



SERIE
Cuadernos de Evaluación

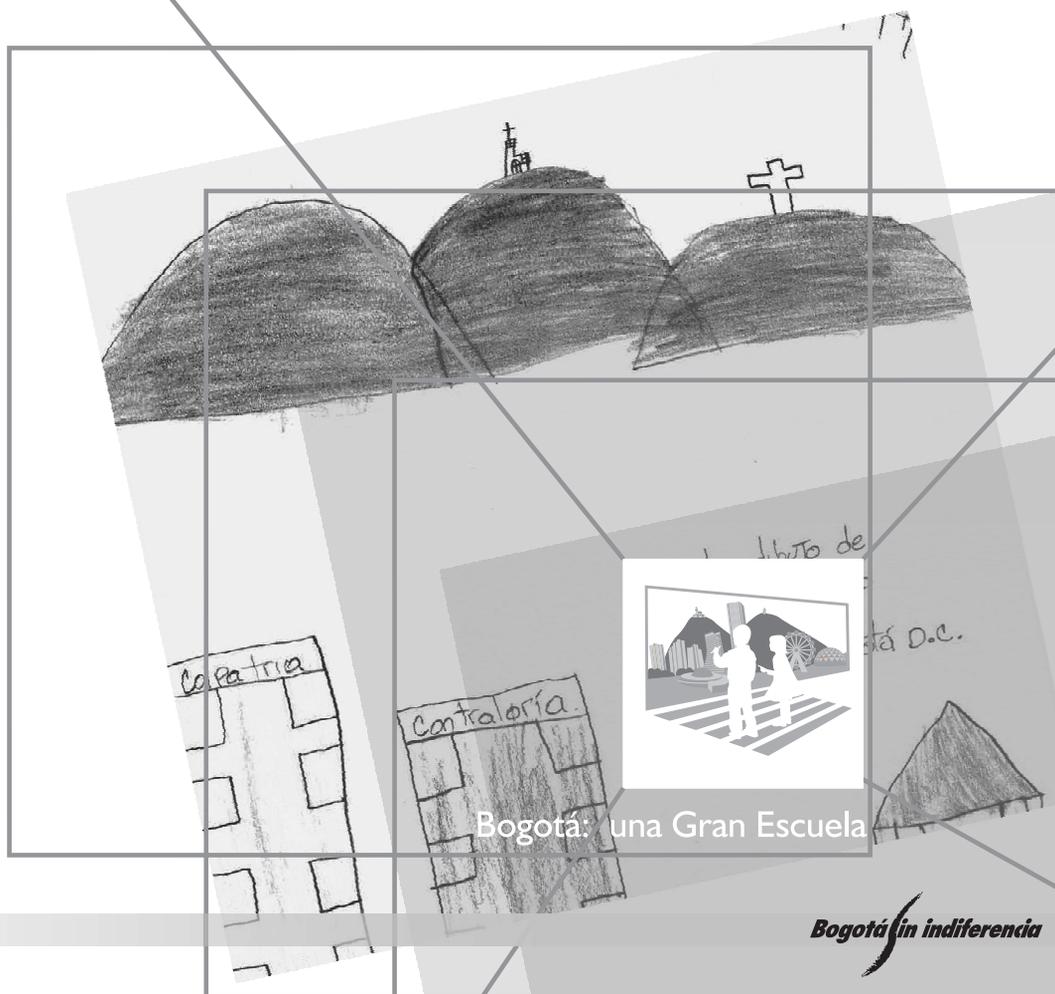


**ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**
Secretaría
Educación

Pruebas Comprender de Ciencias Sociales

Evaluación de la Comprensión del Mundo Social
Grados 5° y 9°

Guía de orientación para maestros



Bogotá: una Gran Escuela

Bogotá (in)indiferencia



Luis Eduardo Garzón
ALCALDE MAYOR DE BOGOTÁ

Abel Rodríguez Céspedes
SECRETARIO DE EDUCACION DEL DISTRITO

Catalina Velasco Campuzano
Subsecretaria de Planeación y Finanzas

Alejandro Álvarez Gallego
Subsecretario Académico

Ángel Pérez Martínez
Subsecretario Administrativo

Hernán Suárez
Secretario Privado

Cecilia Rincón Berdugo
Directora de Evaluación y Acompañamiento

◆ Equipos de Trabajo

Secretaría de Educación Distrital

Alejandro Álvarez Gallego
Subsecretario Académico

Cecilia Rincón Berdugo
Directora de Evaluación y Acompañamiento

Gloria Mercedes Carrasco R.
Subdirectora de Evaluación y Análisis

Diana Gil

Edilberto Novoa

Henry Figueredo O.

Equipo de profesionales Subdirección de Evaluación y Análisis

Henry Figueredo Olarte
Coordinación Editorial



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Jairo Hernando Gómez Esteban

Piedad Ramírez Pardo

Profesores de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital F.J.C.

Cargraphics S.A.

Diagramación e Impresión

Fotos carátula y portadillas: Archivo SED

Derechos Reservados.

Distribución Gratuita.

Prohibida su reproducción total o parcial sin la autorización de la Secretaría de Educación Distrital.

Bogotá, D.C. agosto del 2005

Tabla de Contenido

Presentación	5
Introducción	6
Referentes teóricos	7
1. Características del conocimiento social	8
2. Perspectivas en la investigación del conocimiento social	8
2.1 La Representación Social	8
2.2 El Pensamiento Narrativo.	9
3. Objetivos de la enseñanza de las ciencias sociales escolares	10
4. Objeto a evaluar en la prueba	11
4.1 ¿Qué se evalúa del conocimiento social?	11
5. Estructura de la prueba	11
I. Desarrollo del pensamiento social	11
I. Temporalidad y cambio:	11
I.1 Descentración histórica:	11
I.2 La relación pasado, presente, futuro:	11
I.3 Cambio y relatividad de las explicaciones:	12
2. Relaciones espaciales:	12
2.1 Ubicación:	12
2.2 Representación gráfica y cartográfica:	12
2.3 Relaciones espaciales:	12
3. Multicausalidad de los fenómenos:	12
II. Constitución de sujetos sociales	12
I. Competencias sociales :	13
I.1 Autorreferencialidad:	13
I.2 Descentración:	13
2. Saberes sociales:	13

2.1	Dimensión Etico-Político	13
2.2	Dimensión Espacial-ambiental (Ejes 3-4-5).	13
2.3	Dimensión Histórico-Cultural (Ejes 6-7).	13
3.	Procesos identitarios:	14
3.1	Identidades personales:	14
3.2	Identidades colectivas:	14
III.	Formación etico-politica	14
I.	Formación ética:	14
1.1	Ética del bienestar y del cuidado:	14
1.2	Juicio moral:	14
2.	Formación política:	14
2.1	Democracia:	14
2.2	Ejercicio de lo público:	15
2.3	Derechos humanos y paz :	15
6.	Tipos de preguntas a utilizar	15
7.	Matriz analitica de la estructura de la prueba	16
	Evaluación de la Construcción del Conocimiento Social	17
	Introducción	19
1.	Referentes teóricos	21
2.	Propuesta de evaluación	24
2.1.	Propósito de la evaluación	24
2.2.	Delimitación del objeto de evaluación	25
2.3.	Metodología de evaluación de las preguntas abiertas	28
2.4.	Estructura de la prueba y tipos de preguntas	30

Presentación

La Secretaría de Educación Distrital entrega a la comunidad educativa las orientaciones sobre las pruebas distritales de comprensión y aprendizaje COMPRENDER.

Las pruebas que serán aplicadas a los estudiantes de 5° y 9° grados de educación básica de Bogotá, son el resultado de un arduo y continuo trabajo académico iniciado a comienzos del 2005, que contó con la participación de maestros y maestras de los colegios de Bogotá, investigadores y profesionales de la educación de reconocidas universidades y grupos de investigación del Distrito Capital.

Este documento que se entrega a los profesores y profesoras del distrito, se constituye en la primera publicación de la Serie "Cuadernos de Evaluación", que registrará paso a paso el desarrollo de la nueva propuesta de evaluación escolar impulsada por la actual administración, constituyéndose en un valioso material de trabajo pedagógico, no solo para maestros y maestras sino para todas las personas y entidades interesadas en conocer e investigar a fondo la situación actual de la educación escolar en la Capital.

En primer término, se registra la fundamentación teórica de las pruebas para cada una de las áreas y campos a evaluar, así como la

propuesta de evaluación, el propósito de la evaluación, la definición del objeto a evaluar y la estructura de la prueba. Posteriormente, se presentan algunos ejemplos de preguntas para los grados 5° y 9° con el propósito de familiarizar a profesores y estudiantes con las pruebas e invitarlos a participar activamente en los procesos de "construcción social de más pruebas" que ayuden a comprender el complejo campo de la escuela.

El proyecto "Currículo y Evaluación", puesto en marcha por la Secretaría de Educación busca contribuir al debate educativo generado por la necesidad de enriquecer la evaluación para dar cuenta, desde una perspectiva más amplia, de los frutos de la acción escolar, las transformaciones que se producen en los estudiantes, los aprendizajes reales y los deseables. Para ello, se propone superar las prácticas evaluativas que consideran el logro de los estudiantes como el único indicador de la calidad de la educación.



Introducción

Cotidianamente, los maestros y maestras deben resolver a través de su práctica pedagógica y didáctica una diversidad de problemas que son objeto de estudio de las disciplinas asociadas al estudio de la cultura, las teorías del sujeto, el saber pedagógico, la historia social y algunas áreas de la Psicología como la Psicología social cognitiva y la Psicología evolutiva, las cuales buscan caracterizar y explicar las concepciones que los estudiantes poseen acerca de la sociedad, y de esa manera, establecer la relación entre los procesos cognitivos específicos del dominio social con los lineamientos curriculares, la interdependencia entre las formas de representación y las nociones que el niño ha construido, con los conceptos científicos propios del conocimiento social y fundamentalmente, los mecanismos que permiten la transición de formas cognitivas simples a formas más complejas.

