

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR –ICFES–



FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

Autores:

José Guillermo Ortiz (ICFES)
Cesar Augusto Ayala Diago (U. Nacional)
Jeffer Chaparro (U. Nacional)
Josué L. Sarmiento Lozano (U. Nacional)
Gabriel Restrepo (U. Nacional)

El equipo agradece la importante contribución del evaluador internacional, doctor Abrahám Magendzo (Universidad de Humanismo Cristiano de Santiago de Chile), quien contribuyó no sólo con anotaciones críticas y constructivas para mejorar el documento en dimensiones formales y sustantivas, sino que además proporcionó de modo generoso muchos documentos, suyos y de otros, para afinar los conceptos.

Bogotá, Mayo 2007

MARCO TEÓRICO DE LA PRUEBA DE CIENCIAS SOCIALES

Grupo de Evaluación de la Educación Superior - ICFES
Claudia Lucia Sáenz Blanco

Grupo de Evaluación de la Educación Básica y Media - ICFES
Flor Patricia Pedraza Daza

© ICFES

Diseño y diagramación:
Secretaría General, Grupo de Procesos Editoriales - ICFES

ALVARO URIBE VÉLEZ
Presidente de la República

FRANCISCO SANTOS CALDERÓN
Vicepresidente de la República

CECILIA MARÍA VÉLEZ WHITE
Ministra de Educación Nacional

**INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE
LA EDUCACIÓN SUPERIOR**



DIRECTORA GENERAL
MARGARITA PEÑA BORRERO

SECRETARIO GENERAL
GENISBERTO LÓPEZ CONDE

SUBDIRECTOR DE LOGÍSTICA
FRANCISCO ERNESTO REYES JIMÉNEZ

SUBDIRECTOR ACADÉMICO
JULIÁN PATRICIO MARIÑO VON HILDEBRAND

OFICINA ASESORA DE PLANEACIÓN
CLAUDIA NATALIA MUJICA CUELLAR

OFICINA ASESORA JURÍDICA
MARTHA ISABEL DUARTE DE BUCHHEIM

OFICINA DE CONTROL INTERNO
LUIS ALBERTO CAMELO CRISTANCHO

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
Presentación del documento	5
Qué significa evaluar	5
Evaluación externa y currículo, una relación no biunívoca y compleja	6
La evaluación externa en grado once en el continuo de evaluaciones en distintos grados y en la trayectoria de los exámenes	7
PRIMERA PARTE	
Los contextos de las ciencias sociales contemporáneas	9
Sentido y evolución de las ciencias sociales en el mundo	11
Las ciencias sociales en Colombia	13
Legislación y currículo en ciencias sociales	15
El recorrido	15
Lineamientos curriculares	15
Estándares curriculares	19
SEGUNDA PARTE	
La integración en ciencias sociales: ¿Desde dónde?	21
¿De cuál integración hablamos?	21
Abejas o compartimentos estancos	22
Las experiencias evaluativas en ciencias sociales en Colombia: de la evaluación tradicional a la evaluación por competencias	25
TERCERA PARTE	
El debate sobre competencias en el área y la nueva estructura de la prueba de ciencias sociales	27
El significado de las competencias y su relación con las ciencias sociales	28
La nueva estructura de prueba en ciencias sociales	30

CUARTA PARTE

Las competencias en ciencias sociales	32
Competencias interpretativas	32
Competencias argumentativas	33
Competencias propositivas	35

QUINTA PARTE

Los niveles y los componentes de la prueba	37
Los niveles de la prueba	37
Los componentes de la prueba	37

INTRODUCCIÓN

Presentación del Documento

Este documento presenta los fundamentos de la evaluación externa de grado once en ciencias sociales y justifica la propuesta que se produce ahora al evaluar las ciencias sociales con una perspectiva de integración curricular. Ha sido producto no sólo de cambios continuos desde la creación del examen de Estado (1968) y del inicio de la evaluación por competencias (1995), sino del examen crítico permanente de los resultados y de una discusión en diferentes espacios institucionales y en diversas regiones del país.

En esta presentación se expone lo que entendemos por evaluar; la relación entre evaluación y currículum; la relación del examen de grado once con otras evaluaciones externas en grados previos; los cambios producidos por la introducción del concepto de competencias; la relación de este nuevo referente conceptual en la evaluación de la educación; y la armonización del examen de Estado con las normativas institucionales del área: los lineamientos y estándares curriculares.

Luego de esta presentación, el documento se divide en cuatro partes. En la primera, se ofrece una perspectiva histórica sumaria de las ciencias sociales; luego se justifica la evaluación externa de exámenes en ciencias sociales en términos de la integración propuesta por los referentes del pensamiento social contemporáneo mundial y adoptada tanto por los lineamientos, como por los estándares curriculares, en un paso que avanza más allá de la integración parcial lograda por ' la historia y la geografía expandidas, mostrando su ventaja en función de la experiencia acumulada tanto en el ámbito curricular como en la legislación y en la evaluación externa. En la segunda parte se argumenta en mayor medida ese paso crucial a una perspectiva integrada de las ciencias sociales señalando su articulación con el concepto de competencias como referente tanto de la enseñanza como de la evaluación. En la tercera parte se ofrece la nueva estructura de la prueba en ciencias sociales articulada al concepto de competencias en el área. En la cuarta de definen las competencias interpretativas, propositivas y argumentativas de las ciencias sociales. En la quinta parte se precisan los niveles y los componentes de la prueba.

Qué significa evaluar

Evaluar es juzgar el valor de algo. En el mundo contemporáneo, el evaluar así entendido como juicio en torno a cualquier proceso o producto es un acto cada vez más complejo en cualquier dimensión de la vida, porque no hay una escala de valores absoluta¹. Los valores son construcciones sociales y por ende las evaluaciones también lo son. Juzgar de modo justo implica pasar de los prejuicios a los juicios y someterlos a la crítica. En el caso de la

¹ RESTREPO, Gabriel. 2004. Algunas características de la evaluación. Bogotá, inédito. Documento que se ha presentado a la colegiatura para discusión y publicación.

educación la evaluación apunta a ofrecer una instantánea de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en ciertos aspectos fundamentales, y como ocurre con los juicios sobre el valor en todos los campos se tiende cada vez más sustituir las evaluaciones informales por evaluaciones formales. La misma complejidad de evaluar la educación se refleja en la multiplicidad de los ámbitos y de los modos de la evaluación: de las distintas evaluaciones que ocurren en el aula y en la escuela, cualitativas y cuantitativas, a las evaluaciones externas de distinto tipo: de desempeño institucional y administrativo, pero también de desempeño de directivos, profesores y estudiantes. La evaluación externa de los contenidos de la enseñanza es apenas uno de los modos de evaluación en una gama muy amplia. Cuando estas evaluaciones adquieren carácter masivo se requiere que se redefinan continuamente los referentes conceptuales de la evaluación, los métodos y las técnicas, lo mismo que los diferentes usos de la evaluación.

