra sobre afrodescendientes y muchos espacios en los lineamientos curriculares para trabajar esta problemática, se sigue omitiendo, descalificando o haciendo de manera superficial, bien sea porque no se considera como un problema relevante o por desconocimiento de la literatura especializada.

El 33.7% de 9º y el 25.8% de 5º (gráfica 5.2) que escogieron la respuesta explicativa, mantienen esta idea, pero la complementan con otros elementos de análisis, al considerar que hubo arbitrariedad e injusticia al convertir en esclavos a Noka y sus amigos. No obstante, la comprensión como proceso histórico, esto es, como la esclavización de una etnia con fines de explotación económica, todavía no aparece.

Una importante diferencia se encuentra en la respuesta estereotipada, que es elegida por el 22.6% de los estudiantes de quinto y sólo por el 8.1% de los de noveno. Esta respuesta refleja no sólo ausencia de trabajo pedagógico en esta problemática, sino serias dificultades de descentración histórica, que en este caso, son mayores en los niños de grado quinto. Es clara la necesidad de abordar pedagógicamente

Gráfica 5.2

La historia cuenta que



los problemas de exclusión social y racismo latente en nuestra sociedad y para su comprensión se hace necesario remontarse a sus causas históricas, las cuales hunden sus raíces en los procesos de esclavización y aculturación a la que fue sometida esta etnia. Lo anterior contrasta con el 20% (9º) y el 15.6%(5º) de la respuesta argumentativa en donde no sólo se refleja una descentración histórica por parte de los estudiantes sino una comprensión elaborada que incorpora diversas variables en el análisis de la condición de esclavitud a que fue sometida esta etnia.⁶

¿Qué hubiese ocurrido si Bolívar no hubiera existido?

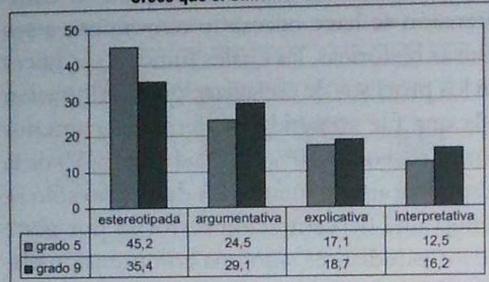
Considerar por un momento la posibilidad de que el mayor personaje y héroe de nuestra historia no haya existido constituye uno de las mayores dificultades imaginativas de nuestros estudiantes de quinto y noveno grado. Es en estos casos donde la historia contrafactual alcanza su mayor potencia cognitiva y capacidad develadora de imaginarios sociales y mitos históricos.

Como se aprecia en la gráfica 5.3, el hecho de que casi la mitad de la población (45.2% de quinto y 35.4% de noveno) haya considerado la imposibilidad de la independencia de los españoles por la ausencia de Bolívar se puede entender de tres formas posibles: Primera, una

6 "Los afrocolombianos, formalmente libres a partir de 1851, fueron trasladados—según la visión de las élites—del lugar de esclavizados al lugar de subcivilizados, al lugar en que el color de la piel se asoció a atraso, a semisalvajismo, a una situación que sólo podría ser redimida a través de la misma mezcla con el elemento europeo civilizador; están como testimonio de esto los distintos escritos al respecto de los ilustres varones de la aristocracia criolla de la época. Los lugares y las regiones habitadas por las gentes de ancestro africano fueron y continúan siendo sometidos al generalizado abandono del Estado, a la carencia de infraestructura mínima, de servicios públicos, de salud, de educación. Los índices de mortalidad, de morbilidad, de analfabetismo, de pobreza absoluta, son mucho más altos entre los afrodescendientes que en el resto de la población nacional. La presencia africana nunca penetró los imaginarios de Nación que se forjaban en los distintos escenarios hegemónicos." Mosquera, Pardo y Hoffmann. Afrodescendientes en las Américas: trayectorias sociales e identitarias en Colombia: U. Nacional, Bogotá, 2002.

Gráfica 5.3

Crees que si Simón Bolívar no hubiera existido



concepción heroizante de la historia, producto de una enseñanza con esas características, o una sobrevaloración del bolivarianismo –entendido como ideología- tan de boga en estos tiempos. Segunda, la asimilación de una historia social caudillista por parte de los estudiantes cuyos referentes ya no son exclusivos del contexto escolar sino que, dadas las características de algunos gobernantes latinoamericanos actuales y su constante aparición y manipulación de los medios de comunicación, se configura un imaginario donde las naciones son encarnadas, representadas y conducidas por un solo individuo. Tercera, la necesidad de la figura paterna de autoridad, orden y liderazgo que toda sociedad en conflicto reclama. En un país en guerra desde el momento mismo de su fundación, la negación de su fundador (el padre) únicamente puede generar incertidumbre, despersonalización y pérdida de los referentes identitarios históricos, políticos y culturales. Estas tres explicaciones pueden darse de manera independiente, o, mezcladas en un aprendizaje de la Historia en forma abigarrada e inconexa.

Lo anterior contrasta con el 24.5% (5º) y 29.1% (9º) de la respuesta argumentativa, que indica que los estudiantes consideran que la Independencia de todas maneras se hubiera producido, lo cual puede entenderse de dos formas: Una, en oposición a una enseñanza heroizante o caudillista, se refleja una pedagogía de la historia multicausal, interdisciplinaria

y compleja que entiende que los procesos sociales –y con mayor razón los levantamientos independentistas- son el resultado de una convergencia de factores y acontecimientos –personales, políticos, históricos, económicos y aleatorios- que de ninguna manera pueden reducirse a los rasgos de personalidad de un individuo, a los intereses de una clase social, o a los ideales de unos intelectuales.

Ahora bien, cuando el 17% (5º) y el 18.7% (9º) considera que pasaríamos a ser una colonia inglesa, se puede pensar que el estudiante desconoce que ya no hay colonias en sentido estricto –al estilo del siglo XIX y comienzos del XX– y asume que de todas maneras somos, hemos sido y seremos siempre una nación dependiente y subordinada a una potencia. Independientemente de la validez de esta problemática, técnicamente no podríamos ser una colonia de nadie porque éstas ya no existen, luego es claro que aquí se revela la influencia de los docentes –con sus posiciones políticas e ideológicas de la historia- y, posiblemente, de un imaginario colectivo de dependencia y heteronomía. Se podría decir que la respuesta interpretativa 12.5% (5º) y 16.2% (9º) es democrática en cuanto que brinda la posibilidad a otros próceres, reales o potenciales, de haber incidido, con el mismo protagonismo de Bolívar, en el proceso de Independencia. Dicha respuesta está reflejando la comprensión de la importancia de los movimientos sociales, un pensamiento descentrado y abierto y una concepción participativa de las comunidades en los procesos históricos de cambio social.

¿Qué hubiese ocurrido si no se hubiera cambiado la Constitución de 1886 por la de 1991?

Mientras que los estudiantes de quinto (47.4%) consideran que los mayores efectos políticos que tuvo la Constitución de 1991

fueron el derecho de tutela y la elección popular de alcaldes, los estudiantes de noveno (35.4%) consideran que son los espacios de participación política (gráfica 5.4).

Estas respuestas pueden explicarse no sólo por el uso – y el abuso- que ha tenido el derecho de tutela en la educación sino también, y quizás principalmente, por las posibilidades que la Constitución del 91 le otorga a los ciudadanos –y en consecuencia, a los estudiantes- (como el libre desarrollo de la personalidad, la libertad de credos, etc.), sin contar con las implicaciones en la democratización de los procesos escolares (elección de personero, manual de convivencia, etc.); estos dos derechos se han desconocido como herramientas de defensa y protección frente a las arbitrariedades institucionales o individuales de las personas que ejercen el poder de manera autoritaria u oprobiosa. Además, como lo han demostrado algunas investigaciones educativas, estos dos derechos son los que más circulan en las representaciones sociales de la Constitución del 91, es decir, son los que más se trabajan en pedagogía constitucional.

El porcentaje de respuestas interpretativas -35.4% (9º) y 20.8%(5º)- y argumentativas -25.2%(9º) y 21% (5º)- puede ser interpretadas como una prolongación del anterior análisis. En efecto, la justificación de la apertura de los espacios de participación política en la escuela

descansa fundamentalmente en la Constitución (esto es común en la mayoría de PEI y Manuales de Convivencia), lo que posibilita, ya sea por deducción o por enseñanza explícita, la comprensión de estas posibilidades de la constitución del 91. También, por las posibilidades de participación que se han abierto en las instituciones educativas con los proyectos transversales de democracia, en los cuales participan en la elección del personero estudiantil.

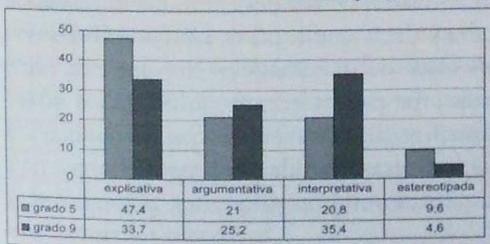
El 9.6% (5º) y el 4.6%(9º), de las respuestas estereotipadas debe convertirse en motivo de preocupación ya que puede estar reflejando, o bien una ausencia absoluta de pedagogía constitucional, o bien una deformación y tergiversación total de ésta, pues los estudiantes, al igual que algunos profesores, pueden creer que hechos tales como el cambio de la Constitución, la caída del muro de Berlín o el atentado de las torres gemelas, no han tenido mayor trascendencia en la historia de los países.

El significado de la ciencia para los estudiantes de noveno

Los imaginarios sociales sobre la ciencia tienen mucha influencia en las instituciones educativas, por eso resulta muy interesante el hecho de que casi la mitad de los estudiantes de noveno (45%) haya respondido en el distractor más abarcador y complejo de todos (gráfica 5.5), aquel que reconoce la ciencia como una forma de descubrir el orden de la naturaleza y de la sociedad. Esto se puede explicar bien sea como resultado de un trabajo pedagógico que hace énfasis en la especificidad del conocimiento científico en relación con otras formas de conocimiento y a su vez puede estar profundizando en éste, o bien, como una sobrevaloración y sobredimensionamiento de la ciencia como forma de descubrimiento de los fenómenos de la naturaleza y la sociedad. Las respuestas de tipo explicativo (29%) señalan además del énfasis

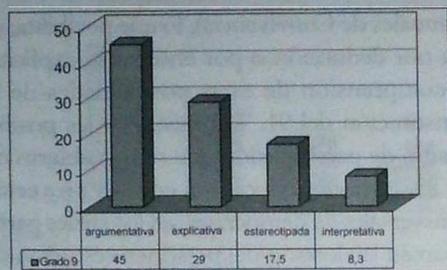
Gráfica 5.4

Crees que sí no se hubiera cambiado la constitución de 1886 por la del 1991...



Gráfica 5.5

Significado de la ciencia para estudiantes de 9°



en el conocimiento, el beneficio de éste para la sociedad, mientras que las estereotipadas (17,5%) atribuyen a la ciencia el carácter de verdad o de explicación correcta de los fenómenos. Esta respuesta puede entenderse por la diferenciación taxativa dominante en las instituciones educativas entre los dos tipos de conocimiento: el humanista (que no es científico) y el científico propiamente dicho.

5.1.2. Las relaciones espaciales

Se refiere a la manera como los niños comprenden las formas de relación del ser humano con el espacio geográfico que habitan y los recursos naturales; la ubicación, el uso de nomenclaturas, la percepción de la ciudad y su influencia en las costumbres y forma de vida de sus habitantes. Para esta unidad de análisis se elaboró una narración sobre la ciudad (narración 2) que permitía conocer la explicación

que tienen los estudiantes sobre los diferentes nombres dados a las calles y las avenidas y sobre los principales problemas de una ciudad como Bogotá.

El uso de nomenclaturas en la ciudad

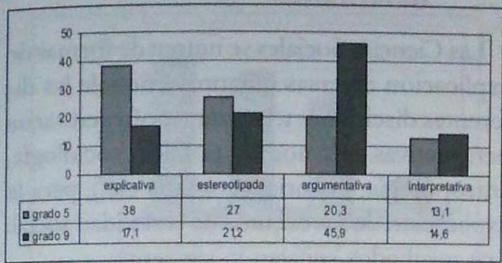
En la situación de imaginar que responderá la profesora sobre la importancia de poner nombres diferentes a calles, carreras y avenidas en la ciudad, se observa que existe una distribución similar para los dos grados en las respuestas estereotipadas e interpretativas, y mayores diferencias en las argumentativas y explicativas. Una de las primeras formas de trabajo para el desarrollo de relaciones espaciales se refleja en la ubicación de los sujetos en la ciudad. De esta forma, resulta interesante apreciar en la gráfica 5.6 que el 38% de 5° y el 17,1% de 9°, elijan la respuesta explicativa, para señalar que el uso de nomenclaturas diferentes (calles, carreras, avenidas) favorecen la ubicación en la ciudad. Esta respuesta puede interpretarse de dos formas posibles; en primer lugar, como una necesidad sentida de los niños de poder desplazarse y conocer más la ciudad, probablemente porque algunos, tienen que realizar recorridos en rutas o utilizar el transporte público para llegar a sus colegios. En segundo lugar, el desarrollo urbano que la ciudad ha tenido en los últimos años (Transmilenio, ciclovías, ciclorutas, puentes y avenidas)

Narración 2. El uso de nomenclatura

Hoy vamos a salir a recorrer la ciudad en una buseta que han contratado los profesores. Estamos todos los de tercero completicos y puntualitos, incluido Juan Sebastián que siempre llega tarde. Nos formaron en el patio como en las izadas de bandera pero cuando llegó la buseta, se desordenaron las filas y la profe gritaba y decía que si no nos organizábamos no había salida y nos regresaría al salón a darnos clase de matemáticas. Yo, que casi no entiendo matemáticas, pero sí me gustan las sociales, me puse a gritarles a todos que nos organizáramos rápido, porque íbamos a conocer muchos sitios y avenidas que no conocíamos de la ciudad. Cuando empezamos el recorrido por esas avenidas, le preguntamos a la profesora por qué cada una de las calles y avenidas tenían nombres diferentes. ¿Qué crees que respondió la profe?

Gráfica 5.6

¿Qué crees que respondió la profe?



hacen más atractiva la necesidad de ubicarse en la ciudad.

En forma más práctica se puede interpretar la respuesta estereotipada -27% (5°) y 21.2% (9°)-, en la cual predomina como única característica la posibilidad de identificar las direcciones. Al parecer, los estudiantes no reconocen otros aspectos para la utilización de las nomenclaturas, tales como la ubicación de las calles y las carreras en la organización y planeación de la ciudad. No ocurre lo mismo con las respuestas argumentativas (45.9% y 20.3%), en las cuales se evidencia que los alumnos de noveno, en mayor grado que los de quinto, comprenden que la organización y denominación de calles y avenidas, obedecen a convenciones que facilitan la ubicación y la organización espacial de la ciudad. La relación entre nomenclaturas y numeraciones está revelando no sólo un conocimiento geográfico y social de la ciudad sino el uso de unas pedagogías urbanas que involucran diversas prácticas y narrativas educativas de la ciudad. Encontrar que el 13.1% (5°) y el 14.6% (9°), señalan que las diversas nomenclaturas surgen como un homenaje a un personaje, a una ciudad o a un sitio en particular, puede entenderse como resultado de una enseñanza que hace énfasis en los próceres (historia heroizante) y los nombres ilustres (monumentalismo) sin prestarle mucha atención a la ubicación y al ordenamiento territorial.

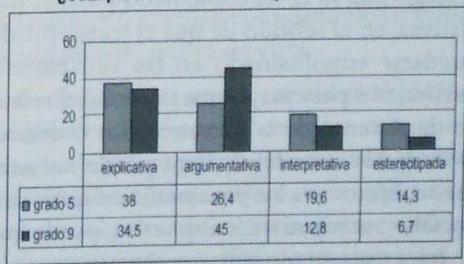
De los problemas de Bogotá, ¿cuál consideras que está afectando más a la ciudad?

La problemática de Bogotá es tan compleja y de tal magnitud, que podría decirse que aquí están presentes todos los problemas del país. De esta forma, clasificar y priorizar los problemas de la ciudad requiere no sólo amplia información sino la experiencia vivencial de lo que ocurre. Generalmente las interpretaciones de lo que sucede en la ciudad en el común de las gentes, se realizan desde la perspectiva de ésta última. El hecho de que el 38% (5°) y el 34.5% (9°), hayan elegido la respuesta explicativa (gráfica 5.7) señala a la inseguridad y el peligro que corren los niños de ser robados, como el problema que más los afecta, esto refleja una preocupación personal y etárea que tiene un profundo fundamento en la realidad; no es extraño observar en los medios de comunicación diariamente, información que alerta sobre la inseguridad y los casos de niños extraviados, “robados”, o secuestrados incluso por familiares o amigos. Asimismo, puede entenderse como resultado de las indicaciones y advertencias constantes y permanentes que en la familia y la escuela le están haciendo a los niños para que se cuiden, reforzando estas ideas y actitudes.

Lo anterior contrasta con el 45% (9°) y el 26.4% (5°) de las respuestas argumentativas, que señalan como problemas el desempleo y

Gráfica 5.7

¿Cuál problema consideras que afecta más a Bogotá?



la economía informal, esta respuesta refleja un proceso de reflexión social y una des- centración con relación a las problemáticas personales. En esta pregunta se observa que los estudiantes de noveno mencionan problemáticas que son objeto de estudio de las Ciencias Sociales, mientras que los niños de quinto, explican desde referentes personales y sociales. Probablemente, porque en noveno se revisan algunos problemas de la economía, entre ellos el desempleo y la economía informal, y también, porque estos temas son noticia en los medios de comunicación.

El 19.6% (5°) y el 12.8% (9°) de las respuestas interpretativas se inscriben en una mezcla de observaciones concretas sobre los problemas sociales que aquejan a la ciudad, como el desplazamiento y la reinserción. Es indudable que el desplazamiento producido por el conflicto armado ha irradiado todos los sectores y ámbitos de la sociedad colombiana, comenzando por las instituciones educativas, y los estudiantes no han sido ajenos a esta problemática, sin contar las transformaciones generadas en algunos barrios por estos nuevos habitantes. El 14.3% de quinto y el 6.7% de noveno, que eligieron la respuesta estereotipada, se puede interpretar con base en las preocupaciones y observaciones inmediatas de los niños del estado de las vías de la ciudad o de su barrio, pues consideran que los huecos son el problema prioritario de la ciudad. Sin embargo, no se puede descartar el sesgo que ya se ha comentado para las narrativas, en el sentido de que el lector puede quedarse engolosinado en las situaciones, tensiones o personajes que describe el relato en detrimento de la comprensión o deducción de la “moraleja”. Esta puede ser otra razón diferente a las puramente educativas o sociales anteriormente expuestas, por la que se haya presentado este porcentaje.

5.1.3. Multicausalidad de los fenómenos

Las Ciencias Sociales se nutren de formas de explicación diversas que provienen de las diferentes disciplinas y, por tanto, ofrecen varias perspectivas (economía, política, sociología, antropología, historia, geografía etc.), para la explicación de los eventos de la realidad social. Los resultados señalan lo siguiente:

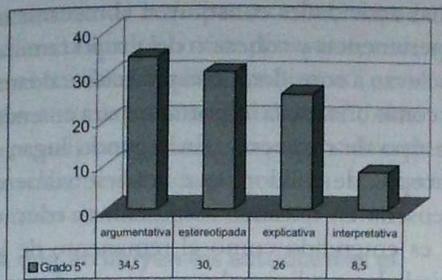
¿Cuáles consideras que son las causas de la violencia del país?

Resulta interesante que los niños de quinto respondan en los dos extremos de las formas de comprensión propuestas (Gráfica 5.8). En efecto, mientras que el 34% responde apoyándose en una perspectiva disciplinar, otro 31% responde apoyado en un imaginario colectivo profundamente arraigado en nuestra idiosincrasia (“somos violentos por naturaleza”).

La respuesta argumentativa (34%) incluye el reconocimiento de la violencia como un conflicto de carácter social, que tiene para el país una trascendencia histórica e involucra elementos económicos, políticos y culturales. Desde las formas de explicación que ofrecen las Ciencias Sociales, se evidencia una comprensión de la multicausalidad de los fenómenos o hechos sociales, desde una perspectiva interdisciplinaria y compleja. La respuesta estereotipada, (31%) hace énfasis en una de las características predominantes en las representaciones sociales que explican la violencia del país por la forma de ser de los colombianos, se atribuye a las personas la utilización de la fuerza para resolver conflictos. Esto, unido a la violencia generada históricamente por los partidos políticos, lleva a hablar de la violencia como algo “heredado” de otras épocas. Las fuentes de las representaciones para esta pregunta se pueden encontrar fundamentalmente en la información que transmiten los medios

Gráfica 5.8

La violencia que vive nuestro país se debe a:



de comunicación y la familia. Un estudio⁷ realizado con niños entre 5 y 16 años en 16 departamentos del país menciona cómo ellos “hacen eco a los mensajes que adjetivan a los colombianos como violentos lo mismo que a la paz como algo deseable”.

Las formas de comprensión explicativa (26%) e interpretativa (8,5%) mencionan como causa la desigualdad. Se podría afirmar que las diferencias sociales, económicas y políticas que se reflejan en las estructuras sociales y en la estratificación, son percibidas por los estudiantes como un factor determinante en la generación de violencia. Problemas como la pobreza, las desigualdades económicas y en la distribución de recursos, conducen a la inequidad y a la injusticia social. En estas respuestas se observan elementos de diferentes áreas de las Ciencias Sociales (factores sociales, económicos, políticos). Posada⁸ menciona que la idea que relaciona los niveles de violencia con la situación económica y social del país, ha sido determinante en las políticas estatales para el análisis de la violencia y los programas para la paz promulgados por los últimos gobiernos

⁷ Por: María Victoria Uribe <http://www.medios para la paz.org/index>. La violencia percibida por los niños colombianos. Consideraciones sobre los dibujos recogidos por el Convenio del Buen Trato.

⁸ Posada Carbó E. La violencia y sus “causas objetivas” Formato de archivo: PDF/Adobe Acrobat - Versión en HTML. www.ideaspaz.org/articulos/download/

y en los argumentos utilizados por los grupos guerrilleros y paramilitares, es lo que denomina como “causas objetivas” de la violencia.

Las principales causas externas e internas que influyeron en el movimiento de independencia de la corona española

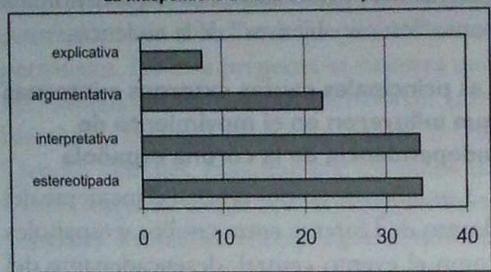
Los niños de quinto señalan el incidente del florero de Llorente entre criollos y españoles como el evento central, desencadenante del movimiento de Independencia. Es evidente que la respuesta del 34,5% de la población en este distractor (gráfica 5.9), indica que este hecho, considerado como el detonante incidental y que está en tela de juicio por los historiadores, obedece a causas predominantemente pedagógicas. En efecto, la reducción de un proceso tan complejo en lo político, lo social y lo económico a un incidente tan frívolo y baladí como lo es el asunto del florero, nos demuestra, una vez más, las dificultades en la enseñanza de la Historia.

Esta respuesta refleja un aprendizaje fragmentario, fechado, heroizante y repetitivo de la historia, en el cual lo que marca el paso o la transición de un periodo a otro es un acontecimiento aislado o un hecho simbólico y no la conjunción de múltiples factores y acontecimientos. No obstante, también pueden estar incidiendo factores cognitivos, pues a pesar de conocer y entender la multiplicidad de factores en juego que fueron definitivos para la Independencia, efectúan transiciones y reflujos, probablemente influidos por la fuerza del relato, y continúan considerando las causas desde un solo punto de vista.

La otra tercera parte de la población (34,3%) se ubica en la respuesta interpretativa, que si bien incluye una perspectiva social y política más amplia, aún se mueve en la explicación coyuntural y sincrónica, en la que se privilegia el momento y la rebelión sin causas reales.

Gráfica 5.9

La independencia de la corona española se debió



Esto contrasta con el 22.4% de la respuesta argumentativa, que refleja un mayor nivel de elaboración en la comprensión de la Independencia, lo cual es claro que obedece a razones pedagógicas y escolares -el debilitamiento de la monarquía y la necesidad de autogobierno no se aprenden en la casa ni se forman como ideas previas - y demuestra que hay colegios que todavía se preocupan por el desarrollo del pensamiento histórico en el niño.

Ahora bien, el 7.6% de la respuesta explicativa refleja una idea heroizante y personalizada de la historia, lo cual puede explicarse por el sesgo que todavía tienen muchos docentes a sobredimensionar las características de personalidad de los próceres de la Independencia y, en consecuencia, a considerar los procesos sociales como resultado de las intenciones de un individuo generalmente dotado con rasgos de personalidad excepcionales.

¿Cómo surgen las tradiciones y costumbres?

Existen dos poderosas razones para que más de la mitad de los niños de quinto (53%) haya respondido con un distractor descriptivo (gráfica 5.10), profundamente arraigado en el imaginario colectivo en el cual se asocian las creencias locales con las tradiciones y éstas a su vez con la transmisión generacional. En primer lugar, el mantenimiento de las costumbres y tradiciones se produce inicialmente

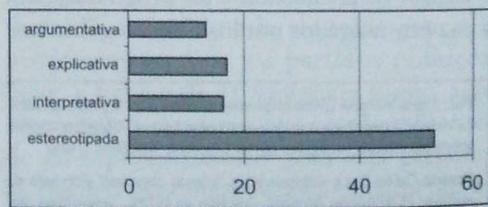
en la familia -en sus rituales, efemérides y celebraciones- con un fuerte énfasis en que dichas actividades constituyen el mecanismo de pertenencia y cohesión del grupo familiar, nos llevan a considerar el capital cultural familiar como una causa importante para entender este tipo de respuesta. En segundo lugar, el concepto de folklore que tradicionalmente se enseña en nuestras instituciones educativas es entendido como el remanente de las sociedades tradicionales cuyas condiciones de producción se debaten exclusivamente en el universo parroquial que les confiere su naturaleza comunitaria, anónima y típica, rasgos románticos que lo distancian del saber ilustrado (Serna, 2004; García Canclini, 1989). Esta manera de entender el folklore encaja con la idea de tradición y costumbres impartida en la familia, afianzándola como representación social e imaginario colectivo.

Ahora bien, los bajos porcentajes presentados en las respuestas interpretativa (16%) y explicativa (17%) indican cómo los estudiantes siguen asociando el estudio de las costumbres y tradiciones a los saberes ritualísticos, consuetudinarios y comunitarios, despojándolo de su carácter político y la reivindicación de una cultura nacional autóctona.

La falta de comprensión del carácter híbrido de las culturas y su permanente intercambio (y en consecuencia, de las costumbres y las tradiciones) explica en gran medida el bajo

Gráfica 5.10

Las tradiciones y las costumbres en Colombia



porcentaje (13.3%) de la respuesta argumentativa. En efecto, en contraste con el alto porcentaje de la respuesta estereotipada, los sujetos ubicados en este distractor, entienden que no existen tradiciones “puras” y costumbres completamente “auténticas”, sino que, necesariamente los procesos culturales se mezclan, se hibridizan y se transforman en función de dichas fusiones.

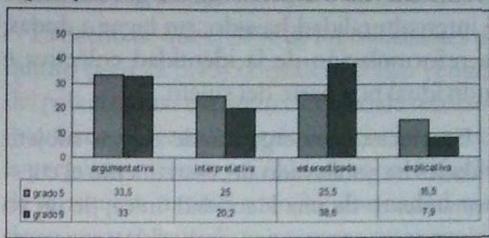
¿A qué atribuyen los estudiantes el conflicto armado colombiano?

Resulta interesante observar en la gráfica 5.11, la relativa homogeneidad en la distribución de las frecuencias para los dos grupos en las respuestas argumentativa e interpretativa. En la respuesta argumentativa, 33.5% (5º) y 33% (9º) se menciona como causa la ausencia de justicia, equidad social y democracia en el país. Esta respuesta coincide con la explicación de algunos analistas, que lo consideran como un conflicto de carácter interno, que se ha venido desarrollando en el país desde hace 40 años, desde la época de la violencia partidista de la década de 1950. Rodríguez⁹, señala que esta ha sido una idea predominante en los modelos teóricos, que explican la actual crisis colombiana como producto de injusticias sociales históricas. Esta idea, ha inspirado las misiones y los diálogos de paz, así como el fortalecimiento de participación de la sociedad civil.

Es importante señalar el predominio de las respuestas estereotipadas en estudiantes de noveno (38.6%) a diferencia de los de quinto (25.5%), en la cual se atribuye el conflicto armado al desempleo que afecta a las personas y las lleva a cometer actos de violencia y maldad. Esto puede explicarse por la contundencia de la realidad y los hechos cotidianos, la influencia de

Gráfica 5.11

¿Cuál podría ser la causa del conflicto armado colombiano?



los medios, la sacralización y catolicización de la educación política en buena parte de las escuelas, que llevan a moralizar el conflicto armado.

La elección de la respuesta interpretativa (25% de quinto y 20.2% de noveno) señala como causas la falta de educación, vivienda y oportunidades, puede estar asociada al saber cotidiano, a la vivencia y legitimación que los adultos hacen de las carencias: las quejas de los padres por la falta de recursos económicos y la disponibilidad de cupos escolares. Esta interpretación se puede aplicar también al 15.5% (5º) y al 7.9% (9º) de la respuesta explicativa, que menciona la falta de dinero que lleva a las personas a recurrir a la violencia, sin embargo, en esta forma de explicación, desde una perspectiva psicológica se “justifica” realizar acciones que atentan contra las prescripciones morales y las convenciones sociales por las carencias individuales.

5.2. Segunda dimensión: constitución de sujetos sociales

El sujeto conciente e intencional se expresa en los nuevos desarrollos filosóficos, antropológicos, políticos y psicológicos de las últimas décadas, donde los papeles de la interculturalidad y la ciudadanía han pasado a ser los temas de obligatoria reflexión para poder entender las nuevas exigencias del mundo globalizado con sus múltiples formas de producción de

⁹ Rodríguez Jorge Armando. ¿Son la pobreza y la desigualdad o, de modo más general, la exclusión social y económica, las únicas causas de la violencia en nuestro país? (artículo Internet).

subjetividades. En este sentido, una de las consecuencias de los procesos de globalización e interculturalidad ha sido, sin lugar a dudas, la reformulación de la identidad colectiva e individual por parte del sujeto.

En efecto, la emergencia de nuevas subjetividades ha conllevado necesariamente el cuestionamiento de una identidad única, de un yo soberano que se mantiene imbatible y constante a lo largo del desarrollo. Se hace necesario entonces describir cómo se da esta relación entre identidad y subjetividad y el tipo de narrativas que aparecen ahora para explicar el sujeto, ya que, de igual forma que el aprendizaje ciudadano se co-construye mediante una socialización política, así mismo, los procesos identitarios se forman a través de las diversas narrativas en que el sujeto se va desarrollando. Para esta dimensión se analizaron dos categorías: saberes sociales y procesos identitarios que se describen a continuación.

5.2.1. Saberes sociales

Entre las prácticas y los saberes sociales, el sujeto se va constituyendo mediante su inserción en lo público a través del universo simbólico de significados, leyes y normas que el Estado promueve, y mediatizado por las relaciones de poder en que se encuentra en-

vuelto. En el contexto de la prueba se asume que los saberes sociales hacen referencia a los ocho ejes generadores de los lineamientos curriculares, los cuales pueden ser agrupados en tres unidades de análisis: espacial-ambiental, histórico-cultural, y ético-político (Tabla 5.2).

El saber espacial-ambiental. En éste se explora la relación del hombre con la naturaleza, una de las preocupaciones principales del mundo en las últimas décadas. Los países trabajan en el diseño de políticas y estrategias que permitan fortalecer el equilibrio en las relaciones con la naturaleza y encontrar soluciones a los problemas ambientales. También, se indaga sobre la comprensión de nociones económicas (fuentes de desarrollo, recursos, modelos económicos, historia y funciones del dinero, funciones y manejo del dinero por parte de los bancos y las personas). Los resultados son:

¿Cuáles son las fuentes de desarrollo de un país?

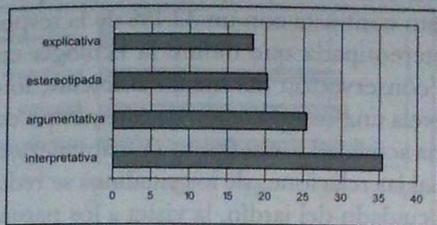
El 35.5% de los niños de quinto (gráfica 5.12) al responder que las fuentes de desarrollo están en los recursos naturales y sociales, destaca el concepto de recursos como uno de los temas del área que se trabaja en la escuela. Según Dollfus, el concepto de “recursos naturales de un espacio determinado tiene valor

Tabla No. 5.2. Categorías, unidades de análisis y criterios de la dimensión: constitución de sujetos sociales

Categoría	Definición	Unidad de análisis	Criterios
Saberes Sociales	Indaga sobre representaciones, los conocimientos y las actitudes de los sujetos en relación con los saberes sociales a los cuales hacen referencia los lineamientos curriculares.	Ético-político Ejes 1-2 y 8	Los procesos de exclusión e inclusión social, derechos humanos, convivencia ciudadana, organizaciones sociales.
		Espacial-ambiental Ejes 3-4 y 5	Explora el conocimiento que se tiene acerca de los recursos naturales, agrícolas, desarrollo sostenible, fuentes de desarrollo económico.
		Nociones económicas	Explora la comprensión de nociones económicas (dinero, funciones de los bancos) y su importancia en las relaciones comerciales.
		Histórico-cultural Ejes 6 y 7	Explora los procesos del pensamiento social relacionados con conocimientos sobre procesos históricos, mentalidades, revoluciones sociales, etc.
Procesos Identitarios	Laberinto de posibilidades y de ámbitos parciales de identidad, constituidos al interior de procesos interculturales.	Identidades personales	Hace referencia a las características que definen al sujeto en relación con sus cualidades, defectos, formas de relación social e interpersonal.
		Identidades colectivas	Se refiere a las formas de organización social de los sujetos a partir de las cuales son reconocidos o percibidos por los otros, tales como grupos indígenas, campesinos, feministas, homosexuales, etc.

Gráfica 5.12

Las fuentes de desarrollo de un país se deben a



únicamente en función de una sociedad, de una época, y de unas técnicas de producción determinadas¹⁰. Quiere decir entonces, que los niños perciben el carácter utilizable de los recursos y su relación con la situación geográfica de un espacio determinado y su nivel de desarrollo. Estos elementos son destacados por los textos escolares, así como la importancia de los recursos para la riqueza y desarrollo de un país.

Estas respuestas se diferencian del 25.4% de las argumentativas, que le atribuyen a las políticas del Estado el manejo de los recursos y el desarrollo del país. Desde esta perspectiva, se puede observar que los estudiantes consideran que es fundamental que los gobiernos se preocupen por definir una política de manejo de los recursos naturales y de identificación de las problemáticas ambientales. La educación ambiental se ha venido consolidando como una de las estrategias para reducir la tendencia de destrucción del planeta y para redefinir la relación del hombre y la sociedad con la naturaleza. El 20.3% de la respuesta estereotipada refleja la idea que ha predominado como contenido de las representaciones sociales, en relación con el hecho de considerar los recursos de un país, únicamente como recursos de carácter económico, de tal manera, que el problema de éstos se resolvería solamente con la redistribución equitativa de los mismos.

¹⁰ Dollfus, O. El espacio geográfico. Oikos, Barcelona, 1986.