Referente teórico

La problemática de la complejidad del conocimiento social ha sido estudiada principalmente por la Sociología (sobre todo en la versión del denominado programa fuerte de la sociología del conocimiento), la psicología cognitiva social y la epistemología de las Ciencias Sociales. Sin embargo, en el campo de la pedagogía existen pocos trabajos que han explorado las implicaciones didácticas y evaluativas teniendo en cuenta los resultados arrojados por éstas disciplinas. En este orden de ideas, el papel de la cultura y el contexto constituyen las fuentes y los escenarios a partir de los cuales se construyen las nociones y representaciones sociales, y en este sentido, una propuesta sobre la construcción de conocimiento social en la escuela debe incorporar no solo los saberes y prácticas interpretativas de la comunidad en que se mueven los sujetos, sino todo el saber pedagógico que incluye desde la configuración de sujetos sociales, hasta la relación de docentes y estudiantes con el saber escolar y los saberes disciplinares. Si queremos una enseñanza de las ciencias sociales que parta de los cánones propios de la cultura, de los diversos campos de la representación social, una enseñanza que posibilite una comprensión múltiple y heteróclita del mundo social, entonces se hace necesario caracterizar y explicar las propias nociones y teorías con los cuales el niño se representa su propio mundo y la sociedad.

Determinar el desarrollo de algunas nociones sociales resulta fundamental para entender el ser y el hacer de nuestros niños y en consecuencia su futura posición ética, política y social frente al país. Qué clase de ciudadanos y cuál es el perfil social y cultural de estos colombianos adultos de un futuro inmediato son algunas de las implicaciones que se pueden derivar de una evaluación del conocimiento social escolar.

Es por esto que entre los principales objetivos de cualquier evaluación, la palabra comprender aparece no sólo de manera reiterativa sino

como algo ya dado y sobreentendido, sin embargo ¿Qué significa comprender?

Mientras algunos confunden comprensión y explicación y otros toman la diferencia para establecer claras delimitaciones epistemológicas y metodológicas (desde las que propuso Dilthey en el siglo pasado hasta las complejas implicaciones hermenéuticas de Von Wright y Hintikka (1976)); el hecho es que comprender algo no sólo tiene que ver con operaciones intelectuales (clasificar, ordenar, comparar etc.) sino que también implica una atribución de sentido y significado, es decir, una asimilación vital, empática y motivacional de lo comprendido. La comprensión de algo (información, objeto, evento) sólo es posible cuando en nuestras mentes tenemos una imagen mental (no visual) mínima que nos permite asignarle un marco de referencia (cualquiera que sea: afectivo, intelectual, cultural etc.) a ese algo que intentamos asimilar a nuestros esquemas interpretativos. Esta representación mental se refiere a la forma como, con base en las prácticas sociales e interpretativas de nuestro grupo social, disponemos y organizamos las estructuras de las cosas, o si se quiere de como hacemos cosas con las palabras. En este sentido, la comprensión implica 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.

Ahora bien, la siguiente pregunta es ¿Cómo comprender algo? o, si se quiere, ¿Cómo se sabe que se ha comprendido algo? Siguiendo a David Perkins (1995), asumimos que para establecer si un estudiante comprendió un problema o una información debe efectuar unas actividades de comprensión tales como ejemplificar, aplicar, justificar, comparar, contextualizar, generalizar, etc. "Esta perspectiva permite esclarecer la meta de la pedagogía de la comprensión: capacitar a los alumnos para que realicen una variedad de actividades de comprensión vinculadas con el

contenido que están aprendiendo¹. Estas actividades de comprensión permiten generar imágenes y representaciones que a su vez permiten realizar nuevas y mayores actividades. De esta forma, la relación entre actividades y representaciones es bilateral, se enriquecen recíprocamente. En consecuencia, una evaluación de la comprensión puede desarrollarse bien sea desde la confrontación y/o la caracterización directa de representaciones e imágenes mentales que el estudiante tiene de la sociedad, o bien, desde la realización de actividades de comprensión que permitan identificar los desempeños flexibles empleados en la resolución de problemas sociales.

1. Características del conocimiento social

Decir que el hombre es un ser social o "el conjunto de las relaciones sociales" se ha convertido en un lugar común tan obvio que la tesis ha perdido todo contenido y ha terminado por convertirse en un proceder artificioso para aislar la diversidad de determinaciones que constituyen ese ser concreto que es el hombre. Sin embargo, en estos últimos años se ha vuelto a insistir en la relación individuo sociedad, pero esta vez desde perspectivas más profundas y complejas. Dentro de estas nuevas perspectivas, la psicología del conocimiento social se revela como una de las áreas de la psicología cognitiva y evolutiva que ofrece mayores horizontes para la comprensión de esa relación individuo sociedad.

Muchas de las investigaciones recientes demuestran, que al tener sus fuentes y orígenes en las relaciones comunitarias y en las interacciones sociales y construir los significados públicos en las prácticas interpretativas que los grupos y comunidades desarrollan en contextos particulares, el conocimiento social presenta tanto niveles y ritmos de desarrollo, como trayectorias evolutivas diferentes a las propuestas.

Los estudios "estructurales" resultan entonces ser necesarios pero no suficientes para compren-

der el desarrollo social del conocimiento (y del conocimiento social). Se ha visto la importancia de estudiar la dinámica de las continuas interacciones sociales en las cuales el niño está implicado desde su nacimiento, analizar los patrones de relación en los que se mueve cotidianamente, y los estereotipos sociales que construye a partir de dichas relaciones. Por tanto, el papel del contexto socio-cultural ha empezado a cobrar una importancia inusitada en el desarrollo de nociones sociales particulares, en tanto que cada grupo social elabora sus propias prácticas interpretativas de sus acciones y de la sociedad, esto es, cada grupo social elabora sus propias representaciones sociales.

2. Perspectivas en la investigación del conocimiento social

2.1 La Representación Social

Uno de los problemas nucleares de las ciencias sociales - a juicio de muchos investigadores, el principal - lo constituye sin lugar a dudas el de la relación individuo - sociedad, problema que puede ser planteado de diversas maneras de acuerdo a la perspectiva sociológica que se adopte (v.g la constitución de sujetos sociales en Thompson y White, el proceso civilizatorio en N. Elías; la sociogénesis en Durkheim o la moderna sociología del conocimiento de Mulkay o Barnes).

De esta forma, el estudio de la representación social se convierte en un aspecto fundamental del conocimiento social en tanto que constituye ese punto de intersección y encuentro entre las formas como un grupo social se representa la sociedad en un momento determinado y los procesos y las mediaciones que los individuos desarrollan para conocer y explicarse esa sociedad.

La representación social es un proceso psicossociológico que refleja las formas específi-

¹ PERKINS, D. La escuela inteligente. Barcelona Gedisa. 1995, pag. 83.

cas de construcción de la realidad social y las relaciones interpersonales. Sus orígenes teóricos se encuentran en la sociología y sus fuentes empíricas en la antropología. En efecto, fue Durkheim (1898) el primero que utilizó el término "representaciones colectivas" para diferenciar la especificidad del pensamiento colectivo con relación al pensamiento individual y principalmente para mostrar la primacía de lo social sobre lo individual. En el campo antropológico los trabajos pioneros de Levi-Bruhl (1972) sobre pensamiento prelógico y las formas específicas en que la "mentalidad primitiva" se representaba en algunos mitos y rituales aunado a las investigaciones de Levi-Strauss (1958) sobre el pensamiento salvaje constituyen la base empírica de los orígenes de este concepto.

La noción de "representación social" nos sitúa en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social. Antes que nada concierne a la manera como nosotros, sujetos sociales, aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras, el conocimiento "espontáneo", "ingenuo" que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales, ese que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido" (Jodelet, 1986).

Desde este punto de vista, la caracterización social de los procesos o contenidos de la representación debe tener en cuenta las condiciones y contextos en que surgen dichas representaciones, los tipos de interacciones comunicacionales en

que circulan y las funciones que cumplen dentro del colectivo social que las utiliza. La representación social es representación de alguien o de algo y en consecuencia es producto de una relación y no el duplicado de lo real, por tanto, los contenidos de la representación debemos buscarlos en la relación con el mundo y las demás personas. No existe ninguna representación social que no sea producto de la relación con un objeto o sujeto, aunque éste sea imaginario, simbólico o mítico-religioso. La teoría de la representación social está profundamente ligada a los sistemas de valores, ideas y prácticas que le permiten a los sujetos en primer lugar, establecer un orden que les posibilita orientarse y "dominar" su medio social, y en segundo lugar, facilitar la comunicación entre los miembros de la comunidad al proporcionarles un código para nombrar y clasificar los diversos aspectos de su mundo y su historia individual y grupal.

Analizar el conocimiento social conduce a un planteamiento en el que lo social no puede ser un hecho estático dado, las representaciones sociales no pueden situarse en la cabeza de los sujetos que aprehenden el mundo social, se encuentran en el continuo intercambio entre los mismos individuos que explican su vida cotidiana, conociéndola y comunicándola.

2.2 El Pensamiento Narrativo.

En el caso concreto de la psicología cognitiva-social, han sido los trabajos de Bruner (1992) los que han destacado la importancia de la narratividad en la construcción del conocimiento y específicamente del conocimiento social. Con base en las dos formas de orientación básica hacia el conocimiento propuestos por Burke en 1962. Bruner plantea la existencia de dos modalidades de funcionamiento cognitivo o de pensamiento, cada una de ellas con modos característicos de ordenar la experiencia y de construir la realidad, además de ser las dos (si bien son complementarias) irreductibles entre

sí, "Las dos maneras de conocer tienen principios funcionales propios y sus propios criterios de corrección. Entre ellas difieren fundamentalmente en sus procedimientos de verificación"(Bruner,1992).

Una de las modalidades de pensamiento a las que Bruner se refiere es la paradigmática o lógico-científica, que trata de cumplir el ideal de un sistema matemático formal de descripción y explicación. Emplea la categorización o conceptualización y las operaciones por las cuales las categorías se establecen. En términos generales la modalidad paradigmática se ocupa de causas generales y de su determinación, y emplea procedimientos para asegurar referencias verificables ; su lenguaje está regulado por requisitos de coherencia y no contradicción.

La segunda modalidad de pensamiento que Bruner denomina "modalidad narrativa" en oposición a la "modalidad paradigmática" mencionada anteriormente, se ocupa básicamente de un tipo específico de acto de habla : de una narración.