Evaluación externa y currículum, una relación no biunívoca y compleja

No hay relación biunívoca simple entre evaluación externa y currículum. Una relación de tal carácter sería tan imposible de resolver como lo es la pregunta de qué fue primero o qué es más importante, si el huevo o la gallina². Es cierto que la evaluación externa surgió en el contexto de la segunda revolución tecnológica, la eléctrica, a comienzos del siglo XX, pero desde entonces la relación ha sido no sólo problemática, sino compleja. Cambios en el currículum unas veces presionan a nuevas formas de evaluación externa, lo mismo que éstas en muchas ocasiones inducen a cambios en la organización de los planes de estudio. La evaluación externa se inició en el ámbito del taylorismo, aunque con la tercera revolución, la digital, esta perspectiva se reemplazó por el concepto de rendición de cuentas (*accountability*).

No obstante y pese a ese giro, la relación no es simple por dos razones. La primera, porque se pueden señalar al menos tres usos de la evaluación externa: una la evaluación como insumo para formulación de políticas; la segunda la evaluación diagnóstica como información para las escuelas; y la tercera la evaluación formativa como referente para la formación continua de maestros. Por lo demás, en la medida en que la evaluación externa no es ni puede ser integral, es preciso diferenciar entre el currículum evaluado y el currículum desarrollado efectivamente en la escuela. Muchos cambios en curso se orientan a recortar la distancia incluyendo evaluación de procesos pedagógicos, metacognición, dimensiones afectivas y otras, lo mismo que complementando la evaluación externa con estudios de caso y estudios etnográficos. En cualquier caso, la evaluación externa mejorada es un insumo fundamental para el mejoramiento de la calidad de la educación.

Esta relación no simple entre evaluación externa y construcción de currículum es aún más compleja en las ciencias sociales, tanto por su carácter multidimensional, como porque

² Esta reflexión se apoya en: MAGENDZO K. Abraham. Junio 2006. Evaluación y currículum. Mecnografiado. Agradecemos a Abrahám Magendzo por la cortesía de facilitar este importante documento a la Colegiatura de Ciencias Sociales, que la Colegiatura como un todo se propone publicar.

los caminos de construcción del currículo pueden variar en sus enfoques pedagógicos del constructivismo a la escuela activa y al uso del contexto como texto. Pese a esta complejidad y variación, las pruebas externas en ciencias sociales adquieren mucha relevancia tanto para el uso de políticas redistributivas en educación, como para el diagnóstico institucional de las escuelas y para la formación continua de maestros.

La evaluación externa en grado once en el continuo de evaluaciones en distintos grados y en la trayectoria de los exámenes

La evaluación externa en Colombia en la Educación Básica y Media está representada en dos pruebas: Las *Pruebas Saber* y la *Prueba de Estado*. Las primeras establecen los niveles de logro de competencias para hacer un seguimiento a la calidad de la educación que se ofrece en el país en los grados 5º y 9º. La segunda, complementa el sistema de medición de la calidad educativa en el último grado de educación media, aunque su propósito principal es servir como uno de los referentes para el paso de los estudiantes a la educación superior.

Tradicionalmente desde el año 1968 y luego de 1980 cuando se volvió a regular la aplicación del examen de Estado, las ciencias sociales incluían historia y geografía. Con una peculiaridad: eran pruebas independientes, cada una centrada en conocimientos disciplinares. A pesar de los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales divulgados en 2002 que impulsaban la enseñanza y aprendizaje en ciencias sociales abriendo la discusión sobre la idoneidad de la pareja historia-geografía como pilares de las ciencias sociales en la educación Básica y Media, los cambios en las pruebas no se acogieron. En su momento se adujo que las dos disciplinas seguían marcando la enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas del país. Se adoptó entonces un modelo que homologaba los lineamientos con las pruebas; sin embargo, las demandas para alcanzar una mayor coherencia entre lo que dice el ICFES y lo divulgado por el MEN continuaron.

En el año 2000 se inició formalmente en las pruebas de Estado el enfoque de evaluación de competencias, aunque ya había sido introducido en las pruebas Saber desde mediados de la década de los noventa. El nuevo enfoque de la prueba de Estado estaba fundamentado en la necesidad de *acompañarla* con las características de los contextos socioeconómicos y disciplinares del fin de siglo.

No ha pasado mucho tiempo desde ese momento y la profundización de las nuevas realidades constatadas en el documento del ICFES que explicaba el nuevo enfoque es innegable; en dicho documento se señalaba que *“los cambios que caracterizan a la cultura actual... han generado nuevas formas de concebir el conocimiento, el hombre y la sociedad... Los avances permanentes en las disciplinas del conocimiento, propios de la dinámica actual en la producción del saber, el flujo constante de información que convierte a la cultura en red de significaciones y las exigencias emanadas del nuevo contexto educativo nacional, Ley General de Educación de 1994, Indicadores de Logros Curriculares (Resolución 2343 de 1996) y los Lineamientos Curriculares para las Áreas*

Básicas (1998), constituyen el contexto cultural en el que surge la propuesta de una evaluación de competencias”.

En la actualidad en el área de Ciencias Sociales se cuenta con *Lineamientos* y con *Estándares Curriculares*, documentos que constituyen un esfuerzo por señalar rutas pedagógicas en la formación de ciudadanos capaces de interactuar en contextos cambiantes y complejos. Por esta razón se hace necesario introducir algunas modificaciones y ajustes a las pruebas con el fin de ajustar la evaluación externa en el área a la nueva normatividad.

En el presente documento se presenta la *Estructura de Prueba de Ciencias Sociales* construida por la colegiatura como parte del proceso de ajuste a las pruebas de evaluación que adelanta el ICFES. El documento no se presenta como verdad absoluta; es, sí, una síntesis muy densa abierta a los debates en las regiones, debates que en el caso de las ciencias sociales nunca se han de cerrar.

La prueba se compone de 30 preguntas, en razón a que el campo de las Ciencias Sociales es un *área de áreas*, que recoge varias disciplinas importantes. En esta estructura se están fusionando –a tono con la reglamentación del Ministerio de Educación Nacional, pero también al tenor de lo que indican las tendencias contemporáneas – áreas de muy larga tradición disciplinar y pedagógica en el mundo y en Colombia como Historia y Geografía, pero además se incorporan nuevas disciplinas como Sociología, Antropología, Ciencia Política y Economía, entre otras.

La prueba de ciencias sociales no es una unión de dos pruebas: historia y geografía; tampoco, la representación de las diferentes disciplinas que conforman el abanico de las ciencias sociales en los parámetros canónicos de dos disciplinas tradicionales que han calado en el imaginario de los docentes. Se trata de una prueba en ciencias sociales que valore las competencias (y en ellas son necesarias habilidades y conocimientos teóricos, prácticos, metodológicos y axiológicos) en un área que ofrece posibilidades para la comprensión, confrontación y construcción de significados del mundo social.

La intención de una prueba de ciencias sociales es más de carácter pedagógico (entendiendo que esta disciplina estudia y analiza los procesos de enseñanza-aprendizaje y no uno de los dos); por tanto no tiene la pretensión ni debe entenderse como una discusión con la historia o la geografía, disciplinas *que gozan de buena salud*, en mucho porque comenzaron a mirar y a pasar las tradicionales fronteras entre ellas y con otras disciplinas. Hablar de ciencias sociales no es una postura a lo Fukuyama en contra de disciplinas en particular.

Tampoco es una guía absoluta para la definición del currículo, ni un imperativo para la orientación pedagógica, porque dentro de ciertos parámetros ello es competencia de la autonomía de la escuela, con otros insumos que deben servir para la construcción permanente del currículum.