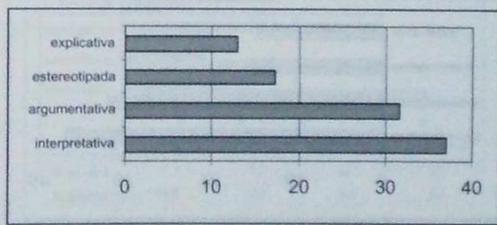
Ventajas de Colombia en relación con los recursos naturales

El hecho de que el 37% de los estudiantes de quinto (gráfica 5.13) considere como ventaja del país el contar con gran cantidad de recursos (marítimos, forestales, agrícolas) complementa la pregunta anterior y señala un conocimiento de la riqueza natural y en biodiversidad que tiene nuestro país. Este porcentaje resulta de la conjugación de factores no sólo escolares y familiares sino de elementos idiosincráticos que inciden significativamente en lo que nos define como colombianos, es decir, en el imaginario nacionalista. Como prolongación obvia de lo anterior, podemos entender el 31.7% de la respuesta argumentativa, la cual hace evidente el conocimiento de los estudiantes sobre las cordilleras, la diversidad de pisos térmicos y climas, la amplia red hidrográfica y la existencia de costas en los dos mares, esto puede explicarse por su afianzamiento y validación en la cultura escolar a través de la representación de estos símbolos en el escudo de Colombia, las salidas de campo y la importancia concedida a los recursos naturales en la enseñanza de la geografía y la ecología, así como en proyectos de aula interdisciplinarios desarrollados en algunas instituciones.

Para percatarse de la variedad y cantidad de productos naturales de Colombia, basta con ir a una plaza de mercado o mirar la publicidad que se apoya en dicha diversidad

Gráfica 5.13

Colombia tiene una posición ventajosa en relación con los recursos naturales porque



y riqueza natural, por lo cual es fácil deducir que son productos comestibles y de exportación. En otras palabras, la permanente y fácil exposición a estos productos y el reiterado reforzamiento en la escuela y la familia de esta clase de explicación, justifica el 17% de esta respuesta estereotipada. El 13% de la respuesta explicativa hace referencia a las posibilidades comerciales que tiene el país al contar con dos océanos; esta respuesta puede obedecer a dos interpretaciones: por un lado, a un énfasis en los aspectos económicos de esta problemática – obsérvese la importancia atribuida al comercio exterior - que puede provenir tanto del saber escolar como cotidiano, y en segundo lugar, a una perspectiva comercial de los recursos naturales que igualmente puede tener diversas fuentes de aprendizaje.

¿Cómo entienden la ecología?

El 37% de los estudiantes de noveno (gráfica 5.14) entiende la ecología como una disciplina científica, que tiene como objeto de estudio las relaciones entre los organismos y su medio ambiente, de las interrelaciones entre los organismos vivos, vegetales o animales, y sus ambientes y sobre éstos se aprende con la idea de descubrir los principios que regulan estas relaciones. En consecuencia, se observa un trabajo pedagógico más ligado al desarrollo del concepto y con mayores posibilidades tanto para el desarrollo de pensamiento social como para fijar una posición ético-política

frente a los problemas del manejo de la naturaleza desde una perspectiva interdisciplinaria. Esto contrasta con un 32.1% de la respuesta estereotipada que define la ecología como la conservación del medio ambiente, lo cual revela una comprensión de este campo como una actividad social frente a la naturaleza, en la cual las relaciones de los ciudadanos se reducen al cuidado del jardín, la visita a los parques y a una idea vaga y superficial (por ejemplo, no botar basura, no contaminar los ríos, no dañar los parques) de la conservación del medio ambiente.

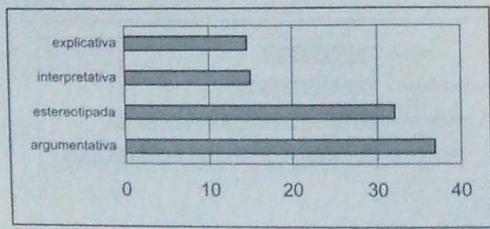
El 14.7% que eligió la respuesta explicativa atribuye un carácter político a la ecología al considerarla como un saber que posibilita una forma de lucha por preservar la naturaleza. También, cuando se considera la ecología –el saber interdisciplinario por excelencia– como el estudio de la naturaleza en su forma más pura, (15%) se deduce que en estas respuestas los estudiantes la relacionan fundamentalmente con la biología, sin tener en cuenta la posibilidad de otras perspectivas disciplinares como la sociológica o la cultural, lo cual puede entenderse como resultado de muy poca variabilidad en sus descripciones representacionales de la naturaleza, o, también, de la ausencia de un trabajo pedagógico interdisciplinario en este ámbito científico.

Uso de los parques nacionales naturales en el país

La distribución proporcional de las respuestas de los estudiantes de noveno en tres de las opciones revela la comprensión de los diversos usos que tienen los parques naturales en nuestro país (gráfica 5.15). La respuesta argumentativa (34.2%) se orienta hacia la protección de la integridad ecológica de un ecosistema, señalando la gran importancia que se concede actualmente a la preservación de las especies y los ecosistemas en sus ambientes naturales. De igual manera, el

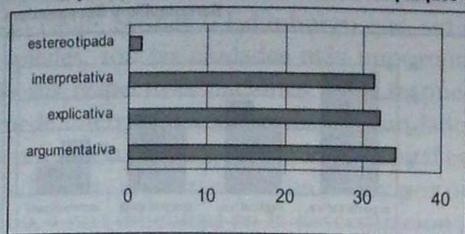
Gráfica 5.14

Para tí ¿qué es la ecología?



Gráfica 5.15

El principal uso que se le está dando a los parques es



31.3% de la respuesta interpretativa ratifica la importancia concedida a la conservación de la flora y la fauna como recursos naturales del país, mientras que la respuesta explicativa (32.1%) señala las posibilidades que ofrecen los parques naturales para el turismo ecológico. El bajísimo porcentaje en la respuesta estereotipada (1.6%) indica una valoración negativa de la utilización de los parques naturales como zonas de cultivo ilícito, idea que se ha venido reforzando desde los medios de comunicación, en los cuales se propone como alternativa para su recuperación la sustitución de cultivos.

¿Quiénes son los afrocolombianos y dónde se encuentran ubicados?

El hecho de que el 50.6% de los estudiantes de 5° (gráfica 5.16) considere que la población afrodescendiente proviene de los africanos traídos a América desde los tiempos de la Colonia puede explicarse de dos maneras posibles: por un lado, los docentes se ciñen a la explicación que aparece en los textos escolares y, en gran medida, a los Lineamientos Curriculares, donde se hace mucho énfasis en esta explicación, o, por otro lado, a la influencia de los medios como el cine, la televisión, internet, etc. donde siempre se asocia a esta etnia con el continente africano. Esta explicación, de alguna manera, no riñe con el 22.7% de la respuesta estereotipada, que revela una concepción obvia y prácticamente subordinada a la percepción y el sentido común: "los afros son los negros". Y decimos que no riñe con

el distractor anterior, porque éste (el interpretativo) no es más que una prolongación del estereotipado.

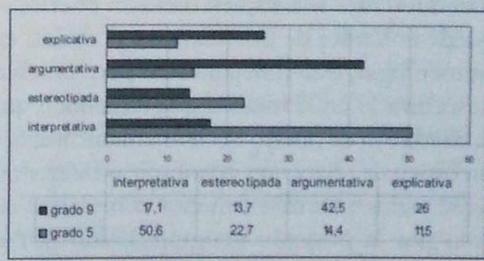
Dado que esta es una problemática que generalmente se trabaja en las clases de historia o geografía, su aprendizaje está casi subordinado al ámbito escolar (sin descontar las actitudes e influencias que la familia y el entorno social desarrollan frente a los afrodescendientes), lo cual implica una alta influencia de los textos escolares y el saber escolar en general y, por tanto, que los porcentajes en la respuesta explicativa (12%) y argumentativa (14%) estén reflejando un énfasis en la ubicación geográfica de este grupo étnico en la costa pacífica.

Ya sea por la influencia de los medios, o por la observación directa en los viajes, o el acento de los afrocolombianos, o por la simple información que reciben en el colegio, a los alumnos de 9° les resulta relativamente fácil deducir la ubicación de la mayor parte de esta etnia. Por esto no resulta sorprendente que el 42% haya respondido con el distractor argumentativo, aunque si es notable la influencia del saber escolar, o, al menos, su afianzamiento ya que requieren nociones de geografía, historia y sociología.

Basta con mirar cualquier texto escolar para entender el 26% de la respuesta explicativa: en todos aparecen los departamentos del Pacífico colombiano como las regiones propias de asentamiento de esta etnia. A su vez esta idea

Gráfica 5.16

La población denominada afrocolombiana



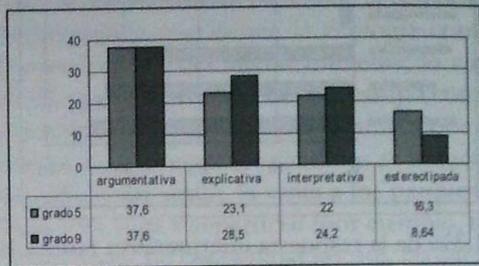
se ve reforzada por la influencia de los medios y la publicidad, las cuales, en el fondo, reflejan la realidad. Por el contrario, el 17% de la respuesta interpretativa resulta muy interesante en tanto está demostrando una representación y comprensión más complejas que la inmediatez: la comprensión de que los afrocolombianos están distribuidos por todo el territorio nacional y no se limitan exclusivamente a la región Pacífica que muestran los textos escolares. Aunque esta región Pacífica es sin lugar a dudas una de las regiones más pauperizadas del país, se puede advertir en el 13% de la respuesta estereotipada cierto racismo y exclusión agazapada en la asociación negro: pobreza, no solo porque dicha población históricamente ha sido pobre y excluida sino por la fuerza de los imaginarios sociales en torno a dicha población.

Las capitales de algunos países son puertos por las posibilidades comerciales que esto implica. ¿Crees que si la capital de Colombia fuera Barranquilla o Buenaventura?

Se puede observar una correspondencia total en las formas de respuesta de los dos grupos y alguna variación en los porcentajes. La descentración como característica fundamental del pensamiento social se manifiesta no solamente en el saber histórico, sino también en sus dimensiones: interpersonal, político y espacial, como es el caso de esta pregunta. Cuando en los dos grados, gráfica 5.17, el 37.6% de los estudiantes considera que las relaciones económicas y políticas del país serían diferentes si la capital fuera un puerto, se puede entender de dos maneras posibles: en primer lugar, está reflejando un pensamiento descentrado en la medida que entienden que la condición de puerto necesariamente implica un orden de relaciones económicas diferentes —que pueden ser más o menos complejas— no solo por la posición geográfica sino por el reordenamiento territorial que esto conlleva.

Gráfica 5.17

Crees que si la capital de Colombia fuera Barranquilla o Buenaventura



En segundo lugar, se deja entrever un trabajo pedagógico que está asumiendo los Lineamientos Curriculares en tanto que el estudiante logra problematizar una situación (así sea hipotética) y plantearla en un orden de análisis diferente.

El 23%(5°) y 28.5% (9°) de la respuesta explicativa puede entenderse como una derivación de la anterior, solo que en menor grado, es decir, que los estudiantes entienden que la condición de puerto modifica necesariamente las condiciones geoeconómicas de un país, pero solamente se refieren a las posibilidades comerciales. A diferencia de éstas, la respuesta interpretativa 22% (5°) y 24% (9°) que considera que sería lo mismo, solo que el gobierno estaría en una de esas ciudades, implica poca descentración tanto espacial como en el pensamiento social en general, y refleja una enseñanza de la geografía más guiada por la orientación del poder ejecutivo, tal y como se aborda en algunos textos escolares, y poco problematizadora de los aspectos económicos, políticos, sociales y culturales que se relacionan con el espacio geográfico.

El caso del 16% (5°) y el 8.6% (9°) de la respuesta estereotipada resulta muy interesante, porque, si bien es cierto que el estudiante entiende que Bogotá, al no ser la capital, se convierta en una ciudad pequeña, es decir, que su condición de capital es la que la hace

una gran ciudad, no necesariamente tiene que ser así, como es el caso de Nueva York, Sao Paulo, Sydney o Edimburgo que, sin ser capitales, son las ciudades más importantes de sus respectivas naciones. Esta respuesta puede interpretarse entonces, por un lado, a la referencia a un lugar común: la capital es la ciudad más importante de un país, y por otro lado, a una dificultad en la descentración espacial probablemente como resultado de una ausencia de pedagogías urbanas.

Saber sobre lo económico: Desde las primeras investigaciones sobre nociones sociales se ha considerado fundamental la comprensión del orden económico y del político. En esta unidad de análisis se explora la comprensión que tienen los estudiantes sobre el sistema capitalista, el dinero y los bancos.

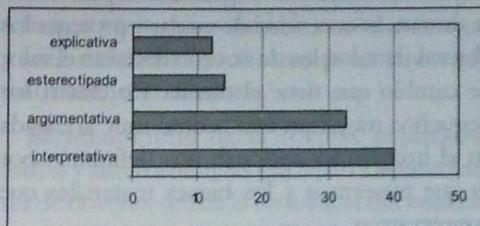
El concepto de sistema capitalista

Son muchos los docentes que enseñan el “sistema capitalista” o “modo de producción capitalista” con profundas connotaciones éticas y políticas, hay algunos incluso, que se niegan a hablar de él en absoluto, por creer (como se evidenció en los talleres de construcción de la prueba) que los estudiantes no deberían hacerle el juego al capitalismo. De cualquier forma, tal y como lo demuestran algunas investigaciones sobre el desarrollo de nociones económicas en el niño, la economía en la escuela está asociada a nociones morales. De esta forma, es probable que el 40.1% de la población (gráfica 5.18) que considera la propiedad privada y el beneficio individual como característica principal del capitalismo no lo esté haciendo únicamente desde la perspectiva económica basada en el liberalismo, sino también, desde una mirada moral.

No ocurre lo mismo con el 32.8% de la respuesta argumentativa que refleja unos niveles de comprensión y elaboración conceptual más abarcadores. En efecto, más que una cualidad

Gráfica 5.18

Cuando escuchas la expresión “sistema capitalista”, piensas en



moral o política, el capitalismo es ante todo un sistema económico determinado por las leyes de mercado de la oferta y la demanda. Este paso en las formas de comprensión no solamente entraña procesos de descentración y complejización del dominio societal, sino también refleja unos procesos pedagógicos desprejuiciados de cualquier connotación ideológica. Tanto el 14.09% de la respuesta estereotipada como el 12.15% de la explicativa pueden entenderse como resultado de la falta de descentración expuesta en la pregunta anterior debido al predominio de la perspectiva moral – y acaso ideológica – sobre la disciplinar y conceptual.

La historia del dinero

Narración 3. La historia del dinero

Hace muchísimos años en Babilonia, una de las ciudades más antiguas y ricas de Oriente, la gente no sólo iba a los templos a adorar a sus dioses, sino que guardaba en ellos sus objetos de valor como joyas, telas o alimentos. Los sacerdotes no cobraban por cuidarlos pero podían prestar una parte a quienes lo necesitaran, a cambio de que pagaran algo por ella. Después se inventó el dinero y en lugar de guardar objetos de valor en los templos, la gente comenzó a guardar el dinero en unos edificios grandes que se llamaron bancos. **La historia anterior enseña que:**

Mientras que los niños de quinto eligen la respuesta interpretativa (gráfica 5.19) en la cual se destaca la necesidad de cuidar y proteger los objetos de valor, los de noveno destacan el valor de cambio que tiene el dinero. En efecto, los pequeños muestran una actitud muy arraigada en el imaginario nacional: nos definimos por lo que poseemos y los bienes materiales que conservamos.

Las respuestas interpretativas de los dos grupos, 32,2% (5º) y 25% (9º) ponen en juego el reconocimiento de diferentes objetos de valor a través de las épocas, según Moncarz la importancia concedida al dinero a nivel zonal e histórico ha ido cambiando: “El dinero es una gran conveniencia, pero la idea que es un objeto digno de confianza que puede ser aceptado sin ningún temor o inquietud es un hecho ocasional. Anteriormente a la aceptación del dinero, como hoy en día, prevaleció como medio de pago el uso de tres metales preciosos: el oro, la plata y el cobre. Históricamente el dinero ha sido un metal precioso”¹¹.

La respuesta explicativa 35% (9º) y el 26,7% (5º) plantea la idea del surgimiento del dinero como valor de cambio que facilita las transacciones comerciales, lo cual se puede explicar

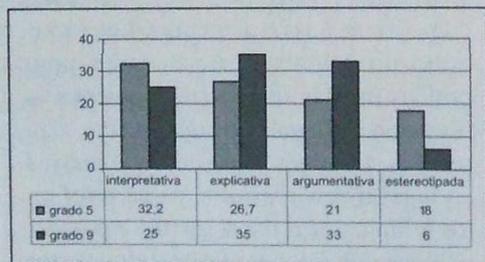
por la importancia que los medios le atribuyen a las tasas de cambio y los problemas económicos nacionales e internacionales, la preocupación por lo económico en las familias, y en algunos casos, el trabajo pedagógico en economía que se realiza en la escuela. Aunque esto mismo se puede aplicar al 33,1% (9º) y al 21,1% (5º) de la respuesta argumentativa, es claro que aquí hay una comprensión más elaborada del valor de cambio, que probablemente está reflejando formas de relación y manipulación directas con el dinero, o conocimiento de transacciones económicas por parte de su familia y movimiento en contextos comerciales. Por el contrario, el 18,2% y el 6% de la respuesta estereotipada que describe la importancia del dinero para los sacerdotes y los habitantes de las ciudades, revela una lectura literal y puramente anecdótica de la narrativa, y la centración en solo uno de los aspectos sociales del dinero.

¿Y qué piensan sobre la función de los bancos?

Estudios realizados sobre nociones económicas¹² en los que se exploran representaciones sociales de los niños acerca del dinero, la ganancia, el intercambio económico, la función del banco, etc. señalan que aún los más pequeños construyen nociones en las actividades cotidianas (comprar en la tienda, manipular dinero) y en situaciones del contexto social y familiar (ahorro, trabajo, compras y uso de tarjetas etc.). El contacto con ese mundo económico les permite comprender de alguna manera, el funcionamiento y parte de la organización social (por qué hay que trabajar, por qué existen diferencias sociales). Ese proceso de construcción en los niños como lo señala Delval,

Gráfica 5.19

La historia anterior enseña que

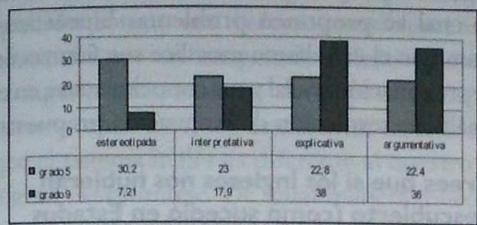


11 MONCARZ, Raúl. Moneda y Banca. Teoría monetaria finanzas e inflación. South-Western. Usa, 1982.

12 Ramirez, P. y Gómez J. La representación infantil del mundo social en el aula de clases: Las nociones sociales. Universidad Distrital F.J. de C. Centro de investigaciones y Desarrollo científico. Bogotá, 2000.

Gráfica 5.20

En relación con la función de los bancos podemos afirmar que



parte de su propio desarrollo psicológico y de la influencia del medio al cual pertenece y tiene algunas particularidades. Según Berti y de Beni (1986) los niños en principio no consiguen integrar aspectos parciales de la economía, es así como menores de 5-6 años, pueden identificar elementos aislados como el vendedor, el comprador, el precio, el dinero, pero no logran establecer relaciones con el proceso de intercambio.

Los resultados señalan diferencias entre los dos grados (gráfica 5.20); mientras que los estudiantes de grado 5° eligen la respuesta estereotipada (30.2%), los de noveno optan por la explicativa (38%). Esto indica que los pequeños tienden a trasladar a las relaciones económicas reglas de carácter socio-moral¹³ que intervienen en sus relaciones con otras personas, por ejemplo, se juzga al tendero por cobrar más de lo que le costó, pues no se considera la ganancia, o se cree que la función principal del banco es proteger los bienes de aquellas personas consideradas inescrupulosas. La fuente de esta idea puede estar en la información que proporcionan los medios de comunicación, sobre robos, atracos, paseos millonarios, lo que ha generado una cultura de la desconfianza, en medio de la cual predomina el temor, la atribución de “intenciones dudo-

sas a los semejantes”, especialmente si son desconocidos, esto conduce a las personas a pensar en la necesidad de cuidar, proteger y asegurar todo aquello que se considera de valor como el dinero.

El predominio de la formas explicativa (38%) y argumentativas (36%) en los estudiantes de noveno, señala la distinción que realizan los estudiantes entre el valor de uso, el valor (trabajo socialmente necesario para la elaboración de las mercancías), y el valor de cambio que permite intercambiar una mercancía por otra (dinero por mercancía), donde el precio esta relacionado con la mercancía y en ella esta implícito su valor. Lo anterior se puede aplicar también a las respuestas de los niños de quinto, aunque tienen menores porcentajes -explicativa (22.8%), y argumentativa (22.4%) - pues reconocen que una de las funciones del dinero, es la de servir como elemento de pago. La segunda función del banco se expresa en las respuestas interpretativas 23%(5°) y 17,9% (9°) en la cual los estudiantes destacan la circulación (movilidad) del dinero.

Recomendaciones para el manejo del dinero

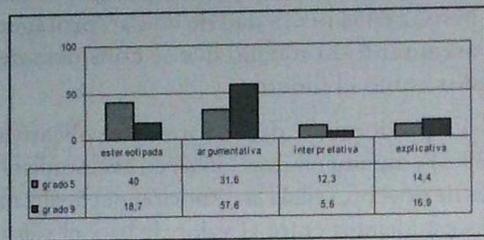
Narración 4. Manejo del dinero

Felipe quería convertirse en el banquero del colegio, y se dispuso a trabajar en función de ese objetivo. Durante varios meses ahorró del dinero que sus padres le daban para sus onces, y además, trabajó como ayudante en un restaurante de un tío que le pagaba un salario mensual que Felipe no tocó nunca. Todo se iba para su cuenta de ahorros. Hoy, Felipe ya tiene todo preparado para crear un banco en el colegio, porque sabe que la mayoría de sus compañeros son hijos de comerciantes del barrio Restrepo y manejan dinero.

¹³ DELVAL, Juan. La representación infantil del mundo social. en Turiel, Eresco y Linaza. El mundo social en la mente infantil. Madrid. Alianza. 1989. pag 207.

Gráfica 5.21

Qué le propondrías a Felipe para manejar el dinero



Al igual que en la pregunta anterior, se observan diferencias entre los dos grados; en los niños de quinto más que en los de noveno, la respuesta estereotipada (40% Vs. 18.7%) denota elementos de carácter socio-moral en la elaboración de sus juicios, (gráfica 5.21). Es por esta razón que consideran que el niño de esta historia debe guardar su dinero para que no lo roben. Esta explicación se correlaciona con el bajo porcentaje de la respuesta interpretativa que sugiere tomar el dinero y utilizarlo para beneficio personal. En la primera respuesta podría señalar el predominio de intereses privados y personales en relación con el manejo del dinero, lo que se observa es un juicio moral sobre lo que puede ocurrir con el dinero si no se deposita en un lugar seguro, el dinero como tal, representa para ellos un valor y requiere cuidado. El siguiente juicio de carácter moral se observa en la desaprobación al manejo del dinero a nivel personal, especialmente en los estudiantes de noveno (5.6%). Del porcentaje de respuestas argumentativas en noveno (57.6%) y quinto (31.6%) se puede deducir el reconocimiento del dinero como depósito de valor¹⁴ y como patrón de pago diferido y la consideración del dinero no sólo como billetes y monedas en manos del público, sino también como “depósitos a plazo fijo en los bancos comerciales”¹⁵.

Saber histórico-cultural (ejes 6-7) Incluye algunos ejemplos de historia contrafactual en la cual se proponen problemas hipotéticos para que el estudiante movilice sus formas de representación social y sus conocimientos, en el análisis y resolución de la situación propuesta.

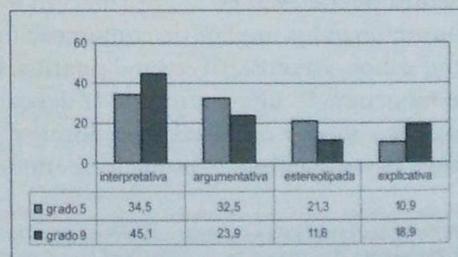
Crees que si los ingleses nos hubieran descubierto (como sucedió en Estados Unidos) y no los españoles

La historia contrafactual constituye una excelente estrategia pedagógica no solamente porque posibilita el desarrollo de la imaginación histórica sino también porque promueve los procesos de descentración y empatía, fundamentales para la comprensión de la historia. Ahora bien, cuando el 45.1% (9º) y el 34.5% (5º) de los estudiantes (gráfica 5.22), consideran que seríamos una colonia inglesa, se podría interpretar de dos maneras posibles: una, desconocen que ya no hay colonias en sentido estricto –al estilo del siglo XIX y comienzos del XX– y asumen que de todas maneras somos, hemos sido y seremos siempre una nación dependiente y subordinada a una potencia.

Independientemente de la validez de esta problemática, técnicamente no podríamos ser una colonia de nadie porque éstas ya no existen, lo cual puede interpretarse bien sea como desconocimiento de lo que conceptualmente

Gráfica 5.22

Crees que si nos hubieran descubierto los ingleses y no los españoles



¹⁴ Función del dinero mencionada por Jack m. Guttentag y Robert Lindsay (1968) Citado por Ramirez y Gómez.

¹⁵ FRIEDMAN, Milton, Schartz Ana. Moneda y Banca. Pág. 5.

es una colonia, o bien, porque se insiste, por la no variabilidad de sus representaciones, en que aún somos una colonia, posiblemente afianzado por un imaginario colectivo, muy arraigado en nosotros, de dependencia y heteronomía. Dos, los estudiantes entienden que el sistema inglés es diferente al nuestro y logran descentrarse. De igual manera, puede estar presentándose una combinación o yuxtaposición de las dos.

La respuesta argumentativa 32.5% (5°) y 23.9% (9°), evidencia una descentración completa, en la cual los estudiantes consideran que los aspectos culturales (costumbres y religión) y políticos (sistema parlamentario) serían completamente diferentes a los nuestros, validando el propósito fundamental de la pregunta, es decir la descentración y la empatía.

Lo anterior contrasta con el alto porcentaje de la respuesta estereotipada, 21.3% y 11.6%, puede interpretarse como falta de descentración histórica en los niños de quinto, lo cual demuestra que la historia es una disciplina fundamentalmente escolar que debe apostarle más al desarrollo de los procesos de pensamiento histórico –sobre todo en la básica primaria– que a los datos y cronologías propiamente dichas.

Crees que si el sueño de Bolívar: una nación llamada la Gran Colombia, conformada por los países andinos, se hubiera realizado

Al igual que la anterior pregunta, ésta es un ejercicio de historia contrafactual que pone en evidencia las similitudes de los dos grupos en el análisis de dos hechos históricos distintos (colonización y la conformación de la Gran Colombia). En efecto, en los resultados se puede observar (gráfica 5.23) que no presentan diferencias en las formas de respuesta de los estudiantes, atribuibles a la edad, el grado escolar o el conocimiento de las Ciencias

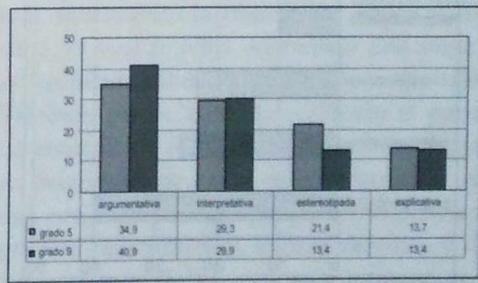
Sociales, presentándose en los dos casos la tendencia a las respuestas argumentativas e interpretativas; solamente, se pueden diferenciar un poco en la respuesta estereotipada, que es mayor en los estudiantes de grado quinto.

En cierta forma resulta fácil concluir que a mayor territorio, mayores posibilidades –o, al menos, diferentes – de relación para una nación. Tal vez esta inferencia explica los porcentajes de la respuesta argumentativa 34.9% (5°) y 40.9% (9°). No obstante, cabe resaltar que en esta respuesta subyacen un conocimiento y unos conceptos complejos que pueden estar reflejando redesccripciones representacionales a partir de los insumos propios de las Ciencias Sociales escolares, únicamente adquiribles en la institución educativa y, por tanto, reflejan un proceso pedagógico concienzudo e intencionado. Conceptos como nación o relaciones políticas requieren, en efecto, un trabajo didáctico que involucra procesos cognitivos complejos, así como manejo de documentos y literatura interdisciplinaria.

Esto mismo puede aplicarse a la respuesta interpretativa en los dos grados (29%) que asume la misma lógica: a mayor territorio, menor pobreza y mayor capital. Las dos contrastan con el 21.4% (5°) y 13.4% (9°) de la respuesta estereotipada que considera que todo sería igual, lo cual por principio, sería prácticamente imposible.

Gráfica 5.23

Crees que si el sueño de Bolívar sobre la Gran Colombia se hubiera realizado



Esto se puede interpretar de dos maneras: una, la indiferenciación política y económica de los países andinos – que en principio puede obedecer a razones pedagógicas- y la segunda, como la presencia de dificultades para establecer descentraciones con relación a otros países suramericanos, debido a la poca reflexión sobre los problemas y sentidos de lo que significa una nación. El 13.7% (5º) y el 15.2% (9º) de la respuesta explicativa refleja claramente que con estos niños se habla muy poco sobre estos problemas; tanto el sueño de Bolívar como los problemas de nación no ocupan mucho espacio en la enseñanza de la historia.

El concepto de revolución y la Revolución Francesa

En un país donde la palabra revolución ha sido degradada, tergiversada y vaciada de contenido tanto por los grupos armados como por la clase política, resulta notable que el 39.9% de los estudiantes de noveno (gráfica 5.24) haya elegido la respuesta conceptualmente más compleja y argumentada para explicarla. En efecto, en esta respuesta se nota claramente una perspectiva multidisciplinaria que incluye lo político y lo histórico (transformación de sistemas políticos), lo social (emergencia de movimientos sociales), y en general, un abordaje conceptual de la palabra. Esto mismo puede aplicarse al 26% de las respuestas interpretativas, atribuible

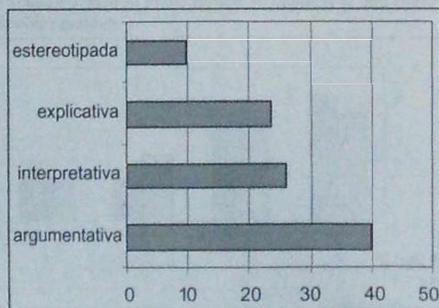
posiblemente a un trabajo pedagógico riguroso que incluyó la discusión e investigación a conciencia sobre el concepto, o también, por la influencia de agentes extraescolares como la familia, los pares, grupos y colectivos de trabajo o estudio que les permitió llegar a esta forma de comprensión. Por el contrario, considerar la revolución como levantamiento popular o enfrentamiento (23.6%) se inscribe en una creencia e imaginario colectivo dominante que la entiende en términos predominantemente sociales y reactivos. El 9.6% de las respuestas estereotipadas, se orienta en la misma dirección, aunque señala solamente aspectos negativos como el caos, la anarquía y el desorden que pueden observarse en los movimientos sociales.

Ahora bien, este ítem se complementa con otra pregunta sobre historia contrafactual y que se refiere a lo que hubiera pasado si la Revolución Francesa no hubiera tenido lugar, dos preguntas que demuestran consistencia en las formas de explicación del hecho histórico. Al elegir la respuesta argumentativa (33.5%) que dice; “hubiera habido una crisis de la monarquía tarde o temprano” (en la cual figura el concepto histórico de monarquía), se revela un conocimiento de la línea de temporalidad de la historia, (gráfica 5.25).

Esto se puede interpretar bien sea como resultado de un trabajo pedagógico importante

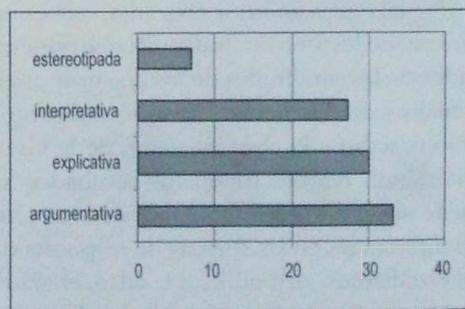
Gráfica 5.24

Cuando escuchas la palabra “revolución” piensas en



Gráfica 5.25

Si la revolución francesa no hubiera ocurrido



en el área, o bien, como producto de la descentración temporal desarrollada por algunos estudiantes a través de otros medios educativos como la televisión, el cine o la literatura. Para el 30.1% de la respuesta explicativa se vislumbra la utilización de la causalidad histórica como operación mental para explicar la democracia contemporánea. Esto puede entenderse como resultado de un trabajo pedagógico que le apuesta al desarrollo del pensamiento histórico, probablemente coadyuvado por diversas herramientas didácticas como el cine o el trabajo de prensa y buenas discusiones en clase. Ahora bien, una de las ventajas del trabajo en las disciplinas, en este caso de la historia, es la posibilidad de sacar conclusiones lógicas y consistentes. Este es el caso de las respuestas interpretativas (27.3%) que demuestran un trabajo pedagógico importante. En este caso, es menor el porcentaje de estudiantes que no percibe cambios en relación con el hecho histórico (7%).

Saber ético-político (ejes 1-2-8) indaga sobre las representaciones, los conocimientos y las actitudes de los sujetos en relación con los procesos de exclusión e inclusión social (sexismo, racismo, etc.), derechos humanos, convivencia ciudadana y organizaciones sociales. Dada la importancia de este saber y sus relaciones con la tercera dimensión explorada en la prueba (formación ético-política), las preguntas formuladas y los resultados se presentan de manera integrada con el análisis de la tercera dimensión.

5.2.2. Procesos identitarios

Los procesos identitarios son construidos a través de múltiples discursos y posturas de sujeto –complejas y potencialmente contradictorias– que no están limitados a una posición singular de clase, raza o género y que llevan a pensar la identidad en su cualidad relacional contingente y en los problemas de posicionamiento social. Estas características

de la identidad llevan a pluralizar (espacial y temporalmente) el concepto, y a hablar de procesos identitarios o si se quiere de identidades sociales múltiples (étnicas, culturales, étareas, políticas, religiosas, sexuales, de género) que no solamente buscan reconocimiento y legitimación, sino que también se asumen como poseedoras de unas concepciones de mundo propias, de unas narrativas que las constituyen y las configuran. Los procesos identitarios se construyen pues como entramados de significación en los cuales intervienen dimensiones y movimientos políticos, narrativos y afectivos. Para esta categoría se definieron dos unidades de análisis: identidades personales e identidades colectivas. Veamos los resultados:

¿Qué es la Identidad?

A pesar de que la cuestión identitaria tiende a tener mayores abordajes en su relación con la etnicidad, la nación y el género, es claro que no ha sido marginada en los debates recientes en torno a lo ciudadano y, más aún, se puede considerar que se constituye en un punto de encuentros y desencuentros entre las concepciones liberales y comunitaristas de la ciudadanía, lo cual se ve especialmente manifiesto en lo que atañe al papel de la cultura, de la multiculturalidad y los Derechos Humanos. Ahora bien, el hecho de que el 48.6% (9°) y el 30.8% (5°) de los estudiantes (gráfica 5.26) coincidan al definir la identidad como las características que definen a un grupo social o a un pueblo, como el wayúú, evidentemente está subrayando la dimensión étnica y cultural, lo cual implica un trabajo pedagógico en multiculturalidad y diferencias regionales. También puede entenderse, desde el punto de vista de los estudiantes, como una puesta en práctica de procesos de descentración –ya que entiende que cada grupo social tiene sus propias características idiosincráticas–, y de autorreferencialidad en tanto se compara con

el otro y descubre que él o ella pueden ser también percibidos como diferentes. Lo anterior contrasta con el resultado de la respuesta estereotipada, mayor en quinto (28.6%) que en noveno (5.9%) que reduce la identidad a un documento de identificación, reflejando una forma de explicación proveniente del sentido común, ligada a lo concreto, en la cual seguramente, se hace uso de otros elementos culturales trabajados en el contexto de la escuela y de las Ciencias Sociales.