El pensamiento narrativo de la misma manera que un relato, incorpora la realidad social y cobra sentido, a partir de agentes (personajes), ambientes, escenarios, intencionalidad, relaciones y acción. La inseparabilidad de los personajes con los demás elementos está profundamente enraizada en el carácter mismo del pensamiento narrativo, ya que de ningún modo se trata de construcciones arbitrarias. En ellas no sólo se reflejan procesos psicológicos, sino también las creencias y representaciones de quien las elabora; la forma como ese sujeto en particular interpreta el comportamiento de quienes conforman su mundo social ; como también lo que efectivamente para el adquiere sentido y significado. El sujeto entra en la vida social a partir de un proceso de negociación de significados públicos (que no por ello son permanentes sino que por el contrario, sus referentes o sentidos cambian

día a día) los cuales conforman un conocimiento aculturado "que no puede definirse como no sea mediante un sistema de notación basado culturalmente"(Bruner 1992) Por tanto, la representación de la vida social se va a realizar a partir de las creencias, deseos e intenciones circulantes en la cultura, que los individuos asumen como pautas o patrones óptimos y adecuados para orientar su comportamiento.

De esta forma, la modalidad narrativa del pensamiento se preocupa más por la verosimilitud que por la verdad, sus mecanismos tienen que ver más con lo simbólico-analógico, los tropos y la construcción intersubjetiva de lo social que con la equilibración de estructuras lógicas. En la cognición narrativa, los procesos de razonamiento son más abductivos y subjuntivos que inductivos o deductivos. Sus formas de "conceptualización" se expresan en desenlaces tristes, cómicos o absurdos de sus historias. Sus argumentos no son lógicos, son retóricos : persuaden o disuaden, convencen o no convencen. El pensamiento narrativo está mediatizado y permeado por la cultura, por los relatos circulantes en el imaginario colectivo, por la nomenclatura que un grupo social ha construido para darle sentido y significado a su experiencia y a su vida.

Ahora bien, las historias bien construidas según Burke (1927 citado por Bruner 1992), constan de cinco elementos : un actor, una acción, una meta, un escenario y un instrumento. El problema consiste en la existencia de un equilibrio entre cualquiera de los cinco elementos anteriores : La acción hacia una meta resulta inadecuada en un escenario determinado, también puede ser que un actor no encaje en un escenario, o que se encuentre una confusión de metas.

3. Objetivos de la enseñanza de las ciencias sociales escolares

Si se recogen las reflexiones y propuestas de investigadores de diverso origen epistemológico y

político en general (Carretero, 1995; Cajiao, 1998; Gómez E. 2001; Restrepo, 2004), las Ciencias Sociales Escolares (en adelante, CSE) deben apostarle a tres objetivos fundamentales: a) El desarrollo del pensamiento social; b) La constitución de sujetos sociales; c) La formación ético-política.

No obstante, en las condiciones reales de la escuela colombiana - pobreza, violencia, inseguridad, exclusión y muchos problemas más - ; aunadas a la ingente cantidad de directrices ordenadas por el MEN - lineamientos curriculares, estándares de competencias disciplinares y ciudadanas, rituales y jornadas de la democracia escolar, y, en muchos casos, la educación ambiental, religiosa y sexual-; estos tres objetivos no sólo se diluyen en la problemática social, sino que, tantas responsabilidades desbordan la capacidad cognitiva y pedagógica de cualquier docente.

4. Objeto a evaluar en la prueba

La prueba se propone evaluar EL CONOCIMIENTO SOCIAL que han construido los niños de quinto de primaria, a partir de la exploración de tres grandes áreas desarrolladas en el marco teórico: Pensamiento social, Constitución de sujetos sociales y formación ético-política. Se orienta fundamentalmente 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 del conocimiento social que pueden ser resultado del aprendizaje escolar en el área de las ciencias sociales.

4.1 ¿Qué se evalúa del conocimiento social?

- Conocimientos del área de ciencias sociales.
- Procesos de centración y descentración histórica.
- Comprensión empática y descentración cognitiva.
- Formas de explicación para situaciones y fenómenos de la realidad social (causas, consecuencias).

- Capacidad de reconocer: grupos sociales, deberes, derechos, lugares, etc.
- Actitudes frente a situaciones sociales.

5. Estructura de la prueba

La prueba se organiza en tres grandes áreas: Desarrollo del pensamiento social, Constitución de sujetos sociales y formación ético-política.

I. Desarrollo del pensamiento social

Explora cuatro categorías específicas de la cognición social:

I.1. Temporalidad y cambio:

Se refiere a la dimensión temporal intrínseca al pensamiento social, es decir, como el niño entiende los cambios y las transformaciones de los acontecimientos sociales en una línea de tiempo histórica, social y psicológica. De esta forma, de acuerdo a las investigaciones sobre pensamiento histórico (Carretero, 1995 Gómez y Ramírez 2000), desarrollo de las nociones temporales (Piaget, 1978) y explicaciones causales (Piaget, 1980); podemos considerar que existen tres unidades de análisis en esta categoría:

I.1.1 Descentración histórica:

Se refiere a la comprensión que el niño tiene de 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.

I.1.2 La 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.

1.3 Cambio y relatividad de las explicaciones:

Se refiere a la 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.

2. Relaciones espaciales:

Se refieren a las formas de representación, interacción, uso y práctica que los sujetos sociales hacen del espacio geográfico. Entre sus unidades de análisis podemos distinguir las siguientes:

2.1 Ubicación:

La primera forma de ubicación espacial se realiza en relación con nuestro cuerpo como sistema de referencia, lo cual implica una elaborada coordinación sensoriomotora, (sensorial, perceptiva, lateralidad etc.) y una ubicación espacial consigo mismo 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.

2.2 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.

2.3 Relaciones espaciales:

Hace referencia a la manera como los niños comprenden las formas de relación del ser humano con el espacio geográfico que habitan. Reconociendo las diferencias en relación con el clima, la vegetación y su influencia en las costumbres y las formas de vida de sus habitantes.

3. Multicausalidad de los fenómenos:

Teniendo en cuenta la naturaleza pluriparadigmática de las ciencias sociales y la imposibilidad de asumir una neutralidad axiológica e ideológica en las explicaciones e interpretaciones de los fenómenos sociales, es necesario reconocer la diversidad de perspectivas que ofrecen las ciencias sociales (economía, política, sociología, antropología, historia, geografía etc) para la explicación de los eventos de la realidad social.

II. Constitución de sujetos sociales

El sujeto conciente e intencional se expresa en los nuevos desarrollos filosóficos, antropológicos, políticos y psicológicos de las últimas décadas en donde el papel de la interculturalidad y la ciudadanía han pasado a ser los temas obligatoria reflexión para poder entender las nuevas exigencias del mundo globalizado con sus múltiples formas de producción de 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 explicar cómo se da esta relación entre identidad y subjetividad y qué tipo de narrativas aparecen ahora para explicar el sujeto, ya que, de igual forma que el aprendizaje ciudadano se co-construye mediante una socialización política lateralizada, así mismo, los procesos identitarios se forman a través de las diversas narrativas en que el sujeto se va desarrollando.

Ahora bien, desde este punto de vista, podemos considerar tres grandes aspectos o categorías en relación con la constitución de sujetos sociales:

I. Competencias sociales :

las competencias sociales no están solo en el sujeto o en la mente del sujeto, sino que dependen de las prácticas interpretativas de la comunidad y el otro generalizado (Mead) , por tanto, oscilan entre un conocimiento intraindividual (autorreferencia) y un conocimiento interpersonal (descentración).

I.1 Autorreferencialidad:

Hace referencia a la capacidad que tiene el sujeto de reflexionar sobre sí mismo, de automonitorearse e introspectarse . Se efectúa a través de metacogniciones (como pienso?), metacomunicaciones (como me comunico?) y metaafectos, (como siento?).

I.2 Descentración:

Se refiere a la capacidad de ponerse en el punto de vista del otro para entender y comprender la forma de actuar de las personas, las circunstancias de los hechos desde las dimensiones afectiva y cognitiva. La descentración empática, siendo fundamentalmente de carácter afectivo, da la posibilidad de comprender y estar en disposición de experimentar los sentimientos del otro; mientras que la descentración cognitiva permite la comprensión de las formas de pensar y actuar de los personajes en otras épocas diferentes a la actual, así como, de entender y explicar las circunstancias y eventos relacionados con los hechos.

2. 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, mediatizado por las relaciones de poder en que se encuentra envuelto. 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 grandes unidades de análisis:

2.1 Dimensión Etico-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, organizaciones sociales.

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 mecanismo para construir la democracia y buscar la paz.

Eje 8:

Las organizaciones políticas como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios.

2.2. Dimensión Espacial-ambiental (Ejes 3-4-5).

Explora el conocimiento que se tiene acerca de los recursos naturales, agrícolas, desarrollo sostenible, fuentes de desarrollo económico.

Eje 3:

Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra.

Eje 4:

La necesidad de buscar un desarrollo económico sostenible que permita preservar la dignidad humana.

Eje 5:

Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita.

2.3 Dimensión Histórico-Cultural (Ejes 6-7).

Explora los procesos del pensamiento social relacionados con conocimientos sobre procesos históricos, mentalidades, procesos sociales, etc.

Eje 6:

Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos

Eje 7:

Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación)

3. Procesos identitarios:

estos procesos son construidos a través de múltiples discursos y posturas del sujeto-complejas y potencialmente contradictorias- que no están limitadas a una posición de clase, raza o género. No es posible autodefinirse de forma única, como mujer, negro, proletario u homosexual; se habla más bien siguiendo a Chantal Mouffe, del laberinto de posibilidades y de ámbitos parciales de identidad, constituidos al interior de procesos interculturales, los cuales establecen diversos planos de significación y multireferencialidad simbólica y comprensiva, que fragmenta el sentido de pertenencia de los individuos, proyectándolos a espacios culturales múltiples. Se presenta entonces, un proceso identitario lateral, que se amplía continuamente por las conexiones dadas, entre los diversos lugares de recomposición y producción de identidades. Los procesos identitarios se constituyen pues como entramados de significación en los cuales intervienen dimensiones y movimientos políticos, narrativos y afectivos. Para clasificar las respuestas de los niños se pueden definir dos unidades de análisis para las identidades:

3.1 Identidades personales:

hacen referencia a las características que definen al sujeto en relación con sus cualidades, defectos, formas de relación social e interpersonal.

3.2 Identidades colectivas:

se refiere a las formas de organización social de los sujetos a partir de las cuales son reconoci-

dos o percibidos por los otros, tales como grupos indígenas, campesinos, feministas, homosexuales etc.