Primera Parte

Los contextos de las ciencias sociales contemporáneas

Una representación sistemática del conjunto de las ciencias sociales

En el siguiente cuadro se presenta una idea panorámica del conjunto de las ciencias sociales, indicando a la vez posibles relaciones con otros saberes.

ACTORES, CONDICIONES, SISTEMAS SOCIALES Y SIGNIFICADOS DE LA ACCIÓN

SUPRAMUNDO		
Mundo de las ideas (Platón), Noumenos (Kant), mundos de las religiones		
Ámbitos	Ciencias sociales	Otros saberes
12. Significaciones trascendentes	Antropología, estudios culturales. Literatura.	Filosofía, Teología, Ecosofía, artes
11. Significaciones integradoras	Filosofía práctica, Ciencias Políticas, Antropología, sociología, Estudios culturales, literatura	Filosofía práctica Derecho, artes escénicas.
10. Significaciones estético/expresivas	Lingüística y semiología. Literatura. Antropología y sociología Por estilos de vida, estudios Culturales. Historia.	Artes. Ingenierías. Ciencias naturales.
9. Significaciones científico/tecnológico/técnicas	Sociología y estudios de La ciencia, antropología, historia	Ingenierías, ciencia naturales, medicina, artes
8. Familia y comunidad	Sociología, antropología, Trabajo social, psicología	Ciencias de la salud.
7. Sociedad	Antropología y sociología	Ciencias, ingenierías, artes, salud
6. Poder	Ciencia Política	Ingenierías. Artes
5. Producción	Economía	Ciencias naturales, ingenierías
4. Tiempo	Historia	Geología, biología, medicina
3. Espacio	geografía, psicología y todas las ciencias sociales	Geometría, topología, Medicina. ciencias de la Salud, bioecología, geología, Química. Física, ciencias agropecuarias, ingenierías, arquitectura, artes plásticas, escénicas visuales
2. Sujetos	Psicología (Jung), Antropología, literatura	Artes
1. Población	Demografía/economía	Ciencias de la salud
“INFRA”MUNDO		
Cosmos, naturaleza, bio, zoé, pleroma.		

En este cuadro que cuenta con una larga trayectoria ³, se distinguen dos extremos: en la parte de abajo, la naturaleza como sustrato de toda acción social, algo que responde al gran lugar que ocupa hoy el paradigma ecológico en la construcción de todo saber. En la parte de arriba, el mundo que la metafísica y las religiones han presupuesto, pero del cual no se puede ni afirmar ni negar nada en sentido positivo porque está más allá de toda ciencia.

Entre ellos transcurre la acción social como el juego de actores (colores amarillos), en condiciones dadas (colores rojos), con sistemas organizados de acción (colores verdes) y con significados culturales de la acción (colores azules).

Examinemos de modo más específico los distintos componentes de la acción social:

Primero: los actores, agregados como población en el numeral uno, desagregados como sujetos en el numeral dos, ámbitos distinguidos en color amarillo.

Segundo: las condiciones de la acción, que son espaciales y temporales: los dominios clásicos de la geografía y de la historia, en los numerales tercero y cuarto.

Tercero: los sistemas de la acción distinguidos en color verde e integrados por el poder económico (ámbito quinto), el poder político (ámbito seis), la sociedad como tal (estratificación organizada por la socialización en instituciones, ámbito séptimo) y la familia y comunidad como formas microsociales (ámbito octavo).

Cuarto: los significados de la acción, que son culturales y obran como una especie de libreto de la puesta en escena social.

Atendiendo a las nociones sistémicas de las ciencias sociales, las flechas de doble vía indican que hay casualidad de doble vía: la flecha que viene de arriba hacia abajo indica que la acción está “formada” o “pre-formada” culturalmente (esta es la herencia del idealismo del siglo XIX), mientras que la que va de abajo hacia arriba sugiere que la acción social está “informada” o condicionada de la naturaleza a la cultura (esta es la herencia del positivismo del siglo XIX).

La segunda columna indica los saberes sociales concentrados en cada tema y la tercera, sin ser exhaustiva, los saberes no sociales articulados a los temas sociales.

Esta presentación de las ciencias sociales como un conjunto servirá no sólo para fundamentar una enseñanza integrada, como propusieron los Lineamientos, sino también para organizar la estructura de la prueba de ciencias sociales, como se indicará más

³ La elaboración de este cuadro data de RESTREPO, Gabriel; SARMIENTO, Josué; RAMOS, Javier. 2000. Hacia unos Fundamentos de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Media. Bogotá, inédito, pero ha venido perfeccionándose desde entonces. Fue considerada como ámbitos de las ciencias sociales en los Lineamientos Curriculares. En la versión actual elaborada para este documento se ha buscado ajustarla a la estructura de la nueva prueba de ciencias sociales.

adelante. E incluso, en el futuro, para organizar de mejor modo los llamados proyectos integrales de aula o por lo menos las relaciones transversales entre distintos saberes de ciencias, ciencias sociales, ciencias de la salud, artes y letras e incluso educación física.

Sentido y evolución de las ciencias sociales en el mundo

Las ciencias sociales proporcionan horizontes de sentido a nuestra acción en un mundo que es hoy local y global. La especie humana se distingue por la conciencia de historicidad relacionada con la certidumbre de la muerte. Compartiendo muchos rasgos comunes con la célula primitiva, con los/as mamíferos/as y con los/as primates, el *homo/femina sapiens – demens*⁴ se diferencia por la cultura, que es ante todo lenguaje y sirve para habitar el mundo con memoria, sentido de presente y de perspectiva, a veces en paz, otras en perjuicio de la naturaleza y de los otros/as. Dicha cultura se organiza a través de sistemas e instituciones de acción social, en condiciones determinadas por espacio y tiempo.

La cultura de ese *humus erectus*⁵ que somos es depositaria de la tradición y más compleja que el genoma⁶, del cual se dice que su alfabeto tiene 3.4 mil millones de letras⁷. Más frágiles que otros organismos y más dependientes nuestro devenir depende no sólo de la información genética sino de la información cultural, incorporada en la memoria, en la escritura o en el computador para renovar la vida humana de generación en generación por la formación y por la experiencia.

Toda sociedad se piensa con un saber social más o menos elaborado para organizar las interacciones pautadas entre los sujetos que componen una población en tiempos y espacios dados. Las comunidades indígenas resumían en los mitos el saber sobre el cosmos legado por sus antepasados. Los mitos se escenificaban en los ritos mediante un sistema mnemotécnico⁸ de correspondencias inscrito en el cuerpo por la música, la danza y la poesía, en un juego de armonías con la naturaleza, la casa y el cosmos, pensado como un orden cíclico⁹.

Por su parte el saber social moderno del cual somos herederos se remonta al ascenso del patriarcalismo y en especial a los/as griegos/as, quienes inventaron una forma de interrogar a la naturaleza y a la sociedad en la conversación ciudadana y en el diálogo académico. Luego el cristianismo forjó en los monasterios un modo de guardar y

4 MORIN, Edgar. 1998 (1997). Amor, Poesía, Sabiduría. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio: 58 y siguientes.

5 La palabra homo, hombre, proviene del latín humus, tierra.

6 Genoma es la estructura diferenciada del código genético de la especie humana con todos los mensaje que instruyen o informan de manera especializada o convergente al organismo, en términos de su desarrollo fisiológico y marcan, por tanto, predisposiciones para su crecimiento.