El 31.5% (9º) y el 26.2% (5º) de la respuesta interpretativa que la define como el conjuntos de rasgos que identifican nuestra manera de ser, se inscribe dentro de lo que se conoce como una concepción esencialista de la identidad, la cual considera que ésta es lo “puro”, lo “verdadero”, lo “auténtico”, etc., dentro de una explicación de corte psicológico que fue ampliamente difundida a comienzos del siglo XX, por las teorías factoriales de la personalidad. Sin embargo, en esta forma de interpretación no se considera que la identidad se construye en función del otro, y, en consecuencia, es resultado de la fusión, del sincretismo y la hibridación entre el yo y el tú, entre el nosotros y los otros.

Por último se observa que el porcentaje de la respuesta argumentativa fue bajo, 13.3%

(5º) y 12.6% (9º), este ítem recoge una visión contemporánea en la que la identidad es co-construida, no es posible desarrollarla sin el otro, el otro es quien nos nombra y nos configura, nos mira y nos hace cuerpo. Como en la respuesta explicativa, se movilizan procesos de descentración y autorreferencialidad, solo que en este caso hay una mayor conciencia de la alteridad y la ipseidad, esto es, del otro y de sí mismo.

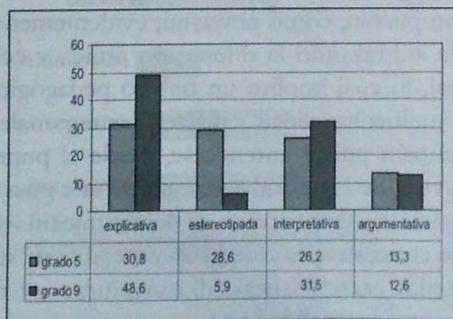
Reconocimiento de la diversidad cultural del país

Narración 5. Reconocimiento de la diversidad cultural

Sentado en las gradas del teatro de la Media Torta, escuché y vi por primera vez un espectáculo de danza y música colombiana. Había de todos los ritmos y todas las regiones del país: joropo del llano, bambuco del altiplano, cumbia del caribe, vallenato del Cesar y la Guajira, pasillo de Nariño, mapalé, currulao, y muchas más que ya no me acuerdo. Los bailarines y los músicos se veían tan alegres y descomplicados, tan concentrados y a la vez tan espontáneos que la música y el baile se me metieron en el cuerpo para siempre. Tenía siete años y desde ese día decidí hacerme músico.

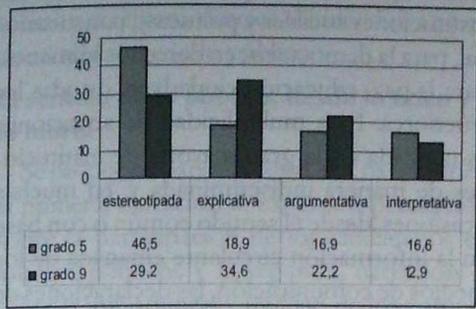
La narración 5 destaca aspectos de la cultura de las distintas regiones del país, y permite ver diferencias significativas entre los dos grados en la elección de las respuestas. Los estudiantes de quinto eligen la respuesta estereotipada (46.5%), mientras que los de noveno, eligen la explicativa (34.6%), (gráfica 5.27). Ya en alguna de las narraciones anteriores, se había observado la dificultad de las denominadas fábulas morales, pero, en ésta es mucho más notorio el hecho de que los pequeños puedan quedarse engolosinados en las situaciones, tensiones o personajes que describe

Gráfica 5.26
¿Qué es la identidad?



Gráfica 5.27

Del análisis de la historia se puede concluir que



el relato en detrimento de la comprensión o deducción de la “moraleja” o idea de fondo. Esta puede ser la razón de la respuesta estereotipada, en la cual simplemente se reproduce el final de la historia sin tomar en cuenta su propósito básico: señalar la diversidad cultural a través de las diferentes manifestaciones musicales.

Lo anterior contrasta con el 34.6% y el 18.9% de la respuesta explicativa, que es mayor para el grado noveno, en la cual se evidencia la comprensión del propósito de la narrativa, pues los estudiantes reconocen la diversidad de culturas que se expresan a través del baile y de la música. Esto puede indicar que en la escuela se realiza un trabajo pedagógico importante en relación con el estudio de las diversas regiones, su diversidad y manifestaciones culturales, asociado bien sea a los lineamientos curriculares o a proyectos pedagógicos específicos; en segundo lugar, también se encuentra que las expresiones artísticas —con énfasis en las musicales— son actividades desarrolladas frecuentemente en estos colegios, pero también en actividades extraescolares. Esta forma de explicación comparte algunos elementos con la respuesta argumentativa, 16.9% (5º) y 22.2% (9º) que refleja una comprensión que incluye el manejo de conceptos sobre regiones, diversidad de razas, costumbres y tradiciones, lo cual señala una explicación de la diversidad cultural ligada

no sólo a las manifestaciones musicales sino también a las etnias y el folklore en general.

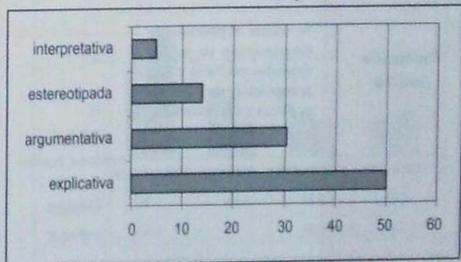
El 16.64% (5º) y el 12.9% (9º) de la respuesta interpretativa en la cual se concluye que hay gran variedad de bailes y expresiones musicales, señala las características de una respuesta reproductiva, en la cual se explica a partir de elementos generales expuestos en la narrativa, lo cual, se constituye en la idea central o idea fuerza. Esto se puede entender de dos maneras diferentes: una, como resultado de procesos pedagógicos en los cuales se busca que los estudiantes presenten una idea general del tema, pero que no profundiza en el análisis; y dos, estos estudiantes se han acostumbrado a las respuestas ceñidas a las directrices de los textos escolares, reproduciendo el patrón nemotécnico y literal que éstos exigen.

¿Cuáles son los principales obstáculos para el progreso de las mujeres en nuestro país?

Algunas investigaciones demuestran que los problemas de género aún no han permeado la escuela, lo cual conduce a que muchos de sus problemas sean enfocados desde los imaginarios sociales dominantes, como el machismo, la naturalización de la condición histórica de debilidad, o de fragilidad emocional de la mujer. Por eso, no resulta sorprendente que el 49.9% de los estudiantes de noveno haya considerado

Gráfica 5.28

¿Cuáles son los principales obstáculos para el progreso de las mujeres en nuestro país?



al machismo como la principal causa de la exclusión de la mujer, o, en un porcentaje menor (13.8%), la fragilidad de las mujeres, (gráfica 5.28). No obstante, resulta importante que casi una tercera parte de la población (30.6%) considere la ausencia de políticas públicas un obstáculo fundamental para el progreso de la mujer, no solo porque refleja una comprensión más compleja del problema sino porque implica una postura política y ciudadana que eventualmente puede llegar a ser más participativa.

5.3. Tercera dimensión: formación ético-política

La educación ética y política podría clasificarse de muchas maneras posibles, teniendo en cuenta ya sea modelos pedagógicos, estrategias u objetivos o cualquier otro criterio ya que de alguna manera cualquier clasificación siempre va a ser arbitraria. El término educación

política se puede entender como: educación para el ejercicio de lo público, societal (de las instituciones sociales y políticas), constitucional, para la democracia, en derechos humanos, para la paz, educación ciudadana, o todas las anteriores. Esta multiplicidad de acepciones es utilizada en la gran mayoría de instituciones de manera indiscriminada y, en muchas ocasiones, desde el sentido común o con base en la información circulante emanada de los medios de comunicación, las declaraciones de los gobernantes, o, las creencias e imaginarios políticos y éticos del profesor. Las categorías elaboradas para el análisis de esta dimensión (tabla 5.3) se describen a continuación:

5.3.1. Formación ética

El tema de la formación ética en la escuela se ha orientado a partir de tres enfoques: el primero, considera que el individuo debe autorregularse en función de la comunidad, el

Tabla No 5.3. Categorías, unidades de análisis y criterios de la dimensión: Formación ético-política

Categoría	Definición	Unidad de análisis	Criterios
Formación ética	Reconocimiento de normas, costumbres y presuposiciones axiológicas que orientan las relaciones individuo-sociedad	Bienestar y cuidado	Contar con una ética del bienestar y del cuidado genera actitudes hacia el cuidado de las personas, la naturaleza, las cosas y las ideas.
		Juicio moral	Capacidad de juzgar y valorar crítica y propositivamente pautas y patrones de interacción social y de institucionalidad política. Juicios sobre situaciones en las cuales se transgreden o acatan las normas, convenciones sociales y prescripciones morales.
		Sentido de lo público	Reconocimiento de diferencias entre lo público y lo privado, valorar y respetar el bien público sobre los intereses privados, poder identificar situaciones en las cuales se evidencie el respeto y cuidado de lo público.
Formación política	Se refiere al proceso de construcción de subjetividades políticas y a la apropiación de culturas políticas en la escuela	Democracia	Posibilidad que tiene el sujeto de valorar la diversidad social y cultural, la libre circulación de ideas, la libertad de expresar opiniones, y la importancia de asumir procesos participativos y democráticos en la vida escolar y social.
			Capacidad para elaborar conceptos sobre constitución política, sociedad civil, participación, participación política, democracia y ciudadanía entre otros.
			Conocimiento que tienen los niños de las instituciones sociales (escuela, iglesia, familia), políticas (el Estado, el Congreso, los poderes)
		Derechos humanos, justicia y paz	Dignidad Humana: respeto a la vida y a la condición humana, al libre desarrollo de la personalidad, a la igualdad, a la libertad de conciencia y al debido proceso.
Derechos y deberes: capacidad de reconocerse y reconocer a otros como sujetos de deberes y derechos según la Constitución, aplicando principios de justicia para grupos vulnerables y marginales.			
Justicia social y paz: valoración de la paz, el diálogo, el Estado de derecho y la protección a los derechos humanos.			
		Conflicto social y armado: reconocimiento del conflicto como un proceso inherente a las sociedades, grupos y familias, capacidad propositiva, democrática y racional para el manejo del conflicto.	

segundo, establece derivaciones desde las concepciones éticas hacia modelos de educación moral; y el tercero, destaca al individuo a partir de su relación con lo público.

El sentido de lo público, desde lo ético y lo moral

Se proponen para el análisis dos narraciones: la primera, narración 6, explora la percepción sobre la participación de los ciudadanos en asuntos públicos y la segunda, narración 7, sobre la importancia y utilidad de los parques para la comunidad.

Narración 6. Participación de los ciudadanos en asuntos públicos

Por debajo de la puerta de la casa nos echaron un papelito en donde nos invitan a participar en la elección de representantes a la Junta de Administración Local (JAL) de nuestra localidad. Mi mamá, que está mucho más enterada de lo que pasa en el barrio, nos explica que hay dos candidatos: un tal Argemiro Fetécua que está ofreciendo plata y puestos de trabajo si votan por él, y otro, que se llama José Celestino Mutis, igualitico que el de la Expedición Botánica y el Jardín Botánico, que se compromete a trabajar por la pavimentación de los barrios que no lo están y la ampliación y el mejoramiento de los servicios públicos de la localidad. Según lo narrado, ¿por quién crees que votarán los vecinos de ese barrio.?

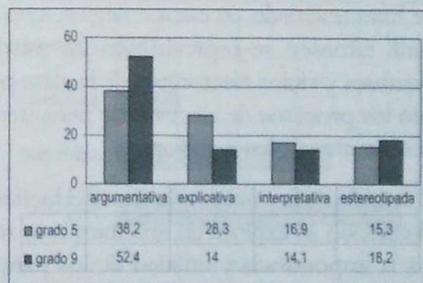
Como se aprecia en la gráfica 5.29, el predominio de la respuesta argumentativa para los dos grados indica que los estudiantes valoran los programas que benefician a la comunidad y el cumplimiento de los programas ofrecidos por parte de sus dirigentes. Esto puede interpretarse de dos maneras posibles: una, las jornadas y rituales de participación escolar están teniendo un efecto significativo en los

estudiantes, en tanto les permite generalizar y extrapolar a los procesos comunitarios y sociales la toma de decisiones que implican los procesos de participación política; y dos, que estos alumnos respondieron más desde el juicio moral, el que siempre va adelante de la acción moral, porque la sociedad exige que debe responderse lo deseable y aceptado, sin embargo, no necesariamente refleja su verdadera práctica social. Recuérdese que éste es el mayor problema de las pruebas sobre desarrollo moral y participación ciudadana (el desfase entre el juicio moral y la acción efectiva) y resulta supremamente difícil dilucidar su correspondencia.

El 28% de la respuesta explicativa, en la cual se elige al personaje que va a mejorar las calles y los servicios públicos, se inscribe en la clásica respuesta éticamente deseable, en un tópico que puede explicarse de dos maneras: uno, los estudiantes reproducen la ética deontológica (del deber ser) que predomina en gran parte de nuestras instituciones educativas y eligen la respuesta más acorde con esta actitud; y dos, es el deseo, latente o manifiesto, de bienestar de la comunidad y de su propia familia que lo lleva a pensar que todos, unidos, por fin, van a resolver los problemas del barrio. Asumir posiciones ecuanímes y equilibradas es una actitud política –quizás, por conside-

Gráfica 5.29

¿Por quién crees que votarán los vecinos del barrio?



rarla democrática- que muchos docentes le transmiten a sus estudiantes. El 16.88% de la respuesta interpretativa podría entenderse en esos términos: que gane el mejor y que cumpla lo prometido. No obstante, esta respuesta también puede analizarse en términos cognitivos: implica una disociación de factores en juego, una diferenciación y combinación de variables propia de lo que Piaget denominó como pensamiento formal, difícil en niños de quinto de primaria, pero no imposible desde la perspectiva del conocimiento social, donde operan otras lógicas cuyos guiones están más determinados por formatos éticos “políticamente correctos” que por la lógica operatoria propuesta por Piaget. En otras palabras, frente a problemas sociales y éticos que demandan una toma de posición y un juicio socialmente deseable, un individuo puede responder con enunciados que trascienden su nivel de desarrollo cognitivo en virtud de la apropiación de un imaginario de justicia (Gilligan, 1985) o del resultado de una educación basada en las comunidades justas (Kohlberg, 1990).

El 15.26% de la respuesta estereotipada revela dramáticamente las actitudes y representaciones frente a la esfera de lo público de una gran franja -y electorado potencial del país- como lo es la de participación política a cambio de la prebenda. Lo interesante es que estos estudiantes -como muchísimos electores potenciales- consideren natural o normal una retribución material por el voto. Lo lamentable es que esta problemática no se haya trabajado en estos colegios, a no ser que allí también se reproduzcan las mismas costumbres y vicios electoreros de la clase política en los procesos de elección de personero y representantes de los estudiantes.

El sentido de lo público y la ética del bienestar y del cuidado se explora en una narración referida a la importancia y utilidad de los parques narración 7.

Narración 7. Importancia y utilidad de los parques

Beto, un niño que nunca habíamos visto en el barrio, llegó hasta la oficina del Alcalde Mayor y le dijo: **Regáleme un parque para mí solo.**

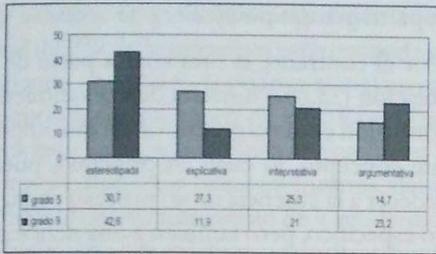
El Alcalde Mayor lo miró con sorpresa y entre risa y disgusto le respondió, “¿Para qué quieres un parque para ti solo, acaso no te gustaría compartirlo con tus amigos y con otros niños?, además en Bogotá hay muchos parques, grandes como el Simón Bolívar y El Nacional y pequeños como los parques de barrio, como debe haber uno en el barrio que tú vives”.
¿Qué crees que le responderá Beto al Alcalde?

Es interesante encontrar que los dos grupos eligieron las respuestas estereotipada e interpretativa, que tienen en común el hacer prevalecer el interés privado sobre el público. La respuesta estereotipada, más frecuente en los de noveno, destaca la importancia de contar con el parque para uso privado. La interpretativa, se diferencia un poco, porque incluye a otros del contexto social (amigos del colegio y del barrio). Esto puede explicarse por la forma como los estudiantes perciben los espacios urbanos, según Saldarriaga: “Una ciudad bien construida no es sólo aquella en la que sus espacios y edificios son duraderos y bellos; es aquella, cuyos espacios y edificios tienen sentido en la vida de sus ciudadanos. La construcción de la ciudad no es una cuestión solamente material sino también, representacional, simbólica y recreativa”¹⁶. Crear un espacio social implica distribuir el área urbana entre los diversos grupos sociales con fines de residencia, recreación o comercialización, lo cual involucra todos los estratos sociales y todos los grupos étnicos.

¹⁶ Dice Alberto Saldarriaga Roa (2000), profesor de Arquitectura de la Universidad Nacional.

Gráfica 5.30

¿Qué crees que le responderá Beto al Alcalde?



En la gráfica 5.30, el 27.3% y el 11.9% de la respuesta explicativa indica una perspectiva más socializada, la representación de los parques en los niños como sitio de reunión, esparcimiento y descanso como una acción privada y circunscrita al círculo familiar, que se explica por la costumbre dominical de ir al parque. Por último, el 14.7% y 23.2% de la respuesta argumentativa está reflejando una formación ética que destaca el sentido de lo público, una profunda preocupación ecológica, y la conciencia de la necesidad de la recreación. En efecto, al considerar que el parque debe ser una isla en la ciudad, es porque se valora y respeta como bien público y se es conciente de la necesidad de cuidarlo.

5.3.2. Formación política

Hace referencia a las acciones que se realizan desde lo educativo para desarrollar en los estudiantes conceptos relacionados con el ámbito político y para implementar estructuras, procesos y prácticas que favorezcan la formación de ciudadanos participativos, democráticos y con capacidad de valorar la paz, el diálogo, el estado de derecho y la protección a los derechos humanos.

¿Qué crees que pasaría si en Colombia no hubiera una Constitución Política?

Con el hecho de que el 47.4% de los estudiantes de noveno considere que la ausencia de la Constitución política implicaría la inexis-

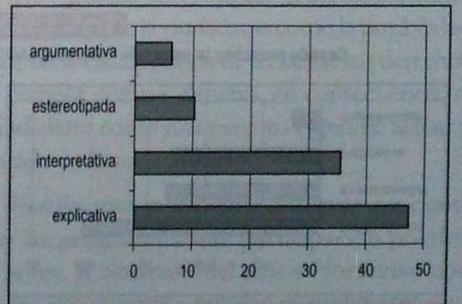
tencia de derechos y deberes (gráfica 5.31), se puede entender que ésta, ante todo, garantiza el ejercicio de la ciudadanía. En efecto, como se planteó en el marco teórico, la tensión entre derechos y deberes es una dimensión fundamental en la constitución de sujetos sociales. De igual forma, se asume que el Estado es el garante principal del cumplimiento de la Constitución, lo cual significa una profunda confianza en el estado social de derecho y el fuerte arraigo de un imaginario liberal de reconocernos como sujetos de derechos.

De otro lado, el resultado de que más de una tercera parte de la población (35.5 %) considere la Constitución como la herramienta fundamental para garantizar el orden y el cumplimiento de los deberes, refleja la alta confianza de los maestros (y de los colombianos en general) en las reformas introducidas por la Asamblea Nacional Constituyente, así como la necesidad de una normatividad taxativa que regule el comportamiento social y político.

Ahora bien, lo primero que se enseña sobre la Constitución es que sin ella no habría estado-nación, y generalmente, se utiliza la figura de la tarjeta de identidad para ilustrar esta afirmación. Es una manera de empezar a entender la importancia de la carta fundamental más desde una perspectiva psicológica

Gráfica 5.31

¿Qué crees que pasaría si en Colombia no hubiera una Constitución Política?



e identitaria, que política e histórica, pero es un primer paso. El 10.3% de la población refleja esta perspectiva pedagógica. Ahora bien, el bajo porcentaje de la respuesta argumentativa (6.3%), estaría reflejando los vacíos de la educación política, especialmente en los contenidos de pedagogía constitucional.

El concepto de sociedad civil

La sociedad civil ha sido entendida de muchas formas, desde perspectivas puramente funcionalistas, es decir, ya sea sólo desde la administración de las organizaciones o las instituciones sociales no estatales, o ya sea como formas de organización social que se oponen al Estado. Esta diversidad de posibilidades de entender la sociedad civil no solamente complejiza el concepto sino sus formas de uso social y político. No resulta sorprendente entonces que el 41.1% de los estudiantes de noveno (gráfica 5.32) considere a la sociedad civil como todas las instituciones sociales (familia, la escuela, la iglesia) asumiendo la perspectiva funcionalista, despojándola de su contenido ético y político. Es el caso prototípico de la mirada unicausal en Ciencias Sociales.

Ahora bien, es claro que el 26.9% de la respuesta argumentativa que define la sociedad civil como todos los ciudadanos que no participan en las instituciones de control y regulación del Estado, se inscribe en la perspectiva funcionalista-clásica de la sociedad civil, lo cual refleja la preocupación de muchos

docentes por trabajar un concepto que es imprescindible para el ejercicio de lo público y la participación política.

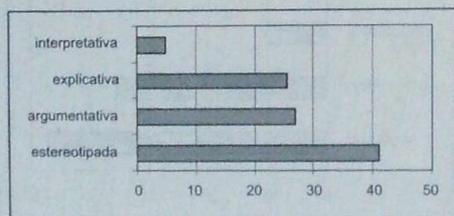
Por el contrario, la otra cuarta parte de la población (25.6%) muestra desconocimiento y confusión en la comprensión de este importante concepto, lo cual, en principio, puede obedecer a la ausencia de un proceso pedagógico específico, pero también a una deficiente educación política general. El 4.9%, aunque desde una óptica diferente, en donde se asume la sociedad civil como las diversas formas de organización social, (los sindicatos, las ONG, cooperativas) en el fondo presenta las mismas características de la población anterior. Es claro que dicho concepto no es trabajado en profundidad en la escuela no solamente por la complejidad ya mencionada sino por su mismo desconocimiento. No obstante, dada su gran potencia política y ética se hace necesario pasar de una concepción puramente funcionalista a otra con mayor fundamentación filosófica y política.

Los conceptos de política y participación política

El hecho de que el 46.3% de los estudiantes de noveno (gráfica 5.33) haya considerado que la política es una ciencia social encargada del estudio del ejercicio del poder, puede interpretarse como el resultado de un trabajo pedagógico centrado en las disciplinas, en el que se hace énfasis en los conceptos y los métodos, o como producto de proyectos pedagógicos o PEI con un fuerte énfasis en problemas políticos de los cuales surgen necesidades conceptuales que requieren ser aclaradas e investigadas. Es muy común confundir la política con los políticos, no sólo por creer que únicamente ellos están en capacidad de ejercerla y practicarla, sino por que muchas personas sienten que no pueden participar en

Gráfica 5.32

Cuando escuchas la expresión "sociedad civil"



ella. Esta es la razón más plausible para que el 28.54% haya respondido de esta manera. Lo anterior se evidencia con mayor fuerza en el 4.62% de la respuesta estereotipada que entiende - y reduce - la política al mal uso que algunos políticos hacen de ella. Este último concepto frente a la política es común en los jóvenes europeos y latinoamericanos, debido no sólo al desencantamiento de la modernidad (Weber) sino a la emergencia de otros canales de participación política (Beck).

Mientras que predominan elementos conceptuales de las Ciencias Sociales para explicar la política, en la segunda pregunta orientada a explorar cómo se percibe la participación política, se pone en evidencia en los mismos alumnos del grado noveno una de las características del conocimiento social: el desfase entre la teoría y la práctica. En efecto, mientras que para definir el concepto se utilizan argumentos de las Ciencias Sociales, en la práctica, la percepción de la participación política se reduce a votar y ser elegido. Así, el alto porcentaje (46.75%) de la respuesta estereotipada refleja la idea que tiene la mayoría de los colombianos sobre participación política, en la cual la acción política se reduce al acto de votar, al que no se le miden sus consecuencias ni sus causas y a la descripción de un hecho que va mucho más allá de elegir un representante.

El 27.17% de la respuesta argumentativa incluye otros elementos pues percibe la partici-

pación como la posibilidad de influir en la toma de decisiones políticas, es decir, entiende que la participación conlleva una elección, una opción por un proyecto político, una decisión por un representante, esta percepción refleja el resultado de un trabajo pedagógico en el que realmente se participa en actividades democráticas con proyectos definidos. El 19.7% de la respuesta explicativa indica el sentido que se le atribuye a la participación en una buena parte de las instituciones educativas: una actividad voluntaria que busca incidir en los asuntos públicos. Esto es así en tanto se considera que la democracia no puede obligar a nadie a participar, o también, la no participación como forma de expresión política. El 6.95% muestra una característica que desafortunadamente es resultado de prácticas políticas que aún subsisten en la escuela y en el país: la imposición a participar, es decir, a votar por un candidato cuyos intereses siempre van a estar en entredicho.

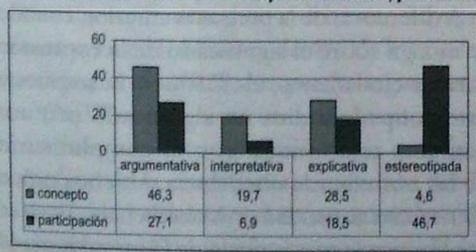
El ejercicio de la ciudadanía y la formación de ciudadanos en la escuela

Mientras que a la pregunta sobre el ejercicio de la ciudadanía los niños de quinto responden con argumentos de carácter teórico propios de las Ciencias Sociales, a la otra, que explora el significado de la expresión “formar ciudadanos en la escuela”, responden de forma estereotipada, desde una concepción heterónoma, pasiva y de cierta manera acrítica. Veamos lo que señala cada una; el predominio de la respuesta argumentativa 58.4% (gráfica 5.34) implica el reconocimiento del ejercicio de la ciudadanía como la posibilidad que tiene cada persona de reclamar sus derechos y cumplir con sus deberes, en consecuencia, al ciudadano como una persona capaz de actuar e incidir en la sociedad.

Resulta muy interesante observar que cuando las preguntas sobre participación política o sobre la situación del país se formulan por fuera del contexto escolar se manifiesta una

Gráfica 5.33

Cuando escuchas hablar de “Participación Política”, piensas en



comprensión más amplia y elaborada por parte de los estudiantes. En efecto, este resultado refleja una buena comprensión del ejercicio de la ciudadanía, puede explicarse por varias razones: en primer lugar, puede obedecer a un marcado énfasis en el colegio sobre la necesidad de que la persona se asuma como sujeto de derechos y deberes, lo cual puede asimilarse bien sea a través de proyectos educativos específicos, o bien como simple memorización de una cátedra sobre ciudadanía. En segundo lugar, puede explicarse por la influencia de los medios, y sobre todo, por la labor pedagógica impulsada por las últimas administraciones distritales en las cuales se ha subrayado permanentemente esa condición de la ciudadanía. Finalmente, cabe otorgarle un rol a la familia ya que el ejercicio de la ciudadanía no sólo ha tocado el ejercicio de lo público sino que también ha penetrado la esfera de lo privado, principalmente en los jóvenes, las mujeres y la autonomía económica.

En la segunda forma de interpretación de la ciudadanía prevalece la idea de la relación del individuo con la comunidad, del proceso de interacción social, sin embargo, se reduce la posibilidad de acción del individuo a la obediencia y acatamiento de las normas, desde una moral heterónoma. Aquí es posible establecer una relación con el concepto de socialización de Durkheim, en el cual los ciu-

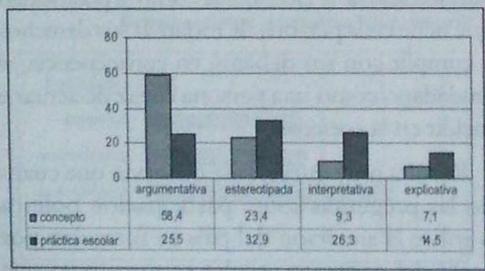
dadanos se forman a través de la apropiación de los valores y las normas de la cultura. Esto se explicaría como resultado de una formación heterónoma y autoritaria, pasiva y acrítica, orientada exclusivamente al cumplimiento de la norma. Asimismo, este porcentaje está reflejando cómo estos estudiantes solamente asimilan y entienden la ciudadanía desde el contexto escolar, sin atender a otras fuentes que eventualmente podrían ser más significativas y acordes con la realidad.

En la respuesta interpretativa 9.31%, se evidencia una concepción de ciudadanía relacionada con el ejercicio de las prácticas democráticas de la sociedad y de la escuela. En efecto, al igual que en el mundo de la política, la escuela instaure y promueve la participación como una forma de acción social que contribuye y prepara a los niños y jóvenes de manera gradual para el ejercicio de la ciudadanía. Algunos autores denominan a este proceso precidadanía. La respuesta explicativa 7.12%, refleja una interpretación de la ciudadanía más ligada a las relaciones que el individuo establece con otras personas y con la naturaleza, de acuerdo con Adela Cortina, se puede evidenciar de forma clara en esta forma de explicación, que hace referencia a lazos sociales y no políticos. En consecuencia, el ciudadano como miembro de la sociedad, responde a ciertas demandas socioafectivas en su relación con las demás personas y con la naturaleza, cuya satisfacción es definitiva para el cotidiano desarrollo de la vida.

A diferencia de la pregunta anterior, cuando se indaga sobre el significado de la expresión formar ciudadanos, el 32.9% de la respuesta estereotipada indica un significado profundamente relacionado con el cumplimiento de las normas y la obediencia. Muchos niños identifican autoridad con obediencia. Esto se explica por la persistencia de la moral heteró-

Gráfica 5.34

Los términos que se relacionan con el significado de "formar ciudadanos en la escuela", son



noma, la influencia socializadora de la familia y la escuela, la normatividad escolar que define y condiciona el acceso y permanencia en la escuela, y por las convenciones sociales. También, es posible inferir que la formación ciudadana está siendo despojada de su carácter político, participativo y deliberante, y está más asociada a lo que algunos autores (por ejemplo, María Teresa Uribe, 2001) han denominado “ciudadanía sacras”, más relacionadas con lo religioso, esto es con el apego a valores católicos como la piedad, la obediencia y la divinización de la norma.

De otro lado, resulta interesante observar que dos cuartas partes de la población respondieron desde concepciones más políticas y autónomas, lo cual puede obedecer tanto a los PEI y el manejo pedagógico que en algunos colegios se está haciendo de la formación ético-política (ciudadanía, DDHH, democracia, etc.) como a la participación de estudiantes en actividades culturales y sociales (por ejemplo, artísticas o ecológicas, de carácter extraescolar o familiar).

De esta forma, vemos cómo la respuesta explicativa (14.58%) y la interpretativa (26:32%) mencionan cualidades que debe tener el individuo para desempeñarse en ámbitos sociales -ser crítico, participativo y colaborador. autónomo, deliberante y ejercer derechos y deberes-. En la primera se privilegia la participación, en la segunda la autodeterminación del sujeto social, pues, se considera que el ejercicio de la ciudadanía se relaciona fundamentalmente con la posibilidad de reconocerse como sujeto de derechos y deberes, estos, se constituyen en los límites dentro de los cuales opera la autonomía. La respuesta argumentativa (25.57%) involucra otros elementos para el análisis y una comprensión más amplia y compleja de la ciudadanía, entendida desde la diversidad cultural y el reconocimiento de la diferencia. Concepciones recientes de las

Ciencias Sociales han introducido el discurso de la igualdad y equidad para la convivencia de los grupos sociales, el respeto a la diferencia y el reconocimiento de la diversidad cultural.

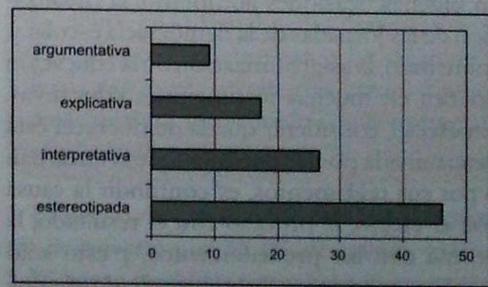
El concepto de democracia

No es del todo sorprendente que el 46% de los estudiantes de quinto hayan definido la democracia en su dimensión puramente formal y operativa, gráfica 5.35, lo cual puede analizarse de tres maneras diferentes: en primer lugar, los estudiantes reproducen los aspectos procedimentales a los que sus instituciones educativas redujeron la democracia escolar con las jornadas y rituales prescritos por el MEN, y donde no hay más mención al tema. En segundo lugar, a la asimilación mecánica de la asignatura de democracia que todavía se imparte en muchos colegios donde la democracia se ha curricularizado y se evalúa con los mismos criterios de las otras asignaturas.

En tercer lugar, al excesivo énfasis (a veces reduccionista) que muchos docentes les dan al voto y la igualdad como características únicas de la democracia en detrimento de otros aspectos menos operativos pero más conceptuales, y que los estudiantes reproducen por temor a salir mal evaluados. Lo anterior contrasta con el 27% de la respuesta interpretativa la cual refleja un enfoque más político

Gráfica 5.35

La democracia consiste en



y social - y menos escolar- de la educación para la democracia. En efecto, al contemplar la participación equitativa en las decisiones políticas, estos estudiantes están demostrando que su educación política conlleva un profundo contenido social y ético, quizás producto de proyectos pedagógicos, trabajo curricular problematizador o los PEI realmente democráticos a través de los cuales la deliberación de los problemas nacionales constituye el núcleo del aprendizaje democrático.

Las condiciones para que haya democracia en el colegio

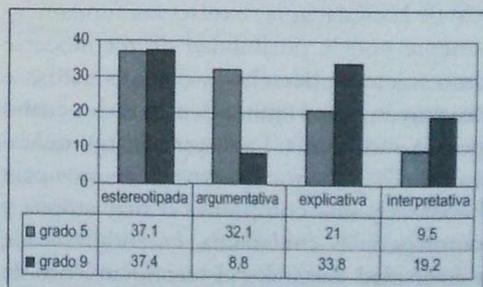
Los dos grados coinciden al elegir la respuesta estereotipada y se diferencian en las respuestas argumentativas, gráfica 5.36, donde el porcentaje es mayor en quinto que en noveno. La respuesta estereotipada 37% señala que los estudiantes consideran fundamentales los mecanismos institucionales establecidos para el ejercicio de la democracia: la elección del personero, el gobierno escolar y la existencia de un manual de convivencia. Se instauran de forma externa los mecanismos de la democracia política del país, y se considera suficiente cumplir con la formalidad de las elecciones en la organización de un ritual programado en cierta temporada del año escolar. Desde esta perspectiva, aparece una visión fragmentada de la democracia centrada en aspectos procedimentales, orientados más hacia la definición de funciones y mecanismos normativos que hacia la construcción de procesos pedagógicos. Esto puede explicarse por el carácter heterónimo, en muchas ocasiones autoritario, la ritualización de las jornadas de la democracia escolar y, sobre todo, la asignaturización de la educación política en muchas instituciones educativas. En efecto, considerar que la democracia está determinada por las personas que la encarnan o por sus reglamentos, es confundir la causa con el efecto, el proceso con el resultado, la norma con los procedimientos, y esto sólo puede entenderse como el resultado de una

educación política asumida como una materia más del currículo que hay que memorizar y evaluar cuantitativamente.