III. Formación etico-política

Se refiere a los procesos educativos concernientes al desarrollo moral, y la formación de conciencia política y ciudadana de los sujetos sociales. Se explora a través de las siguientes categorías:

I. Formación ética:

Hace referencia al reconocimiento de normas, costumbres y presuposiciones axiológicas que orientan las relaciones individuo-sociedad en el contexto de las interacciones interpersonales y sociales. En el caso de la formación ética se consideraran las siguientes unidades de análisis:

1.1 Ética del bienestar y del cuidado:

Cuyo objetivo es identificar situaciones en las cuales se evidencie el cuidado de las personas, la naturaleza, las cosas y las ideas.

1.2 Juicio moral:

Explora la capacidad de juzgar y valorar crítica y propositivamente pautas y patrones de interacción social y de institucionalidad política. Así como, juzgar situaciones en las cuales se transgreden o se acatan las normas, las convenciones sociales y las prescripciones morales.

2. Formación política:

Se refiere al proceso de construcción de subjetividades políticas y apropiación de culturas políticas en la escuela. Para su análisis, se tienen en cuenta las siguientes unidades de análisis:

2.1 Democracia:

Explora el pluralismo y el reconocimiento de la diferencia, entendidos como la posibilidad que tiene el sujeto de valorar la diversidad social y cultural, la libre circulación de ideas, la libertad de expresar opiniones y de realizar cuestionamientos hacia la homogeneidad en los grupos sociales. También, el conocimiento que tienen los niños sobre las instituciones sociales (escuela, Iglesia, familia),

políticas (el Estado, el congreso, los poderes) y de las formas de uso y aplicación de los derechos y deberes que la Constitución Política colombiana posibilita para el ejercicio de la ciudadanía.

2.2 Ejercicio de lo público:

Implica el 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 por lo público y la no apropiación de bienes o de la función pública; asumir actitudes favorables hacia el bien común y el ejercicio de lo público y promover el cuidado y el buen uso de lo público por parte de los ciudadanos.

2.3 Derechos humanos y paz :

Capacidad de reconocerse y reconocer a otros como sujetos de deberes y derechos, aplicando principios de justicia para grupos vulnerables y marginales. Valoración de la paz, el dialogo, el estado de derecho y la protección a los derechos humanos. Reconocimiento del conflicto como un proceso inherente a las sociedades, grupos y familias, capacidad propositiva, democrática y racional para el manejo del conflicto.

6. Tipos de preguntas a utilizar

Para la prueba se diseñaron tres tipos de preguntas para los dos grados :

TIPO 1- Preguntas que exploran diferentes campos relacionados con lo social (democracia, ciudadanía, problemáticas sociales, eventos históricos, aspectos del medio social y cultural, etc).

Ejemplo: (Grado 9°)

LA DEMOCRACIA CONSISTE EN QUE:

- A) Todos somos iguales y todos podemos votar.
- B) Elegir personero y participar en el gobierno escolar.
- C) La participación equitativa en las decisiones políticas.

D) En el autogobierno que beneficia a todos.

TIPO 2 - Preguntas sobre situaciones hipotéticas: propone 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.

Ejemplo: (Grado 5°)

CREES QUE SI BOLÍVAR NO HUBIERA EXISTIDO:

- A) No nos hubiéramos independizado de los españoles.
- B) Hubiéramos pasado a ser una colonia francesa o inglesa.
- C) De todas maneras se hubiera dado la independencia.
- D) Tendríamos otros próceres con la misma importancia.

TIPO 3 - Narraciones : 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.

Ejemplo: (Para 5° y 9°)

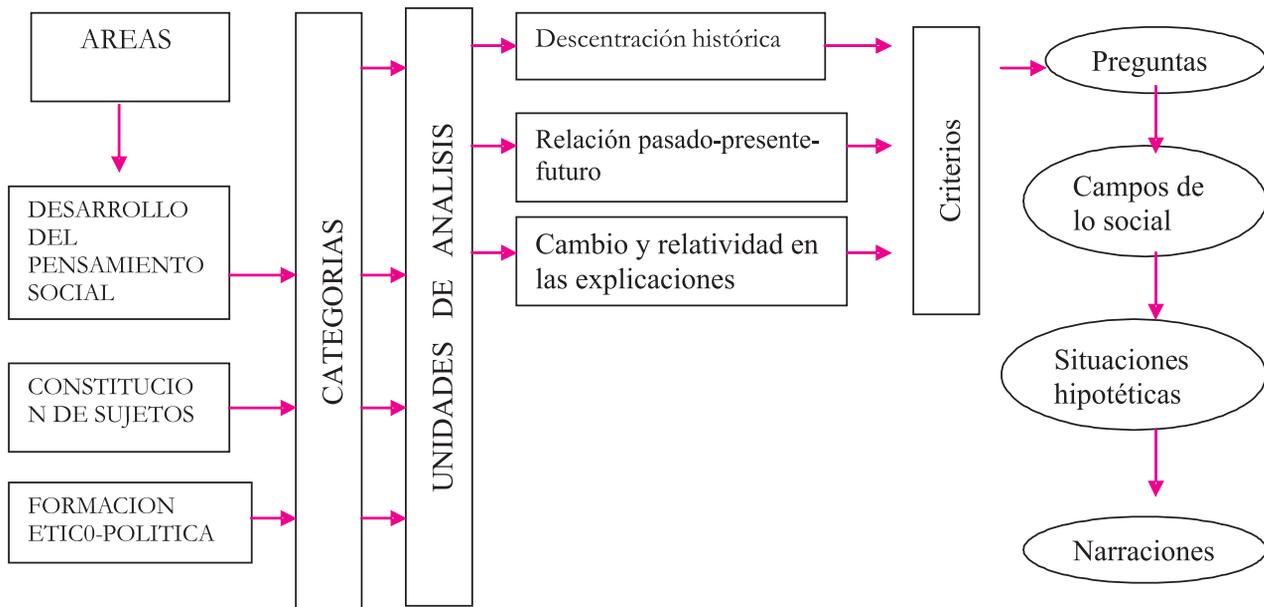
Por debajo de la puerta de la casa nos echaron un papelito en donde nos invitan a participar en la elección de representantes a la Junta de Administración Local (JAL) de nuestra localidad. Mi mamá, que está mucho más enterada de lo que pasa en el barrio, nos explica que hay dos candidatos: un tal Argemiro 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.

POR QUIÉN CREES QUE VOTARÍAN LOS VECINOS DE TU BARRIO:

- A) Con la situación tan fregada de desempleo y pobreza mucha gente está pensando en votar por el tal Fetécua.
- B) Los vecinos deberían votar por quien beneficia a la comunidad y exigir que se cumpla el programa ofrecido.
- C) Los dos tienen programas que benefician a diferentes personas, si salen elegidos tienen que cumplir.
- D) Creo que los vecinos elegirán a Mutis por que va a mejorar las calles y los servicios públicos.

TIEMPO ESTIMADO PARA LA RESOLUCION DE LA PRUEBA: Una hora

7. Matriz analítica de la estructura de la prueba





SERIE
Cuadernos de Evaluación



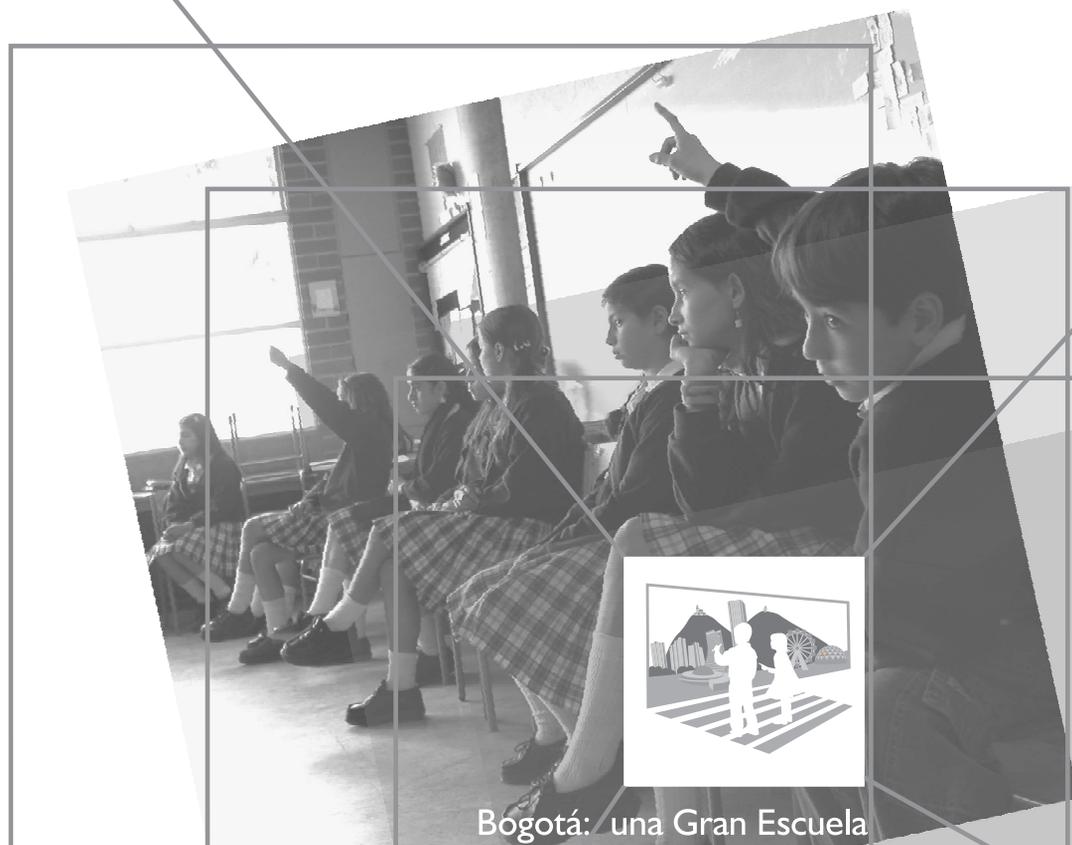
**ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**
Secretaría
Educación

Pruebas Comprender de Ciencias Sociales

Evaluación de la Construcción del Conocimiento Social

Grados 5° y 9°

Guía de orientación para maestros



Bogotá: una Gran Escuela

Bogotá (in indiferencia)



Luis Eduardo Garzón
ALCALDE MAYOR DE BOGOTÁ

Abel Rodríguez Céspedes
SECRETARIO DE EDUCACION DEL DISTRITO

Catalina Velasco Campuzano
Subsecretaria de Planeación y Finanzas

Alejandro Álvarez Gallego
Subsecretario Académico

Ángel Pérez Martínez
Subsecretario Administrativo

Hernán Suárez
Secretario Privado

Cecilia Rincón Berdugo
Directora de Evaluación y Acompañamiento

◆ Equipos de Trabajo

Secretaría de Educación Distrital

Alejandro Álvarez Gallego
Subsecretario Académico

Cecilia Rincón Berdugo
Directora de Evaluación y Acompañamiento

Gloria Mercedes Carrasco R.
Subdirectora de Evaluación y Análisis

Diana Gil

Edilberto Novoa

Henry Figueredo O.