7 Yunis, Emilio. 2000. Ensayo publicado en el Lecturas Dominicales de El Tiempo, 2 de abril.

8 Mnemotecnia es equivalente a "ayuda de la memoria". En ausencia de escritura, la tradición oral se grababa en el cuerpo, lo cual implicaba afinar las metáforas entre éste y el mundo exterior.

9 Orden basado muchas veces en la metáfora de la madre, referente común para la tierra, la progenitora y el cosmos. Así ocurre por ejemplo en las comunidades indígenas de la Sierra Nevada.

transmitir la cultura, difundida después por las universidades en las primeras ciudades en el albor de los estados y las naciones modernas.

El renacimiento y la modernidad significaron la aparición de las ciencias sociales, las cuales adquirieron su estatuto de ciencias cuando el orden social dejó de pensarse como algo preestablecido por una providencia o cuando, destronada la realeza, la sociedad dudó de sus principios y distintas fuerzas propusieron diferentes formas de construir un nuevo orden social. Dentro de la matriz de la teología y de la metafísica surgieron la filosofía y la pedagogía modernas, esenciales cuando las sociedades asumieron que la construcción o el mantenimiento de un orden dependían de la formación de los/as sujetos y no sólo de la herencia. Las primeras utopías modernas, la de Moro y la de Bacon ¹⁰, soñaron sociedades regidas por la educación o por la ciencia.

Tras la filosofía y la pedagogía aparecieron la historia y la geografía como disciplinas indispensables en la construcción de los estados nacionales, ya presentes desde la constitución de los primeros imperios y ahora estimuladas por las nuevas conquistas y la expansión mundial. La estadística, la demografía y la economía maduraron en el siglo XVIII cuando los estados enfrentaron dilemas de producción y distribución de la riqueza. En el siglo XIX emergieron la antropología, la sociología, la psicología, la lingüística y el estudio crítico de la literatura. En el siglo XX irrumpieron la ciencia política, la semiología, la profesión del trabajo social y otros saberes y técnicas relacionados con la compleja división del trabajo y con derechos sociales y civiles llamados de tercera y cuarta generación: en el siglo XVII habían aparecido los civiles, en los dos siguientes los políticos, entre el XIX y el XX los sociales y desde hace algunas decenas los culturales.

Las ciencias sociales definieron su perfil con una ambivalencia frente a las ciencias naturales encarnadas en las figuras de Newton, Lavoisier y Linneo, Darwin y Carnot. Las corrientes positivistas consideraron al hombre como una prolongación de la naturaleza, sujeto a leyes y a cálculos matemáticos. Los idealistas insistieron en la historicidad del ser humano, en su capacidad simbólica y en método herméutico para comprender los símbolos y significados. A ellas se sumó la teoría marxista como tercera opción relacionada con la comprensión de las luchas sociales y la transformación de la sociedad.

Si en el siglo XIX hubo una oposición nítida entre las tres directrices, en el siglo XX las mejores teorías han sido aquellas capaces de integrar lo natural y lo simbólico, lo técnico o lo económico con lo expresivo y ético, la teoría pura y la praxis técnica o instrumental¹¹. Después de 1950 aparecieron teorías integradas de las ciencias sociales caracterizadas

¹⁰ Moro, Campanella, Bacon. 1975. Utopías del Renacimiento. Mexico, Fondo de Cultura Económica.

¹¹ Daniel Bell caracteriza al pensamiento del siglo XIX como regido por una "simplicidad compleja", por quedar preso de dilemas y, por tanto, de reduccionismos: naturaleza – cultura, orden – desorden, ciencia natural – ciencia social, etcétera, mientras que define el pensamiento de la segunda mitad del siglo pasado como presidido por una "complejidad organizada", en lo cual concuerda, desde diferente perspectiva, con todas las nuevas teorías de la complejidad, entre ellas la de Morin. BELL, Daniel. 1976 (1973). The coming of post-industrial society. A Venture in social forecasting. London, Penguin Books (Hay traducción española).

por una ductilidad epistemológica y transdisciplinaria¹². Ello ha ocurrido en ámbitos como los estudios culturales, la comunicación, la riqueza y la pobreza, el género, la ecología, el análisis del lenguaje y de la literatura, saberes que integran distintas disciplinas, manejan altísimos niveles de formación e información, combinan lo cuantitativo y lo cualitativo, lo estructural y lo histórico y despliegan refinadas teorías, métodos y técnicas.

Aunque el saber de las ciencias sociales siempre será histórico y en estado de creación y de crítica, en las próximas décadas pueden esperarse avances tan notables como los que ocurren en el desciframiento del genoma o en la física, necesarios para equilibrar el saber hacer tecnológico con un saber social inspirado en el principio ético de defensa de la vida. Con toda razón, el pensamiento filosófico contemporáneo es escéptico frente a nociones antes indisputables como el progreso: muchas experiencias han mostrado lo impredecible y caótico de las sociedades. Teorías absolutas animadas de buenas intenciones han llevado a las sociedades a catástrofes. Mientras seamos seres históricos, el conocimiento, aunque precioso, jamás será absoluto. Menos el social, tan necesitado de controversias razonadas, porque mediante ellas la ciencia avanza hacia unas relativas certidumbres, tanto más tratándose de las propias del saber humano de cada ser- siempre asombroso - y, mucho más en su entramado social siempre en riesgo, complejo y tantas veces laberíntico.

Las ciencias sociales en Colombia

En Colombia, los saberes y las técnicas modernas se remontan al nacimiento de nuestro estado, aunque en el trasfondo se incorporan visiones y técnicas milenarias de las comunidades indígenas y afrodescendientes. Nuestro principio como república fue pedagógico y científico antes que económico o político. Y no porque estas razones no importaran, como se vio en el movimiento de los comuneros, sino porque pudieron enunciarse como ideología libertaria a partir de la ilustración de los criollos, uno de cuyos semilleros fue la Expedición Botánica, matriz de todos los saberes colombianos republicanos. De ella nació la vocación por un saber científico y técnico, en el cual los emancipadores cifraban la mayor esperanza, pues sabían que en las condiciones del mundo moderno la mejor manera de fundar la soberanía política era por medio de la mayoría de edad lograda por la educación.

Nuestra experiencia histórica como estado independiente ha estado marcada por el efecto de las tres revoluciones tecnológicas y científicas que han sacudido al mundo de raíz, relacionadas todas ellas con saltos en la producción de energía: la revolución industrial cifrada en la máquina de vapor, la eléctrica condensada en el dínamo, y la científica representada en el computador y en la revolución digital. Ante tales transformaciones nuestra estructura productiva y social ha sufrido y seguirá sufriendo mutaciones bruscas.

¹² Ver la declaración de Transdisciplinarietà (Convenio de Arrábida), firmada el 6 de noviembre de 1994 por un comité de redacción integrado por Edgard Morin, Lima de Freitas y Basarab Nicolescu.

En toda nuestra vida republicana el país acumuló un saber social sobre sí mismo, relacionado con la construcción de un sentido cultural de patria y con los cambios ideológicos y políticos articulados en la organización del estado, tareas en las cuales los ideólogos, provenientes del derecho, la ingeniería o la medicina adaptaron los paradigmas de las ciencias sociales de Europa, para construir una democracia, muchas veces frágil y carente, pero con una tradición que no puede desdeñarse.