La respuesta interpretativa 19.2% (9º) y 9.5% (5º) incluye el reconocimiento de factores individuales y sociales expresados en la importancia que se le concede a la dignidad, los derechos humanos y al bien común. Señala una descentración cognitiva orientada hacia lo colectivo y social y a la manera como participamos en los asuntos públicos. La respuesta explicativa 33.8% (9º) y 21% (5º) denota la relevancia que los estudiantes conceden a los derechos humanos y al ejercicio de la libertad individual. Consideran esencial para la democracia el contar con una estructura de valores (libertad, igualdad y respeto) que permita el desarrollo individual. Según Castillo “esta tensión entre la pervivencia de la cultura escolar y la progresión democrática al interior de la escuela hace visible las diferencias y singularidades, hace notoria las tensiones entre la socialización y la individuación (...) y aviva el debate sobre el sujeto que subyace a las teorías sociales y pedagógicas que determinaron el surgimiento de la escuela.” La respuesta argumentativa 32% (5º) y 8.8% (9º) señala como esencial para la democracia en la escuela la participación de los miembros de la comunidad en las formas de organización y gestión de la escuela, es decir,

Gráfica 5.36

Indica cuál de las siguientes condiciones es necesaria para que haya democracia en el colegio:



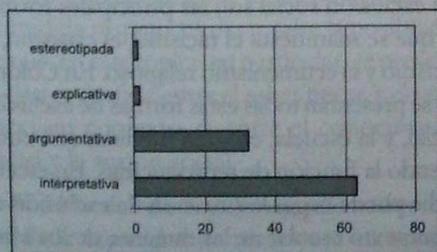
plantea la democracia desde la perspectiva de Dewey¹⁷, como una forma de vida, una experiencia compartida y comunicada por individuos que participan de un interés común.

Cuando en tu colegio se habla de “jornadas de la democracia escolar” piensas en:

El altísimo porcentaje (64%) presentado en la repuesta interpretativa, gráfica 5.37, que considera la democracia escolar en términos puramente electorales ratifica el hecho de que la gran mayoría de los estudiantes de Bogotá considera la democracia en la escuela en términos predominantemente formales: la elección de un representante. Por el contrario, el 33% de la población trasciende este propósito, entendiéndolo como la posibilidad de ampliación de los espacios de participación política del colegio, lo cual revela no sólo una mayor comprensión conceptual de la democracia sino también un ejercicio y uso de ésta. De otro lado, resultan muy interesantes los bajísimos porcentajes (1.3% y 1.9%) de las respuestas explicativas y estereotipadas respectivamente, porque demuestran que los estudiantes de noveno, sí les dan importancia a las actividades que buscan fortalecer la democracia en la escuela y no las reducen únicamente al cumplimiento de mandatos oficiales o a rituales mecánicos.

Gráfica 5.37

Cuando en tu colegio se habla de “jornadas de la democracia escolar” piensas en



¹⁷ Citado por Castillo Elizabeth. Democracia y ciudadanía en la escuela colombiana. Dossier 32. Acción pedagógica, Vol. 12, No. 1/2003. Universidad del Cauca.

Derechos humanos, justicia y paz

Indagar por las concepciones que tienen los estudiantes sobre el respeto a la vida y a la condición del ser humano dentro de la sociedad, es fundamental para el proceso educativo. Por esta razón se formularon preguntas sobre la dignidad humana, los derechos humanos (DDHH), la justicia, la paz y el conflicto armado. El tema de la dignidad humana se explora a partir de la narración 8, respondida por los estudiantes de los dos grados, quinto y noveno.

El reconocimiento y el respeto del otro

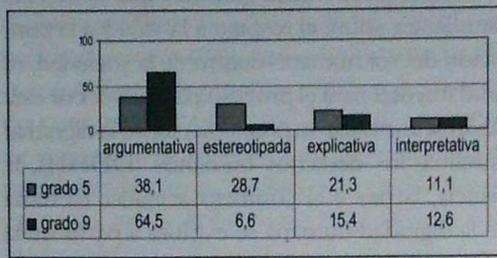
Narración 8. Exploración sobre el tema de la dignidad humana

Marcela se ponía feliz cuando su abuela le contaba historias de Tumaco y Cali. Unas veces eran cuentos de fantasmas, que la abuela decía eran almas en pena, y Marcela y todos los niños que vivían en la vieja casa de ladrillo en Bosa, sentían un miedo terrible que los hacía pegarse unos a otros para seguir escuchando. Su abuela había llegado a Bogotá con cuatro hijos, incluida su mamá, la hermosa negra Dionisia quién apenas tenía nueve años, exactamente los que Marcela tiene ahora, Dionisia era la tercera de los cuatro hermanos. Marcela no conoce Tumaco ni tampoco el mar. Tanto sus tíos como sus primos y hermanos, todos se sienten bogotanos y quieren mucho la ciudad. Por eso se sorprende – y se entristece mucho – cuando otros niños o adultos en el Portal de las Américas de Transmilenio, las empujan o las sacan de la fila a su mamá y a ella y les gritan: -Quítense negras-. De acuerdo con la historia, se puede afirmar que:

El hecho de que el 64.5% de los estudiantes de noveno y el 38.1% de quinto, gráfica 5.38, hayan elegido la respuesta argumentativa

Gráfica 5.38

De acuerdo con la historia se puede afirmar que



implica no sólo una buena comprensión de lectura sino, y esto es lo más importante, haber entendido la situación de exclusión racista que subyace a la historia. Esto puede explicarse por dos razones que son complementarias entre sí: una, de orden cognitivo, donde se refleja la capacidad de ponerse en el punto de vista del otro – es decir, de descentración – y de indignación –es decir, de empatía –, lo cual revela unas ideas éticas asociadas más con una ética del cuidado y el bienestar que con una ética racionalista de la autonomía. Y dos, procesos pedagógicos tendientes a la preocupación por el otro, es decir a la reflexión sobre la alteridad, la convivencia y el respeto al otro diferente.

Lo anterior contrasta con el 28.7% y 6.6% de la respuesta estereotipada que se limita a una comprensión literal de la historia, sin extraer su mensaje, “moraleja” o sentido profundo: la exclusión social y el racismo que permea la vida cotidiana de los bogotanos. Evidentemente no sólo hay dificultades en la comprensión de lectura (imprescindible para la comprensión de las Ciencias Sociales Escolares) sino también, dificultades en los procesos de descentración y empatía, lo cual puede estar asociado con procesos pedagógicos que no recurren a los lineamientos curriculares para trabajar estos temas en forma problematizadora, ni tampoco se apoyan en la lectura y análisis de textos como recurso didáctico de las Ciencias Sociales. Esta misma explicación puede aplicarse al 21.3% y

15.4% de la respuesta explicativa y al 12.6% y 11.1% de la respuesta interpretativa ya que no tienen en cuenta el final de la historia.

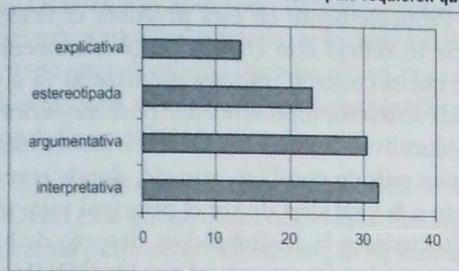
Ahora bien, algunos teóricos de la literatura (Vladimir Propp, Harold Bloom o Wilhelm Wundt) han discutido las dificultades que se presentan para hablar de *fábulas morales*, las cuales se caracterizarían por la moraleja o mensaje moral que queda después de su lectura. Este mensaje puede estar expuesto al final del relato, como cierre y final contundente (como en *El Pastorcillo mentiroso* y algunos relatos de Poe) o gravitando desde el comienzo (como *El traje nuevo del emperador* y en general en los cuentos de Hans Christian Andersen). El problema con este tipo de fábulas morales es que el lector puede quedarse engolosinado en las situaciones, tensiones o personajes que describe el relato en detrimento de la comprensión o deducción de la “moraleja”. Esta puede ser otra razón diferente a las exclusivamente educativas, para que se hayan presentado estos porcentajes en estos distractores que no vieron la moraleja de la narrativa.

La diversidad de culturas que se encuentra en el país requiere que las demás personas

El reconocimiento y respeto “del otro” diferente al “nosotros”, constituye hoy en día probablemente el mayor problema de convivencia mundial. La intolerancia, la segregación y la exclusión social son las principales formas en que se manifiesta el racismo, el clasismo, el sexismo y el ecumenismo religioso. En Colombia se presentan todas estas formas de exclusión social, y la escuela, en gran medida, está cumpliendo la función de reproducirlas. En efecto, nadie puede negar la situación de exclusión en el contexto escolar de las mujeres, de los afrocolombianos, de los desplazados, los indígenas o de los que profesan otras religiones diferentes a la católica o se declaran agnósticos.

Gráfica 5.39

La diversidad de culturas que se encuentran en el país requieren que



Es en este contexto de la cultura escolar donde debemos analizar el 33% de la respuesta interpretativa de los estudiantes de quinto, (gráfica 5.39), que considera que se deben respetar las tradiciones y costumbres que algunos grupos culturales intentan preservar y mantener. Este resultado puede obedecer a dos razones principales: una, hay un trabajo pedagógico orientado -mediante proyectos, actividades o el PEI- al respeto de las culturas aborígenes y ancestrales que aún perviven en la vida cotidiana y se expresan en rituales identitarios tales como las festividades religiosas, los carnavales y carnestolendas populares y las efemérides patrias. También puede explicarse a partir de la influencia de los medios para rescatar el nacionalismo a través de sus diferentes expresiones culturales e idiosincrásicas. Dos, como una repetición o reproducción de los lineamientos curriculares y los textos escolares que no necesariamente están reflejando una actitud de respeto, es decir cabe la posibilidad de que, en este tópico en particular, se presente el clásico desfase entre el saber per se y el saber hacer en contexto, o, entre el conocimiento social y la acción social.

El 31% del distractor argumentativo que señala la capacidad de reconocer los aportes de cada grupo humano, valorar las culturas en sus diferencias y convivir en paz y armonía, está reflejando una perspectiva política de los

problemas culturales que probablemente ya no únicamente incluye el respeto y la convivencia sino los Derechos Humanos, paz y autodeterminación. De igual manera, puede estar reflejando el anhelo de los estudiantes de una sociedad en paz, donde la convivencia armónica sea un propósito común. El 23 % de la respuesta estereotipada, que afirma que debemos respetar las formas de vivir y de pensar, siempre y cuando no afecten la manera de pensar y de vivir de otros, está reflejando la actitud más común frente a la diversidad cultural: yo no me meto con nadie para que nadie se meta conmigo.

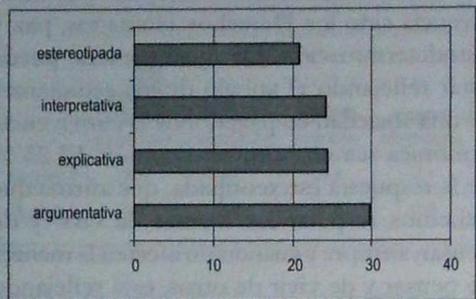
Es una especie de lasserferismo cultural que según Bilbeny (2002), es una forma de exclusión pasiva en la que los individuos del grupo dominante o mayoritario simplemente coexisten con los excluidos sin realizar ninguna acción a favor o en contra de éstos, conservando la situación de inequidad social. Ahora bien, la capacidad de entender que existen diversas formas de pensar y vivir tal y como lo afirma el 13 % en la respuesta interpretativa, puede obedecer a dos razones: una, al imaginario juvenil que considera que las formas de pensar o de vivir como cada quien le parezca es uno de los derechos fundamentales de los seres humanos, y dos, la asimilación de los derechos y prerrogativas que figuran en algunos manuales de convivencia -apoyados en la Constitución Nacional- donde se exaltan estas virtudes.

Cuando escuchas la expresión “derechos humanos” piensas en:

Las diferencias de las respuestas de los estudiantes de quinto muestran algunos matices: la garantía de la vida, honra y bienes de los ciudadanos, mencionada por el 30% de los niños, se encuentra consagrada en la Constitución política colombiana. En segundo lugar, se hace explícita la función del Estado en la

Gráfica 5.40

Cuando escuchas la expresión "derechos humanos" piensas en:



protección y seguridad que debe garantizar los derechos humanos (25%). En esta concepción predomina la idea de los derechos humanos como demandas que han logrado o aspiran lograr la protección del ordenamiento jurídico. En efecto, se considera fundamental la utilización de mecanismos jurídicos que ayuden en la prevención o el castigo para quienes violen los derechos. Con un porcentaje similar (24%) se encuentra la respuesta interpretativa, en la cual se enfatiza la seguridad que debe brindar el Estado para garantizar el desarrollo humano. En este sentido, se presenta una concepción de los derechos humanos como demandas sustentadas en la dignidad humana, que permiten la reivindicación o la exigencia de aquello que es concebido como vital para los individuos, que favorece el desarrollo de las potencialidades inscritas en la naturaleza de todo ser humano.

Por último está la respuesta que señala los Derechos Humanos (DDHH) como las garantías que tenemos todos los seres humanos (21%), en la cual se evidencia la concepción según la cual los derechos humanos son universales, es decir, corresponden a todo miembro de la especie independientemente de raza, credo o régimen político. Con la modernidad se afianza la idea de que todos los humanos son poseedores de una igual dignidad fundamental y tienen

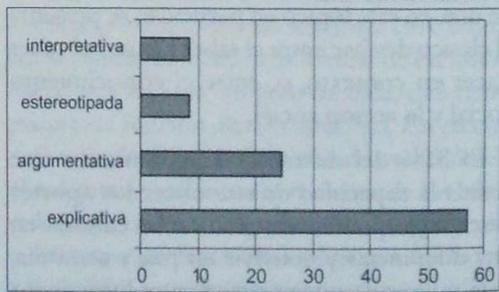
el mismo derecho al goce de bienes primarios ligados con la condición humana.

Probablemente en esta pregunta es donde más se refleja con claridad el planteamiento de que no existen respuestas correctas ya que cada distractor representa una postura —teórica y educativa— frente a los DDHH. Ahora bien, en un país en conflicto armado, donde el respeto a la vida deja de ser el principal valor de la sociedad y la posibilidad de despojo de los bienes es latente, es natural que los DDHH se entiendan —en oposición a los países del primer mundo donde el derecho a la vida es un derecho autoevidente que no necesita ningún tipo de justificación filosófica ni política— ante todo como derecho a la vida. De esta forma, se entiende que el 30% haya respondido con este distractor, lo cual puede interpretarse como una respuesta aprendida no solo en la escuela y la familia sino como resultado de la simple observación de la situación del país. Lo mismo puede aplicarse a los otros distractores, dada la homogeneidad de las frecuencias.

A los estudiantes de noveno se les presentaron 4 enfoques teóricos sobre los DDHH (universales, jurídicos, defensa de la democracia, derechos morales) para que eligieran con cuál estaban de acuerdo. Los resultados (gráfica 5.41) señalan la tendencia en las instituciones educativas a subordinar el aprendizaje ciudadano al desarrollo moral y la participación política al

Gráfica 5.41

De los siguientes enunciados, ¿con cuál estás más de acuerdo?



ejercicio de los DDHH. Tal vez por esta razón es que el 57% de los estudiantes considera que los DDHH son ante todo derechos morales, bien sea porque los asocian con la dignidad y el respeto por la condición humana, o bien, por una idea de moral asociada a imaginarios sociales de bondad e igualdad.

Una perspectiva claramente política de los DDHH es la que se observa en la respuesta de la cuarta parte de la población (25%) cuando asocia los DDHH a la defensa de la democracia, es decir, refleja la comprensión del hecho de que la defensa de los DDHH es la principal garantía y soporte de la democracia. Aquí no sólo se revela un deslinde conceptual, sino el establecimiento de vasos comunicantes entre dos herramientas fundamentales de la sociedad civil. El 9% que considera los DDHH como derechos jurídicos puede interpretarse como resultado de la ausencia de un proceso pedagógico que deslinde conceptual y metodológicamente los diversos aspectos de la educación política, y a la vez los reduce a la pura normatividad.

Otra de las características más generalizadas de la educación política de nuestras instituciones educativas es el universalismo, expresado en una perspectiva liberal de la sociedad que asume que todos somos iguales, todos tenemos los mismos derechos y poseemos la misma dignidad, lo cual, en sociedades con altos niveles de inequidad económica e injusticia social, resulta bastante cuestionable. Por eso se habla de derechos colectivos y derechos fundamentales, para diferenciarlos de los DDHH universales. De esta forma, se puede explicar el 9% que consideró más importante los derechos de cada grupo que los universales, lo cual puede reflejar no sólo procesos pedagógicos orientados en ese sentido, sino también a la vivencia y/o participación en grupos o movimientos sociales que han reivindicado derechos específicos.

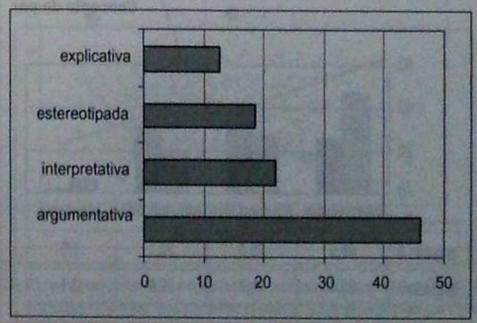
¿Qué se entiende por conflicto armado en Colombia?

Probablemente la polarización y dispersión de los diferentes actores del conflicto, con su consecuente agudización, ha llevado a entender, no solamente a la población escolar sino a la inmensa mayoría de colombianos, que en el conflicto participan diversos grupos (por eso no es una guerra civil) cuyos móviles son fundamentalmente económicos y políticos para seguir manteniendo posiciones de poder tanto territorial como social.

Resulta insostenible tanto desde el punto de vista educativo como político, reducir el conflicto armado a un solo grupo o a una sola intencionalidad, y esto es claramente percibido por los estudiantes de noveno, no sólo a través de los medios de comunicación sino en su vida cotidiana, de ahí que el 46% haya elegido la respuesta argumentativa, casi en oposición a la interpretación oficial que concibe el conflicto en términos de amenaza terrorista 13% (gráfica 5.42). Ahora bien, en un país donde el respeto a la vida es el derecho con mayor posibilidad de ser violado, es comprensible que el 22% considere que el principal riesgo del conflicto armado sea la amenaza a los derechos fundamentales.

Gráfica 5.42

¿Qué se entiende por conflicto armado en Colombia?



Dicho porcentaje puede deberse no únicamente a la influencia del colegio sino también a los mensajes recibidos en el hogar y en los medios e comunicación. El 19%, que lo define como una guerra entre guerrilla y ejército, puede ser explicado como resultado de las interpretaciones oficiales, las imágenes de los medios o producto de la reproducción de esta interpretación en la escuela y en la familia.

El concepto de paz

Los resultados, gráfica 5.43, señalan diferencias en los dos grados entre las respuestas interpretativa y argumentativa. La respuesta interpretativa presente en el 46.9% de quinto y el 25.4% de noveno señala la idea de que la paz debe ser mundial y perpetua, como un estado permanente de la sociedad, que responde a un orden mundial. Esta concepción, surge a partir del clásico texto de Kant *La paz perpetua* cuya idea de un orden y un derecho cosmopolita constituyen sus fundamentos principales.

Por su parte, la respuesta argumentativa, que es mayor en noveno, (40.7%) resalta la importancia de la mediación y la resolución de conflictos como estrategias para el logro de la paz. El análisis del conflicto y la manera de resolverlo sin violencia constituye el propósito fundamental de este enfoque. No obstante, se corre el peligro de que la desigualdad se repro-

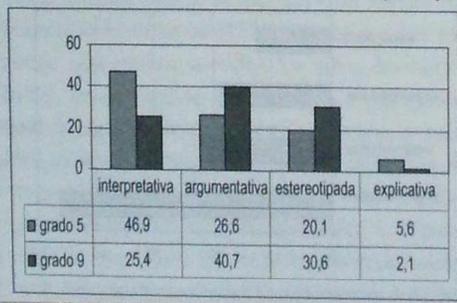
duzca si el desequilibrio en las relaciones de poder son muy grandes. Es el caso de colegios donde, a pesar de las buenas intenciones e incluso la instauración de mesas de negociación, la resolución de los conflictos termina inclinándose siempre del lado de las directivas, consejos superiores o profesores.

La respuesta estereotipada, 20.1% (5º) y 30.6%(9º) evidencia una concepción de la paz como algo individual y personal, con un enfoque básicamente interpersonal y psicológico, y en algunos casos con tintes espirituales, que destaca para su logro, la necesidad de empatía y cooperación, la paz interior del individuo, el aumento de la autoestima y el empoderamiento.

La respuesta explicativa, 5.6%(5º) y 2.1%(9º) plantea la idea de que la paz debe conseguirse mediante la fuerza y la disuasión militar, señala una concepción predominantemente heterónoma en la cual se han justificado algunos gobiernos de corte militar y grupos de extrema derecha. El logro de la paz a través de la fuerza: es la pax romana (ahora la pax americana). Es la paz impuesta a través de la disuasión militar.

La paz se consigue mediante la autoridad y la fuerza que el ejército impone sobre rebeldes, subversivos, inconformes u otros grupos armados. Esto puede obedecer a la influencia de los medios – y sus mensajes militaristas-, o, a la actitud de algunos docentes y padres de familia que aprueban y exaltan esta actitud frente al conflicto y los niños la repiten de manera heterónoma e irreflexiva.

Gráfica 5.43
Concepto de paz

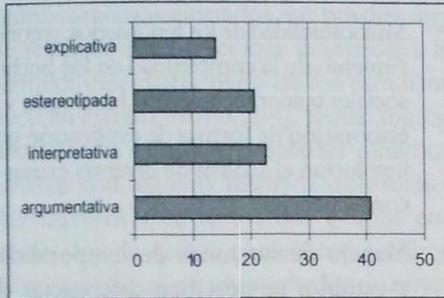


El concepto de Justicia

El hecho de que el 41% de los estudiantes de noveno, gráfica 5.44, considere la igualdad económica como algo inherente a la justicia, no sólo puede interpretarse como el resultado de comprender que se requieren unas políticas de redistribución económica (Nancy Fraser)

Gráfica 5.44

Concepto de justicia



para poder hablar de justicia, sino también como resultado de la simple observación –o vivencia– de la inequidad económica en la que viven más de la mitad de los colombianos.

No ocurre lo mismo con el 23% que asocia la justicia a su dimensión jurídica, lo cual puede estar ligado a los altos niveles de impunidad, así como a la idiosincrasia de un país que históricamente ha sido altamente proclive a reglamentar todas las conductas y su consecuente necesidad de una jurisprudencia explícita.

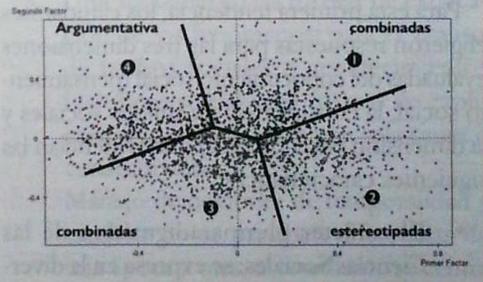
El 21% de la respuesta estereotipada se inscribe en la clásica postura de Rousseau que considera que el hombre es bueno por naturaleza y la sociedad lo corrompe, es decir, la sociedad es mala –e injusta– por principio y sólo queda la resignación o la lucha para reducir dicha condición natural de injusticia. Valga la pena subrayar que esta concepción rousseoaniana de la justicia se encuentra profundamente arraigada en el imaginario colectivo. El 15% de la respuesta explicativa refleja una concepción formal de la justicia, muy asociada a la perspectiva liberal clásica que entiende que el Estado debe ser el ente regulador y administrador de justicia. Es probable que esto sea resultado de un aprendizaje proveniente de textos escolares donde dicha concepción prevalece y se plantea de manera explícita, y en algunos casos, como única.

6. Las tipologías del conocimiento social de los estudiantes de quinto y noveno de la ciudad de Bogotá¹⁸

Las gráficas de quinto y noveno (6.4 y 6.2) presentan la organización de los resultados a partir de la distribución de las respuestas agrupadas en dos grandes factores, definidos con el trazado de los ejes horizontal y vertical. En el sector superior izquierdo del factor, (grupo 4) se ubican los estudiantes que eligieron respuestas argumentativas, y en el sector inferior derecho del factor, (grupo 2) los que respondieron de

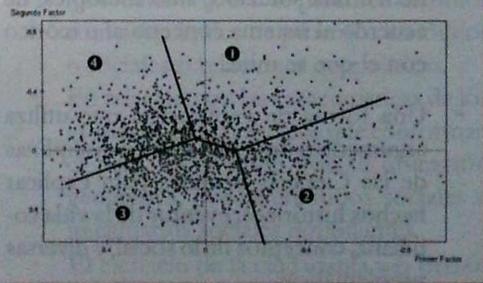
Gráfica 6.1

Comprensión del mundo social - quinto grado



Gráfica 6.2

Comprensión del mundo social - noveno grado



¹⁸ El procedimiento estadístico utilizado fue el análisis de correspondencias que permite clasificar a los estudiantes con base en las respuestas a partir de las similitudes.

manera estereotipada, en la mayoría de las opciones. En el sector superior derecho (grupo 1) combinaciones de respuesta con tendencia a la estereotipada y en el inferior izquierdo (grupo 3) combinaciones de respuesta con tendencia a la argumentativa.

Los resultados del análisis de correspondencias, permiten ubicar tres grandes tendencias en relación con las características del conocimiento social, que se pueden agrupar en:

6.1. Primera tendencia

Un conocimiento social que integra el conocimiento científico, caracterizado por la elección de un mayor porcentaje de respuestas argumentativas, en todas las dimensiones del conocimiento social. (Grupo No. 4)

Para esta primera tendencia, los estudiantes eligieron respuestas para las tres dimensiones evaluadas del conocimiento social (pensamiento social, la constitución de sujetos sociales y la dimensión ético-política) que evidencian las siguientes características:

- El carácter pluriparadigmático de las Ciencias Sociales: se expresa en la diversidad de perspectivas que asumen que los problemas sociales o históricos no tienen una solución, sino múltiples, de acuerdo al sistema conceptual o teórico con el que se mire.
- Una forma de explicación que utiliza argumentos de las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales para explicar hechos históricos, eventos de la vida cotidiana, conceptos de lo social, y diversas problemáticas.
- Relación con elementos teóricos y conceptos del conocimiento científico que

se produce en las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales.

- Multicausalidad de los fenómenos: reconocimiento de la complejidad de los hechos sociales o acontecimientos históricos, y la elaboración de formas de explicación que involucran el análisis de diversas causas o consecuencias.
- Manejo de nociones de temporalidad y cambio: se perciben diferencias de una época a otra y se comprenden las características de otro periodo histórico (Descentración).
- Reconocimiento de la diversidad: en relación con las características de los grupos sociales y étnicos que conforman el país, sus costumbres y ubicación geográfica. Respeto y reconocimiento del otro (grupos y movimientos sociales).
- Una formación ciudadana en la cual el estudiante se percibe como sujeto de derechos y deberes.
- En relación con el saber espacial-ambiental: hay una tendencia al manejo de conceptos tales como ecología, fuentes de desarrollo, recursos naturales, y en general, a la adecuada utilización de éstos.
- Manejo de nociones económicas tales como valor de uso y valor de cambio del dinero, funciones de los bancos, transacciones comerciales.
- Hay comprensiones elaboradas en torno a los conceptos de justicia, derechos humanos, política y conflicto armado.

¿Quiénes son los estudiantes de este grupo?

Aunque todos los alumnos de quinto y noveno eligieron respuestas argumentativas, cuando se analizan los resultados de la encues-

- Para las nociones económicas y el manejo del dinero se utilizan juicios de carácter moral, “los bancos guardan el dinero para que no sea robado” y se puede utilizar el dinero de otros para beneficio personal.

¿Quiénes son los estudiantes de este grupo?

Aunque todos los estudiantes eligieron respuestas estereotipadas, se encuentran algunas asociaciones en relación con el grupo y la encuesta de capital cultural, respondida por el 50% de los estudiantes. Se observa que una cuarta parte de la muestra de los alumnos vive en estrato bajo, una sexta parte de los padres ha cursado estudios de primaria incompleta, y casi la mitad de los estudiantes no cuenta con recursos informáticos. No se encuentran diferencias significativas relacionadas con el sector, la jornada, el salario o la localidad.

6.3. Tercera tendencia

Hibridación de saberes: un conocimiento social que integra diversas formas de explicación de las Ciencias Sociales y/o significados propios de las prácticas culturales e interpretativas de la comunidad. (Grupos No. 1 y 3). En estos grupos no se encuentran diferencias significativas asociadas con capital cultural.

Las respuestas **argumentativas** predominan en el grupo No.3 para los siguientes aspectos:

- Relaciones espaciales y saber espacial-ambiental: nomenclaturas y ubicación en la ciudad y manejo de nociones económicas.
- Procesos identitarios: identidad colectiva, reconocimiento de las tradiciones y las costumbres, como procesos culturales.
- Formación ético-política: concepción del ciudadano como persona capaz de actuar

e incidir en la sociedad y el reconocimiento de la importancia de la mediación y el conflicto para el logro de la paz.

Las respuestas **explicativas** se encuentran relacionadas con los siguientes aspectos:

- Reconocimiento de la diversidad que se expresan a través del baile, la música y las costumbres. Se identifican los grupos étnicos por su ubicación geográfica.
- Se pueden explicar fenómenos del mundo social a partir de más de una causa o perspectiva de las Ciencias Sociales, también, se establecen diferencias en los hechos o eventos por la influencia de factores políticos, económicos o culturales.
- Utiliza los conocimientos de las Ciencias Sociales recibidos en la escuela para explicar la importancia de los movimientos sociales, y reconoce la participación de las comunidades en los procesos históricos de cambio social.

Las respuestas **interpretativas** hacen referencia a los siguientes aspectos:

- El estudiante recurre a una sola forma de explicación para los eventos del mundo social, sean éstos causas, consecuencias o perspectivas de las ciencias sociales.
- En la explicación de hechos históricos predomina la psichistoria como concepción historiográfica, con una tendencia heroizante que descansa en la personalidad de los próceres y sus ideales.

Las respuestas **estereotipadas** predominan para el grupo No. 1 y hacen referencia a los siguientes aspectos:

- Formación ético-política basada en la democracia participativa, predominantemente a partir del voto.
- Elaboración de juicios morales para el manejo del dinero.

- No se perciben cambios de una época a otra, o como resultado de procesos históricos, sociales o relaciones geopolíticas. Tampoco en las tradiciones y costumbres.
- Manejo de nociones de temporalidad y cambio: no se perciben diferencias de una época a otra, el estudiante no muestra procesos de descentración histórica pues juzga los hechos desde el presente.

7. Análisis comparativo por dimensiones del conocimiento social entre grado quinto y noveno

A continuación se presentan los resultados del promedio para cada una de las opciones de respuesta, en los dos grados evaluados. El predominio es de respuestas argumentativas sobre las estereotipadas para el grado noveno y una tendencia progresiva en cada una de las fases del conocimiento social propuestas,

mientras que para el grado quinto se registra cierto equilibrio en la distribución y mayor variabilidad en las formas de explicación.

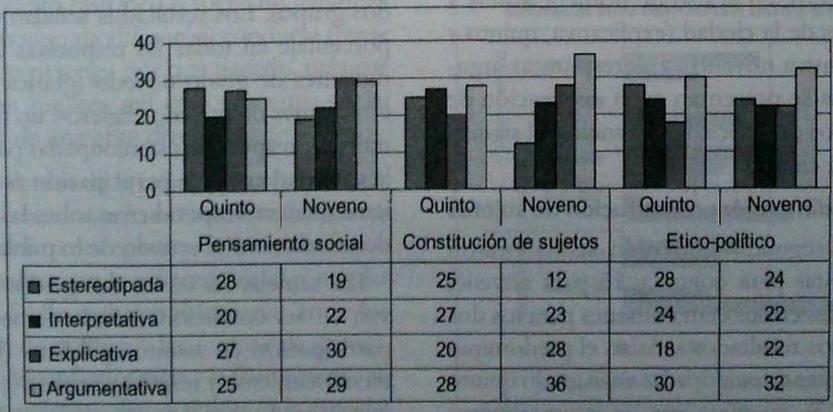
Si se analizan por separado cada una de las dimensiones (gráfica 7.1), se puede observar que las respuestas estereotipadas son más frecuentes para quinto grado y se encuentran en todas las dimensiones, mientras que para noveno se observa una tendencia de mayor a menor en las dimensiones ético-política, pensamiento social y constitución de sujetos. Las respuestas interpretativas evidencian una leve diferencia para la dimensión de constitución de sujetos mientras que las explicativas son más frecuentes en el pensamiento social. Las respuestas argumentativas registran mayores porcentajes para el grado noveno, pero varían en los grados, el mayor porcentaje para quinto está en la dimensión ético-política, mientras que para noveno se encuentra en la constitución de sujetos.

Primera dimensión: pensamiento social

Para esta dimensión se formularon 10 preguntas para el grado quinto y 7 para noveno, seis de las cuales eran comunes para los dos grados. Los resultados señalan una distancia significativa en las respuestas estereotipadas,

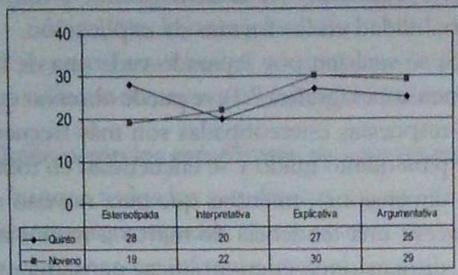
Gráfica 7.1

Comparación por dimensiones del conocimiento social entre 5° y 9°



Gráfica 7.2

Pensamiento social



(gráfica 7.2), para los dos grupos de edad. Esta distancia se reduce para las respuestas interpretativas y explicativas, y prácticamente desaparece en las respuestas argumentativas. Se observan que los de quinto eligen con mayor frecuencia respuestas estereotipadas para explicar las causas de la Independencia y el surgimiento de las tradiciones; pero los dos grupos coinciden al cuestionar la existencia de Bolívar (respuesta estereotipada) y en la explicación del fenómeno de la esclavitud (respuesta explicativa).

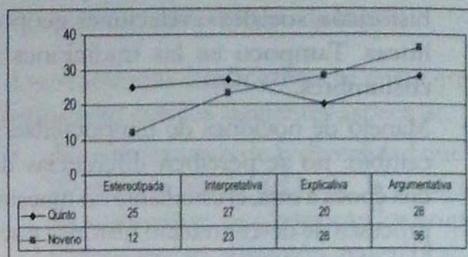
Las diferencias que se encuentran en los dos grupos están en: el predominio de respuestas estereotipadas de los de 9° en la explicación de las causas del conflicto armado colombiano, en la preguntas sobre la Constitución de 1886 (explicativa, para quinto, e interpretativa para noveno), en el uso de nomenclaturas y problemas de la ciudad (explicativa, quinto y argumentativa noveno). Las respuestas argumentativas se presentan en la explicación de los cambios de época, la violencia y el significado de la ciencia.

Segunda dimensión: constitución de sujetos

Para la segunda dimensión se elaboraron 13 preguntas para quinto y 15 para noveno, nueve de las cuales eran comunes para los dos grupos. Los resultados señalan el predominio de respuestas estereotipadas en el grado quinto (gráfica 7.3), mientras que las interpretativas,

Gráfica 7.3

Constitución de sujetos



explicativas y argumentativas, son mayores para el grado noveno. Los niños de 5° eligen respuestas estereotipadas, para explicar las nociones económicas, definir la identidad y asumir una actitud ante la diversidad cultural del país.

Los resultados para los dos grados son similares en el reconocimiento de hechos históricos; en cuanto a la importancia de los recursos económicos para el país, las diferencias se encuentran en las formas de explicación de las nociones económicas. Las respuestas argumentativas se expresan en relación con el saber histórico sobre la revolución y el saber espacial ambiental.