Equipo de profesionales Subdirección de Evaluación y Análisis

Henry Figueredo Olarte
Coordinación Editorial



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación

Sociedad Colombiana de Pedagogía

Raúl Barrantes

Esteban Barrantes

Tayron Achury

Investigadores

Oscar Saldarriaga V.

Asesor del área

Sandra Cediel

Asesora Estadística

Cargraphics S.A.

Diagramación e Impresión

Fotos carátula y portadillas: Archivo SED

Derechos Reservados.

Distribución Gratuita.

Prohibida su reproducción total o parcial sin la autorización de la Secretaría de Educación Distrital.

Bogotá, D.C. agosto del 2005

Introducción

En la presente propuesta de evaluación se pretende ver el saber sobre lo social que circula en los estudiantes, apoyándonos en un modelo semántico para su análisis. Para ello se describen los modos como se juntan en el uso ciertos elementos de significación, y las lógicas y los funcionamientos que esas combinatorias hacen posibles, con lo cual estaríamos sacando a luz algunas de las tensiones constitutivas de los saberes, las políticas y las prácticas 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 y las estrategias políticas.

Dicho de otro modo, esas tensiones de sentido se cargan de significaciones singulares según los contextos de saber en donde se encarnen: desde las "teorías puras" hasta los usos más "cotidianos" del lenguaje, pasando por las formas de la legislación, por los medios masivos de comunicación y por supuesto, y para nuestro caso, por los ámbitos de la pedagogía y la escuela, por los saberes (escolares y no-escolares, científicos y no-científicos, eruditos o populares) que circulan en ella.

Si es plausible esta hipótesis -que son los saberes específicos en su uso los que determinan

los significados de estas estructuras de sentido-, la pregunta que creemos más pertinente para una evaluación de los alumnos en Ciencias Sociales, es ¿con qué conceptos y saberes se "llenan de significado" los diversos términos y teorías que circulan en la escuela?. Esta pregunta, que se aplica tanto a los saberes movilizados como "conjunto de conocimientos sociales básicos" deseables en los estudiantes -los saberes usados por los maestros y los que circulan en los textos escolares-, como a los saberes sobre "lo social" que nuestros alumnos utilizan, se ha optado, en un primer momento, para analizar los Lineamientos curriculares con el fin de tener un panorama del lenguaje y las nociones que se pretenden poner a circular en la escuela. Pero esta opción de método no debe entenderse como si se tratase de hacer primero el estudio del "modelo teórico" para proceder luego a verificar su "aplicación". Si los Lineamientos se utilizan acá como un punto de observación para ubicar el saber sobre "lo social" que se ha puesto a circular en la escuela, reconociendo sus redes de nociones, sus campos semánticos y sus tensiones intrínsecas, consideramos que en los saberes efectivamente utilizados por los estudiantes se condensan y amalgaman todos los saberes -escolares y no escolares, académicos y contextuales-

que pasan por la escuela. Nuestra evaluación consiste, entonces, en rastrear cómo se han articulado unos conjuntos de nociones sobre "lo social" en las diversas estructuras de sentido que los estudiantes manifiestan, utilizan y vivencian.

La perspectiva elegida nos ha comprometido a llevar a cabo entrevistas previas con los alumnos de quinto y noveno en tres sectores poblacionales (estrato 1 y 2, estrato 3 y estrato 4, 5 y 6) para luego sí formular el cuestionario de la evaluación. Las preguntas que constituyen nuestra prueba, si bien parten de dichas entrevistas, se complementan con el análisis de los lineamientos y la mirada al campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales. De este modo, la prueba pretende ubicar tendencias de las maneras como los estudiantes significan "lo social" a propósito de las preguntas que formulamos y que hemos derivado del agrupamiento en cuatro categorías que hacemos de las Ciencias Sociales: lo ético/político, lo sociocultural, el medio ambiente y el sí mismo (o relación individuo-sociedad). Categorías en las que se recogen los Lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional MEN. Si bien estos son referencia, nuestro enfoque evaluativo no pretende establecer la distancia entre la información que tienen los estudiantes respecto al ideal (objetivos) que proponen los Lineamientos, es decir, se descarta la mirada sobre el logro académico. De igual manera nos apartamos de un punto de vista cognitivo propiamente dicho -logro cognitivo- en tanto no privilegia la comprensión de conceptos, sino más bien se indaga por el sentido que los alumnos le dan a los conceptos y teorías que circulan en la escuela desde el área de las ciencias sociales.

do a la evaluación de competencias en el sentido de que ésta termina diluyendo el objeto del saber que evalúa. Así, el uso pedagógico que resultará de nuestra evaluación será el cruce de los sentidos que los alumnos le dan a "lo social", con aquellos que se promulgan desde el nivel central del sistema educativo y con las interpretaciones que de éstos hacen los textos escolares y las recontextualizaciones que elaboran los mismos profesores, con lo cual se propiciará la reflexión y el debate sobre el área de las Ciencias Sociales.

La perspectiva evaluativa adoptada se propone obtener información empírica acerca de los sistemas de sentido, o tendencias de significación, sobre "lo social" presentes en los estudiantes. Por otra parte, no se pierde de vista una de las objeciones más contundentes que se le han formula-

I. Referentes teóricos

En el área de ciencias sociales, más que en las otras áreas curriculares, los propósitos escolares tienen límites débiles frente a las pretensiones generales de la escuela, hasta el punto de poderse ver yuxtapuestos, no tanto por que el área esté desprovista de un objeto de conocimiento particular, sino por la pluralidad de áreas obligatorias y fundamentales que se inscriben en esta y por la finalidad que persigue. El Ministerio de Educación Nacional, en el área de las ciencias sociales, se ha inclinado por unos "lineamientos curriculares abiertos, flexibles, que integren el conocimiento social disperso y fragmentado, a través de unos ejes generadores que, al implementarlos, promuevan la formación de ciudadanas y ciudadanos que comprendan y participen en su comunidad, de una manera responsable, justa, solidaria y democrática; mujeres y hombres que se formen para la vida y para vivir en este mundo retador y siempre cambiante"¹. Al inscribirse seis campos de saber en el área de ciencias sociales se reconoce la dispersión de temas y contenidos y refleja la "atomización del conocimiento social".

Pero la porosidad de los límites está dada, de entrada, en la propia naturaleza de la educación. En los lineamientos generales se dice que "lo humano solo es posible en el ámbito de la cultura

ra y no puede darse sin el lenguaje. La importancia que cobra esta concepción para nuestras reflexiones radica en la particular relación que tienen estos planteamientos con el campo de la educación. La cual en cualquiera de sus formas, incluyendo obviamente la escolarizada, es un acto de comunicación que está mediado por el lenguaje. En este sentido pertenece al ámbito de lo cultural, y es en el marco de la cultura en el que podemos comprender mejor el mundo de lo educativo"². De este modo, el hecho mismo de especificar un currículo, coloca la pregunta por la selección de cultura plausible de socializarse a los alumnos. Así, cultura y currículo son términos que están imbricados pues allí confluyen decisiones políticas, pretensiones académicas, la cotidianidad de alumnos y maestros, una idea de sociedad y de sujeto objeto de formación, etc. Por otra parte, la escuela se entiende como depositaria de múltiples demandas sociales de diverso orden, en el que el maestro es el último y decisivo filtro cultural de las pretensiones educativas de la sociedad; demandas que oscilan desde la pretensión de intervención en aspectos

¹ MEN. Lineamientos curriculares. Ciencias sociales en la educación básica. Bogotá, 2002, pág., 14

² MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. "Lineamientos generales de procesos curriculares". 1994. págs. 31-32

de la intimidad de los sujetos hasta los postulados de transformación de la cultura. La escuela intenta traducir un horizonte de sociedad en lo que es posible y pertinente ofrecer en los niños y jóvenes. El área de ciencias sociales cumple, entonces, una función social emparentada con la función general de la escuela.

De otro lado, hay funciones distintas de los campos temáticos o disciplinares inscritos en la escuela. Al respecto, Stenhouse propone una clasificación en cuatro secciones según la función que cumplen al interior de la escuela los saberes socializados y, aunque lo hace para diferenciar un trabajo por objetivos de otro por procesos, a estos les correspondería maneras de evaluación diferenciados. Estas funciones las clasifica en entrenamiento, instrucción, iniciación e inducción³. La función de iniciación en la escuela, entendida como la familiarización de normas y valores sociales y la interpretación del entorno social es, justamente, la que tiene que ver más específicamente con la ciencias sociales, y es la de más difícil tratamiento en tanto que no coincide, o no es congruente, "la socialización a la que de hecho están sometidos los alumnos y la intención de la escuela: existen puntos influyentes de referencia fuera de la escuela, en la comunidad y en el grupo constituido por los compañeros"⁴. A esta hay que agregarle lo que se ha denominado currículo oculto en tanto que al existir una estructura social al interior de la escuela, y unas relaciones de poder, por sí misma revela una determinada forma de relaciones sociales, lo cual no es de fácil control por parte de la escuela.

La selección de contenidos en área de ciencias sociales, que de hecho es una selección de cultura considerada 'válida', siempre ha sido y será problemática. No solo los conocimientos son dispersos y atomizados, sino que la variabilidad subjetiva juega aquí con mayor fuerza en el resto de áreas curriculares. Por una parte los acuerdos entre las comunidades científicas en relación a lo social son más escasos que los relacionados con ciencias experimentales, es decir no se construyen y comparten fácilmente paradigmas comu-

nes. Además, los saberes especializados o disciplinares del área obtienen profundos sesgos por parte del maestro pues este no puede dejar de actuar como sujeto culturalmente determinado colocando sus creencias y preferencias en el aula de clase, dándole cabida a "la idiosincrasia de los educadores que es el resultado de su propia historia, de su propia biografía y que los hace intérpretes activos, recreadores de la realidad cultural aprendida en la institución educativa."⁵. Posiciones sobre lo social que no fácilmente se deponen pese a que se tenga un diseño curricular preestablecido y, desde alguna perspectiva teórica, con estructura y aceptación de la 'comunidad académica'.