Con todo, en Colombia las disciplinas de las ciencias sociales no tienen más de medio siglo de existencia como profesión y como actividad académica continua¹³. Las más antiguas son la economía y la psicología, surgidas a fines de los años cuarentas, a las que siguieron la antropología, la sociología, la lingüística y el trabajo social en la década siguiente. Las más tardías en constituirse como saber universitario fueron la historia y la geografía - bien entrados los años ochenta -, pese a que las necesidades de la educación hicieran de estos saberes unas licenciaturas con enorme expansión desde los cincuenta, pero no fueron amparadas por la investigación, ni siquiera por la propia de la historiografía tradicional, la cual corría a cargo de aficionados, en el caso de la historia provenientes la mayoría del derecho, la milicia y la literatura agrupados en la Academia de Historia y en el caso de la geografía ingenieros con centro en el Instituto Geográfico Agustín Codazzi.

Con la aparición de la Nueva Historia, cuyos embriones se remontan a la obra de Nieto Arteta en los años cuarenta, de Luis Ospina Vásquez en los cincuenta y de Jaime Jaramillo Uribe en los sesenta, la nueva investigación provino de otros profesionales: filósofos, sociólogos o economistas, pero, al igual que sucedió con la geografía moderna (de la cual Ernesto Guhl fuera pionero al ir más allá de la tradición de Codazzi y de Vergara¹⁴) su enseñanza tardó mucho tiempo en organizarse como carrera universitaria con estatuto científico, lo cual restó fuerza a su proyección en la educación básica primaria y secundaria, por faltar allí solidez en la formación de maestros/as, la cual deriva de una investigación crítica informada de las corrientes mundiales de pensamiento histórico o geográfico. Si traspasar un saber científico a uno pedagógico es un arte complejo, hacerlo sin amparo de investigación es aún más arduo.

En el fondo, estas dificultades reflejan la pluralidad y la complejidad misma de las ciencias sociales y, sobretudo su carácter polémico, tanto más en un país con muchas fracturas ideológicas y con graves deficiencias de productividad, equidad, racionalidad política e integración cultural.

Desde los años ochenta y más en particular desde los noventa han aparecido con fuerza estudios sociales transversales de género, pobreza, violencia, ecología, movimientos sociales y otros que han impulsado la disciplinas y la creación de campos interdisciplinarios y transdisciplinarios nuevos.

13 RESTREPO, Gabriel. 2000. Peregrinación en pos de omega. Sociología y sociedad en Colombia. Bogotá, Universidad Nacional y Malpensante. ARCHILA, Mauricio; CORREA, François; DELGADO, Ovidio y JARAMILLO, Jaime Eduardo. 2006. Cuatro décadas de compromiso académico en la construcción de la nación. Bogotá, Ciencias Humanas. Universidad Nacional.

14 VERGARA Y VELASCO, F.J.. 1974. Nueva Geografía de Colombia. Escrita por regiones naturales. Tres Tomos. Bogotá, Banco de la República

Legislación y currículo en ciencias sociales

La docencia de las Ciencias Sociales escolares en Colombia está condicionada por factores de diverso orden, pero en particular hay dos centrales: la *normatividad curricular* y el *Examen de Estado*. La normatividad, por su carácter obligatorio, impone una serie de condiciones y traza las directrices sobre las cuales debe orientarse el aprendizaje. El examen de Estado, con su carácter selectivo, por una parte, pero también como componente del sistema de evaluación de la educación, tiene el poder de orientar de alguna manera el “currículo”, al definir contenidos y criterios de evaluación sin los cuales no se podría aspirar a obtener desempeños adecuados en el contexto ciudadano contemporáneo.

Hasta el momento, en Ciencias Sociales la evaluación externa y la normatividad ministerial habían tomado caminos divergentes, distanciándose en aspectos cruciales de enfoque y estructuración del área, lo que no ha dejado de producir cierta zozobra entre los docentes, al establecer requerimientos diferentes para la formación en el área. Por una parte, los *Lineamientos* y los *Estándares curriculares* señalan una visión interdisciplinar y abierta de las Ciencias Sociales, que no se había visto de la misma manera reflejada en la Prueba de Estado, aunque de forma implícita sí lo intentó recoger. Por esa razón “*la prueba de Historia en el Examen de Estado, se transformó –a partir del año 2000- de ser un examen que indagaba fundamentalmente por el conocimiento de información acerca del pasado, en la cual el componente memorístico y erudito era muy importante, por el de la hermenéutica, donde la interpretación, la comprensión, la argumentación y la proposición, se establecen sobre el desarrollo que han tenido las ciencias sociales en los últimos años*”¹⁵. Sin embargo, dicha transformación se hizo manteniendo los tradicionales campos disciplinares: Historia y Geografía.

En este contexto, la emergencia de la nueva normatividad curricular del Ministerio de Educación Nacional entre los años 2002 y 2004 (*Lineamientos y Estándares*), ha establecido un nuevo horizonte a la evaluación en Ciencias Sociales, exigiendo repensar su estructura, su caracterización como área o como campo de estudio, con un *examen* que refleje ese carácter abierto, flexible, dinámico y sistemático de los estudios sociales, hacia la construcción de una prueba externa en *Ciencias Sociales* con un carácter continuo

El recorrido

Desde que se inició la prueba de Estado en el año 1968 se aplicaron pruebas separadas e independientes de historia y geografía, cada una centrada en conocimientos disciplinares. Con la llamada *Renovación Curricular* de 1984 (Decreto 1002)¹⁶ comenzó a plantearse un movimiento hacia la “integración” de las dos disciplinas y hacia la incorporación de otras a la formación en Ciencias Sociales en los niveles de formación básica y media.

¹⁵ ICFES. Evaluación y Competencias en Ciencias Sociales. Bogotá. 2003.

¹⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Dirección de Capacitación y perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos 1984. Marcos Generales de los Programas Curriculares. Bogotá. MEN.

Por largo tiempo Ciencias Sociales fue la única área carente de Lineamientos Curriculares después de los enunciados en 1984: “*estos habían significado un progreso frente a los establecidos en 1964 que fijaban la geografía y la historia como ejes de la enseñanza de las ciencias sociales, concebidas en forma tradicional como lugares y fechas articulados a la idea de una Patria representada en héroes sin pueblo y en mapas sin contextos*”¹⁷.

El documento de 1984 aspiraba a formular una enseñanza que integrara en mayor medida la historia y la geografía con otros saberes de las Ciencias Sociales. “*Pero, pese a los cambios, el currículum proyectado entonces fue más retórico que efectivo y careció de continuidad en su reflexión, porque a diferencia de otras áreas, no se creó una tradición que reflexionara sobre el aprendizaje de las ciencias sociales y sobre el traspaso pedagógico de la enseñanza universitaria a la educación básica y primaria*”¹⁸.

Luego de la renovación curricular de 1984, la única perspectiva en Ciencias Sociales a manera de directriz, fue la propuesta por el ICFES para el *Nuevo Examen de Estado* en 1999¹⁹. El documento del ICFES ofrece un panorama que supera las concepciones de 1964 y 1984²⁰, pues define a las Ciencias Sociales como “*ciencias de la comprensión, cuyo carácter es hermenéutico*”. Así mismo, incorpora las nuevas tendencias de la historia y de la geografía, a las cuales considera aún como ejes de la enseñanza aunque las integra con otros saberes más amplios que en la propuesta de 1984, pues incluye ámbitos culturales, políticos, económicos, sociales y ambientales. A tono con los cambios producidos en el país desde la Constitución de 1991, el documento hace énfasis en las competencias, más que en los contenidos, lo mismo que en la razón comunicativa y en el *saber hacer en contexto*, más que en un saber vertical, erudito o -si se quiere- memorístico. A simple vista pareciera que la prueba ha mantenido una rígida división disciplinar; sin embargo, en su estructura interna incorporaba desde el 2000 componentes de la ciencia política, la economía, la sociología y la antropología, aunque bajo el paraguas disciplinar de la historia y la geografía.