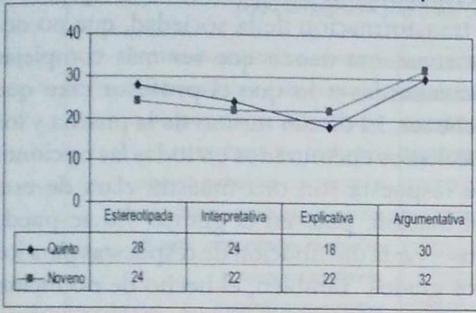
Tercera dimensión: formación ético-política

Para la formación ético-política se elaboraron 9 preguntas para quinto y 12 preguntas para noveno, 4 de las cuales eran comunes para los dos grupos. Los resultados señalan un mayor porcentaje en todas las respuestas de los estudiantes de grado noveno (gráfica 7.4). Los estudiantes de noveno eligieron un mayor número de respuestas estereotipadas para definir la sociedad civil y la participación política. De igual manera, respondieron sobre las prácticas democráticas y el sentido de lo público.

Las semejanzas en los dos grados se observan en las condiciones de la democracia, la participación en asuntos públicos (JAL) y el reconocimiento y respeto por el otro, mientras que difieren sobre el concepto de paz (interpre-

Gráfica 7.4

Formación ético-política



tativa en quinto y argumentativa en noveno). También, los mismos estudiantes de noveno responden de forma opuesta el concepto de política y la participación política. Las respuestas argumentativas predominan en los conceptos de política, justicia y conflicto armado.

7.1. Las características del conocimiento social

Probablemente la mayor dificultad que existe en la comprensión del mundo social sea el **desfase entre el conocimiento social y la acción o la práctica social**. Este desfase es parte del desarrollo normal y de ninguna manera debe interpretarse como una “doble moral” o como un “desarrollo falto de integración”. El hecho de poseer cierta información sobre un evento o acontecimiento histórico o social no garantiza que el individuo modifique su conducta frente a ese hecho ni tenga por qué hacerlo, máxime cuando las fuentes del conocimiento social provienen de una gran diversidad de agencias.

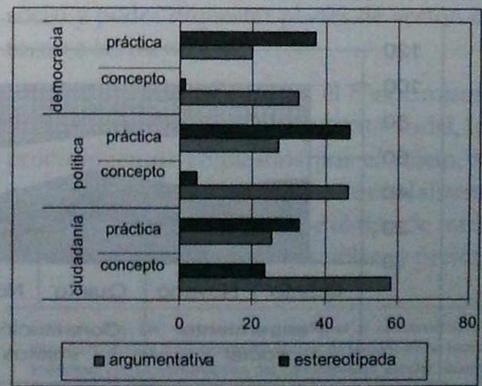
Los resultados de la prueba permiten observar este desfase cuando se formulan preguntas que exploran conceptos y la manera como éstos se aplican en la práctica social o escolar (gráfica 7.5). Se registran diferencias entre los conceptos de política y las formas de participación política; democracia y la forma como se ejercen las prácticas democráticas en la escuela;

el significado de la ciudadanía y la formación de ciudadanos en la escuela; los saberes sobre nociones económicas y lo que se propone para el manejo del dinero; la importancia concedida a la participación en procesos comunitarios y el sentido de lo público, cuando de los parques se trata.

También los resultados llevan a considerar **el conocimiento social como una hibridación de saberes, entre conocimiento científico, escolar y cotidiano**. De acuerdo con los resultados, estos tres elementos se entremezclan y a la vez se convierten en fuentes del conocimiento social. En efecto, el conocimiento cotidiano ejerce una fuerte influencia tanto en la manera como los estudiantes construyen la comprensión del mundo social, como en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Muchas de las representaciones elaboradas por los estudiantes tienen como contenido principal las ideas presentadas por los noticieros, los imaginarios sociales dominantes y las prácticas interpretativas de su grupo de referencia social. Se encuentra cómo en la mente de los estudiantes coexisten imágenes desoladoras sobre la guerra y la paz, el conflicto armado, los problemas de la ciudad, violaciones a los derechos humanos,

Gráfica 7.5

Diferencias entre conocimiento social y práctica social



las distorsiones de la democracia representativa; con una idea de riqueza y belleza del país basada en la posición geográfica, los recursos naturales, los paisajes, la alegría de sus gentes, los carnavales, etc.

Como segunda fuente de conocimiento está la escuela; en ella se transmiten los saberes sociales (espacial-ambiental, histórico-cultural y ético-político) que se hacen evidentes en la prueba, en el manejo de los conceptos de las Ciencias Sociales y en las formas de explicación del mundo social. Estos saberes, mediados por unas prácticas pedagógicas, autoritarias o democráticas, también contribuyen en la configuración de las prácticas éticas y políticas de los estudiantes. En tercer lugar, se percibe la influencia de los padres y los grupos de referencia como fuente de representaciones, con ellos se construyen actitudes favorables, desfavorables o ambivalentes, que en la prueba se expresan en las recomendaciones para el manejo del dinero, el sentido de lo público, el reconocimiento de la dignidad humana y la diversidad cultural.

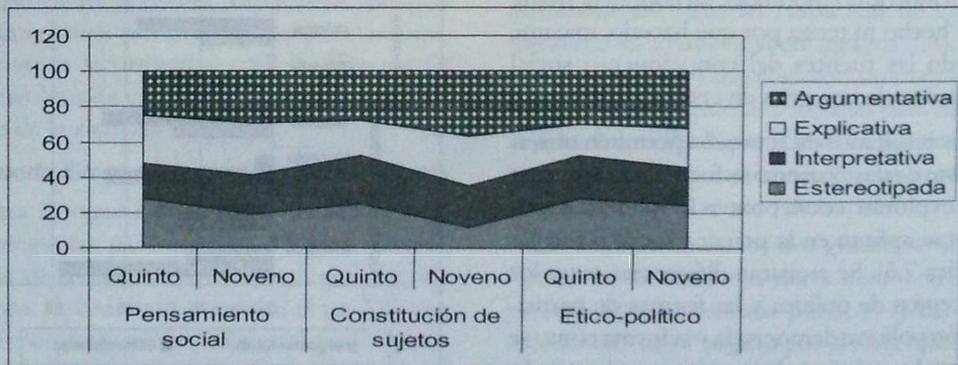
Otra de las características fundamentales del conocimiento social es la de ser expansivo en oposición al conocimiento acumulativo. Por tanto, el papel de la enseñanza

de las Ciencias Sociales es propiciar nuevas perspectivas de interpretación, comprensión y transformación de la sociedad, que no necesariamente tienen que ser más complejas o adecuadas a lo que el profesor cree que debe ser. El diseño mismo de la prueba y los resultados encontrados en todas las opciones de respuesta son una muestra clara de esta afirmación, pues en el gráfico 7.6 se puede observar la distribución de respuestas para los dos grados. También, el hecho de no incluir una respuesta correcta sino varias respuestas y considerarlas como formas de explicación del mundo social, refuerza el carácter expansivo de la comprensión del mundo social. Los resultados encontrados no señalan una sola tendencia en los estudiantes, sino cuatro formas de explicación que coexisten, se traslapan, y evidencian diversos niveles de apropiación del conocimiento escolar, científico o cotidiano.

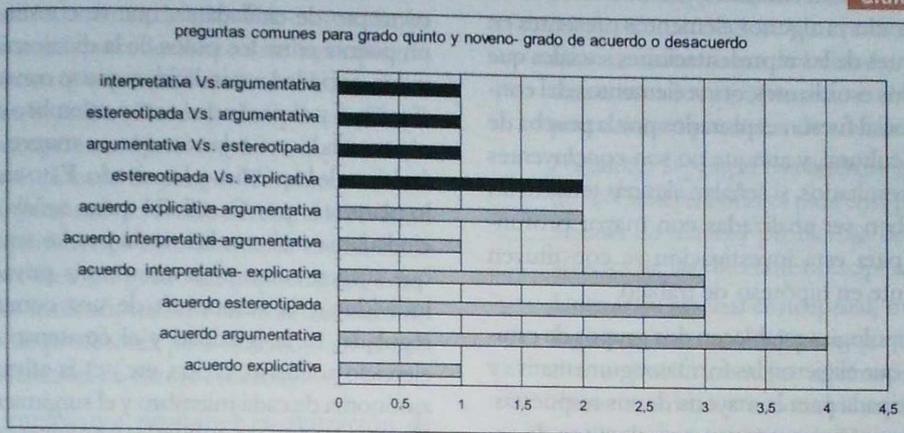
También, como se observa en la gráfica 7.6, los resultados señalan la **variabilidad de las formas de comprensión y explicación del mundo social**, lo cual lleva a concluir que el conocimiento social es disarmónico, heterogéneo y fragmentario, y depende más de factores culturales, contextuales e informacionales que biológicos o estructurales. Se demuestra así

Gráfica 7.6

Distribución de respuestas del conocimiento social en 5° y 9°



Gráfica 7.7



que el desarrollo cognitivo se produce en una forma de altibajos, flujos y reflujos, progresiones y regresiones cuyos niveles de desempeño pueden variar considerablemente y de ninguna manera están subordinados o determinados por el estadio o nivel en que se encuentre el individuo, ni mucho menos por las estructuras que posea en un momento determinado. Es posible afirmar entonces, que aunque las pruebas fueron aplicadas a grupos de estudiantes con rangos de edad diferentes, ni la edad, ni el grado escolar son los que ejercen mayor influencia en el conocimiento social.

Los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba apoyan estas afirmaciones, pues se incluyeron 19 preguntas comunes para los dos grados escolares. Según el análisis del gráfico 7.7, los estudiantes de quinto y noveno coincidieron al elegir las respuestas en el 73.6% de las preguntas comunes y señalan desacuerdo en el 26.3% de los casos. Esto permite observar la **organización del conocimiento social** alrededor de ciertas ideas que predominan en los alumnos, independientemente de la edad, el grado y los contenidos escolares que se desarrollan en las instituciones y que en ocasiones, no son utilizados como referente central de las

explicaciones. Se valoran entonces el carácter activo del sujeto y la construcción del conocimiento cotidiano, aunque no coincidan con el conocimiento escolar o el científico. "...La tarea de construir el mundo constituye a las personas en agentes activos y propositivos que, a través de sus teorías, pretenden producir transformaciones en el mundo que les rodea. En este sentido, sus teorías no tienen porque tratar de ser exactas (epistemología científica), ni adecuarse al nivel normativo exigido por el profesor (epistemología escolar). En la epistemología cotidiana, las teorías deben ser útiles y eficaces para generar explicaciones y predicciones adaptadas al entorno físico y social y poder ordenar planes de acción en torno a las metas"¹⁹.

Se ha considerado que en el conocimiento social ejercen influencia el contexto social, los procedimientos empleados por el sujeto, su posición de observado-observante en el sistema de relaciones intersubjetivas y el tipo de intercambio de significados que establece y prescri-

¹⁹ Rodrigo, M.J. Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En: La construcción del conocimiento escolar. Buenos Aires, Paidós, 1997.

be la institución educativa y/o familiar. Se han encontrado ya algunos elementos presentes en las fuentes de las representaciones sociales que tienen los estudiantes, otros elementos del contexto social fueron explorados por la prueba de capital cultural, y aunque no son concluyentes en sus resultados, si señalan algunas tendencias que deben ser analizadas con mayor profundidad; para esta investigación se constituyen solamente en hipótesis de trabajo.

Las tipologías establecen dos grupos de estudiantes que eligieron las formas argumentativa y estereotipada para la mayoría de sus respuestas: los del primero se asocian con alumnos de estrato medio, con padres que ganan más de tres salarios mínimos, algunos han cursado estudios superiores y disponen de recursos informáticos en sus hogares. Los del segundo grupo no cuentan con recursos informáticos, viven en estrato bajo y sus padres tienen estudios de primaria. No se encuentran diferencias significativas relacionadas con el sector, la jornada o la localidad.

Del análisis de las dimensiones se puede concluir que las mayores diferencias entre quinto y noveno se encuentran en pensamiento social y constitución de sujetos, lo cual puede explicarse tal vez, por que en ellas se formulan preguntas que requieren el manejo de conceptos y formas de explicación de las Ciencias Sociales. Pero es la dimensión ético-política la que presenta menor diferenciación en los dos grados, con ello se comprueba un aspecto que ya fue señalado en las pruebas sobre sensibilización ciudadana y se refiere a la indiferenciación conceptual existente en gran parte de las instituciones educativas entre la educación en DDHH, educación ciudadana, educación para la democracia y educación moral. En este sentido, resulta muy interesante el caso de la educación en derechos humanos ya que constituye uno de los campos de la educación política más complejos, resbalosos y desconocidos en la escuela.

También se evidencia la complejidad del concepto de ciudadanía, que se constituye en un puente entre los polos de la dicotomía individuo-sociedad, un individuo que se construye a sí mismo y se reconoce como miembro de una comunidad, una relación que se mueve en los ámbitos de lo público y lo privado. Esto reafirma lo planteado por Castillo²⁴ quien señala que la ciudadanía está condicionada por las tensiones que surgen entre: a) la autonomía privada del individuo y la autonomía de una comunidad regulada. b) la igualdad y el consenso (en el ejercicio solidario, cívico, etc.) c) la afirmación autónoma de cada miembro y el surgimiento de identidades étnicas, culturales y políticas con sus derechos particulares de ciudadanía.

Es importante señalar que el estudio realizado deja interrogantes y abre nuevas perspectivas de trabajo que pueden ser exploradas posteriormente. En efecto, si se considera que en el conocimiento social ejerce mayor influencia el contexto social, la prueba de capital cultural se convierte en un elemento definitivo para el análisis. Lastimosamente, las dificultades en la selección de la muestra y en la aplicación del instrumento de evaluación no permitieron establecer inferencias sino algunas asociaciones y tendencias que deben ser sometidas a prueba. En la misma dirección, es fundamental establecer las diferencias de capital cultural en relación con los estratos sociales y las conformaciones familiares.

La prueba también abre un espacio de reflexión interesante para los maestros, relacionado con los aspectos de su formación y la manera como influyen en la enseñanza de las Ciencias Sociales. No es para nadie desconocido que éstas no son asépticas ni neutrales, sino que en la práctica, concitan posturas ideológicas, políticas, y el maestro asume perspectivas

²⁰ Castillo G. Elizabeth. Democracia y ciudadanía en la escuela colombiana. Dossier 32. Acción pedagógica, Vol. 12, No. 1/2003. Universidad del Cauca Castillo, Pág. 36.

teóricas en las cuales puede predominar una explicación unívoca de ellas. Por esta razón, es fundamental que reflexione sobre la perspectiva teórica con que va a enfocar la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿Desde lo disciplinar? ¿Desde las concepciones historiográficas? ¿Desde lo político? ¿Desde lo ético?. También en esta misma perspectiva se hace necesaria la revisión de los parámetros institucionales establecidos para esa área (su grado de importancia, lineamientos institucionales) y las orientaciones del grupo de profesores para el trabajo en el aula y la utilización de textos escolares.

Es interesante proponer la utilización de otros formatos diferentes a la prueba escrita para el diseño de instrumentos de evaluación, tales como lectura e interpretación de imágenes, preguntas abiertas, construcción de relatos, historia contrafactual, etc. Por esta razón, se diseñaron unas narrativas que captaron el interés de los estudiantes, pero a su vez evidenciaron el problema de si dichas narrativas estaban reflejando el pensamiento social de los estudiantes o su competencia lectora.

8. Orientaciones pedagógicas y didácticas para el área de Ciencias Sociales

Si se considera como objetivo de la enseñanza de las Ciencias Sociales lograr que el estudiante llegue a orientarse racionalmente desde sus relaciones interpersonales, hasta sus interacciones sociales y ubicar y comprender históricamente la diversidad de mediaciones (económicas, políticas, etc.) que atraviesan las relaciones sociales, el proceso pedagógico tendría una serie de principios generales como los siguientes:

- Trabajar por el desarrollo del pensamiento social, no sólo sobre procesos de

pensamiento (resolución de problemas, pensamiento lógico y narrativo, etc.) sino también sobre habilidades y destrezas sociales y (sobre todo en la básica primaria) en procesos de socialización.

- Fortalecer la perspectiva interdisciplinaria de las Ciencias Sociales para enriquecer el análisis de temas y problemas desde los aportes de las diferentes disciplinas.
- Utilizar su arsenal conceptual, metodológico e instrumental para que el estudiante pueda manejar adecuadamente (léase racional y razonablemente) los códigos que la modernidad le exige. No se trata que el estudiante se convierta en un precientífico social sino que las metodologías de investigación social y las teorías sociales e históricas le permitan incorporarse a los procesos sociales e históricos con un pensamiento coherente con las nuevas exigencias tecnológicas, culturales y políticas que la modernidad le exige al niño y el adolescente.
- Identificar las ideas previas, nociones y/o representaciones sociales que los estudiantes tienen del tema o problema que se va a trabajar en clase, para establecer relaciones entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico.
- Tener muy claro desde cuál perspectiva historiográfica, ideológica o política el docente está manejando su saber.
- Implementar procedimientos de enseñanza para la comprensión, resolución de problemas, proyectos de aula, consulta de archivo, análisis de películas, juegos de roles, historia contrafactual etc.
- Las preguntas basadas en los principios de la historia contrafactual proponen una situación hipotética para que el estudiante movilice sus conocimientos y representaciones para la solución de un problema.

Los alumnos deben analizar la situación, utilizar la imaginación para ubicarse en unas condiciones diferentes y aplicar sus conocimientos de Ciencias Sociales en la resolución del hecho histórico.

Los ejes curriculares propuestos por el Ministerio de Educación ofrecen amplias posibilidades para el abordaje pedagógico a partir de las preguntas problematizadoras y los ámbitos conceptuales. Así:

- La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de géneros y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.
- Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismo para construir la democracia y buscar la paz.
- Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios.
- Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra.
- La necesidad de buscar un desarrollo económico sostenible que permita preservar la dignidad humana.
- Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita.
- Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos.
- Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación).

8.1 Estrategias pedagógicas para el desarrollo del pensamiento social

Son muchos los procedimientos didácticos que existen para alcanzar este objetivo, por ejemplo:

- Actividades iconográficas y narrativas de ordenación y secuenciación con diferentes períodos históricos, personajes, acontecimientos (Renacimiento, Protestantismo, Independencia, Revolución francesa).
- Utilización de representaciones iconográficas para establecer comparaciones entre épocas pasadas y actuales (espacios geográficos, grupos sociales, costumbres, estructura de la familia, espacios de socialización, etc.).
- Representaciones teatrales y juegos de roles sobre eventos históricos y personajes (Independencia, costumbres de las diferentes épocas, conflicto armado).
- Diseño de situaciones o narrativas hipotéticas sobre hechos históricos que pudieron haber sucedido, en las cuales se promueva la imaginación histórica (qué hubiera pasado si...).
- Trabajo de archivo y prensa, revisión y análisis de documentos históricos sobre un evento o acontecimiento histórico determinado.
- Utilización del cine y la literatura para el análisis, la complementación y el debate en foros o mesa redonda de acontecimientos o eventos históricos que se estén trabajando en clase (violencia, narcotráfico, Independencia, revoluciones, etc.).
- Indagar e incorporar a las discusiones en el aula las concepciones que tienen los estudiantes y emplear estas nociones como insumos para desarrollar procesos de comprensión más elaborados.

- Desarrollar proyectos de aula en los cuales se analicen casos tomados de los medios de comunicación (periódico, revistas o noticias de TV) que muestren las características e implicaciones de las problemáticas (violencia, DDHH, respeto a la vida y la naturaleza, discriminación, etc.) con la ayuda de trabajo de prensa y de archivo.
- Abordar con los estudiantes el análisis de sus concepciones y las relaciones con las formas de explicación de las disciplinas, favorece la conceptualización y reinterpretación de los significados con los aportes de las teorías de las Ciencias Sociales, así como señalar las semejanzas y diferencias entre conceptos que puedan tener relación (Ejemplo: violencia, agresión, conflicto). También, desde esta perspectiva es posible analizar las formas que pueden asumir estos temas o problemas objeto de estudio en la realidad (Ej. tipos de conflicto o violencia, características de cada uno, manifestaciones, etc.) así como sus implicaciones e interpretaciones desde los estudios macro, hasta los microsociales.
- Diseñar ejercicios de resolución de problemas con historia contrafactual constituye una excelente estrategia pedagógica, no solo porque posibilita el desarrollo de la imaginación histórica sino también porque promueve los procesos de descentración y empatía que son fundamentales para la comprensión de la Historia. De esta forma al plantearse situaciones condicionales (es decir, que pudieron haber ocurrido) es posible entrever la manera como el estudiante establece relaciones de causalidad y descentración y el tipo de argumentos que utiliza para justificar las situaciones hipotéticas en las cuales se le pregunta

qué hubiera pasado si..., generando un conflicto con las ideas que provienen de la enseñanza recibida.

8.1.1 La comprensión del espacio geográfico y las relaciones espaciales

Para el trabajo pedagógico se pueden formular las siguientes estrategias:

- Analizar la perspectiva histórica de la intervención del hombre en el espacio geográfico, y su la relación con la naturaleza.
- Realizar ejercicios de ubicación y representación gráfica del espacio, relacionada con lugares, desplazamientos y trayectorias del estudiante.
- Explorar la diversidad geográfica y cultural, las posibilidades que ofrece el medio en relación con la utilización de los recursos, las costumbres y forma de vida de sus habitantes.
- Identificar las características de diversas etnias, sus tradiciones y costumbres (religiosas, culturales, nacionales, etc.) asumiéndolas críticamente, a través de la investigación comparativa, la indagación empírica o el análisis desde la teoría social.
- Identificar temas o problemas interdisciplinarios que se pueden asumir de manera conjunta con otras áreas del conocimiento (recursos naturales, es claramente un problema interdisciplinario que, de acuerdo con los intereses de los docentes, puede asumir como disciplina relevante en el trabajo curricular la geografía, la economía, la ecología, la botánica, la agronomía y la sociología).

Los proyectos de aula, la solución de problemas y la enseñanza para la comprensión pueden ser muy útiles para implementar proyectos

desde diferentes perspectivas disciplinares. No sobra recordar que las salidas de campo —a la plaza de mercado, a los parques naturales, a las huertas y en general a los sitios de aprovechamiento— resultan imprescindibles así como el análisis comparativo de los recursos naturales del país a nivel global.

8.1.2 La ciudad como objeto de estudio y confrontación

Una de las propuestas recientes es la utilización de la ciudad como escenario educativo, no solo porque contribuye a desarrollar la ubicación, el manejo de nociones espaciales, la comprensión de símbolos y nomenclaturas, las representaciones gráficas y cartográficas. Sino también, porque posibilita al estudiante enfrentar un espacio diverso en sus relaciones de convivencia, productividad y socialización, y a su vez, convertirla en objeto de estudio, desde:

- El análisis de los aspectos demográficos, culturales, políticos, económicos, educativos, religiosos etc., de sus dinámicas sociales, de la planeación y distribución de los espacios, desde la percepción de los sujetos y sus vínculos afectivos con los lugares.
- Los ejes de los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales constituyen una excelente guía que le posibilita al docente diseñar estrategias didácticas para asumir la ciudad como escenario educativo, así como plantear problemas en torno a la geografía, la ecología y el medio ambiente.
- Asumir la ciudad como objeto de aprendizaje implica plantearse un amplio abanico de objetivos formativos, entre los cuales se destacan los siguientes:
 - Educación ciudadana: la convivencia, la constitución de sujetos de derechos y deberes, las fronteras entre

lo público y lo privado, los procesos de participación política, las relaciones entre exclusión e inclusión, etc; son algunos aspectos de la formación ciudadana que en gran medida están relacionados con el hecho urbano.

- Educación vial: aprendizajes de nociones y comportamientos, derechos y deberes de las normatividades y regulaciones de la circulación peatonal y automotora.
- Educación del consumidor: implica trabajar pedagógicamente en la racionalización, autorregulación, defensa y manejo de la publicidad del consumidor.
- Educación para el ocio: entraña el manejo de los espacios públicos, recreativos y educativos que la ciudad ofrece para la ocupación del tiempo libre. De igual forma, se hace necesario entender la recreación como un proceso educativo, como es el caso del proyecto *Edurecreate* auspiciado por la SED, donde la diversión, el juego y la recreación se constituyen en herramientas e insumos educativos con altos saldos pedagógicos.

8.2 Estrategias pedagógicas para la constitución de sujetos sociales

Las pedagogías del reconocimiento y la coeducación (educación de género) ofrecen posibilidades de trabajo, apoyados en los ejes de los lineamientos curriculares para Ciencias Sociales, con el desarrollo de talleres, juegos de roles, ejercicios de reconocimiento en el ámbito de la educación intercultural, los problemas de género, étnicos, identidades sexuales y culturales. En este sentido, se debe

asumir el trabajo interdisciplinario como una metodología imprescindible en los procesos de enseñanza, principalmente con las áreas de Lenguaje, Educación Artística y Ética, así como afianzar la lectura de textos tanto literarios como especializados en Ciencias Sociales como estrategia de aprendizaje.

De igual forma, creemos que la metodología transversal e interdisciplinaria implementada a través de proyectos de aula constituye la principal herramienta pedagógica para trabajar la problemática afrocolombiana; no obstante, cabe recordar, que en nuestro país existe la cátedra de estudios afrocolombianos con sus respectivas orientaciones curriculares y pedagógicas y, por tanto, remitimos a los maestros a este documento publicado por la Secretaría de Educación. La educación de género (coeducación) debe entenderse como una lucha por la ampliación de los espacios democráticos de todos, y no como una guerra contra el hombre. Es una necesidad impostergable de nuestra sociedad no sólo por las ventajas prácticas que conlleva (disminución de la violencia intrafamiliar y sexual, posicionamiento laboral de la mujer, actividad política y muchas más).

Desde el punto de vista de la escuela, la intervención educativa de género se puede promover desde las siguientes perspectivas:

- Reconocer la escuela como un escenario propicio para los procesos de construcción de masculinidades y feminidades y promover prácticas pedagógicas que configuren unas formas de ser y hacer de la sexualidad, la corporalidad y las relaciones afectivas.
- Contrastar narrativas, actitudes, representaciones sociales y patrones de relación social en torno al género y la construcción de identidades sexuales.
- Caracterizar cómo se “hace” mujer o hombre en la escuela, qué significa cons-

truir la masculinidad o la femineidad en escenarios cuya normatividad, dispositivos de control y relaciones de poder no se sustraen a la cultura dominante.

8.2.1 Estrategias para la formación ético-política

La formación ético-política no debe ni puede curricularizarse ni asignaturizarse de ninguna manera. La formación ciudadana en particular se expresa en todas y cada una de las áreas y disciplinas, así como en los procedimientos, actividades, actitudes y mecanismos que la institución educativa ha construido, por tanto se proponen algunos principios orientadores para su implementación en las instituciones educativas.

Trabajar por la *Ética del cuidado y del bienestar*²¹, implica asumir que el objetivo de la educación moral es desarrollar habilidades sociales para promover relaciones cariñosas, para lo cual es necesario aprender a cuidar con afecto, a acompañar al otro en sus vicisitudes morales, trabajar con el otro en la búsqueda de un yo “mejor”, y sobre todo, a confiar en los recursos morales del estudiante. Noddings, aboga por un currículo escolar en el que los estudiantes aprendan a crear y mantener relaciones de cuidado con los demás, sean estas personas, plantas, animales, cosas o ideas. Para ello recomienda algunas estrategias: trabajo cooperativo, relaciones cercanas entre maestros y educandos, participación en las decisiones de la escuela en torno a normas, asignaturas y planeación entre otras. Sugiere implementar estas prácticas fundamentales:

1. Cuidar. Los educadores deben mostrar en sus relaciones con los demás y especialmente con los estudiantes la importancia del cuidado. “Tenemos que

²¹ Desarrollada en los trabajos de Noddings (1984), discípula de Carol Gilligan.

mostrar cómo cuidar en nuestras propias relaciones con aquellos que cuidamos”. Aprender a cuidar no es el resultado de predicar sino de responder a la experiencia de ser cuidado.

2. El diálogo en el que las partes expresan sus pensamientos y sentimientos, que lleva a compartir las decisiones y desarrollar una verdadera capacidad de escucha.
3. La confirmación, a través de la cual se honra la búsqueda por un yo mejor y se asume una confianza básica en la relación. Esta estrategia requiere que los educadores atribuyan a los estudiantes los mejores posibles motivos a sus acciones. Por ejemplo, cuando se sorprende a alguien haciendo fraude se puede comenzar diciendo: “sé que quieres obtener buenos resultados”.

8.2.2 Lineamientos en educación política

Las escuelas democráticas requieren unas condiciones básicas que posibiliten la implementación de estructuras, procesos y currículos democráticos. Entre las condiciones necesarias de las escuelas democráticas, Michael Apple (2000) considera las siguientes: Organización y gestión escolar democrática; La democracia como práctica y como proyecto; Preocupación por el bien común; Libre circulación de ideas; Fe en la capacidad individual y Preocupación por la dignidad y los derechos.

Para implementar el trabajo democrático en el aula se sugiere: promover la utilización de información variada y opiniones diversas; fomentar la interpretación crítica de los autores o perspectivas presentadas; asumir actitudes de respeto ante la diferencia de opiniones y señalar que las discusiones se realizan sobre ideas y propuestas y no contra personas.

También fomentar en el contexto escolar y de la clase: la utilización de mecanismos

democráticos para la elección de comités que cumplan con la función de representatividad.; diseñar procesos de planificación democráticos que respondan al bien común y al desarrollo académico y político de la institución; disminución de las desigualdades sociales mediante actividades pedagógicas incluyentes y participativas que busquen el desarrollo de la autoestima, el empoderamiento de lo marginados y el desarrollo de procesos identitarios y de pertenencia, y desarrollo de las nociones de justicia.

El ejercicio de la ciudadanía supone la participación activa y deliberante, propositiva y crítica, que es intrínseca a la formación política. Por tanto, las jornadas sobre democracia escolar (elección de personero, elaboración del manual de convivencia, consejo estudiantil, etc.) deben contemplar estas características. Los proyectos de aula, el trabajo interdisciplinario, la profundización en la formación artística y ecológica, las relaciones de género, la reflexión sobre el cuerpo y la sexualidad entre otras, son imperativos y urgentes en la formación ciudadana contemporánea.

8.2.3 Lineamientos en derechos humanos y paz

El énfasis de la Convención de Viena en el desarrollo humano lleva a considerar que el propósito fundamental de los derechos humanos es garantizar la seguridad humana y las condiciones para que los habitantes de un país puedan mejorar su vida mediante el aumento de opciones personales. Se requiere entonces, asumir una perspectiva pedagógica de los derechos humanos que vaya más allá de la capacitación en resolución de conflictos, democracia y prevención de la violencia²²; que se entienda como educación para el desarrollo

²² Estas son las estrategias metodológicas que más aparecen en la literatura pertinente en educación en derechos humanos. Para este punto puede verse el trabajo de M. R. Mejía y Papadimitriou Greta.

humano en el marco de la construcción nacional, esto es, una educación de los derechos humanos de cara a un proyecto de nación.

Este nuevo enfoque de lo político requiere, valorar la justicia de los derechos de las minorías, en el entendido de que las normas y las instituciones no son neutrales ni ciegas a las diferencias y que el Estado no puede seguir descalificando o trivializando intereses relacionados con el reconocimiento, la identidad, la lengua o la pertenencia cultural. De esta forma, surgen dos principios en la educación en derechos humanos entendida como educación para el desarrollo humano: la formación en una justicia etnocultural que promueva la equidad de condiciones para dicho desarrollo, así como la seguridad ciudadana para ejercer, en igualdad de posibilidades a la mayoría -en nuestro caso, a la mayoría de ciudadanos consumidores-, la participación política, y los derechos y deberes de toda la sociedad civil. Estos dos principios de la educación de los derechos humanos buscan en el fondo, simplemente garantizar la existencia y desarrollo de la sociedad civil, o, lo que es lo mismo, garantizar la vida: “Los problemas de la sociedad civil consisten, todos, en uno: hacer posible, de tantas maneras como quepa

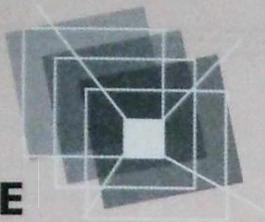
imaginar, la vida; vivir y vivir de la forma más digna y con la mayor calidad de vida posible; vivir de manera grata, satisfactoria y plena, y que existan horizontes de vida -por definición, cada vez más amplios, mejores y ricos; esto es, que los horizontes de vida anticipen ulteriores (otros) horizontes de horizontes-.”⁽²³⁾

De igual manera, incorporar la paz como valor central en la vida escolar y estar en capacidad de reconocer o “determinar una situación en términos de la presencia o ausencia de paz”, requiere definir previamente su concepto, comprender su evolución en las distintas culturas, entender sus múltiples acepciones desde su coincidencia profunda. También, trabajar por la coherencia entre fines y medios, fortalecer la utilización de estrategias para resolver conflictos por medios pacíficos. Transitar del conocimiento a la acción, de saber los valores de la paz a practicarlos, de conocer la paz a ser pacífico. Promover un ámbito de valores comunes, una “ética mínima” suficientemente amplia como para que sea un sistema compartido, pero sólo hasta lo indispensable para que admita el enriquecimiento desde la diversidad y el disenso y hablar incluso de “paces”.

Bibliografía

- APPLE, M.W. y J. A. Beane (comps), *Escuelas democráticas*, e ed., Colección Pedagogía, la pedagogía hoy, Madrid, Morata, 2000.
- BARCENA, F, *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la adecuación política*, Barcelona, Piados, 1997.
- BILBENY, N., *Por una causa común. Ética para la diversidad*, Barcelona, Gedisa, 2002.
- BONAL, X., *Sociología de la educación*, Barcelona, Piados, 1998.
- BOURDIEU, P., *La reproducción*, Madrid, Gedisa, 1993.
- CASTILLO E,(2003)
- COLE, M., *Psicología cultural*, Madrid, Morata, 1999.
- DAVIDOV, V., *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*, Moscú, Progreso, 1985.
- DEFENSORIA DEL PUEBLO, *Contra viento y marea*, Bogotá, DP, 1997.
- DELVAL, J., "La Representación infantil del mundo social", en E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza, *el mundo social en la mente infantil*, Madrid, Alianza, 1989.
- DUEÑAS, G., "Prólogo", a A. Robledo y Y. Puyana, *Ética: Masculinidades y feminidades*, Bogotá, Centro de Estudios Sociales, universidad Nacional de Colombia, 2000.
- DOLFUS, O. *El espacio geográfico*, OIKOS, Barcelona 1986
- DUBY, G. y Ph. Aries, *Historia de la vida privada*, Madrid, Taurus, 1990.
- ELIAS, N., *El proceso de la civilización. Investigaciones socio genéticas y psicogenéticas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987.
- FRASER, N., *Justicia interrumpida : Reflexiones crítica desde la posición "postsocialista"*, Bogotá, Universidad de los Andes, 1997.
- FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido*, México, siglo XXI, 1970
- GARCIA - CANCLINI, N., *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Méjico, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes - Grijalbo, 1989.
- GARDNER, H., *La inteligencia reformulada*, Buenos Aires, piados, 2001.
- GEERTZ, C., *La interpretación de las culturas*, Barcelona, GEDISA, 1984.
- GERGEN, K., *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*, Buenos Aires, Piados, 1996.
- GIDDENS, A., *La constitución de la sociedad: Elementos de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu, 1996.