Los Lineamientos del área de Ciencias Sociales del Ministerio de Educación Nacional⁶ son tributarios de otros lineamientos elaborados por el mismo esta misma institución (a los que hoy debe agregarse la Cátedra de Derechos Humanos, en el caso de Bogotá). "Los 'contenidos' y/o 'temas' que se deben trabajar por obligatoriedad en y desde el área de Ciencias Sociales, en un sentido regular o transversal" son:

- Cátedra de Estudios Afrocolombianos
- Constitución Política y Democracia
- Educación Ética y Valores Humanos
- Educación Ambiental
- Educación en Estilos de Vida Saludable

En los Lineamientos se expone la necesidad de enfrentar "en la actualidad el desafío de incorporar nuevas dimensiones de la vida de los seres humanos (violencias, problemas ambientales, de la cultura, etc.), que desbordan los marcos interpretativos de las disciplinas; por tanto

³ STENHOUSE, Lawrence. "La investigación como base de la enseñanza". Ed. Morata. Madrid. 1.993 pág., 122

⁴ Ibid., págs., 122-123

⁵ PARRA, Rodrigo. La escuela rural. Vol. 2. Tercer Mundo Editores, Bogotá, 1996 pág. 9.

⁶ MEN. Lineamientos Curriculares. Ciencias Sociales en educación básica. Areas obligatorias y fundamentales. MEN, Ed. Magisterio. Bogotá, 2002

requieren de la integración de saberes, miradas transdisciplinarias, que ofrezcan respuestas contextualizadas a los problemas y exigencias de la sociedad"⁷. Los propósitos que en otro momento de la historia giraron hacia el establecimiento de una identidad nacional en cuyo centro se pretendía formar en valores patrios (razón por la cual se hablaba de historia patria); o la necesidad de privilegiar la formación de mano de obra a través de la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que moldeaban un comportamiento social útil para la incorporación a los circuitos económicos de la sociedad, han cedido a favor de la formación de un hombre conocedor de la "realidad" nacional e internacional para la "transformación de los problemas sociales"⁸. Para el cumplimiento de tal fin se propone estimular la participación y discusión de posiciones y decisiones, tanto de profesores como de estudiantes, como vía para la "formación y promoción de ciudadanas y ciudadanos responsables, críticos y participativos". Este planteamiento, desarrollado en los Lineamientos, conduce en consecuencia a otra pedagogía de las ciencias sociales, desestructurando el currículo centrado en información:

"El Ministerio de Educación Nacional considera que continuar con propuestas curriculares, para la Educación Básica y Media, basadas en temas, en áreas aisladas o apoyadas en una o dos disciplinas -que además conserven su lógica interna-, no es lo más conveniente a nivel pedagógico y didáctico para el país, porque con ellas se están ignorando las exigencias que hace el mundo a la educación y a las Ciencias Sociales en la actualidad"⁹. Enfatiza el acercamiento del mundo y las experiencias del estudiante a la escuela, aspecto que la reforma curricular de los años 80's ya había señalado, pero ahora lo concreta en la propuesta de trabajo de aula a través de una presentación novedosa en la organización de los saberes del área en la institución.

Los Lineamientos actualizan el debate de las Ciencias Sociales, abriéndolo a la discusión de

perspectivas epistemológicas, teóricas y metodológicas, reconociendo así la dificultad de enseñar la realidad social y su pretensión de su transformación. Para ello coloca elementos teóricos y pedagógicos de diverso orden con el fin de ilustrar parte del debate, en el que "el debilitamiento de las fronteras entre las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales durante las últimas décadas del siglo XX y los comienzos del actual", autorizan la fundamentación de la propuesta curricular ya no por disciplinas, ni centrada en contenidos. Discute el texto del MEN con la perspectiva positivista apartándose del planteamiento de un único método conducente a un "conocimiento verdadero". Por el contrario, afirma que "ninguna epistemología, corriente teórica o metodológica puede proclamarse como poseedora de la verdad absoluta sobre los hechos que estudia; sus hipótesis e interpretaciones siempre serán parciales y parcializados, susceptibles de crítica, de complementación y superación. Más aún en el caso de las Ciencias Sociales, cuyo objeto es la propia vida social a la cual pertenece el investigador: él forma parte del objeto que investiga, y su objeto está interiorizado en él. Reconocer dicha paradoja, implica sustituir el postulado de la objetividad (el objeto es exterior e independiente del sujeto) por el postulado de reflexividad, que plantea que el proceso de conocimiento es un sistema compuesto por un sujeto y la realidad que el sujeto busca conocer"¹⁰.

La organización curricular se decide, en los Lineamientos, por ejes generadores, subrayando su carácter de globalidad, esto es, "perspectivas amplias para abordar las ciencias sociales, ayudando a estructurar una visión general de las problemáticas sociales". De este modo la Malla Curricular propuesta asume como principio organizador ocho ejes y se despliega en preguntas

⁷ *ibid.*, p. 21.

⁸ Ley 115 de 1994

⁹ MEN. Lineamientos Curriculares. p. 36.

¹⁰ MEN. Lineamientos Curriculares., p. 43.

problematizadoras, ámbitos conceptuales, y competencias (cognitiva, procedimental, valorativa y socializadora), para su desarrollo didáctico, con la característica de ser "una estructura flexible, abierta, integrada y en espiral". Pese a que enuncia los ejes a manera de núcleos temáticos y los ámbitos conceptuales son listados de temáticas más específicas, se advierte que "es probable que se tienda a reducir o asimilar los ámbitos conceptuales y sus conceptos fundamentales a lo que usualmente se ha denominado 'temas' o 'contenidos'; sin embargo, debe aclararse que no debe caerse en este equívoco, debido a que los ámbitos conceptuales pueden contener varios conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales". Imprime un carácter dinámico a la idea de contenido, trascendiendo su valor como información que deba transmitirse y aprehenderse en el aula tal como venía considerándose en nuestra tradición escolar, en tanto "el campo pedagógico, identifica los contenidos como el conjunto de conceptos, principios, procedimientos, valoraciones, interacciones individuales y sociales que se realizan y forjan en el proceso educativo".

Se trata más bien de una didáctica que busca relacionar conceptos, disciplinas, mundo social del estudiante, temas abiertos de discusión, bajo la égida de una pregunta problematizadora que no tendría una única respuesta, sino tantas como fuentes y posiciones confluyan en su discernimiento. Un núcleo temático no pertenecería a una disciplina sino que compartiría con otras disciplinas que considera relevantes en el tratamiento de dichos núcleos. De este modo orbitan alrededor del área la antropología, derecho, historia, sociología, psicología, demografía, geografía, economía, ciencias políticas, ética, filosofía, ecología y comunicación social.

La mirada totalizadora de lo social se la otorga a lo que denomina códigos integradores, clasificándolos en tres dimensiones: de las mentalidades (en la que inscribe la ideología y los imaginarios); de autocontrol de los sujetos (derecho, ética y moral) y de conducta social (urbanidades,

convenciones de etiqueta). Dichos códigos se refieren a "aquellos discursos, textos y texturas que sirven para interpretar como un todo la sociedad en su conjunto con miras a su integración, pero ejercidos desde posiciones de etnia, de género, de grupo o de clase para articular al conjunto de la sociedad según intereses y visiones determinadas"¹¹. Y la dispersión y atomización del saber social queda agrupado en ocho ejes generadores, constituyéndose en la organización curricular común de primero a grado once..

2. Propuesta de evaluación

2.1. Propósito de la evaluación

Cuando la evaluación educativa se pregunta por un estado de cosas, -bien sean unas prácticas-, unos saberes o unos conocimientos estatuidos como necesarios o deseables, o cuando se interroga por la organización de dichos saberes en un lugar específico del sistema, o cuando pretende indagar por el conjunto del sistema educativo, lo que busca es obtener una información relevante que, puesta en el tiempo, permita señalar problemas y análisis.

En cualquier caso la evaluación debe proporcionar una información pertinente al punto que permita la intervención, esto es, decisiones de los involucrados en relación a aquello que se evalúa, bien sea para llevar a cabo cambios considerados apropiados o la búsqueda de alternativas en las prácticas, los saberes, etc. Con esta idea se quiere subrayar que la clasificación jerárquica, en escala ascendente, que muchas evaluaciones hacen no está necesariamente en la naturaleza de la evaluación. La presente propuesta se aparta de esta perspectiva y pretende, más bien, obtener una descripción de acercamientos al campo del saber sobre lo social, objeto que le es propio a las Ciencias Sociales.

Así, en la evaluación de aula no siempre se requiere jerarquizar a los estudiantes en excelen-

¹¹ MEN. Lineamientos Curriculares., p. 69.

tes, regulares y reprobados. Existen experiencias pedagógicas en donde postulados como "el alumno va a su propio ritmo" y "se tienen en cuenta los intereses de los estudiantes" organizan el trabajo del aula y se es consecuente con este, sin detrimento de las pretensiones de formación preestablecidas. En la presente propuesta no se "presupone de entrada -antes de aplicar sus instrumentos- que las respuestas se pueden convertir a cifras comparables; que los resultados tienen que ser desiguales, en cuyo caso siempre debe haber buenos, regulares y malos"¹². Esta toma de posición frente a la evaluación iría en la dirección de acercar la evaluación educativa a la evaluación escolar.

En el documento citado se señala también que la evaluación externa podría indagar otros aspectos y discursos, "pero como las decisiones metodológicas se imponen sobre las discusiones pedagógicas, se coloca en primer plano los datos estadísticos; y lo pedagógico -campo por excelencia abierto a cruces discursivos y a transacción de sentidos- queda reducido a su mínima expresión, se desecha su riqueza, se excluyen otras formas de acercamiento a la escuela y, finalmente, se consiguen efectos que divergen de los propósitos: una escuela que busca adiestrar a los alumnos en el desarrollo de pruebas". Esto como consecuencia de una evaluación que establece una escala, que si bien ha sido determinada por criterios disciplinares cualitativos resulta, en última instancia, reconvertida a valores cuantitativos, enviando el mensaje a la escuela de valorar el trabajo pedagógico por la ubicación de los alumnos en dicha escala. En este sentido se propone que "para ponderar aspectos tan importantes en la escuela como ganar en el alumno una actitud proclive al conocimiento, y en el maestro un entusiasmo hacia un proyecto, es necesario un modelo evaluativo distinto, con otras valoraciones y jerarquías"¹³

Es importante subrayar la pregunta que se hace en el marco teórico en la que se inscribe la presente propuesta de evaluación, sobre: "cómo la

evaluación de la calidad de la educación podría ser indagada en países con una alta heterogeneidad social, cultural y económica como los nuestros (y, en consecuencia, si son posibles las comparaciones, que constituyen uno de los objetivos principales de las evaluaciones masivas). Esto recuerda el principio estadístico según el cual sólo se pueden promediar y comparar unidades de la misma naturaleza..."¹⁴.