La expedición en el año 2002 por parte del Ministerio de Educación Nacional de los Lineamientos Curriculares para Ciencias Sociales y la posterior expedición de los Estándares Curriculares en Ciencias trazaron una ruta para la docencia en este amplio campo de estudio; a continuación se hace una breve referencia a estos dos documentos, que han servido como referentes para la reformulación de la prueba en el área.

Lineamientos curriculares

Con los *Lineamientos Curriculares* de 2002 se subsanó un vacío en el área, la cual se hallaba saturada de multiplicidad de cátedras: cátedra afrocolombiana, educación

17 RESTREPO, SARMIENTO Y RAMOS. “Pedagogía y Ciencias Sociales”. En BOGOYA, Daniel. Et Al. 2003. Trazas y Miradas. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

18 Ibid.

19 ICFES. 1999. Nuevo Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Superior. Cambios para el siglo XXI. Sociales y Filosofía. Bogotá, ICFES.

20 Página 9.

para la democracia, ética y valores, sexualidad, cátedra Bogotá, etc²¹. De acuerdo con este documento, en la formación que ofrecen las Ciencias Sociales escolares se hace necesario adelantar modificaciones en cuatro aspectos:

1. Introducir miradas holísticas, lo cual exige acabar con la fragmentación de conceptos, discursos, teorías, que impiden la comprensión de la realidad, ya que es claro que los procesos histórico-sociales no se presentan como puramente históricos, o geográficos, o demográficos, etc, sino que son susceptibles de analizar desde distintas disciplinas y enfoques.
2. Ampliar el énfasis que tradicionalmente se ha hecho en el Estado como agente modernizador, porque hoy no es el único escenario donde los conocimientos que se producen en las distintas disciplinas sociales, tienen posibilidades de desarrollo y aplicabilidad. Lo anterior se sustenta en dos argumentos: por una parte, se afirma que los Estados han perdido su carácter de agentes de la modernización y de bienestar económico; por otro lado, siguiendo a Wallerstein el documento afirma que *“las transformaciones del mundo han alimentado un profundo escepticismo sobre si las reformas al estado provocan mejoras reales; el estado como unidad de análisis se ha resquebrajado (...) pensar globalmente, actuar localmente” es un lema que deliberadamente excluye al estado y representa una perdida de fe en el estado como mecanismo de reforma”*.
3. Reconocer los saberes de las culturas no occidentales, en el sentido de promover una ciencia que reconozca lo multicultural y lo intercultural incorporando otras visiones del mundo.
4. Incorporar el futuro como objeto de las Ciencias Sociales, en el sentido propuesto por Wallerstein, quien señala que *“las utopías forman parte del objeto de estudio de las Ciencias Sociales... Si bien no hay certeza sobre el futuro ni puede haberla, sin embargo, las imágenes del futuro influyen en el modo en que los seres humanos actúan en el presente”*²².

Como exigencias para las Ciencias Sociales escolares, el documento de Lineamientos plantea avanzar en la integración interdisciplinar en Ciencias Sociales incorporando nuevas disciplinas: antropología, sociología, Ciencia política, y economía, entre otras.

21 “Cuando se advierte una falla en la democracia, entonces se apela a la cátedra de Educación para la Democracia. Cuando se registra un vacío ético, se crea la cátedra de Ética y Valores Humanos. Cuando hay problemas de adicción al alcohol o a sustancias psicoactivas, se introduce una cátedra de Prevención Integral. Cuando se suman consecuencias graves por una sexualidad no bien regulada se introduce la Cátedra de Sexualidad. Cuando algún Ministerio concibe la idea de ampliar coberturas con pocos recursos se crean cátedras y programas de alfabetización o de atención primaria... No es que éstos conocimientos o prácticas sean desdeñables. Pero son un síntoma de que algo falla en la enseñanza de las ciencias sociales, pues todos ellos son propios de ese saber y saber hacer de las ciencias sociales y si ellas se enseñaran de una manera coherente, integral, imaginativa y significativa, los saberes enseñados en las cátedras de emergencia tendrían la ventaja de poseer un contexto más extenso y profundo”. Tomado de RESTREPO, SARMIENTO Y RAMOS.2003. En BOGOYA, Daniel. Ed. 2003.

22 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. 2002 .Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales. Bogotá. MEN.

Otro elemento que se impone como reflexión al interior del área y de los grupos de docentes, es la necesidad de buscar alternativas globales que, sin desconocer las diferencias entre las ciencias de la naturaleza, las de la sociedad y las humanidades, permitan ofrecer modelos más amplios de comprensión de los fenómenos sociales (pensar globalmente, actuar localmente).

En este marco, los lineamientos entienden que las Ciencias sociales en la escuela deben:

- Ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad.
- Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad, con una conciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia.
- Propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes.
- Propender para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida.
- Ayudar a que las y los colombianos respondan a las exigencias que plantean la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral.

El enfoque interdisciplinario de los Lineamientos es trabajado a partir de los llamados *Núcleos Problémicos*, los cuales se conciben como ejes conductores del currículo, como un *entramado coherente y lógico de relaciones y de procesos históricos y sociales*, con el fin de que, a medida que los estudiantes vayan avanzando en su formación, puedan ir definiendo aspectos particulares de interés, que les permitan asumir los nuevos contenidos como insumos para sus propias reflexiones. Los núcleos problémicos o ejes problematizadores son susceptibles de analizar desde diferentes disciplinas y enfoques teóricos, deben ser complejos, amplios y pertinentes para el contexto local, y al mismo tiempo deben remitir a cuestiones o procesos universales.

Estos *núcleos problémicos* deben partir de considerar en forma integral los saberes, esto es, no solo examinar diferentes aspectos (sociales, políticos, económicos, culturales), sino hacerlo evidenciando las diversas posiciones e intereses en juego, permitiendo examinar las relaciones complejas que se establecen y haciendo que los estudiantes interpreten, argumenten, comparen, propongan y elaboren su propio discurso, bajo criterios de cierta rigurosidad, provisionalidad, constatación o sustentación, lógica y verosimilitud.