- El capitalismo y la moderna teoría social*, Barcelona, Idea Books, 1998.
- GILLIAN, 1985
- GOMEZ, J. H., *La construcción de conocimiento social en la escuela*, Bogotá, Centro de Investigaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002.
- GRABE, V., "Educar para la paz", en C. L. Díaz, C. Mosquera y Fajardo (comps), *La Universidad piensa la paz: Obstáculos y posibilidades*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y para la Convivencia (PIUPC), 2002.
- HABERMAS, J., *¿Qué es la pragmática universal?*, mimeografiado, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1985.
- La inclusión del otro*. Estudios de teoría política, Barcelona, Paidós, 1999.
- HERRERA, M. Y C. DIAZ, *Educación y cultura política: Una mirada multidisciplinaria*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Plaza y Janés, Serie Educación y cultura, 2001.
- ICFES, *Laboratorio de evaluación de la calidad de la educación*, Bogotá, 2001.
- KARMILOFF-SMITH, A., *Más allá de la modularidad de la mente*, Madrid, Alianza, 1992.
- KIMLICKA, W., *Ciudadanía multicultural*, Barcelona, Paidós, 1996.
- KOHLBERG, 1990
- MAGENDZO, A., *Vitae, educación para la democracia en la modernidad*, Bogotá, PIIE, - Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, 1996.
- MALDONADO, C., *Filosofía de la Sociedad Civil*, Bogotá, Universidad Libre, Facultad de Filosofía - Siglo del Hombre Editores, 2002.
- MEJIA, M.R. y G. Restrepo, "Formación y Educación para la democracia en Colombia. Apuntes para el estado del arte", Santafé de Bogotá, UNESCO Caracas, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, 1997.
- MEN. *Lineamientos Curriculares*
- MOCKUS, A. Et al., *Las fronteras de la escuela*, Bogotá, Socolpe, 1994.
- MONCARZ, Raúl. Moneda y Barca, *Teoría monetaria, finanza e inflación*. South - Western. USA. 1982
- MOSQUERA, C., M, Pardo y O. Hoffman (eds), *Afrodescendientes en las Américas. Trayectorias sociales e identitarias. 150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia - Instituto Colombiano de Antropología e Historia - Instituto de Recherche pour le Développement - Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos, 2002.
- MOUFFE, C., *El retorno de lo político, Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*, Buenos Aires, Paidós, 1999,
- NODDINGS, (1984)
- URIBE M. V. *La violencia percibida por los niños colombianos. Consideraciones sobre los dibujos recogidos por el Convenio del Buen Trato*. <http://www.medios para la paz.org.index>.
- POSADA Carbó E. *La violencia y sus "causas objetivas"* Formato de archivo: PDF/Adobe Acrobat - Versión en HTML. www.ideaspaz.org/articulos/download/ -
- PERKINS: D., (1995)
- PUCHE. R., (2004)
- SALAMANCA ROA, (2000)
- SED, (2001)
- SERRA, (2004)
- STONE, (1999)
- RAMÍREZ P, Y GÓMEZ J, (2000)
- RODRIGO, (1997)



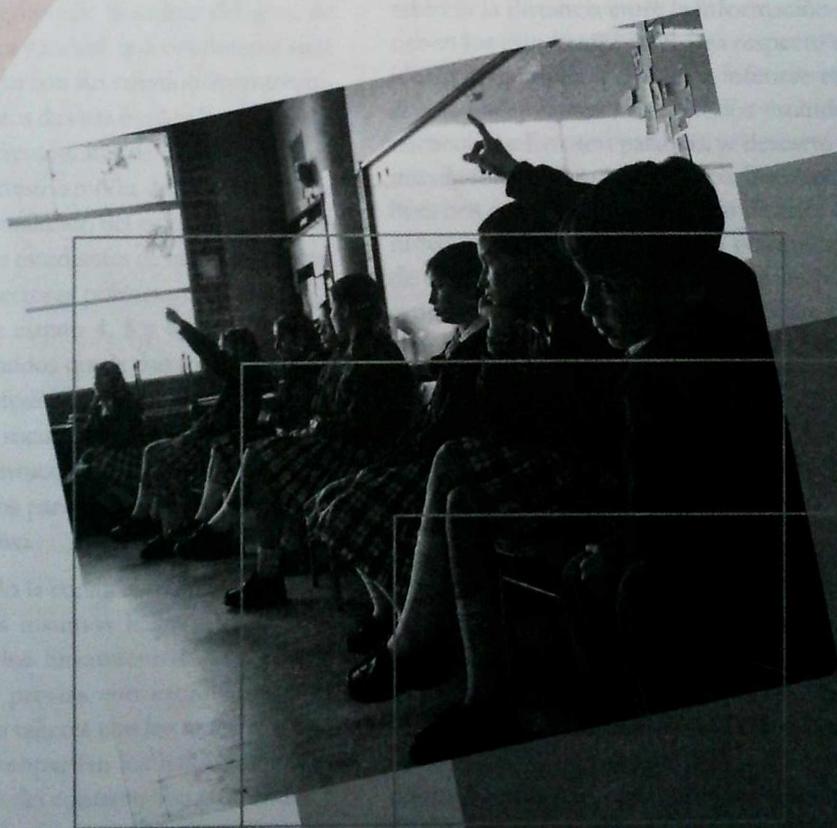
SERIE
Cuadernos de Evaluación



ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación

Segunda Parte Evaluación de la construcción del conocimiento social

Análisis comprensivo y pedagógico
Grados 5° y 9°



La experiencia de construcción de la prueba contó con la participación de un grupo de docentes del área, de educación básica y media, quienes durante siete talleres aportaron con sus cuestionamientos, inquietudes y puntos de vista frente a la evaluación, en particular, y frente al área de Ciencias Sociales, en general. Del mismo modo, y para responder al carácter contextualizado del enfoque, se realizaron entrevistas a estudiantes de quinto y noveno grado en tres sectores poblacionales (estrato 1 y 2, estrato 3 y estrato 4, 5 y 6), para indagar por algunos sentidos que le dan los alumnos, al momento de referir asuntos relacionados con el saber sobre “lo social”, ejercicios que durante el proceso de construcción de la prueba aportaron insumos valiosos para la formulación del cuestionario definitivo.

De este modo la construcción de la prueba contó con tres insumos básicos: el análisis semántico de los lineamientos curriculares; las entrevistas previas con estudiantes; y la reflexión en los talleres con los maestros, con los cuales se compartían los hallazgos y preguntas surgidas del contacto con educandos y del análisis de los lineamientos, prueba.

Si bien los Lineamientos son referencia, nuestro enfoque evaluativo no pretende establecer la distancia entre la información que tienen los estudiantes en el área respecto a un ideal por cumplir que podría inferirse tanto de los lineamientos como de los estándares curriculares. En otras palabras, se descartó una mirada sobre el logro académico. De igual manera nos apartamos de un punto de vista cognitivo en tanto no privilegia la comprensión de conceptos, sino más bien se indaga por el sentido que los alumnos le dan a algunos conceptos y nociones que circulan en la escuela desde el área de las Ciencias Sociales.

En esta perspectiva, sería un contrasentido establecer promedios, o ponderar a partir de coeficientes, para establecer algún tipo de clasificación jerárquica. De lo que se trata en este caso es de señalar las tendencias de los sentidos sobre lo social halladas en la prueba, a propósito de nociones y conceptos que se preguntan, pero no se establecen “niveles de sentido” para ubicar las respuestas de los alumnos. En correspondencia con la propuesta, se instruyó a los estudiantes que respondieron la evaluación que todas las respuestas eran válidas.

Se presenta, entonces, un análisis descriptivo de algunas tendencias como consecuencia de la interpretación cualitativa de las respuestas de los estudiantes de grado 5° y 9°, a partir de un procesamiento estadístico de Cluster y de frecuencias de respuestas¹. Además, se expone una síntesis del análisis de la pregunta abierta. Estos resultados son útiles para tomar decisiones en relación a la selección y organización de saberes del área de Ciencias Sociales y, por tanto, en la enseñanza de la misma, siempre y cuando estos resultados sean objetos de reflexión por parte de los maestros del área.

Esta opción evaluativa se apoya, entre otras cosas, en la orientación de la Secretaría de Educación Distrital cuando señala que la evaluación externa podría indagar otros aspectos y discursos, distintos a los que se vienen realizando en el país, “otras formas de acercamiento a la escuela” en procura de tomar distancia de algunos efectos que divergen de los propósitos de la evaluación como, por ejemplo, “una escuela que busca adiestrar a los alumnos en el desarrollo de pruebas”². Esto último no es el caso de la presente propuesta en tanto no se

trataría de “subir de nivel” en una posterior aplicación. Su utilidad consiste, más bien, en mostrar nociones y posiciones de los estudiantes que configuran sentidos heterogéneos sobre lo social y que serán valiosos para que los profesores tomen decisiones sobre la selección, jerarquización y agrupamientos de las nociones y conceptos del área de Ciencias Sociales, bien porque los lineamientos del área los ponen a circular o bien porque hacen parte del acervo cultural del contexto en el que se da el aprendizaje, de acuerdo a unos propósitos curriculares que, en cualquier caso, es indispensable explicitar.

Por su parte, el Plan Sectorial de Educación invita a enriquecer “el análisis de la evaluación desde distintos enfoques y perspectivas teóricas”, para lo cual precisa que la actual política educativa trazada pretende una “evaluación que amplíe y cualifique los instrumentos hasta ahora utilizados”, con el propósito de que las pruebas sirvan “para que, en los niveles distrital y local, así como en cada institución educativa, se puedan valorar los avances de las políticas educativas, los PEI y los logros en los aprendizajes, haciendo énfasis en los procesos pedagógicos y en el contexto social y cultural de los estudiantes”³.

¹ El procesamiento estadístico fue realizado por el profesor Jimmy Corzo de la Universidad Nacional de Colombia.

² SED. Análisis cualitativo y uso pedagógico de los resultados. Evaluación censal de competencias básicas. Novena aplicación, noviembre de 2003, calendario A. Bogotá, 2004, pág., 74.

³ SED. Plan Sectorial de Educación 2004-2008.

I. Ámbitos sobre los que se indaga

El propósito de esta evaluación es explorar el saber sobre lo social presente en la escuela, circunscrito a la ciudad de Bogotá, realizando una mirada a través de los posicionamientos acogidos por los estudiantes de los grados 5° y 9°, quienes por medio de una pregunta abierta y un cuestionario de preguntas cerradas, proporcionaron los insumos para inferir cómo se llenan de sentido algunas nociones que sobre lo social circulan en la escuela.

Se parte de la premisa según la cual los saberes que entran en juego en el escenario escolar para el área de Ciencias Sociales (y para todas las áreas en general) no llegan “puros”, sino que son objeto de un proceso de recontextualización (Bernstein⁴), donde se conjugan saberes provenientes de múltiples fuentes (el saber científico proveniente de las ciencias, el saber que divulgan los medios masivos, el saber arraigado de las creencias populares, el saber intencionado por la legislación, etc.). Este presupuesto no pretende poner en balanza el saber científico proveniente de las ciencias, versus, el saber del maestro y las formas de valorar lo social desde los contextos culturales de los alumnos, sino que reconoce el escenario

escolar como un contexto donde se cruzan y emergen formas particulares de interpretar o de asignarle sentido a los conceptos y nociones sobre lo social.

En nuestro país, en gran medida, la selección de contenidos curriculares obedece a criterios y decisiones tomadas por el Ministerio de Educación Nacional MEN, entidad que establece los contenidos escolares para las diferentes áreas, a través de documentos consultivos como los Lineamientos Curriculares (los cuales indican cómo construir conocimiento desde cada área, ofrecen sugerencias pedagógicas y didácticas y proponen elementos de orientación curricular para docentes e instituciones) y documentos prescriptivos como los que representan los Estándares Curriculares (donde se establecen los conocimientos obligatorios u optativos o transversales para cada área, manteniendo los lineamientos como fundamento conceptual para organizar conocimientos y conceptos).

El acervo de conocimientos sobre lo social deriva de múltiples fuentes y, para efectos escolares, surge la necesidad de organizar dicho saber a través de conceptos y nociones y distribuirlos en once grados de escolaridad. La dificultad de la traducción o selección de

⁴ Bernstein, Basil, [1990]. La construcción social del discurso pedagógico. Bogotá: El Griot.

las Ciencias Sociales (constituidas por varias disciplinas) a las ciencias sociales enseñables en educación básica y media, o ciencias sociales escolares, la resuelven los Lineamientos Curriculares seleccionando unos conceptos y no unas disciplinas y proponiendo, principalmente, una organización didáctica para establecer diálogo con otros valores y nociones que circulan en la cultura. De esta manera, los Lineamientos Curriculares, constituyen un punto de referencia del horizonte discursivo que se divulga como contenido escolar, en tanto coloca unos límites de aquello que en el área debe enseñarse en relación a lo social y, por lo tanto, se convierte en un referente privilegiado para ella.

Las orientaciones curriculares del MEN, en la medida en que operan de modo indicativo para todos los actores del sistema educativo, suponen que, en una sociedad reconocida como plural en lo étnico y diversa culturalmente, la propuesta curricular no sea leída de manera homogénea, en razón a que se trata de una disposición que aplica para sujetos heterogéneos que, a su vez, establecen procesos comunicativos en circunstancias contextuales particulares. Esta recontextualización no consiste simplemente en la traducción de saberes científicos y/o cotidianos en saberes escolares, sino que en cada contexto se conjugan elementos de las ciencias, de la cultura, de la pedagogía y de políticas educativas.

Esta particularidad pone a la vista algunas de las tensiones constitutivas de los saberes en el escenario escolar, que se alimentan de las diferentes maneras en que los actores llenan de sentido las nociones, sobre el saber social, que circulan en la escuela. El método de base de esta propuesta pretende hacer una descripción de sentidos, o formas de significación, que en el uso se le otorga a las nociones que se presupone están presentes en la escuela, en el área de Ciencias Sociales. No sobra reiterar lo que

se dijo en el marco conceptual de esta prueba, a propósito del análisis de los lineamientos: “si el método semántico busca describir los modos como se juntan en el uso ciertos elementos de significación, y las lógicas y los funcionamientos que esas combinatorias hacen posibles, lo que estamos sacando a luz con él son [algunas de] las tensiones constitutivas de los saberes, las políticas y las prácticas pedagógicas contemporáneas, tensiones estructurales que son propias de un campo específico de saber donde coexisten y se relacionan tanto los saberes académicos como los saberes pedagógicos, las estrategias políticas y las disposiciones institucionales”. Para efectos de la prueba, mientras los conceptos propuestos por los lineamientos se agruparon en tres ámbitos que más adelante se señalan, las tensiones de dichos saberes no se establecieron con antelación. En las preguntas cerradas de la prueba se delimita el campo de nociones a indagar, pero en cambio las tensiones entre uno u otro sentido que se le otorga a dichas nociones, se asumen como resultantes de esta evaluación.

El saber sobre lo social no está limitado a un campo disciplinar específico, más bien se encuentra diseminado en escenarios discursivos disímiles y, en consecuencia se producen tensiones en las maneras de darle contenido a éstas. En los lineamientos se afirma que “el saber sobre lo social no es exclusivo de las disciplinas sociales; por ello la investigación social debe acudir a otras fuentes y formas de saber social como la literatura, el cine y la sabiduría popular. Es importante incorporar como fuentes y formas de trabajo otras prácticas y lenguajes sobre lo social, más pertinentes para tratar las diversas problemáticas sugeridas en los ejes generadores”.

5 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Ciencias Sociales en la educación básica. Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales. MEN-Editorial Magisterio, julio 2002., p 53.

Ante la dificultad derivada de la ausencia de uniformidad conceptual al interior de la propia disciplina, los lineamientos proponen una “salida” pedagógica. En tanto “...el problema de fondo radica en que las Ciencias Sociales, aunque plantean problemas comunes, no tienen hoy por hoy un conjunto estructurado y sistémico de paradigmas compatibles”, se propone, en lugar de priorizar algunas disciplinas o forzar en un mismo conjunto una selección de éstas, más bien “seleccionar unos conceptos”, tomados del espectro amplio de la disciplinas sociales, y ubicarlos en “unos organizadores didácticos”, para configurar “un cuerpo de conocimiento social susceptible de ser enseñado y aprendido, al menos desde una didáctica compatible con los problemas del actual conocimiento social”⁶.

Los saberes propuestos en los lineamientos (un conjunto de problemáticas sociales tendientes a comprender la sociedad, agrupadas en ocho ejes generadores), los hemos agrupado en tres ámbitos: Ético/Político, Sociocultural y Medio Ambiente, para indagar algunas nociones en preguntas cerradas. Y hemos añadido un cuarto ámbito, Sí Mismo, para indagar, a través de una pregunta abierta, puntos de vista que evidencien la conjugación de perspectivas en relación con el “mundo social”, y que traspasan los ejes propuestos en los lineamientos. Los tres primeros ámbitos se presentan relacionándolos con la encuesta de “capital cultural” realizada simultáneamente con la prueba y aplicada a una muestra de estudiantes; y algunas respuestas se interpretan independientes del cruce con dicha encuesta.

El ámbito Ético/Político recoge tres ejes de los lineamientos enunciados así: Eje 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”. Eje 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” y eje 8, “las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios”.

El ámbito Sociocultural agrupa los siguientes enunciados: Eje 6, “las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos” y Eje 7 “las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación)”.

El ámbito Medio Ambiente conjuga los ejes 3, 4 y 5, expresados, respectivamente de la siguiente manera: “mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra”; “la necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana” y “nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita”.

En las descripciones de tendencias que se ubican, a partir de las respuestas de los alumnos de 5° y 9°, se especifican las nociones puestas en juego en cada uno de los ámbitos.

El ámbito Sí Mismo permite dar cuenta de los distintos posicionamientos resultantes de las afirmaciones expresadas por los estudiantes en la pregunta abierta⁷. Esta permitió

7 El método de análisis es el mismo que se utilizó para indagar los sentidos de la propuesta del MEN de lineamientos en el área. Al respecto ver: “Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales: Análisis semántico de sus sistemas de sentido”, del mismo autor. Dicho método de análisis fue una aplicación de: Greimas, A. J. *Sémantique structurale. Recherche de méthode*. Paris, Larousse, 1971. A partir de allí, se retomaron los desarrollos metodológicos propuestos por: Hiernaux, Jean-Pierre. *L'institution culturelle. - Méthode de description structurale*. Presses universitaires de Louvain, 1977, p. 60-65; Hiernaux, J.-P. “Analyse structurale de contenus et modèles culturels. Application à des matériaux volumineux”. En: Albarello, Luc; et al. *Méthodes d'analyse en sciences sociales*. Paris, Armand Colin, 1996, p. 111-144. [Versión castellana, Oscar Saldarraga]; y Hiernaux, J.-P. “Et hic tres unum sunt”. *Structures croisées et théorie des réductions*. Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain, Faculté de sciences politiques et sociales. Dactylo, 1998, 33 p.

6 Ibid., p. 72.

establecer estructuras de sentido inferidas de los textos por los estudiantes –de las cuales se analizaron el 10% del total de la muestra de grado 5° y 9°, representando diferentes puntos de vista sobre el “mundo social”. En particular, la idea de sí mismo expresa una definición de la orientación de los esfuerzos hacia un ideal valorado positivamente, tanto de individuo como de mundo, al tiempo que fija el “ideal negativo” a ser rechazado o contra el cual actuar. En su análisis se presenta una conjugación de perspectivas, que traspasan los ejes propuestos en los lineamientos, toda vez que no se parte de un referente fijo de contenido sino de la toma de posición frente al enunciado que se les propuso (“La condición humana nos hace capaces de lo mejor y capaces de lo peor; somos creadores y destructores”), postulado de alcance general, esto es, englobante de una relación genérica de la condición humana.

2. Presentación resultados según clusters⁸

Grado Quinto

2.1 Ámbito ético-político

En este ámbito aparecen tres grupos que entre sí tienen respuestas similares y al compararlos unos con otros encontramos tres tensiones. Una en relación a la resolución de problemáticas del entorno, otra sobre la manera de entender las normas y la tercera referida al tema de la violencia. Un primer grupo (1)⁹ se caracteriza por estar totalmente de acuerdo en que, “para resolver las problemáticas que afectan el lugar donde vives

se necesita”, que la comunidad se organice, que los ciudadanos paguen los impuestos, la intervención del Alcalde Mayor y acudir a la junta de Acción Comunal. Mientras que un segundo grupo (2)¹⁰ se caracteriza por estar totalmente en desacuerdo con lo anterior. Y un tercer grupo (3)¹¹ comparte características de los dos anteriores. Esta tensión entre dos formas de valorar problemas locales, o maneras de resolver las dificultades de la comunidad, revela la **visibilización de escenarios políticos** para un grupo de estudiantes, mientras que otros no avizoran, o descreen de dichos escenarios como lugares de transacción de la vida en comunidad. En tanto el ámbito de la política atraviesa la vida en sociedad en todos sus niveles, resulta sorprendente que un grupo de alumnos no visibilice formas organizativas y de funcionamiento en común del grupo social en el que vive. Una posibilidad de sentido otorgado a lo político puede ser, en este grupo, lo relacionado con lo externo y lejano, o con asuntos generales y abstractos que no los involucra, lo cual sería paradójico con los ejercicios prácticos de acercamiento a la vida democrática que se lleva a cabo en todas las instituciones escolares.

Sobre la manera de entender las normas, respondiendo a la pregunta “para qué sirven las normas”, el grupo 1 *está totalmente de acuerdo* en que éstas sirven para *imponer* y coinciden, además, en esta pregunta: “de las siguientes afirmaciones, ¿cuál se acerca más a la idea que tú tienes de participación?, eligiendo la opción de *cumplir normas*. El grupo 2 respondió que las normas sirven para *convivir* y no para reprimir o sancionar. Aquí hay una tensión entre una

8 Los agrupamientos que aparecen en este capítulo, están acompañados de información procedente de la encuesta de capital cultural.

9 Este grupo, según la encuesta de *capital cultural*, corresponde a estrato bajo, ingreso hasta un salario mínimo, no tiene recursos informáticos, madre y padre con primaria incompleta.

10 Este grupo, según la encuesta de capital cultural, es principalmente de estrato medio, sector no oficial, jornada única, madre y padre universitarios.

11 Este grupo, según la encuesta de capital cultural, la madre y el padre tienen estudios superiores, sector no oficial, estratos medio y alto, jornada única, tienen un recurso informático, tres recursos bibliográficos.

percepción de la norma como instrumento de beneficio social, de tal modo que sus propósitos sirven a la convivencia y una **percepción autoritaria de la norma** incluso hasta asociar ésta con la noción de participación. Nos preguntamos qué tanto los modelos de autoridad de la familia y la escuela influyen en esta percepción y cuál de éstos modelos pesa más para que algunos estudiantes asuman la norma de una forma negativa.

En el tema de la violencia, el grupo 1 está *totalmente de acuerdo* en que “en el país hay violencia porque” no hay suficientes leyes, los colombianos siempre hemos sido violentos, no estamos felices con lo que somos, el gobierno no hace lo suficiente, hay mucha pobreza y hay gente que le gusta la guerra. El grupo 2 está *totalmente en desacuerdo* en todos los enunciados anteriores. El grupo 1 considera que “cuando una comunidad sufre por falta de recursos, la manera más conveniente de resolver el problema sería” *que los más ricos les ayuden*. El grupo 2 opina que “las personas intervienen en política” *para aportar a la sociedad*. La tendencia mayoritaria detectada es la **no discriminación de explicaciones sobre el fenómeno de la violencia**. Ambos grupos asumen una posición global sobre los enunciados puestos, sin discriminar razones, pues éstas son de diferente naturaleza. Sin embargo, hay matices en cada uno de los grupos si se asocian las respuestas en este tema con las anteriores. De acuerdo a esto, en el grupo 2 probablemente no se sienten involucrados en el fenómeno de la violencia, resultándoles “externo y lejano” y, aunque tienen una idea activa de la política, pues ésta “sirve para aportar a la sociedad”, la noción de sociedad les puede resultar abstracta (lo cual no debe extrañar en tanto son niños de quinto grado). En el grupo 1 parece matizarse con una relación pasiva entre sujeto y política, pues aunque visibilizan escenarios políticos, simultáneamente ven en la norma

“imposiciones” y consideran que los problemas de la comunidad dependen especialmente de que otros, los ricos, ayuden. Por supuesto que estas hipótesis deben profundizarse con otros estudios y miradas sobre la percepción que tienen los alumnos sobre la política.

2.2 Ámbito sociocultural

Las tensiones surgidas en este ámbito entre un grupo que entiende y asume una posición para ver la sociedad desde una **perspectiva multicultural** y otro grupo que **no asimila o no visibiliza la diversidad cultural**, ponen de relieve la ausencia de este lenguaje en la escuela.

Un primer grupo (1)¹² posiciona su opinión sobre el país, cuando se le coloca el enunciado “en Colombia la gente”, expresándose *en desacuerdo* con las afirmaciones: sabe resolver los conflictos, se interesa bastante por la política, es solidaria y es orgullosa de su país, y manifestándose *totalmente en desacuerdo* con la idea de que en Colombia la gente es muy religiosa. Un segundo grupo (2)¹³, por el contrario, manifiesta estar totalmente de acuerdo con las afirmaciones anteriores y, además, dice estar totalmente en desacuerdo con la idea de que la gente “está descontenta”.

En relación a la discriminación de género, ante la pregunta “en Colombia, el trato que se le da a la **mujer** es”, el primer grupo responde estar en *desacuerdo* que es “normal, porque el trato que recibe depende de su preparación”, “porque el trato que recibe depende de las personas”, “justo, porque tiene posibilidad de estudiar y trabajar igual que el hombre” y manifiesta estar *totalmente de acuerdo* con que es “injusto, porque no se valora de la misma

¹² Este grupo no tiene datos en la encuesta de capital cultural.

¹³ Este grupo comparte, según la encuesta de capital cultural, el sector oficial distrital, ingreso hasta un salario mínimo, no tienen recursos informáticos, un recurso bibliográfico, madre con primaria incompleta, estrato bajo.

manera el trabajo que el hombre”. Un segundo grupo (2) opina que “el trato que se le da a la **mujer es**” justo y normal.

Sobre la relación entre minorías y mayorías étnicas, el primer grupo (1) señala que está *en desacuerdo* con que “la mayoría tiene derecho a imponer condiciones a las minorías étnicas”, que “es mejor unificar las creencias y costumbres de todos los grupos étnicos”, y *totalmente en desacuerdo* en que “los grupos étnicos deben respetar las creencias y costumbres de la mayoría”. Sin embargo, el grupo cae en contradicción cuando dicen estar *totalmente en desacuerdo* en que “se deben respetar los derechos de las minorías étnicas”. El segundo grupo está *totalmente de acuerdo* en la idea que “es mejor unificar las creencias y costumbres de todos” y que “la mayoría tiene derecho a imponer condiciones a las minorías étnicas”. Este grupo, además, eligió la respuesta del “respeto a los afrocolombianos principalmente porque” son colombianos y no porque esta etnia haya hecho aportes importantes a nuestra cultura.

Se puede notar en este ámbito dos posiciones que oscilan entre el optimismo con el que se ve al país y el pesimismo que es manifiesto en otros. Los primeros consideran que la discriminación de género persiste, mientras los mismos que conciben el país con pesimismo son partidarios del *statu quo* en las relaciones de género, insinuando cierta desesperanza, o al menos se soslaya la dinámica de una sociedad. Esta segunda tendencia pone en alerta la capacidad de actualización de la escuela en relación con las culturas étnicas y de discriminación, haciendo evidente que el lenguaje de los derechos humanos, y su práctica, defensa y promoción, aún está distante en el escenario escolar.

2.3 Ámbito medio ambiente

En este ámbito se establecen tres posiciones, a partir de las diferencias entre campo y ciudad y

la denominación de nuestro planeta, que podemos diferenciar entre sí: El primer grupo (1)¹⁴ está *totalmente de acuerdo* en que “se vive mejor en el campo que en la ciudad” y elige la opción según la cual, “en el campo hay industrias como en la ciudad”. Dice que se “relaciona con el medio natural” cuando *sale a la calle*.

El segundo grupo (2)¹⁵ se muestra *totalmente en desacuerdo* con las afirmaciones: “en el campo hay industrias como en la ciudad” y “se vive mejor en el campo que en la ciudad”, y según estos “nunca se relacionan con el medio natural”. Responden a la pregunta, “¿cuál define mejor nuestro planeta?”, *madre tierra*.

El tercer grupo (3)¹⁶, está *en desacuerdo* con el enunciado “en el campo hay industrias como en la ciudad”, pero de acuerdo con que “se vive mejor en el campo que en la ciudad”, además consideran la relación “con el medio natural cuando van a cualquier parte. Definen “nuestro planeta” como *nuestra casa y la de futuras generaciones*.

En el componente Medio Ambiente existe una tensión, claramente visible, **campo versus ciudad**. En el tercer grupo se ubican los que les gusta el campo, aunque no lo consideran con desarrollo equiparable a la ciudad, pero consideran uno y otro como medio natural, a diferencia de los demás grupos, lo cual significa que están más cercanos a la idea de entender nuestro hábitat como un conjunto de interrelaciones y definen el planeta como *casa*, con lo cual hacen coincidir lo micro con lo macro, definiendo lo general por lo particular. En el primer grupo están los que suponen

¹⁴ Este grupo comparte, según la encuesta de *capital cultural*, ingreso de más de tres salarios mínimos, un recurso informático, pero escasa representatividad de esta clase, con porcentajes de participación bajos.

¹⁵ Este grupo, según la encuesta de *capital cultural*, no tiene recursos informáticos, ingreso hasta un salario mínimo, estrato bajo y en menor proporción son de estrato dos.

¹⁶ Este grupo, según la encuesta de *capital cultural*, tienen madre y padre con estudios superiores, sector no oficial, ingreso más de tres salarios mínimos, estrato medio (y alto en menor proporción), jornada única, sector no oficial, en proporción baja tiene tres recursos informáticos.

mejores posibilidades de vida en el campo y no ven diferencias de productividad económica con la ciudad, consideran lo urbano como el *medio natural*, pero no necesariamente todo, es la *calle*, quizá en la consideración de espacio abierto, lo asocian “con lo natural”. En el tercer grupo están los urbanos, optando por una denominación del planeta con lenguaje indigenista, pero no le otorgan al campo atracción alguna, no consideran la ciudad como un medio natural, lo natural es lo opuesto a ciudad y ese contrario es el campo.

3. Presentación de resultados según clusters Grado noveno

El resultado que se presenta a continuación corresponde a la agrupación que comparte alguna similitud en las respuestas, generando grupos que coinciden en rasgos comunes. En la medida en que las posiciones resultantes no representan por sí mismas un punto de vista homogéneo sobre aspectos de las Ciencias Sociales, tales enfoques más bien reflejan tensiones semánticas (referidas a relaciones establecidas en torno a temáticas propias de cada ámbito indagado) que evidencian la complejidad que comporta la realidad social.

3.1 Ámbito sociocultural

Se conformaron tres grupos, en los que se observan tensiones que corresponden a particulares maneras de distinguir la *relación pluralidad/diversidad* y la *discriminación*, otra expresada alrededor de la percepción del *sentido del estudio de la historia* y una última relacionada con la *relación identidad/territorio*.

El primer grupo (1) muestra una interpretación de la primera tensión en la que se entre-

cruza una percepción cultural con una mirada social. Evidencia una especial sensibilidad frente a la discriminación en todas sus formas, cuando “no se respeta a las personas que viven de manera diferente”, o “no se acepta a las personas con deficiencias”, aunque se destaca el aspecto étnico y racial: “la discriminación que se practica con más frecuencia es étnica o racial”. No obstante, se antepone un criterio de homogeneidad en la imagen de diversidad cultural: [se asocia la idea con] “que cada país tenga su propia cultura”. En suma, es una mirada que amalgama la noción de discriminación, diversidad y diferenciación social, como un mismo conjunto. De ahí que se señale “la falta de ayuda a pobres y desplazados” como una práctica discriminatoria.

Otra tensión marca una inclinación por aspectos de orden económico más que rasgos colectivos de la gente. La idea de identidad colombiana, se acerca más a la idea de que “todos compartimos un origen común, idioma y tradiciones culturales”. Y la idea de que “para ser un país desarrollado se requiere tener suficientes recursos naturales”.

Para el segundo grupo (2) la percepción sobre discriminación/diversidad es tomada como un asunto de orden social, por lo que se muestran *de acuerdo* con la afirmación de que “los medios masivos de comunicación contribuyen a construir una sociedad multicultural”. Los efectos se advierten en dos niveles: la idea de discriminación atañe a irrespetar “a las personas que piensa y viven de manera diferente”, es decir concierne a todo el género por encima de la diferencia étnica: debemos respetar a un afrocolombiano principalmente, “por que todos los humanos merecemos respeto”. Es decir la discriminación es eminentemente cultural. Pero, a la vez, se asocia la noción a diferencias de orden personal, ya que se muestran *en desacuerdo* con la idea de

que las diferencias aceptadas como los gustos estéticos, musicales, moda, comida, etc., no producen discriminación. Tanto para el grupo 2, como para el 3 la *importancia* del estudio de historia radica en “entender causas de problemas actuales”. Al tiempo que expresa una posición optimista, de confianza en el futuro inmediato percibido a través del fenómeno de la globalización, una posición exactamente opuesta se marca en el grupo 3.

Para este grupo (3) los medios masivos de comunicación no contribuyen a consolidar una sociedad multicultural, pues señalan que “la sociedad colombiana es diversa por que cohabitan diferentes etnias”. Al igual que en el grupo (2), las diferencias como gustos estéticos, etc., sí producen discriminación. A diferencia de los grupos anteriores creen que “no hay identidad colombiana porque todos somos muy diferentes y además nos imponen culturas extranjeras”.

3.2 Ámbito medio ambiente

La relación entre diferentes fenómenos sociales y sus implicaciones económicas caracterizan las tensiones expresadas en este punto por los tres grupos resultantes. Ante la afirmación de que “el desplazamiento es problema porque los actores armados se apropian de terrenos, los índices de pobreza se disparan, los campos se quedan solos y disminuye la producción agrícola...”, el grupo (1) muestra estar *de acuerdo*, y el grupo (3) indica *Totalmente de acuerdo*, mientras que el grupo (2) presenta una posición “*Totalmente en desacuerdo*” frente a los mismos enunciados.

Para el grupo (1) el fenómeno de la globalización, significa una oportunidad de crecimiento para los países pobres, mientras que para el grupo (2), están *en desacuerdo* con que el mismo fenómeno produzca distancias entre

los países ricos y los países pobres. Frente al fenómeno de las guerras actuales, ampliar fronteras territoriales, apropiarse de recursos naturales, ampliar mercados y cambiar la forma de gobierno, son situaciones que el grupo (1) estima *poco importante* y el grupo (2) marca como *nada importante*, al tiempo que el grupo (3) considera *muy importante*. Al parecer la característica predominante del grupo (2) consiste en una posición radical de desacuerdo con los planteamientos, mientras los otros grupos (1 y 3) matizan las respuestas. Por ejemplo, en el (2) desconocen el hecho de que el fenómeno del desplazamiento de población es un problema, independiente de las razones o implicaciones puestas en consideración.

3.3 Ámbito ético-político

En esta categoría se conformaron cuatro grupos, aunque en algunos aspectos las diferencias son notorias, en otros aspectos resultan prácticamente imperceptibles. Las tensiones que definen la posición de los diferentes grupos están referidas a prioridades políticas, percepción de *democracia y/o participación ciudadana*, principalmente.

En este ámbito se evidencia cierto grado de confusión (en particular en los grupos 2 y 4) en la percepción de los mecanismos del régimen democrático. Pues, de acuerdo con lo señalado en las respuestas, se plantean *Totalmente en desacuerdo* con que el instrumento de control político más efectivo en una democracia sea realizar protestas públicas, y audiencias públicas, pero están *Totalmente de acuerdo* con la abstención electoral, la consulta popular, la revocatoria de mandato. Se valoran al mismo grado la *abstención electoral* y la *consulta popular* como instrumentos efectivos de control político. De este modo, mientras uno deslegitima el mecanismo electoral, el otro se reivindica a través de las urnas.

La tendencia mayoritaria (grupos 1, 2 y 4) destaca, con diferentes grados de valoración, “los desafíos actuales que la política en Colombia esta exigida a atender”: presentar propuestas de generación de empleo; adelantar políticas públicas que garanticen mayor cobertura en atención y prevención en salud; promover derechos de los usuarios y consumidores; fomentar oportunidades para que la población acceda a tecnologías de la información y la comunicación; resolver el conflicto armado, y atender la problemática medio ambiental. En tanto el grupo (3) marcó los mismos ítems como *nada importante*.