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"¹⁵.

2.2. Delimitación del objeto de evaluación

La mirada hacia los aprendizajes sobre lo social fue por mucho tiempo sinónimo de fechas, sitios, datos y personajes, puestos de manera desarticulada y no ordenados desde una teoría explicativa de las sociedades y culturas que permitiera comprender la dinámica, interrelaciones e intereses en juego. Ya en la reforma de los años 1980 se proponían unas categorías conceptuales para estudiar y comprender lo social, además de vincular la cotidianidad del estudiante. Si sumamos las dos últimas reformas curriculares nos revelan más de dos décadas desestimulando la

¹² 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.

¹³ Ibid.

¹⁴ SED. Evaluación en el Distrito capital. Marco Teórico, 2005

¹⁵ SED. Plan sectorial de educación 2004-2008. Bogotá: una gran escuela., págs., 47-48

información per se como vía de enseñanza de las ciencias sociales. Esto nos indica que la mirada debe dirigirse o bien hacia la elaboración de posiciones de los sujetos frente a lo social o bien hacia la comprensión de hechos y acontecimientos de la sociedad. La primera opción se ha explorado con la evaluación sobre competencias ciudadanas, y la segunda no cuenta con antecedentes evaluativos en el país.

Debe preguntarse, entonces, cómo se construye el conocimiento social, de tal modo que es la lógica interna de las ciencias sociales la que dictará qué ver y cómo hacerlo para dar cuenta de un objeto que, como quedó expuesto, hace intersección con varias disciplinas.

Jairo Gómez¹⁶ hace un balance desde la psicología social acerca de los aprendizajes de las ciencias sociales, caracterizando el pensamiento social con una lógica que toma distancia de una racionalidad convencional o formal, señalando procesos no lineales, ni acumulativos; en el cual el niño se hace a conocimientos fragmentarios y heterogéneos, con una cognición que no es armónica ni integral, pero, por el contrario, el contexto social y cultural es determinante más que sus propios progresos biológicos. De este modo afirma que "cada grupo social desarrolla sus propias prácticas interpretativas de sus acciones y de la sociedad, esto es, cada grupo elabora sus propias representaciones sociales"¹⁷. Y agrega que "las representaciones sociales no pueden situarse en la cabeza de los sujetos que apprehenden el mundo social, pues se encuentran en continuo intercambio entre los mismos individuos que explican su vida cotidiana, conociéndola y comunicándola"¹⁸, lo que lleva a pensar en una estrecha cercanía entre la psicología social y la sociología en el terreno de las explicaciones de la construcción del pensamiento social. Puede afirmarse que en una sola disciplina no pueden residir explicaciones generales sobre la sociedad, sino que, más bien toda teorización de lo social compromete diferentes campos de saber.

Así, podemos sintetizar nuestros postulados teóricos en la siguiente manera:

Los lineamientos curriculares del MEN, para el Área de Ciencias Sociales (2002), significaron la oficialización de un proceso de cambio profundo en la concepción clásica de las Ciencias Sociales y de su enseñanza; cambio que se expresa en una doble tensión:

a) Por una parte, se pone en discusión tanto la homogeneidad de los paradigmas de las Ciencias Sociales, como la posibilidad de la aplicación directa de sus conceptos "puros" en la enseñanza.¹⁹

b) Por otra, se cuestiona la compartimentación disciplinar entre las Ciencias Sociales tanto como las propuestas curriculares basadas en asignaturas aisladas o en temas.²⁰

Estas problematizaciones, que, por supuesto, han dado lugar a interpretaciones o estrategias

¹⁶ GOMEZ ESTEBAN, Jairo La construcción del conocimiento social en la escuela. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación, Bogotá, 2004

¹⁷ Ibid., pág., 35

¹⁸ Ibid., pág., 41

¹⁹ "El problema de fondo radica en que las Ciencias Sociales, aunque plantean problemas comunes, no tiene hoy por hoy un conjunto estructurado y sistémico de paradigmas compatibles; por ello fue necesario seleccionar unos conceptos disciplinares y unos organizadores didácticos, para conformar, con miras a alcanzar los objetivos planteados por el área, por la Constitución y la Ley, un cuerpo de conocimiento social susceptible de ser enseñado y aprendido, al menos desde una didáctica compatible con los problemas del actual conocimiento social". MEN. Lineamientos Curriculares., p. 72.

²⁰ Estas propuestas curriculares "no tienen en cuenta la experiencia concretas y previa de los y las estudiantes, sus niveles de comprensión, los modos de percepción y aprendizaje individual, y no favorecen los conflictos sociocognitivos [...] tienden a ignorar la problemática específica del medio sociocultural y ambiental de los y las estudiantes, más aún si se siguen los libros de texto, debido a que éstos utilizan temáticas tan generales que se pueden acomodar en cualquier contexto, olvidando la riqueza que brindan la particularidad, la diferencia y el reconocimiento de las comunidades entre ellas y con su entorno". Ibid., p. 35.

²¹ Los *Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Sociales* (2004) asumen la misma línea pedagógica de los *Lineamientos*, en el sentido del "derecho de preguntar para aprender", pero, sin problematizar el estatuto epistemológico de las Ciencias Sociales ni su contacto con las culturas locales, asumen que se trata de "que estudiantes, maestros y maestras, se acerquen al estudio de las ciencias como científicos y como investigadores, pues todo científico –grande o chico- se aproxima al conocimiento de una manera similar, partiendo de preguntas, conjeturas e hipótesis que inicialmente surgen de su curiosidad ante la observación del entorno y de su capacidad para analizar lo que observa". p. 8.

formativas diversas tanto a nivel legislativo²¹ como en la práctica escolar, son el síntoma de una revolución pedagógica de alcance mayor: la apertura de los saberes disciplinares y escolarizados a las culturas, apertura a lo que hasta hace poco la escuela moderna excluía pues ni siquiera le reconocía el carácter de conocimiento: los saberes no académicos:

"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 temáticas y problemáticas sugeridas en los ejes generadores"²².

Se trata de una mutación inédita, cuyas consecuencias apenas empezamos a entrever, o dicho más exactamente, estamos en la urgencia de aprender a evaluar. Si se empieza a reconocer a las culturas en su sentido antropológico -es decir como sistemas de códigos, valores, prácticas y símbolos compartidos por determinado grupo social-²³, se empieza a resquebrajar la función clásica de la escuela -hacer pasar a los estudiantes de la "incultura" a la "cultura" o de la "baja cultura" a la "alta"-.

Esta función clásica fue ejercida secularmente por las Humanidades -la Gramática y la Historia- y por la Filosofía. Hoy, el laboratorio -y a la vez el conejillo de indias- de este desembarco de las culturas al interior de la escuela son, justamente, las Ciencias Sociales, pues son, por antonomasia, el lugar del diálogo -y la tensión- entre las disciplinas y las culturas.

De ahí que la noción de saber proporcione un puente entre la compartimentación de lo disciplinar y lo indeterminado de la cultura, y se torne estratégica no sólo desde el punto de vista epistemológico, sino desde la perspectiva de la investigación -y por tanto, de la evaluación-. Epistemológicamente, la noción de "saber" per-

mite describir conjuntos de conocimientos de estatuto heterogéneo, no formalizados pero funcionando según ciertas reglas de veracidad, conjuntos que pueden ser validados en parte por los saberes legítimos -las ciencias- como en parte descalificados, descontextualizados o excluidos²⁴. Dicho en clave socio-lingüística, que es la que asumimos acá, se trata de "sistemas de sentido" que no sólo guían las percepciones sino las acciones de los sujetos que los portan²⁵.

Y la escuela es uno de esos lugares donde se opera, por excelencia, la integración/exclusión de esos saberes no "oficiales". Ella es la que, en gran medida, abre o cierra los ojos y los oídos de una sociedad a esos conocimientos que están más allá de la organización disciplinar de la ciencia, y en ello juega papel decisivo el sistema de evaluación. Es la evaluación la que en últimas decide qué conocimientos deben ser aprendidos y validados y cuáles no. Es por ello que proponemos una evaluación que intente de abrir los

²² MEN. Lineamientos Curriculares., p. 53.

²³ "...la cultura no es vista hoy como una esfera específica de la sociedad, sino como ámbito transversal desde el cual se produce y transforma el sentido de las prácticas sociales. El reconocer dentro del ámbito escolar, la importancia de la cultura, el lenguaje y el universo simbólico, enriquecerá la lectura del mundo social de las y los estudiantes, y estimulará su capacidad para recrearlo y transformarlo". Ibid., p 52.

²⁴ FOUCAULT, M. *La arqueología del saber*. Paris, Gallimard, 1969 [traducción castellana de Aurelio Garzón, Barcelona, Siglo XXI Editores, 19785 p. 165].

²⁵ Estas tres nociones -sistemas de sentido, simbólicas sociales o sistemas culturales- designan la existencia de *sistemas valorativos con capacidad para movilizar afectivamente a los sujetos que los portan*, y remiten ante todo a las disposiciones no conscientes de ideas, conceptos u objetos que orientan el comportamiento de los individuos; sistemas que pueden provenir tanto de los saberes (institucionalizados y/o marginales), como de las culturas (ilustradas y/o populares), donde la distinción sagrado/secular es solo una de las manifestaciones posibles del sentido. "Se trata de "sistemas de sentido", o "modos de percepción", organizaciones de contenidos culturales que "estructurando y orientando la percepción, tienden también a estructurar y a orientar el actuar. Se captan entonces como principios organizadores tanto de la percepción como del comportamiento". HIERNAUX, Jean-Pierre. "Análisis estructural de contenidos y modelos culturales. Aplicación a materiales voluminosos". En : ALBARELLO, L. et al. *Pratiques et méthodes de recherche en Sciences sociales*. Paris : Armand Colin, 1995, p. 111-144 (Versión castellana de Oscar Saldarriaga).

oídos y los ojos del sistema educativo a este nuevo fenómeno social que acaba de manifestarse en los textos educativos oficiales tras haberlo hecho en nuestra carta constitucional de 1991, pero que viene produciéndose sutilmente desde la década de 1970 en nuestro país.