Los *núcleos problémicos* son, por definición, relaciones histórica y socialmente determinadas; por ello deben tener como protagonistas a los pueblos y no a los

individuos de manera aislada (aunque consideren la dimensión de los sujetos), deben ofrecer diferentes alternativas explicativas de carácter crítico; con horizontes amplios que superen fronteras culturales e inciten la búsqueda de nuevas relaciones; que planteen problemas e incentiven la exploración de alternativas; que valoren las diferencias y puedan incorporar la mirada de los otros en la búsqueda de salidas a nuestros propios dilemas; que superen viejos conflictos, pero que no eludan las realidades y contradicciones de nuestras sociedades; que sean capaces de relacionar dinámicamente el entorno inmediato con situaciones nacionales e internacionales; que tengan en cuenta los fenómenos de globalización, los avances de la tecnología y las ciencias, las nuevas teorías del conocimiento, los descubrimientos, las nuevas corrientes pedagógicas, historiográficas y sociológicas, los medios modernos de información y socialización, pero que a la vez fortalezcan nuestra identidad nacional y regional²³

La denominación de **Núcleos Problémicos**, hace referencia a la forma conceptual como se han de formular los cursos de ciencias sociales en la escuela, de tal manera que los contenidos y áreas de trabajo sean determinados por docentes y estudiantes, de acuerdo a sus intereses, al perfil y a las necesidades de las jóvenes en la vida pos-escolar, a las necesidades, retos y contradicciones de la comunidad educativa y en clara consonancia con el entorno nacional y mundial. Los Lineamientos ofrecen un ejemplo al respecto, de las múltiples posibilidades que se pueden explorar en cada institución y localidad.

Para trabajar los núcleos problémicos se requiere convertir los procesos históricos en problemas con alto grado de significación para los estudiantes. Esto se puede hacer a partir de examinar diferentes procesos históricos desde diversos enfoques, permitiendo que interactúen con diversas versiones frente a un mismo proceso, acercándolo a diversas fuentes de información (documentos, discursos, crónicas, prensa, cine, etc.) de una forma muy ágil y flexible, privilegiando la lectura analítica y comprensiva de textos que le permitan construir su propia reflexión frente a procesos particulares. Un trabajo de este tipo contribuiría a que los estudiantes piensen “*en términos de provisionalidad, de interpretación, de interacción entre lo objetivo y lo subjetivo, de construcción de conocimiento...*”²⁴.

Estándares curriculares

En el año 2004 se formularon los llamados *Estándares en Ciencias Sociales*, por parte del Ministerio de Educación Nacional; en ellos se establecen las orientaciones curriculares para desarrollar los *Lineamientos* en el aula. El documento pretende continuar por la senda marcada en los Lineamientos, aunque atenúa algunos de sus aspectos *progresistas*; atenúa la formación de actitudes muy fuerte en el primero, a cambio de un mayor acento en la metodología y proceder de las ciencias sociales; por ello, fortalece y hace visible el dispositivo disciplinar en su sentido cognoscitivo, heurístico y metódico, un tanto

23 FABARA GARZÓN, Eduardo. 1999 . “Una Mirada A La Enseñanza De La Historia En Los Países Del Convenio Andrés Bello”. En Revista Tablero. Convenio Andrés Bello. No 60. Marzo de 1999: 5.

24 VEGA C, Renan.1998. Historia: Conocimiento Y Enseñanza. Ediciones Antropos. Bogotá. Pág. 50.

perdido en los Lineamientos. El documento se estructura a partir de tres componentes: un componente procedimental, que pretende acercar al estudiante a los métodos de trabajo de los científicos sociales; un componente cognoscitivo, que desarrolla tres tipos de relaciones entre ámbitos del saber de las Ciencias Sociales ; y un tercer componente actitudinal, que busca que el estudiante asuma compromisos personales y sociales. La novedad más destacable es el componente procedimental por su potencialidad para que los estudiantes desarrollen actitudes y habilidades importantes para desempeñarse con éxito en el mundo de la vida junto a los otros componentes.

El documento es explícito en el enfoque de Desarrollo de Competencias en el área, aunque no señala cómo entiende dichas competencias, más allá del consabido “saber y saber hacer”. Se formula como objetivo general *comprender de manera interdisciplinaria a los seres humanos, las sociedades, el mundo y, sobre todo, su propio país y su entorno social*. Nótese que aquí no se plantea la formación de sujetos sociales ni la necesidad de *comprender la realidad para transformarla*, elementos centrales tanto en los Lineamientos, como en la Renovación de 1984.

SEGUNDA PARTE

La integración en ciencias sociales: ¿Desde dónde?

Al nombrar ciencias sociales pensamos en integración, tal como lo indica el cuadro que presentamos en la primera parte. Esta última puede suscitar confusiones por las diferentes acepciones que podemos darle. Por ejemplo, superposición de disciplinas o en desmedro de la integración, pero apoyándose en dicho sustantivo: orientación de las ciencias sociales de acuerdo con los criterios que emanan desde algunas disciplinas, criterios que se creen universales a las sociales. Basta decir que la integración no supone la primacía de unas sobre otras, bien con argumentos ideológicos o con buenas intenciones.

¿De cuál integración hablamos?

Es habitual pensar la integración asociada a la especialización de las disciplinas; es decir, la integración como resultado de innumerables especialidades producto de la complejidad de los objetos de trabajo de las disciplinas. No hay tal. Si bien la fragmentación de las disciplinas se produce por el aumento del patrimonio o acervo acumulado durante décadas en las ciencias, éste termina en subcampos determinados, en la mayoría de ocasiones sin conexiones entre sí.

Estudios muestran que lo más posible es que las especialidades se comuniquen entre sí por encima de las fronteras de las disciplinas, que las diferentes especialidades propias de una disciplina se comuniquen entre ellas. En efecto “en la investigación científica, el aumento de las especialidades fisura las disciplinas académicas, cuyos perfiles están convirtiéndose en artificiales y arbitrarios”, lo cual significa que la fragmentación de las disciplinas es un proceso habitual por lo menos desde las tres últimas décadas para acá.²⁵

Desde otro ángulo, las especializaciones dentro de las disciplinas son un indicador del “progreso” de las disciplinas, en cuanto posibilitan pasar de “enfoques especulativos generales a estudios más empíricos y a la verificación de hipótesis.”²⁶

“Esta explicación es aplicable a la mayoría de las ciencias sociales. Por encima de las fronteras entre disciplinas se observa un proceso de “diferenciación sin integración”: los especialistas “rara vez conocen los nombres de los estudiosos eminentes si cultivan especialidades distintas de las suyas”²⁷

Las innumerables especialidades que se construyen dentro y alrededor de las disciplinas

²⁵ Mattei Dogan, Las nuevas ciencias sociales: grietas en las murallas de las disciplinas, documento en <http://www.unesco.org/issj/rics153/doganspa.html> citado en José Guillermo Ortiz J., Evaluación y Ciencias Sociales. ¿Viaje de celos?, mimeógrafo, mayo de 2005.

²⁶ Idem.

²⁷ Idem.

dejan la sensación de que “en las capillas de algunas catedrales se celebran más ceremonias que en la nave mayor.”

Abejas o compartimentos estancos

La especialización dentro y alrededor de las disciplinas tiene ventajas y desventajas. En términos del deber ser, esperaríamos que una especialización lo sea porque recoge elementos teóricos y metodológicos de diferentes campos del saber, tal como hacen las abejas para crear polen. Pero termina en desventaja, si la nueva subdisciplina es sólo para una camarilla que se comunica entre sí y se olvida de tender puentes; en este caso nos enfrentamos con compartimentos estancos. Al respecto, un estudio afirma que “la inmensa mayoría de los científicos sociales son especialistas cuya labor está consagrada fundamentalmente a la subdisciplina que cultivan.” En estas situaciones se necesitan científicos sociales integradores, que tiendan puentes entre especialidades y que ofrezcan panoramas comprensivos sobre la historia de las ciencias sociales. Por razones entendibles, la evaluación en ciencias sociales no apunta a diseñar y construir pruebas en las cuales se integren especialidades o se valoren por separado. En otras palabras, no se trata de evaluar subdisciplinas como la sociopsicología, la etnolingüística, la econometría, la filosofía de la mente o los puntos comunes o intersecciones entre ellas.