En general, los grupos (excepto el grupo 3) manifiestan confianza en la ley y ésta es asociada a una percepción de democracia, pues indican estar *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* con que “el ejercicio de la ciudadanía consiste en elegir a los gobernantes a través del voto”; que “ser ciudadano es contar con un conjunto de derechos y ejercerlos frente al estado al que se pertenece”; y que “las decisiones tomadas en una democracia son legítimas cuando son el resultado del libre debate de ideas”. Sobre la visión de la violencia que tenemos en el país, el comportamiento de los grupos replica la postura mayoritaria (salvo el grupo 3), que manifiesta acuerdo frente a la creencia de que el conflicto interno involucra diversos intereses

económicos, y que las causas que originaron el conflicto se mantienen vigentes.

4. Descripción de frecuencias Grado 5°

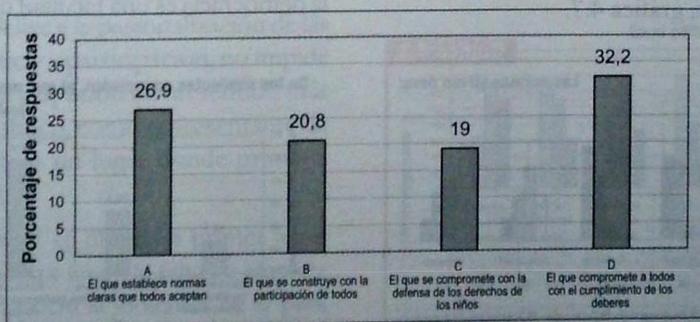
4.1 Ámbito ético-político

Este ámbito indaga acerca de algunos sentidos sobre lo social de los alumnos de grado quinto en relación a la democracia -en este caso, escolar-, los derechos humanos, la función de las normas, la justicia, la participación y problemáticas sociales y de violencia.

Existe la *tendencia* a expresar la vida en comunidad en función de los deberes más que en la idea del respeto a los derechos. En la pregunta sobre el manual de convivencia, gráfica 4.1, éste se asocia más con normas claras que todos aceptan y con el cumplimiento de los deberes y es menos valorado aquel que se construye con la participación de todos y el que se compromete con la defensa de los derechos del niño, gráfica 4.2. Esto pese a que se considera al colegio como el lugar privilegiado de la participación, y que solo algunas veces se respetan los derechos de los niños. Además, al considerarse que las normas sirven más para convivir que para sancionar o imponer, gráfica

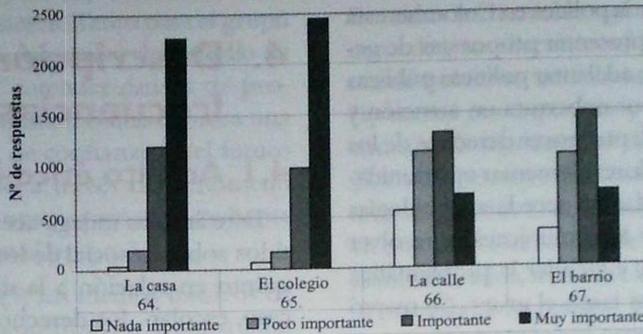
Gráfica 4.1

Según tu opinión, el mejor manual de convivencia de tu colegio es:



Gráfica 4.2

Qué tan importantes son las normas en:



4.3, parece escindirse del ejercicio práctico de participar en la construcción del manual de convivencia.

La opinión *mayoritaria* sobre la idea de justicia, gráfica 4.4, es resolver problemas con la verdad y en segunda opción aparece la asociación con buscar lo bueno para las personas. En menor medida se relaciona con satisfacer las partes en conflicto.

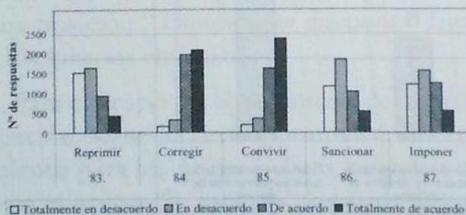
La principal *razón* para *participar* como representante de una comunidad es el interés colectivo, gráfica 4.5. Las personas intervienen en política para aportar a la sociedad.

La idea de participación, tiene que ver, principalmente, con dar la opinión a la gente y menos con cumplir normas y hacer parte de un grupo, gráfica 4.6. La participación es más importante en el colegio y menos en otros ámbitos sociales, gráfica 4.7.

Tanto la idea de *participación* como la de justicia son entendidas o se asocian más con lo individual, o más precisamente, parece personalizarse. En el caso de la justicia no se marca prioritariamente la idea de “satisfacer las partes en conflicto”, sino que más bien aparece asociada a la verdad, quizá sin visualizar suficiente que cada parte en conflicto puede tener parte de la “verdad” o su propia “verdad”, lugar en el que la justicia dirime. Respecto a la idea de participación no se ve muy relacionada con “cumplir normas” y con “hacer parte de un grupo”, por el contrario, se asoció con “dar la opinión a la gente”, es decir, permitir a las personas expresar sus ideas. En las entrevistas previas a estudiantes de grado 5° se les preguntó qué entendían por democracia y por autoridad, ante lo cual contestaron que “el que tiene la autoridad da la palabra” y la democracia es una facultad que permite “dar

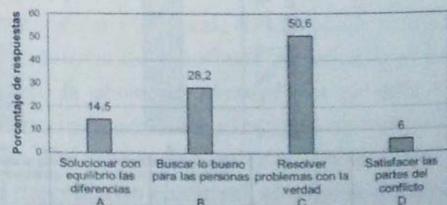
Gráfica 4.3

Las normas sirven para:



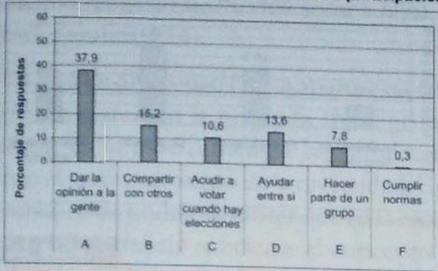
Gráfica 4.4

De los siguientes enunciados, el que mejor refleja la idea de justicia que tú tiene es:



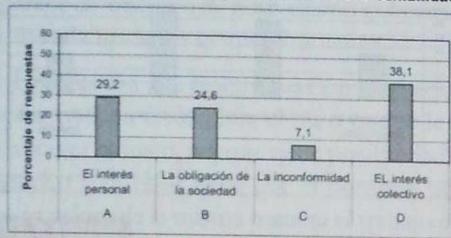
Gráfica 4.5

De las siguientes afirmaciones, ¿cuál se acerca más a la idea que tu tienes de participación?



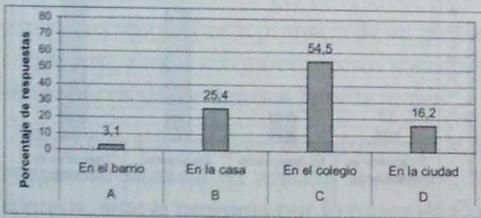
Gráfica 4.6

¿Cuál crees que es la principal razón para participar como representante de una comunidad?



Gráfica 4.7

Para tí, el lugar donde tu participación es más importante es:



la palabra a todos o a la mayoría". Sin embargo, esta idea proclive a la personalización de las nociones de justicia y participación, no impide pensar que la participación en un sentido más ampliamente político, como representante de una comunidad, es un lugar donde prima el interés colectivo.

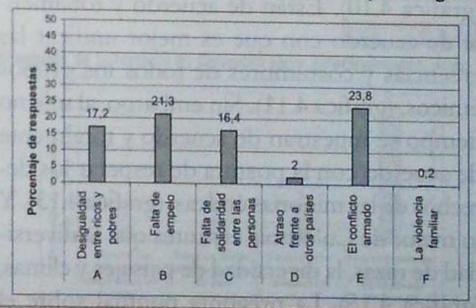
Problemática social: se ubicó en primer lugar el conflicto armado y luego la falta de empleo, (gráfica 4.8). Se asoció la violencia en el país, en primer lugar, con la pobreza y, en segundo

lugar, con la idea de que hay gente que sólo le gusta la guerra; en menor medida se considera que los colombianos siempre hemos sido violentos (gráfica 4.9).

Lo anterior demuestra un grado importante de sensibilidad con las noticias que tenemos del conflicto interno. Visto en sentido opuesto, la necesidad o anhelo de terminación del conflicto resulta una prioridad incluso para niños de corta edad. Aunque, como lo muestra la gráfica, las respuestas por la situación económica que se percibe en la población, cuyo indicador fue la "falta de empleo" los condujo a ver este problema también como prioritario. La violencia, por su parte, se asoció principalmente con la pobreza, seguida de la opinión "que hay gente que sólo le gusta la guerra". Pero aquí destacamos la subvaloración que se

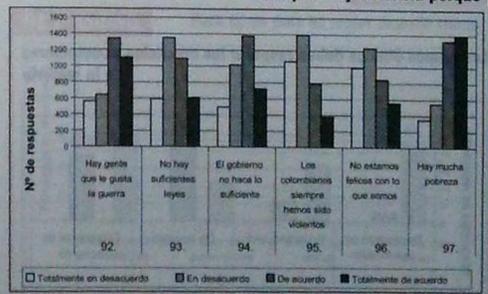
Gráfica 4.8

De las siguientes afirmaciones, ¿cuál problemática social ubicas en primer lugar?



Gráfica 4.9

En el país hay violencia porque



hace al estereotipo según el cual “los colombianos siempre hemos sido violentos”. Y al no considerar, al menos en un porcentaje bajo, una naturaleza propia del colombiano en este sentido, significa que habría causas sociales, económicas y de otros órdenes que tendrían que explicar la permanencia del conflicto.

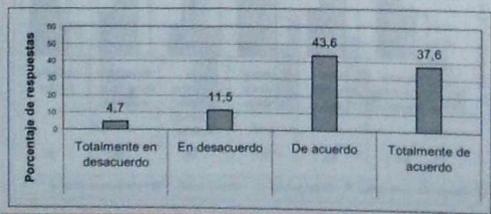
4.2 Ámbito sociocultural

El ámbito indaga acerca de algunos sentidos sobre lo social que los alumnos de grado quinto en relación a nociones como pluralidad/diversidad, discriminación, percepción de la historia e identidad/territorio.

Acerca de la relación pluralidad/diversidad, los estudiantes se muestran de acuerdo y totalmente de acuerdo con que los grupos étnicos deben respetar las creencias y costumbres de la mayoría y que la mayoría tiene derecho a imponer condiciones a las minorías étnicas, (gráfica 4.10). Están de acuerdo y totalmente de acuerdo con que es mejor unificar las creencias y costumbres de todos los grupos étnicos, (gráfica 4.11). Sin embargo, al mismo tiempo se muestran de acuerdo y totalmente de acuerdo con la postura de respetar los derechos de las minorías étnicas, (gráfica 4.13). Y lo mejor de Colombia es, antes que la diversidad de razas, la diversidad de paisajes y climas, (gráfica 4.15). La pregunta puntual sobre el respeto a los afrocolombianos se la atribuyen principalmente a que “todos los humanos

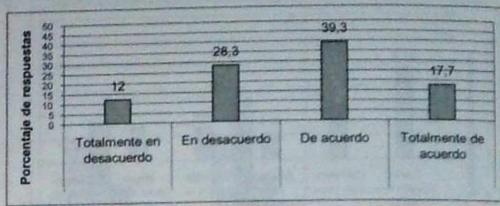
Gráfica 4.10

Los grupos étnicos deben respetar las creencias y costumbres de la mayoría



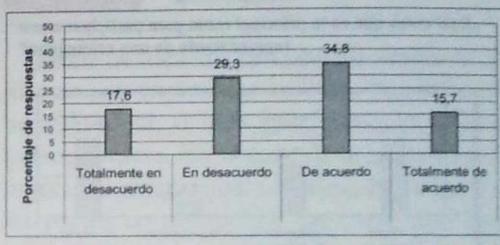
Gráfica 4.11

Es mejor unificar las creencias y costumbres de todos los grupos étnicos



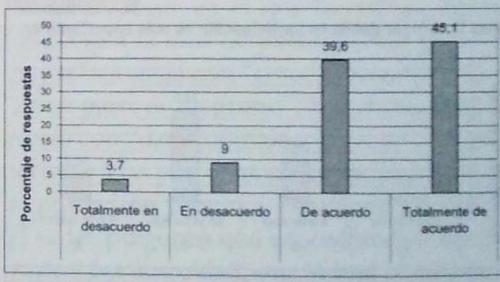
Gráfica 4.12

La mayoría tiene derecho a imponer condiciones a las minorías étnicas



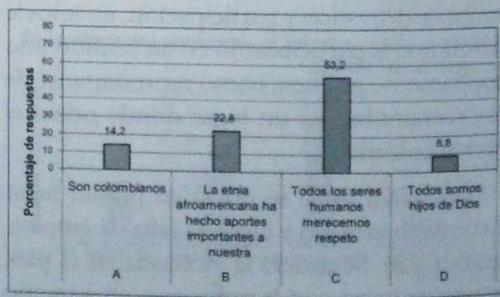
Gráfica 4.13

Se deben respetar los derechos de las minorías



Gráfica 4.14

Debemos respetar a los afrocolombianos principalmente porque



merecemos respeto” y en menos medida se elige la opción de respeto sustentado en el principio religioso de “todos somos hijos de Dios”, (gráfica 4.14).

La idea de diversidad étnica aparece en conflicto: se marca, en la pregunta sobre grupos étnicos, en la misma medida la uniformidad como el reconocimiento de la diversidad. Esta contradicción podría significar que en la escuela aún no se trabaja suficiente el concepto de multiculturalidad y pluralidad étnica, así como la diferencia entre etnia y raza. Antes que la noción contemporánea de multiculturalidad aparece el concepto de humanismo gobernado la mirada hacia los grupos humanos.

En relación a la discriminación de género, se opina que, en Colombia, el trato que se le da a la mujer es justo, porque tiene posibilidad de estudiar y trabajar igual que el hombre, pero no se valora de la misma manera el trabajo que ella realiza respecto del que hace el hombre, (gráfica 4.16).

Aunque la relación de género parece haber ganado terreno sobre la primacía de un género sobre otro, aún se reconoce efectos sociales y económicos desventajosos para la mujer.

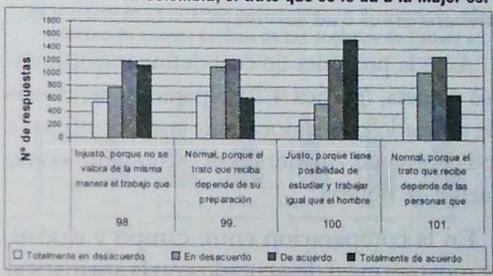
Respecto a la percepción de la historia y de la imagen de identidad en relación al territorio, se contesta, ante la pregunta por lo mejor de Colombia, en el siguiente orden: 1, la diversidad de

paisajes y climas, 2, la forma de ser de la gente, 3, la diversidad de regiones y, 4, la diversidad de razas, (gráfica 4.15) Respuesta que es concomitante con la idea pretendida de país, pues éste es mejor cuando tiene muchos recursos naturales y personas más felices, mientras que el modelo de país destacado por tener buenos gobernantes indica una asociación más débil, (gráfica 4.18).

Por su parte la percepción sobre la utilidad del estudio de la historia de Colombia, (gráfica

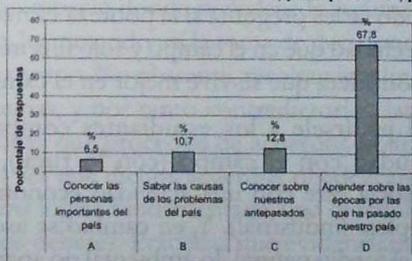
Gráfica 4.16

En Colombia, el trato que se le da a la mujer es:



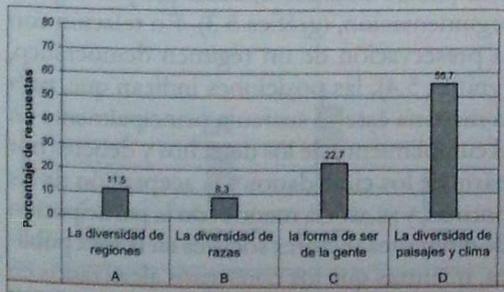
Gráfica 4.17

El estudio de la historia de Colombia sirve, principalmente, para:



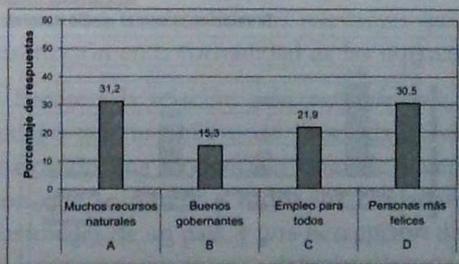
Gráfica 4.15

Para tí, lo mejor de Colombia es:



Gráfica 4.18

Para tí, un país es mejor cuando tiene:



4.17) se considera que sirve, principalmente, para aprender sobre las épocas por las que ha pasado nuestro país: Conquista, Colonia, Independencia, República; la noción de historia aparece anclada en su estudio episódico, antes que en el énfasis de la causalidad histórica y de la visibilización de problemáticas, de distinto orden, que permitan ubicar relaciones más complejas.

4.3 Ámbito medio ambiente

La percepción sobre medio natural muestra la tendencia de entenderlo relacionado principalmente con el campo y menos con el medio urbano en el que se vive.

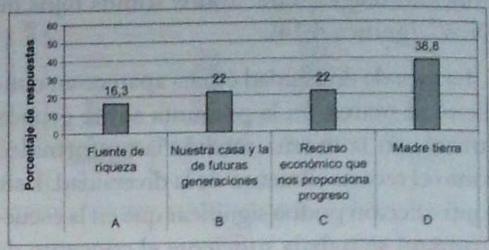
Ante la pregunta de cuál define mejor nuestro planeta, (gráfica 4.20), aparece la tendencia de asociarlo con la noción de corte ecológico e indigenista de “madre tierra” y no tanto como fuente de riqueza.

En la comparación entre campo y ciudad, se mostraron en desacuerdo con la afirmación según la cual en el campo hay industrias como en la ciudad, aunque la dispersión aumenta cuando se les pregunta si la pobreza es mayor en la ciudad que en el campo y solo una minoría considera que se vive mejor en el campo.

Al pedírsele a los estudiantes comparar la ciudad con el campo (con lo rural), no se asocia éste con una actividad económica compleja (industrial). Y, en cambio se asocia con el medio natural, lo ambiental no aparece relacionado con la ciudad, con la urbe.

Gráfica 4.20

De los siguientes enunciados, ¿cuál define mejor nuestro planeta?



5. Descripción de frecuencias Grado 9º

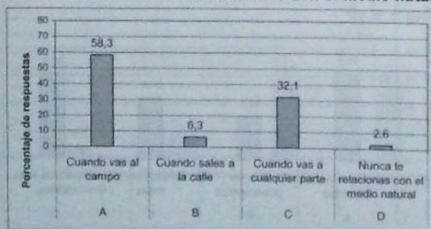
5.1 Ámbito ético-político

Este ámbito indaga acerca de algunos sentidos sobre lo social de los alumnos de grado noveno en relación a la democracia, el gobierno y la ciudadanía, la participación ciudadana (tanto en el escenario escolar como en el político), los derechos humanos, la justicia, la función de las normas, la violencia, y sobre políticas prioritarias requeridas en el país.

Sobre la noción de *democracia* encontramos que los estudiantes se mostraron de acuerdo con que “las decisiones tomadas en una democracia son legítimas cuando son el resultado del libre debate de ideas”, (gráfica 5.1), cuando obedecen a acuerdos políticos, (gráfica 5.2), lo mismo que al reconocer que los debates políticos se pueden tomar como ejemplo de diálogo racional que privilegia la argumentación, (gráfica 5.3). En relación con la preservación de un régimen democrático, (gráfica 5.4), las posiciones indican que, para la mayoría éste se sustenta principalmente en el cumplimiento de los derechos y deberes por parte de los ciudadanos y la aceptación de las normas, y se asocia menos con la participación de diferentes sectores sociales en la vida pública, mientras que los consensos alcanzados en

Gráfica 4.19

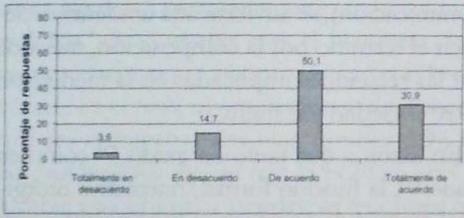
Te relacionas con el medio natural:



la promulgación de leyes resulta insignificante. Como instrumentos efectivos de control político de las acciones del Estado, en el marco de un régimen democrático, se valoran positivamente las audiencias públicas, el trabajo legislativo y la consulta popular, mientras que la revocatoria de mandato, la realización de protestas públicas y la abstención electoral son instrumentos menos estimados como instrumentos adecuados (Gráfica 5.1).

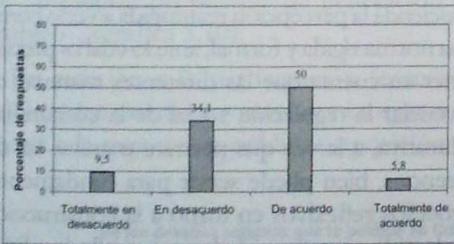
Gráfica 5.1

Las decisiones tomadas en una democracia son legítimas cuando son el resultado del libre debate de ideas



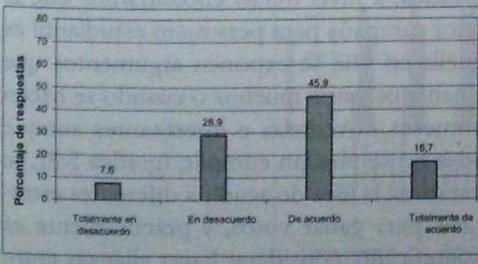
Gráfica 5.2

Las decisiones tomadas en una democracia son legítimas cuando obedecen a acuerdos políticos



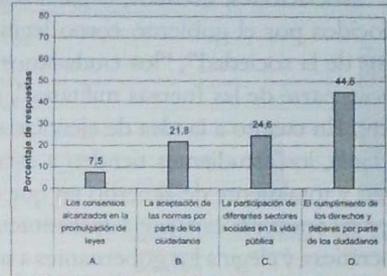
Gráfica 5.3

Los debates políticos se pueden tomar como ejemplo de diálogo racional que privilegia la argumentación



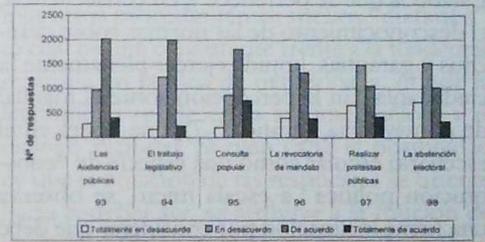
Gráfica 5.4

La preservación de un régimen democrático se sustenta principalmente en:



Gráfica 5.5

En el marco de un régimen democrático, el instrumento más efectivo de control político de las acciones de Estado es:



El debate político tiende a ser estimado como espacio donde prevalece la argumentación, legitimando así la toma de decisiones en este campo. No obstante, resultan igualmente genuinas, y por tanto contradictorias, las decisiones que proceden de acuerdos políticos, a no ser que dichos acuerdos obedezcan a la misma lógica fundamentada, que se reconoce en los debates. Prácticas que evidenciarían el carácter democrático de un régimen político, como la participación de sectores sociales en la vida pública o el que las leyes deriven de consensos, resultan menos relevantes que la inscripción en la formalidad de las normas.

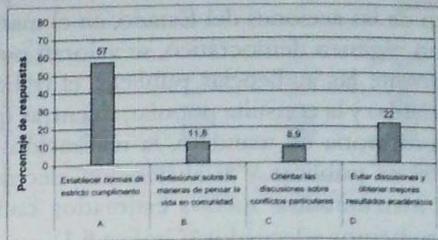
Frente a la relación *gobierno/ciudadanía*, se indagó por la noción de "sociedad civil", marcando una tendencia a estar de acuerdo con que se refiere a todos los ciudadanos nacionales de un país, y una percepción dividida ante postulados que delimitan la noción

como “el conjunto de sectores y organismos representativos de los intereses de la sociedad”, “asociaciones, gremios, organizaciones reconocidos por el gobierno como legítimos voceros de la sociedad”, “los ciudadanos que no hacen parte de las fuerzas militares”, (gráfica 5.6). En cuanto a la idea de ejercicio de la ciudadanía, los estudiantes tienden a estar de acuerdo y totalmente de acuerdo en que consiste en reconocer la existencia de instituciones democráticas, y elegir a los gobernantes a través del voto; se muestran de acuerdo y totalmente de acuerdo en que ser ciudadano es contar con un conjunto de derechos y ejercerlos frente al Estado al que se pertenece y, en consecuencia, el desconocimiento de las normas sobre derechos y garantías, impide ejercer plenamente la ciudadanía. En la percepción sobre el manual de convivencia, (gráfica 5.7), que opera en el escenario escolar como una especie de “constitución política” a escala micro, se observa una firme inclinación por considerar que debe servir para “establecer normas de estricto cumplimiento”, al tiempo que no es valorado como instrumento para “evitar discusiones y obtener mejores resultados académicos”, o para “reflexionar sobre las maneras de pensar la vida en comunidad”, ni para “orientar las discusiones sobre conflictos particulares”.

Al parecer los estudiantes no cuentan con puntos de referencias claros que les permita optar por una posición definida sobre la relación gobierno/ciudadanía. Esto se sugiere en

Gráfica 5.7

El manual de convivencia del colegio debe servir para:



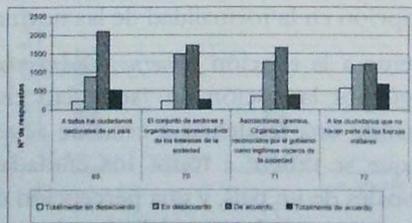
la dispersión de respuestas frente a la noción de sociedad civil (a pesar de que el término es repetido reiteradamente en los medios de comunicación), se advierte una tendencia a deducir el término por la composición, más que por las relaciones implicadas en la mediación entre sociedad y Estado.

En razón a que tanto en grado 5° como en grado 9°, la función formal/normativa otorgada al manual de convivencia es semejante, sería muy conveniente considerar los posibles efectos formativos de dichos manuales, cimentando una noción de democracia y de participación que trascienda la percepción restringida a verlo como una norma rígida y formal, ante lo cual es preciso tener en cuenta que las diferentes maneras de vivenciar la regulación social de la comunidad educativa, a la vez que permite tramitar las diferencias, bien puede servir para fundamentar procesos reflexivos en torno a la construcción de la vida en comunidad, sin que ello implique promover una noción laxa de las normas.

Acerca de la percepción sobre *participación ciudadana*, a nivel micro encontramos que la mejor campaña para personero estudiantil es aquella en que se exponen argumentos que ponen a pensar a muchos o cuando se hacen promesas novedosas e interesantes aunque todas no se puedan cumplir, (gráfica 5.8); se desestima la idea de acudir a diferentes estrategias para ganar votos, y prácticamente es insignificante considerar hacer alianzas entre

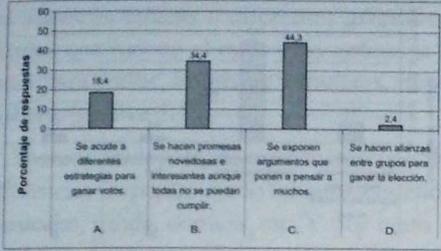
Gráfica 5.6

La noción de “Sociedad civil” se emplea para denominar:



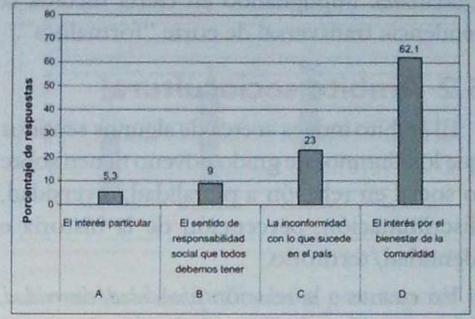
Gráfica 5.8

La mejor campaña para personerero estudiantil es aquella en que:



Gráfica 5.9

La principal razón que motiva a alguien a participar como representante político es:



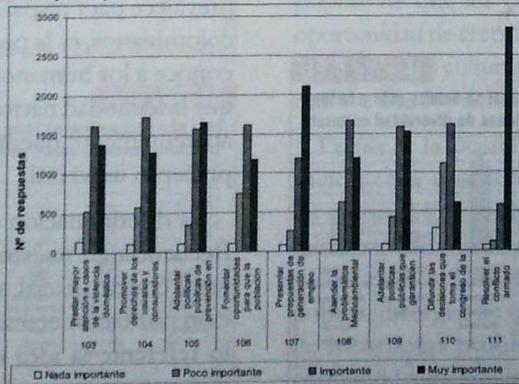
grupos para ganar la elección. A nivel macro, se considera que “la principal razón que motiva a alguien a participar como representante político” es el interés por el bienestar de la comunidad, y no la inconformidad con lo que sucede en el país, mientras que se desaprueba que sea el interés particular, (gráfica 5.9). De las *problemáticas sociales* que la política en Colombia está exigida a atender, se reconoce que las diferentes iniciativas a que alude la pregunta atienden desafíos actuales, la prioridad se sitúa en “resolver el conflicto armado”, seguida de “presentar propuestas de generación de empleo”, (gráfica 5.10).

En relación a la participación (escolar y pública) los estudiantes tienden a otorgar confianza a la exposición pública (exposición de

argumentos, hacer promesas...), y a deslegitimar otros procedimientos menos “diáfanos”, lo cual resulta consistente frente a la tendencia marcada en la idea de democracia, donde la legitimidad reside en la argumentación, y el diálogo racional. Si bien cabe la posibilidad de que la posición de las respuestas se oriente hacia el deber ser, se atribuye a la función de la representación política, en general, un claro sentido ético, desinteresado, en una palabra, altruista. La iniciativa de “difundir las decisiones que toma el Congreso de la República” es la iniciativa que se estima menos valiosa. Posición que llama la atención, en la medida que anteriormente la tendencia era depositar

Gráfica 5.10

De los desafíos actuales que la política en Colombia está exigida a atender, qué tan importante es:



la confianza en las normas como garante de la legitimidad de la democracia y la participación ciudadana, impugnando en cierta medida la tendencia transversal de corte “formalista”.

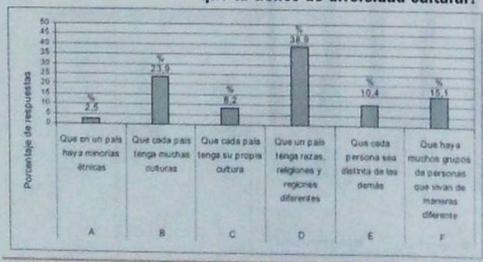
5.2 Ámbito sociocultural

El ámbito indaga acerca de algunos sentidos que los alumnos de grado noveno tienen sobre lo social en relación a pluralidad/diversidad, discriminación, percepción de la historia e identidad/territorio.

En cuanto a la relación *pluralidad/diversidad*, frente a la idea de diversidad cultural, las respuestas indican tres tendencias: una asociada a “que un país tenga razas, religiones y regiones diferentes”, otra a “que cada país tenga muchas culturas”, y la última marcada por la diferencia entre grupos que vivan de maneras diferente y personas distintas a los demás, (gráfica 5.11). En cambio, la existencia de minorías étnicas no aparece como relevante, según las respuestas de los alumnos, al afirmar que la sociedad colombiana es diversa en razón a que “las leyes colombianas reconocen la pluralidad cultural, étnica, de género y el libre desarrollo de la personalidad” y a que “la población del país está conformada por diferentes culturas”, (gráfica 5.13). Y “debemos respetar a los afrocolombianos” principalmente porque todos los humanos merecemos respeto, en tanto el criterio religioso basado en que todos somos hijos de Dios, es desestimado. (gráfica 5.12).

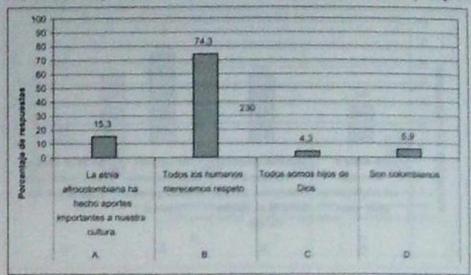
Gráfica 5.11

De las siguientes afirmaciones, ¿cuál se acerca más a la idea que tu tienes de diversidad cultural?



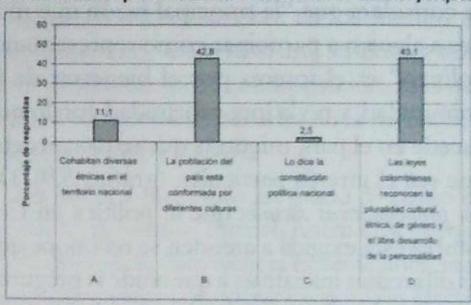
Gráfica 5.12

Debemos respetar un afrocolombiano principalmente porque:



Gráfica 5.13

Podemos afirmar que la sociedad colombiana es diversa porque:



La diversidad resulta designada por dos principios de distinción completamente desiguales: uno definido por su conformación (diferentes culturas, aunque en tal percepción no se destaquen claramente los términos de minoría ni de etnia) y otro denotado por el reconocimiento en las leyes (existencia formal consignada como un derecho). La razón que prevalece para respaldar el respeto a los afrocolombianos, es la percepción general que reconoce a los humanos como iguales, en tanto que la identidad nacional y el criterio religioso, aparentemente quedarían subordinados a tal precepto universal.

La discriminación que se practica con más frecuencia en nuestra sociedad es en primer lugar étnica o racial, seguida de la discriminación por factor económico, (gráfica 5.14). En lo referente la idea de discriminación, tiene que ver en mayor medida con irrespetar a

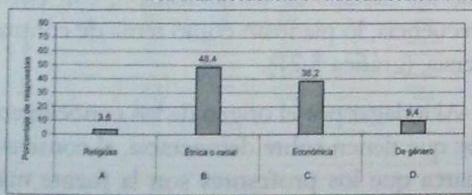
las personas que piensan y viven de manera diferente y en menor grado con irrespetar a las minorías étnicas o diferentes grupos culturales que hay en el país, y no aplicar la ley igual para todos, hombres y mujeres, ricos y pobres, (gráfica 5.15).

Aparece una leve tendencia a marcar que “hay diferencias aceptadas como los gustos estéticos, musicales, moda, comida, etc. Y por tanto no producen discriminación”, (gráfica 5.16).

El factor económico, que aparece como un factor generador de discriminación, corresponde más a un efecto de la diferenciación social existente en nuestro país, que pone en evidencia la tensión individual entre expectativas o idealización, validados socialmente y las posibilidades de realización, condición que se sobrepone a las voluntades individuales, en la medida que su naturaleza es estructural, situación que amerita ser afrontada como una cuestión a debatir en el marco de la relación planteada de pluralidad/diversidad.

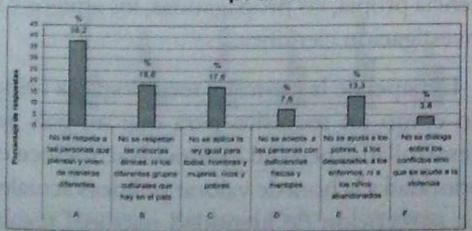
Gráfica 5.14

La discriminación que se practica con más frecuencia en nuestra sociedad es



Gráfica 5.15

De las siguientes afirmaciones, ¿cuál se acerca más a la idea que tu tienes de discriminación?