En este sentido, la noción metodológica más importante que suscita el análisis arqueológico es la de campo de saber: Un campo de saber, al que Foucault también denomina positividad, sería:

"el dominio constituido por los diferentes objetos [de discurso] que [eventualmente] adquirirán un estatuto científico; [...] es también el espacio en que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso; [...] es también el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman; [...] y en fin, se define por las posibilidades de utilización y apropiación ofrecidas por el discurso [o estrategias teóricas]. Existen saberes que son independientes de las ciencias (que no son su esbozo histórico ni su reverso vivido), pero no existe saber sin una práctica discursiva definida, y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma"²⁶.

Desde este punto de vista, ya no se busca jerarquizar los conocimientos por grados absolutos de "cientificidad", sino describir las condiciones históricas en que tales jerarquías se han establecido,²⁷ y usar la evaluación, no para crear nuevas jerarquías, sino para facilitar la comunicación crítica entre los distintos tipos de saber, los vasos comunicantes entre los distintos sistemas de sentido.

A partir de esta teoría general, no debemos olvidar que lo que nos ocupa acá son los saberes que se están generando en los estudiantes en los puntos de intersección entre los saberes institucionalizados -las Ciencias Sociales- y sus propios saberes -sus culturas-, pero también en una encrucijada inédita con otras fuentes de conocimiento, unas tradicionales -la familia, el grupo etario, los libros-, y otras nuevas -los medios

de comunicación, la música, el internet ...

2.3. Metodología de evaluación de las preguntas abiertas

En esta propuesta se utilizaron entrevistas semiestructuradas realizadas a grupos de niños de grado quinto y noveno en tres segmentos de la población (estrato 1 y 2; estrato 3 y estrato 5). La riqueza de estos textos, nos indica la necesidad de incluir una pregunta abierta en la prueba, en cada uno de los grados, la cual se interpretará según la Metodología de análisis estructural. De igual manera esta metodología es útil para analizar otros textos, como el de los lineamientos curriculares del área de ciencias sociales.

El análisis estructural, que es un método de análisis de contenidos, proviene de la semántica estructural de A. J. Greimas²⁸ aplicada a las ciencias sociales. La teoría semántica de Greimas se sostiene en un único postulado de base: el sentido se produce a partir de oposiciones. Éstas pueden representarse por la fórmula [a/no a] (disyunción o código disyuntivo) (p. e.: blanco/no blanco, donde no-blanco puede ser "negro", "rojo", "otros colores", etc.; el valor del opuesto se determina, no por una lógica universal a priori, sino por el contexto mismo en que se esté utilizando.

Este contexto se establece al "extraer" un tercer elemento, llamado "eje semántico", "catego-

²⁶ FOUCAULT, M. *La arqueología...*, p. 306-307.

²⁷ De hecho, la descripción arqueológica de los saberes contempla no sólo los enunciados estrictamente científicos, sino sus relaciones o mezclas con enunciados de otros órdenes, incluso banales: "un enunciado no es disociable del estatuto que puede recibir como "literatura", o como frase no esencial, buena para ser olvidada, o como verdad científica adquirida para siempre, o como palabra profética, etc". Ibid., p. 165.

²⁸ Cfr., GREIMAS, A. J. *Sémantique structurale. Recherche de méthode*. París, Larousse, 1971. A partir de allí, retomamos los desarrollos metodológicos propuestos por el profesor HIERNAUX Jean-Pierre. *L'institution culturelle.- Méthode de description structurale*. Presses universitaires de Louvain, 1977, p. 60-65 ; [Versión castellana, Oscar Saldarriaga]; 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.

ría de sentido" o simplemente, "totalidad". (Para el ejemplo: hay que determinar si se está hablando de "gammas de color", o de "razas humanas" o de "grados de pureza moral", etc. Así, la "fórmula" de la unidad mínima de sentido, según Greimas, se puede graficar así: [a/no a ~ t]. [blanco/manchado ~ estados de alma, si estuviésemos trabajando sobre un texto escolar de religión católica, por citar un caso]. Una vez establecidos los "objetos" [códigos de objeto] sobre los cuales se establece la oposición, se identifican los atributos o calificadores [códigos de calificación] que en el contexto analizado se les asocian a los primeros. (En el ejemplo usado, a la disyunción de base se la califica con otra: "bueno/malo" cuya totalidad puede ser "moral". Usualmente cada polo termina cargado de una valoración cultural positiva (+) o negativa (-).)

El trabajo del analista supone una fineza cada vez mayor en detectar oposiciones, desechar "falsas disyunciones" o "calificaciones", asignar las totalidades más apropiadas, dar un título al grafo, hacer condensaciones de términos o ascensos en los niveles de abstracción, hacer una reescritura del texto o paráfrasis para probar la fidelidad de su lectura respecto del material analizado, y poderse lanzar, al final, y comentarios analíticos, inferencias y cruces entre los distintos sistemas de sentido extraídos. Una regla técnica consiste en poner entre comillas todo término que no aparezca directamente en el material, y que sea propuesto como "hipótesis de lectura" por el analista. Para ilustrar la metodología utilizaremos a manera de ejemplo, el análisis del Eje N° 1 de los Lineamientos curriculares en ciencias sociales²⁹:

"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".

- Códigos de objeto: condición humana, diversidad, identidad colombiana.
- Códigos calificadores: defensa, respeto, re-

creación, multicultural, étnica, género, personal.

- Disyunciones (A/no A): condición humana/condición no-humana; diversidad/homogeneidad; identidad colombiana/identidad no-colombiana.

d. Grafos de la estructura de sentido:

1° . Título:

"Componentes de la identidad colombiana"

"humanidad" / "no-humanidad" ~ Universal
 |
 diversidad / "homogeneidad" ~ General
 |
 "colombianidad" / "otras identidades" ~ Particular

2° . Título: "Criterios de diversidad":

Diversidad cultural / "Homogenei[zación]" cultural ~ Culturas
 |
 Diversidad étnica / "Homogenei[zación]" étnica ~ Etnias
 |
 Diversidad de género / "Homogenei[zación]" de género ~ Géneros
 |
 Diversidad Personal / "Homogenei[zación]" Personal ~ Personas

Pero aparece un "criterio de homogeneidad":

[Identidad nacional / "Anomia" nacional] ~ Nación

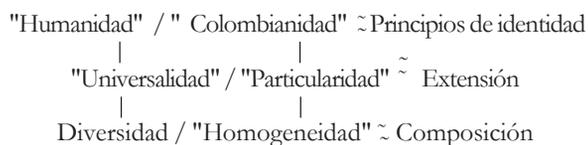
e. Reescritura: La condición humana, que es universal, se define como diversa, también de modo general.³⁰ La identidad colombiana participa de la diversidad humana, pero es a su vez, un elemento de particularización y de homogeneización (la nacionalidad). El contenido de este eje podría parafrasearse así: "Somos diversos en tanto somos humanos, somos homogéneos en tanto somos colombianos".

f. Condensación: el eje N° 1 expresa una tensión semántica entre la universalidad de la con-

²⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Ciencias Sociales en la educación básica. Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales. MEN-Editorial Magisterio, julio 2002. p. 93

³⁰ A diferencia del humanismo "clásico", para el cual la "naturaleza" humana era *homogénea* gracias a la universalidad de la razón (*racionalidad*), la postura que acogen los *Lineamientos* es la del humanismo "contemporáneo" que toma como eje semántico *la cultura* —en su acepción antropológica—: es por esta vía como la *diversidad* se convierte en característica universal o general de "la humanidad".

dición humana (diversa) y la particularidad colombiana, que se puede graficar así:



Parecería, a primera vista, que la "colombianidad" es un criterio más de la diversidad, pero tras el análisis semántico, en verdad introduce un elemento de homogenización que delimita el principio absoluto de diversidad. En el fondo, la "identidad colombiana" juega como un principio de homogeneización particular que se pone en tensión con la exigencia universal de

diversidad humana. Si se lee en clave histórica, esto significa que en los lineamientos curriculares, se pretenden conciliar tres "principios": el criterio clásico de la humanidad, con el moderno de identidad nacional y con el principio contemporáneo de 'diversidad cultural'.

2.4. Estructura de la prueba y tipos de preguntas

La prueba establece o agrupa las ciencias sociales en cuatro categorías centrales, las cuales se subdividen en diferentes ámbitos específicos por los que particularmente se indaga:

CATEGORÍAS CENTRALES	Ámbito específico sobre el que se indaga
ÁMBITO ÉTICO/POLÍTICO	Derechos humanos
	Justicia
	Gobierno y ciudadanía
	Función de las normas
	Participación
	Violencia
	Necesidades sociales
	Percepción de la historia
	Problemática social
	Economía
ÁMBITO SOCIOCULTURAL	Identidad/territorio
	Multiculturalidad/diversidad étnica
	Discriminación
	Creencias
ÁMBITO MEDIO AMBIENTE	Relación con el medio natural
	Planeta tierra
	Geopolítica
	Entorno
	Normas/medio
SÍ MISMO	Criterio propio/dependencia
	Fuentes de conocimiento
	Móviles

Se utilizan tres tipos de preguntas:

- a. De respuesta única
- b. Elección en una escala de valores
- c. Pregunta abierta

Ejemplos:

a. De respuesta única

La pobreza que agobia a muchos países en el mundo actual podría resolverse:

- A. si se cambia o se mejora el sistema político de los países pobres.
- B. si los países ricos perdonan a los países pobres la deuda externa.
- C. si se garantiza la suficiente educación a las personas de los países pobres.
- D. si los países ricos invierten más dinero en los países pobres.

b. Elección en una escala de valores

	Totalmente en desacuerdo	En Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La diversidad étnica tiene ventajas para un país				

c. Pregunta abierta

En la pregunta abierta se espera que los alumnos y alumnas comenten por escrito un enunciado que se les propone.

NOTAS

A large rectangular area with rounded corners, containing 25 horizontal lines for writing notes. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page, leaving a small margin on the left and right sides. The top-left corner of the area is slightly rounded.