Gráfica 5.16

Hay diferencias aceptadas como los gustos estéticos, musicales, moda, comida, etc. y por tanto no producen discriminación



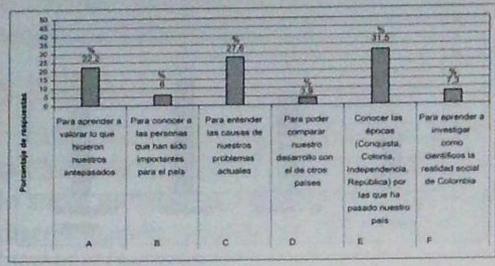
Es notoria la inclinación por asociar la noción de discriminación con efectos en las personas (individuos o grupos), contrario a la noción de diversidad señalada que aparece relacionada con culturas. Las diferencias en términos culturales se ven como diversidad, mientras que las discrepancias en el entorno personal no son necesariamente aceptadas como discriminación.

La percepción sobre la importancia del estudio de la historia de Colombia, nos muestra que, en primer lugar, está la idea de “Conocer las épocas (Conquista, Colonia, Independencia, República) por las que ha pasado nuestro país”, seguida del interés por “entender las causas de nuestros problemas actuales”, y del atractivo por “aprender a valorar lo que hicieron nuestros antepasados”, gráfica 5.17. Se marca una leve tendencia a percibir el fenómeno de la globalización como causa posible de que los países pobres tengan una oportunidad de crecimiento, así como de que se consoliden las culturas regionales y nacionales al nutrirse con los demás.

Frente a la posibilidad de que la globalización erija una cultura mundial que borre las culturas locales, la postura es dividida, lo mismo que frente a la eventualidad de que los países ricos se distancien más de los países pobres, divergencia que refrenda la necesidad de incorporar problemáticas actuales como contenido substancial del área.

Gráfica 5.17

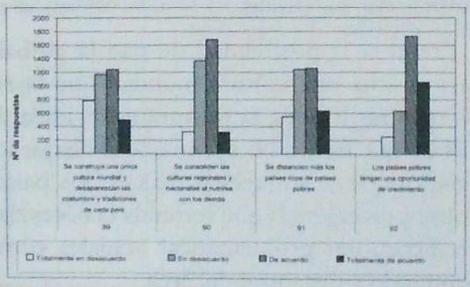
De las siguientes afirmaciones, ¿cuál se acerca más a la idea que tienes de la importancia del estudio de la historia en Colombia



El estudio de la historia, a diferencia del grado 5º, donde la tendencia fuerte se orienta hacia la “tradicional” idea episódica de la historia, en grado 9º se vislumbra cierto interés por “entender las causas de nuestros problemas actuales”, novedad que amerita ser tenida en cuenta, toda vez que a la hora de seleccionar los problemas que se movilizan a través de nociones como “desarrollo sostenible” y globalización, se señala que han de ser actuales y relevantes, y especialmente a aquellos que derivan de la lógica económico-política que preside el funcionamiento de las actuales sociedades capitalistas, lo que remite especialmente a dos grandes núcleos temáticos: la degradación del medio ambiente y las desigualdades sociales y territoriales en la distribución de la riqueza; convendría prestar especial atención a los problemas colombianos.

Gráfica 5.18

Con el fenómeno de la globalización puede suceder que:



Sobre la percepción de la relación *identidad/ territorio*, es notoria la tendencia a considerar que “Colombia es un país privilegiado que podría ser potencia mundial en lo económico, con sólo terminar el conflicto armado”, que para ser un país desarrollado se requiere tener ciencia y tecnología avanzada, al tiempo que no se tiene en cuenta la tenencia de suficientes recursos naturales, (gráfica 5.19). Se expresa un desacuerdo con la idea según la cual, en Colombia se respetan los Derechos Humanos.

La percepción sobre identidad colombiana se asocia más a la condición de compartir características propias de un origen común, y menos a la idea de equiparar a los que expresan sentido de pertenencia al país en que vivimos.

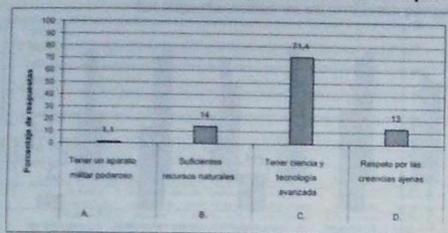
Sobre la violencia del país se indica la tendencia a estar de acuerdo con que las causas que iniciaron la violencia aún se mantienen vigentes, pero entienden que la legislación vigente es insuficiente para enfrentar el problema, el cual involucra intereses económicos. La influencia de la violencia en televisión en el comportamiento de las personas aparece con una tendencia apenas perceptible, a pesar de que los medios de comunicación, con cierta frecuencia, lo plantean como tema de controversia, (gráfica 5.21).

Al indagar por el origen de los conocimientos que tienen sobre democracia, el consenso marca que los profesores son la fuente más importante; en su orden le siguen los libros, los noticieros, la televisión y la familia; en cambio las fuentes menos reconocidas son la experiencia propia, las propagandas, los amigos y la investigación científica.

El papel de la ciencia y tecnología es tomado como un requisito para que un país sea desarrollado, pero tal lectura no se traduce en prioridad a la hora de valorar políticas actuales. La percepción de identidad nacional resulta

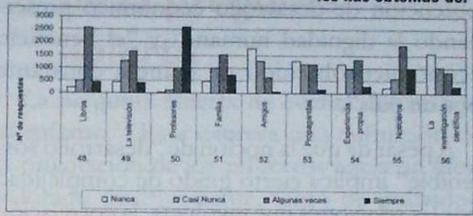
Gráfica 5.19

Para ser un país desarrollado se requiere:



Gráfica 5.22

Los conocimientos que tienes sobre democracia los has obtenido de:

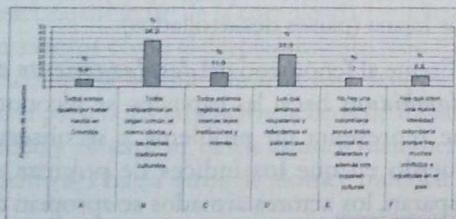


dividida entre dos posturas, que obedecen a diferentes criterios de conformación de la misma, de un lado la identidad se produce por heredad, y de otro lado se alcanza por la disposición a expresar pertenencia; posiciones que expresan la dualidad cooptación/decisión. La aceptación de que la influencia de la violencia en televisión influye en el comportamiento de las personas aparece con una tendencia apenas perceptible, posición que desdice el estereotipo que los medios de comunicación, con

cierta frecuencia, lo plantean como tema de controversia. Importante destacar la existencia de un consenso frente al conflicto armado, que es puesto como el mayor obstáculo para el desarrollo económico del país. De hecho se puede observar una tendencia a reconocer la complejidad del fenómeno de la violencia en el país, que podría ser abordado en el escenario escolar, contemplando las relaciones asociadas a su origen, características tanto pasadas como actuales, y sus implicaciones en las diferentes esferas de la vida social.

Gráfica 5.20

De las siguientes afirmaciones, ¿cuál se acerca más a la idea que tienes de identidad colombiana?



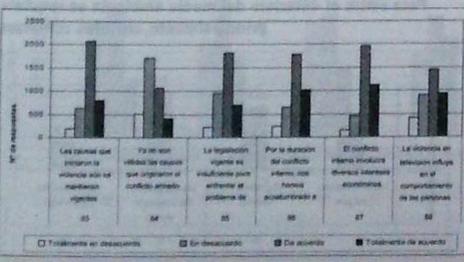
En las fuentes de conocimiento se destaca en los estudiantes de grado 9º la aparición de los libros (desdeñados en grado 5º) y la familia como referencia, a su vez, resulta desplazada frente a otros escenarios.

5.3 Ámbito medio ambiente

Esta categoría indaga por percepciones, que los alumnos de grado noveno manifiestan, en la relación física, biológica, económica y cultural de los hombres con el ambiente, a través de categorías como desarrollo sostenible, medio ambiente, y fenómenos como desplazamiento y guerras.

Gráfica 5.21

Sobre la violencia del país, que tan importantes juzgas las siguientes afirmaciones:



Ante la pregunta sobre la noción de **desarrollo sostenible**, la asociación que se destaca de acuerdo con lo indicado por las respuestas de los estudiantes, (gráfica 5.23), es donde "la responsabilidad social busca armonizar

ganancia económica y conservación del medio ambiente”, seguida por opciones como “la obtención de desarrollo económico preservando la dignidad humana” y “el beneficio económico obtenido de manera constante por un país”.

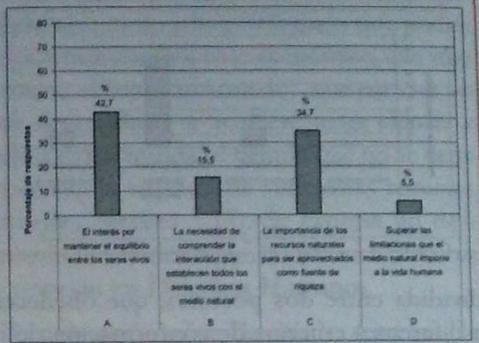
A pesar de que la noción de “desarrollo sostenible” implica cierto grado de complejidad por las relaciones que involucra, la correlación que se observa entre economía y desarrollo resulta diferenciada ante la presencia del término medio ambiente, indicando que su aparición, posiblemente, contempla un criterio de conservación y cuidado.

Con respecto a las razones de preocupación por el medio ambiente encontramos el interés por mantener el equilibrio entre los seres vivos y la importancia de los recursos naturales para ser aprovechados como fuente de riqueza, (gráfica 5.24). Los actores sociales a quienes se les reclama mayores esfuerzos para evitar el deterioro del medio ambiente aparecen en su orden: los trabajadores del campo y la ciudad, el gobierno nacional, los empresarios del país y los países más desarrollados (gráfica 5.25).

Si bien la idea de medio ambiente suele aparecer vinculada a la noción de naturaleza, la tendencia que la asocia como fuente de riqueza

Gráfica 5.24

La preocupación por el medio ambiente obedece a:

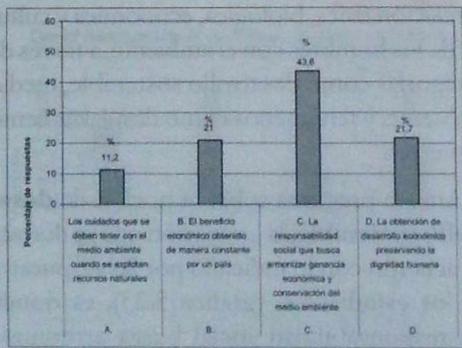


que provoca interés, amplía la perspectiva ecológica sobre esta noción al involucrar nuevos elementos como el componente económico. Es notorio cómo en la lectura sobre el deterioro del medio ambiente (en la pregunta se enumeran algunos actores involucrados), los estudiantes señalen en orden inverso las responsabilidades, pues se vislumbra un orden descendente de exigencia que en el orden espacial se va ampliando; se parte del entorno inmediato (individual), pasando por una dimensión local más amplia (el país), hasta una más lejana (países desarrollados).

Frente al fenómeno del *desplazamiento de colombianos* hacia las capitales, se reconoce que representa un problema y se observa acuerdo en que los índices de pobreza se disparan, los actores armados se apropian de los terrenos abandonados y en que aumentan

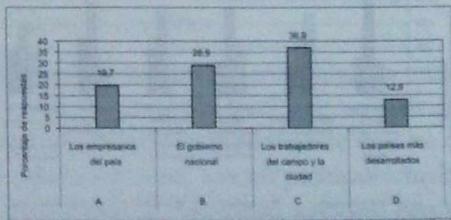
Gráfica 5.23

La noción de desarrollo sostenible hace referencia principalmente a:



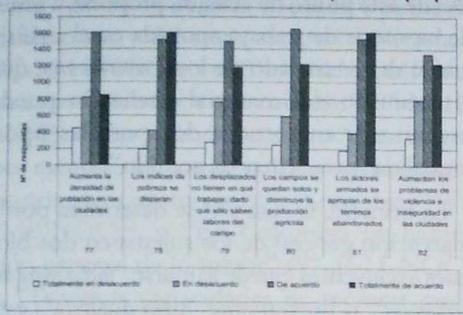
Gráfica 5.25

Para evitar el deterioro del medio ambiente se requiere principalmente, mayores esfuerzos



Gráfica 5.26

El desplazamiento de los colombianos hacia las capitales de los departamentos es un problema porque:



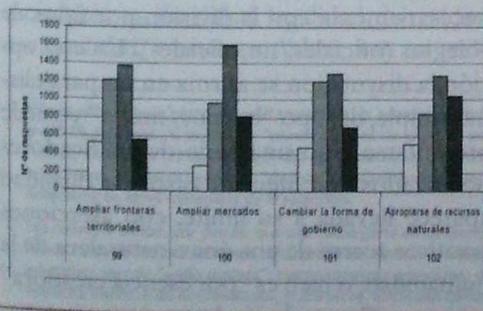
los problemas de violencia e inseguridad en las ciudades, (gráfica 5.26).

Sobre los móviles que comportan las guerras actuales, se reconoce más importante ampliar mercados y apropiarse de recursos naturales que ampliar fronteras territoriales o cambiar la forma de gobierno, (gráfica 5.27).

El tratamiento de estos temas, vinculados con situaciones actuales, ameritan ser abordados como contenido temático del área, toda vez que se advierte una posible confusión o desconocimiento de la complejidad implicada en asuntos como el desplazamiento (con toda la complejidad que encarna este fenómeno en el país) o los conflictos bélicos de distinto orden y dimensión, desde asuntos meramente nacionales hasta otros de alcance mundial.

Gráfica 5.27

En las guerras actuales qué tan importante es:



6. Síntesis de resultados de la pregunta abierta

La pregunta abierta da cuenta del ámbito **sí mismo**.¹⁷ Este expresa una definición de la orientación de los esfuerzos hacia un ideal valorado positivamente, tanto de individuo como de mundo, al tiempo que fija el “ideal negativo” a ser rechazado o contra el cual actuar. Este ámbito da cuenta de diferentes tipologías de sistemas de sentido derivados del análisis de la pregunta abierta.

La “pregunta abierta”¹⁸, propuso a los estudiantes comentar una frase tomada del documento de *Líneas Curriculares en Ciencias Sociales*, elaborado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2002).¹⁹ La prueba abierta a la cual respondieron por escrito los estudiantes dice: *Lee atentamente la siguiente expresión y haz un comentario sobre lo que piensas acerca de ella: “La condición humana nos hace capaces de lo mejor y capaces de lo peor; somos creadores y destructores”*.

Esta frase fue seleccionada después de haber realizado un análisis semántico de los 8 ejes temáticos propuestos por los *Líneas*,

¹⁷ En razón a que por su extensión el análisis de la pregunta abierta no puede ser incluido en su totalidad en este informe, se presentó algunos fragmentos del documento “Análisis de los Sistemas de Sentido en alumnos de 5° y 9° Grados en colegios de Bogotá”. Saldarriaga, Oscar. Bogotá, Marzo de 2006. Se destacan algunos de los hallazgos y elaboraciones más relevantes de este estudio.

¹⁸ La selección del material analizado no representa una “muestra” en sentido estadístico (Dos cursos -5° y 9°- de 4 tipos de colegios, en total 8 colegios), se analizaron en total 162 hojas de respuesta (80 respuestas de estudiantes de 9° grado y 82 respuestas de estudiantes de 5° grado). Se escogió un curso de 5° y uno de 9° de varios colegios seleccionados al azar, pero asegurándose de que fueran representativos de un curso completo de cada uno de los distintos tipos de colegios según su modalidad: NOC= No Oficial en Convenio; OC= Oficial en Convenio; NO= No Oficial; O= Oficial. (Dos cursos -5° y 9°- de 4 tipos de colegios, en total 8 colegios).

¹⁹ Ministerio de Educación Nacional. Ciencias Sociales en la educación básica. Líneas curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales. MEN-Editorial Magisterio, julio 2002.

concluyendo que el enunciado escogido condensa la estructura de sentido más profunda que atraviesa el documento, y expresa el tipo de saber sobre lo social que estos *Lineamientos* ponen en circulación entre los maestros colombianos.²⁰ No se trató de observar la validez de los enunciados de los *Lineamientos* ni el grado de apropiación o práctica de los mismos por parte de los maestros, pues la opción de método para la pregunta abierta consistió en proponer un enunciado sobre lo social (podría haber sido otro), y a partir del cual se infirieron los conceptos y niveles de complejidad que los estudiantes interrogados han logrado alcanzar en sus explicaciones al respecto, tanto en las percepciones como en las actuaciones implicadas.²¹

Los estudiantes de 5° y 9° grado de colegios bogotanos debieron explicar las condiciones o modalidades en que ocurren “lo mejor” y “lo peor” y la “creación” y la “destrucción”. Al hacerlo, pusieron en juego (alguna, varias o todas) seis nociones básicas que el análisis semántico ha logrado agrupar como “inclusiones mayores”: “*tiempo, espacio, sujetos, causalidad, valoración y finalidad*”. Categorías básicas con las que las Ciencias Sociales construyen sus explicaciones sobre los fenómenos sociales. A partir de dichos materiales se extrajeron las disyunciones, las asociaciones y los inclusiones que estructuran sus sistemas de sentido.

Dado el contenido del material utilizado para la pregunta abierta, las respuestas de los estudiantes se agruparon, mayoritariamente, a partir de los *sujetos de la acción*, sin que ello

impida que puedan utilizarse como principio de agrupación las otras categorías enlazadas. Desde este punto de vista, se propone, a título de hipótesis de trabajo apoyada en el análisis inicial del enunciado de los *Lineamientos*, que el conjunto del material analizado pueda organizarse en torno a dos posibles tipos, modalidades o “rutas de sentido”.

La primera, la ruta (A) se determina por la marcación general de los sujetos en dos bloques excluyentes, puede llamarse “*lucha entre dos principios*”, o brevemente “tipo dualista”: esta modalidad consiste en considerar separados los principios de “creación” y “destrucción”. A partir de allí se determinarán ciertos modos de explicar el *tiempo*, el *espacio*, los *sujetos*, la causalidad y la *finalidad* en lo social.

La segunda modalidad (B) puede denominarse: “*coexistencia de dos principios*”, o brevemente, “*tipo coprincipista*”: esta implica, por el contrario que ningún hombre, ni la humanidad, es sólo creador o destructor, sino que ambos principios coexisten en cada hombre (o en todos los seres humanos), lo cual da pie a su vez a variadas combinatorias o posibilidades de explicación en cuanto a los sujetos y a su valoración, como al tiempo, al espacio, a la causalidad y a la finalidad.

Los materiales que manifiestan la modalidad (A) se hallan presentes en alumnos tanto de 5° como de 9°, y tanto en hombres como en mujeres. Su aparición tampoco coincide necesariamente con la división por tipos de colegios (oficiales/no oficiales). En esta opción la disyunción se afirma en un paralelismo simple, del tipo “buenos/malos” y puede presentarse bajo una serie de calificadores polarizados. En algunos casos, la dualidad aparece llevada a su límite, con aserciones taxativas acerca de una única naturaleza de la humanidad, o bien es “por esencia creadora” como en: “la condición humana es ser capa-

20 Ver: Saldarriaga, Oscar. “Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales”: Análisis semántico de sus sistemas de sentido. Bogotá, Julio 20 de 2005. sp.

21 “Los sistemas de sentido, los modos de percepción que pretenden identificar el análisis de contenidos, no son sólo un asunto del entendimiento, un fenómeno cognitivo. Al estructurar y orientar la percepción, tienden también a estructurar y orientar el actuar. Estos sistemas pues, son captados como principios organizadores, a la vez, de la percepción y del comportamiento”. (Hiernaux, 1996, p. 116).

ces de lo mejor, pero por no escuchar escogemos lo peor, nos convertimos en destructores” (9°-M-16-NOC); “Tenemos poder de hacer cosas y debemos ser perfeccionistas” (9°-M-14-NOC) o en “Todo fue creado para nosotros y tenemos que cuidarlo” (9°-M-15-NOC); o bien se concibe como “destructora por naturaleza”, como en: “Somos de lo peor, no nos preocupamos sino por nosotros” (5°-F-10-NOC)²², o “En Colombia no hemos sido capaces de lo mejor” (9°-M-15-NOC); o “Tenemos capacidades de mejorar, pero la pereza y la mediocridad es la naturaleza humana” (9°-F-14-NO)

No obstante, la aparente descripción elemental derivada de esta modalidad, se pueden observar dos rasgos: las disyunciones enumeradas remiten a inclusores de distinto orden, ya que cada una de ellas refiere la estructura de base (*la lucha de principios*), a conceptos que marcan comprensiones diferentes, al poner en juego distintos “referentes de explicación” (la economía, la intersubjetividad, el poder, la jerarquía, la fuerza, la moralidad, la racionalidad, la diversidad, la nacionalidad), y que en ciertos materiales pueden aparecer asociaciones entre algunos o varios de ellos, evidenciando una gran riqueza y variedad de matices en las explicaciones sobre lo social, incluso dentro de la alternativa que hemos denominado “dualista”.²³

Los “referentes” extraídos (economía, intersubjetividad, poder, jerarquía, fuerza, moralidad, racionalidad, legalidad, diversidad, nacionalidad, y otros posibles), son en reali-

dad términos inclusores de nivel intermedio, situados como puente o mediación entre el lenguaje natural de los usuarios y el grupo de “inclusores mayores” que remite a las categorías más abstractas de análisis sobre lo social. De hecho, la presencia de uno o más de esos referentes es lo que da su riqueza y variedad a todos los sistemas de sentido, hasta el punto en que muchos prácticamente coinciden con variaciones de individuo a individuo.²⁴ Sin embargo, esta riqueza puede sistematizarse a partir de la identificación de “subsistemas de sentido” que al ser remitidos a los inclusores mayores que estructuran los “saberes sobre lo social” (tiempo, espacio, sujetos, causalidad, valoración y finalidad), permiten multiplicar la complejidad y variedad de los dos tipos básicos de sistemas de sentido que hemos postulado acá, e incluso ubicar ciertos puntos de pasaje entre uno y otro.

Es notoria la ausencia al menos en los materiales seleccionados en ambas rutas (A) y (B), de los términos más técnicos utilizados por las Ciencias Sociales para identificar agentes económicos y grupos sociales por su situación en la producción (burgueses, proletarios, clase media, propietarios, terratenientes, etc.) o por actividades económicas (industria, comercio, agropecuaria, etc.), o por profesiones. De acá podría inferirse que, o bien los estudiantes de educación básica en Bogotá no han incorporado de modo generalizado las nociones de “clase”, “grupo”, “estrato”, u otras nociones estructurales acuñadas por las Ciencias Sociales y que muchos de ellos utilizan conceptos más bien valorativos o morales para sus aná-

²² Vale la pena señalar cómo en este enunciado, la estudiante de 5° grado ha obliterado la expresión “somos capaces de lo peor” por “somos de lo peor”. Mas allá de si ello es producto de un olvido involuntario, el sistema de sentido “dualista” queda activado y puede detectarse en otros materiales de la selección.

²³ No conviene olvidar, por demás, que una buena parte de las teorías sobre la sociedad actualmente circulantes en nuestro sistema educativo, son de “estilo dualista”: ciertos tipos de marxismo, de estructuralismo, o de funcionalismo, entre otros, funcionan dentro de este sistema de sentido.

²⁴ “Un “tipo” o un “modelo” puede ser común a muchos sujetos... o no ser propio sino de uno solo, en tanto que él sea una “especie específica”. La unicidad eventual no quita nada, por lo demás, a la hipótesis de la producción social. En efecto, la producción social de modelos culturales puede dar cuenta, igualmente de lo que es común a una multitud que de lo que sería propio de uno solo”. (Hiernaux, 1996, p. 116)

lisis de la “estructura social”.²⁵ Incluso el código “ricos/pobres”, que se considera como referido a la economía, por las asociaciones semánticas presentes en varios de los materiales analizados, funciona como un calificador de orden más moral que socioeconómico.

Desde el punto de vista del sentido no es pertinente jerarquizar tipos de explicaciones, como lo harían los científicos sociales y los pedagogos de las Ciencias Sociales, señalando *a priori* un “mayor nivel de desarrollo” en quienes usan la explicación “social” frente a quienes utilizan la explicación “moral”.

Una inferencia general de esta prueba –a título de hipótesis para posteriores evaluaciones–, es que en los estudiantes de la básica primaria bogotana no se detecta un manejo de las categorías técnicas acuñadas por las Ciencias Sociales para analizar las estructuras sociales. Hipótesis que se apoya al describir los elementos que aparecen asociados al inductor de *causalidad*. Inductor que remite al modo de explicar el cómo obran las acciones y/principios, pudiendo distinguirse en este conjunto de materiales lo que podemos denominar, sin ser infieles a los textos, “condiciones objetivas” o “externas” y “condiciones subjetivas” o “internas”.

Se constata que la presencia de este tipo de sistemas de sentido no depende necesariamente de la edad, del género o del tipo de colegio; estos sistemas de sentido sacados a luz acá tienen, por una parte, una existencia social y cultural generalizada –la presencia general de los tipos (A) y (B) al menos para

la población estudiantil evaluada–, y por otra, una complejidad explicada mucho más por las dinámicas individuales de cada chico o chica, que por una determinación generalizada proveniente de los entornos escolar y socioeconómico. En este punto es donde se ponen en evidencia –en discusión– las potencialidades y limitaciones de la metodología de evaluación aquí experimentada.

En resumen, en un comienzo se asumió un eje referido a la caracterización de los sujetos, identificando los tipos (A) o “dualista” y (B) o “coprincipista”. En el transcurso del análisis de los sistemas de sentido estudiados ha ido emergiendo otro elemento, al punto de exigir considerarlo como otro eje de igual valor estructurante: se trata del eje de la causalidad, que determina la presencia de otra pareja de sistemas: “objetivista” (C) y “subjetivista” (D).

Es notoria la dificultad generalizada entre los estudiantes de 5° y 9° grados para establecer conexiones causales entre lo tecnológico, lo social, lo ambiental y lo cultural, conexiones que, sin importar –en principio– si son “dualistas” o “coprincipistas”, permitan poner en contacto diversos tipos de inductores, de modo que los alumnos puedan construir cadenas analíticas usando las categorías epistemológicas de las Ciencias Sociales (tiempo, espacio, sujetos, causalidad, valoración y finalidad) y una amplia gama de inductores de nivel intermedio (la economía, la intersubjetividad, el poder, la jerarquía, la fuerza, la moralidad, la racionalidad, la diversidad, la nacionalidad, entre otros posibles). Inductores que se hallan operantes en los sistemas de sentido que chicos y chicas utilizan cotidianamente en los saberes sobre lo social que ponen en acción, pero cuyas conexiones diversas, múltiples, a veces contradictorias, pero en todo caso productoras de sentidos, no son advertidas suficientemente ni por los estudiantes ni por sus maestros. Uno de los aportes de esta

25 Es de subrayar que, al menos en la selección analizada (162 hojas de respuesta) no apareció el término “estrato”, lo que impone hacerse al menos la pregunta de si esta noción –que ha sido generalizada en la población por una política estatal de cobro de servicios públicos– no ha llegado a las escuelas y colegios bogotanos. Cfr. la investigación en curso en la Facultad de Ciencias Sociales de la U. Javeriana: URIBE, Consuelo; VÁSQUEZ, Socorro, et al. *Política de estratificación y movilidad social en Bogotá, 2002-2006*.

se propone. Cuando en los PEI de las instituciones se habla de "tener en cuenta el contexto social y/o cultural de los estudiantes", no sólo se trata de un diagnóstico socioeconómico y cultural de la comunidad, sino de los códigos sociales que circulan en los alumnos. De esta manera la presente prueba aporta un camino para continuar indagando cuáles son las nociones y los sentidos que los estudiantes portan para dar explicación a los diferentes fenómenos sociales que perciben y de aquellas problemáticas de lo social que la escuela les propone para su estudio y análisis.

Estos resultados son útiles para tomar decisiones en relación a la selección y organización de saberes del área de Ciencias Sociales y, por tanto, en la enseñanza de la misma, siempre y cuando estos resultados sean objeto de reflexión por parte de los maestros del área.

No es el caso de esta propuesta adiestrar a los alumnos en el desarrollo de pruebas en tanto no se trata de "subir de nivel" en una posterior aplicación. Su utilidad consiste, más bien, en mostrar nociones y posiciones de los estudiantes que configuran sentidos heterogéneos sobre lo social y que serán valiosos para que los profesores tomen decisiones sobre la selección, jerarquización y agrupamientos de las nociones y conceptos del área de Ciencias Sociales, bien porque los lineamientos del área los pone a circular o bien porque hacen parte del acervo cultural del contexto en el que se da el aprendizaje, de acuerdo a unos propósitos curriculares que, en cualquier caso, es indispensable explicitar.

En los procesos de recontextualización, para efectos escolares, que se hace de los saberes de las ciencias se conjugan múltiples fuentes, por lo tanto no se pretende abogar por un saber específico, sino más bien reconocer el escenario escolar como un contexto

metodología semántica puede ser ayudar a los profesores a identificar, sistematizar e interconectar, por su propia mano, y a la vez, en discusión con sus alumnos, los distintos sistemas de sentido que unos y otros actualizan en sus explicaciones sobre lo social.

La conclusión que pretende aportar esta experiencia de evaluación no es la de que "los estudiantes no saben", o que "son incoherentes", lo cual implicaría que ocurre lo mismo para sus maestros. Por el contrario, el análisis de las pocas líneas que los alumnos produjeron sobre un material de aun menos líneas, testimonia la riqueza y la diversidad de sentidos que circulan entre ellos –hasta el punto de hacer evidente la dificultad de identificar tendencias estadísticas asociadas al grado escolar, la edad, el género y el tipo de colegio-. Pero la otra cara de esa diversidad casi idiosincrática de cada individuo, es la posibilidad de referir las explicaciones personales a sistemas más generales que permitan sacar a la luz su organización. Importa reiterar que los distintos sistemas rotulados acá, "dualista/copnicipista" y "objetivista/subjetivista" no deben ser valorados al modo de "correcto/incorrecto", ni menos "bueno/malo". Desde el punto de vista semántico no hay ninguno de ellos que sea erróneo, lo que permite ver este método de "tipificación de sistemas" es el lugar de estos sistemas donde están situados los sujetos que las usan, cuáles pueden ser las acciones pedagógicas que posibilittan producir cambios en ellos, y detectarlos y evaluarlos con precisión creciente.

A continuación se subrayan algunas ideas que ya se han expuesto para reiterar el sentido pedagógico que el presente ejercicio evaluativo

7. Algunas recomendaciones

donde se cruzan y emergen formas particulares de interpretar o de asignarle sentido a los conceptos y nociones sobre lo social.

La exploración que hace esta prueba llama la atención sobre la selección de contenidos curriculares y da pistas para decidir cuáles pueden ser los conocimientos obligatorios y optativos o transversales del área. En tanto son múltiples las fuentes que nos configuran la idea de lo social, es necesario discutir al interior de las instituciones y establecer diálogo con otras comunidades académicas, sobre cuáles son los conceptos y nociones pertinentes para nuestros escolares, en especial en el área de Ciencias Sociales fundamentalmente porque agrupa varias disciplinas. Vale la pena discutir los lineamientos curriculares, pues constituyen un punto de referencia del horizonte discursivo que se divulga como contenido escolar en el área y de igual manera los estándares propuestos por el MEN, así como los textos escolares, bajo la consideración de que se trata de puntos de vista.

Esta traducción o recontextualización no consiste simplemente en la elección de unas temáticas, bien sean saberes científicos y/o cotidianos en saberes escolares, sino que es indispensable ver hacia cada contexto, pues en éste tributan diferentes elementos de las ciencias, de la cultura, de la pedagogía y de políticas educativas. Esta particularidad lo que hace es sacar a la superficie algunas de las tensiones constitutivas de los saberes que se cruzan en el escenario escolar. Estas tensiones se alimentan de las diferentes maneras en que los actores llenan de sentido las nociones que propone o tramita la escuela. El saber sobre lo social no está limitado a un campo disciplinar específico, más bien se encuentra diseminado en escenarios discursivos disímiles, arrojando diversos sentidos en el aula constituyéndose en el sustrato curricular del área.

Algunos aspectos llaman la atención en la descripción que se hace de los resultados. Por ejemplo, el sentido otorgado a lo político en el grupo de grado quinto, se evidencia la necesidad de mayores esfuerzos para articular nociones abstractas con los ejercicios prácticos de acercamiento a la vida democrática que se lleva a cabo en todas las instituciones escolares, a propósito del manual de convivencia y la elección de representantes estudiantiles a instancias representativas. De hecho, los modelos de autoridad de la escuela influyen a la hora de entender la norma de una forma negativa.

Hemos resaltado tensiones, por ejemplo, entre homogeneidad y diversidad, discriminación y diferenciación social, identidad y globalización, humanismo y multiculturalismo, etc., con lo cual se está señalando, por una parte, la complejidad de sentidos que circulan en los estudiantes, y por supuesto en los maestros, pero por otra parte, los retos que implica contemporizar en la escuela los conceptos que hoy son usuales para explicar lo social.

De acuerdo a los resultados, en el ámbito denominado sociocultural se pone en alerta la capacidad de actualización de la escuela en relación con las culturas étnicas y de discriminación, haciendo que el lenguaje de los derechos humanos, y su práctica, defensa y promoción, aún se encuentra distante en el escenario escolar.

No son claras, además, algunas relaciones entre una noción y otra, pues las referencias entre gobierno y ciudadanía sugieren insuficiente articulación entre conceptos claves para entender la vida actual en sociedad. Se insiste tanto en grado 5° como en grado 9°, que existen relaciones al alcance de los maestros con la idea de norma y su correlato en la construcción del manual de convivencia, pues allí está implicada la noción de democracia y de participación, además de la noción de tran-

toda vez que en grado 5° existe la tendencia a entenderse de una manera episódica. Pero en grado 9°, se ve interés por entenderla de modos más comprensivos; espacio en el cual pueden entrar en escena nociones actuales y pertinentes para analizar las sociedades contemporáneas con sus problemas implicados.

Con la premisa de que son múltiples las fuentes que se conjugan para llegar a tener un concepto de lo social, llama la atención el lugar otorgado a los profesores, como la fuente más importante; en su orden le siguen los libros (no prioritarios en grado 5°), los noticieros y la televisión; en cambio las fuentes menos reconocidas son la experiencia propia, las propagandas, los amigos y la investigación científica.

No obstante, es también necesario dejar en claro que esta prueba no era una evaluación de conocimientos, sino de la búsqueda de los sentidos a partir de unos términos y nociones que circulan y del análisis de una pregunta abierta que los estudiantes procedieron a llenar de contenido con descripciones de los cuales son portadores. En consecuencia, de ella no podemos concluir que no saben los estudiantes sino que sus recursos semánticos son amplios y distintos, situación que tanto los maestros como la escuela deben tener presente con el fin de poder buscar herramientas que permitan hacer abstracción de las particularidades para estructurarlas en lugar de proscribirlas.

sación de conflictos de la vida en comunidad. También los temas de la actualidad política ameritan ser abordados como contenido temático del área, toda vez que se advierte una posible confusión o desconocimiento de la complejidad implicada en algunos aspectos.

En los grados quinto y noveno hay dificultad con relación al manejo de categorías propias de las Ciencias Sociales - tiempo, espacio, sujetos, causalidad, valoración y finalidad, y en la relación entre estas. Se notó también ausencia de términos para identificar agentes y actividades económicas, grupos sociales y otras nociones estructurales de esta área.

Sin embargo, se trata de hipótesis que deben profundizarse con otros estudios y miradas sobre la percepción que tienen los alumnos acerca de diferentes temas, con estrategias que los mismos maestros pueden explorar. Unas nociones se hacen más visibles que otras por su presencia, ausencia o contradicción. En este sentido, es necesario agregar que los resultados nos indican un escaso trabajo en la escuela en lo relacionado con el concepto de multiculturalidad y pluralidad étnica, así como la diferencia entre etnia y raza. Y, antes que la noción contemporánea de multiculturalidad, aparece el concepto de humanismo, gobierno de la mirada hacia los grupos humanos.

Es importante prestar atención a la perspectiva de enseñanza de la historia que circula,

www.imprensa.gov.co
PBX(0571) 457 80 00
Diagonal 22 B No. 67 - 70
Bogotá, D.C., Colombia