Una conclusión sobre el punto anterior nos permite afirmar que en el interior de las disciplinas, las especialidades evitan la integración y la unidad interna. Pero entre disciplinas el asunto es a otro precio.

Si bien las lindes entre especialidades dentro de las disciplinas son herméticas, en cambio y paradójicamente las fronteras entre las disciplinas académicas están abiertas²⁸.

Al parecer la comunicación fluida que no se da entre subdisciplinas se presenta entre disciplinas. Si observamos con ojos de especialista en la materia, hablaremos de “trato comercial” entre las fronteras de las disciplinas:

En cuanto a la ‘balanza comercial’ de importaciones y exportaciones, las ciencias políticas han importado de la economía, la sociología y la psicología social, y han exportado esencialmente a la sociología. ‘Las ciencias políticas sostienen unas relaciones singulares’. La antropología ha importado de las ciencias políticas. La geografía ‘apenas comercia’. ‘Las ciencias políticas son una disciplina claramente periférica en cuanto a influencia, pero ocupan un lugar central en las rutas comerciales.’²⁹

Según el criterio de Laponce podríamos establecer una escala de acuerdo con la “balanza comercial” de cada disciplina de ciencias sociales, en cuyos primeros lugares estarían

28 Mattei Dogan, Las nuevas ciencias sociales: grietas en las murallas de las disciplinas, documento en <http://www.unesco.org/issj/rics153/doganspa.html> citado en José Guillermo Ortiz J., Evaluación y Ciencias Sociales. ¿Viaje de celos?, mimeógrafo, mayo de 2005.

29 Idem.

las que más comercian y, en los últimos, las más proteccionistas. Por ejemplo, sociología estaría en el medio de la escala; ciencias políticas encabezaría la lista y economía, estaría en el último lugar. Lo importante es destacar aquí que la comunicación que establecen las ciencias sociales entre ellas es muy fluida, contrario a lo que dicen los estudios sobre las especialidades de una misma disciplina.³⁰ Esta fluidez ha dado paso al desarrollo de campos entre disciplinas que denominaremos híbridos, que a diferencia de las especialidades, conectan las actuales ciencias sociales. La historia o la sociología bien podrían ocuparse de estos híbridos para ofrecer más luces sobre los recorridos del saber.

En Colombia, por ejemplo, cuando la llamada Nueva Historia se comunicó con los conceptos y metodologías de la antropología, sociología y economía transformó sus perspectivas y visiones sobre el pasado. También, la violencia tan cercana a nuestra historia, ha generado un campo híbrido fértil y creativo, en el cual han arado con solvencia y han tenido “trato comercial” diferentes disciplinas sociales. Los estudios de género, cuando no caen en extremos, tienen una vitalidad que cuestiona y crea teorías y métodos desde diferentes ciencias sociales a la vez que permite su comunicación.

Ello nos permite concluir que las ciencias sociales tienen más ventajas que desventajas cuando se hablan y comunican entre ellas. El “trato comercial” ofrece nuevos rumbos, temas, problemas, visiones, teorías, perspectivas y evita la esterilidad. Desde este punto de vista, y más en la actualidad, es impensable que hayan ciencias “madres”, conceptos fundamentales, teorías únicas, métodos irrenunciables. Siempre han existido pretensiones imperialistas en las ciencias sociales. Algunas de ellas no son más que un mal chiste o declaraciones de ingenuidad; otras, son entendibles desde las situaciones históricas que las hicieron posible, como la filosofía y la teología en la Edad Media, la historia en el siglo XIX o la antropología a finales del XIX y comienzos del XX.

La aparición de las especializaciones y de áreas híbridas “ha cambiado las perspectivas y planteado interrogantes que tocan a los cimientos mismos de las ciencias sociales”. En nuestro caso, que propugnamos por una evaluación de ciencias sociales, entendemos que en la actual construcción de éstas existe un “solapamiento de segmentos de disciplinas”, “recombinación del saber en nuevos campos especializados.” Hoy la madurez de las ciencias sociales “depende en gran medida de intercambios con otros campos pertenecientes a otras disciplinas.” Lo contrario, lo que podemos denominar monodisciplinas, va en disminución y alentarlas implica estancamiento o entrar en discusiones que no tienen mayor valor o interés.³¹

Entonces, la integración de un grupo de disciplinas en ciencias sociales no implica un paso al relativismo. Más pensar problemas desde diferentes perspectivas con lo cual

30 “Según un estudio de D. Rigney y D. Barnes sobre los patrones de citas de 1936 a 1975, el 58% de las citas de los sociólogos se referían a artículos aparecidos en publicaciones periódicas de sociología; el 41% de las de los especialistas en ciencias políticas a colegas de su propia disciplina; el 51% de las de los antropólogos remitían asimismo a sus colegas; el 73% de las de los psicólogos y el 79% de las de los economistas.”

31 Mattei Dogan, Las nuevas ciencias sociales: grietas en las murallas de las disciplinas, documento en <http://www.unesco.org/issj/rics153/doganspa.html>. Citado en José Guillermo Ortiz J., Evaluación y Ciencias Sociales. ¿Viaje de celos?, mimeógrafo, mayo de 2005.

se logra comunicación entre disciplinas y madurez en la reflexión. Lo cual no implica que ahora un docente tenga que estudiar dos o tres carreras de ciencias sociales para ser competente en su enseñanza, no; implica que el docente reconozca que sobre lo que se habla en clase tiene que ver con diferentes disciplinas y escenarios; que no hay disciplinas puras en ciencias sociales, que entre ellas hay “trato comercial”, que los conceptos se toman de otras disciplinas, incluso, como el de sistema, de las ciencias naturales. Es volver visible, por lo tanto consciente, lo que otrora era invisible.

Todo ello guarda conexión con las formas de aprendizaje de los jóvenes. Los problemas sociales los experimentan en su totalidad o en parte de ella. Por ejemplo, el autoritarismo lo viven y lo sufren desde figuras de poder familiares o institucionales. Pueden comprenderlo desde la psicología, desde la política, desde la historia o la sociología, sin necesidad que estén llamando a las puertas de estas disciplinas para pedir autorización y pronunciarse sobre lo que viven. Sobre la violencia en los estadios, escuchan, leen o emiten juicios que tienen que ver con partes de diferentes disciplinas sociales y no exclusivamente con una.

Podemos asociar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los jóvenes con la Viena de la segunda mitad del siglo XIX, especialmente luego de las reformas impulsadas por los liberales en la década de 1860. Las situaciones sociales, políticas y culturales de esta Viena, al decir de historiadores y sociólogos, permitieron que los jóvenes de dichos años hablaran sobre temas de arte, lenguaje, filosofía, matemática, derecho, religión, teología, arquitectura, ingeniería, en fin. Con relativa facilidad, un muchacho aficionado a la estética podía entenderse con otro que gustaba de las matemáticas. A diferencia de Estados Unidos e Inglaterra, donde por aquellos años lo usual era la especialización. Bien, la Viena de la que hablamos ayudó a formar las perspectivas intelectuales y culturales de personajes de la talla de Ludwig Wittgenstein, Gustav Mahler, Albert Einstein, Sigmund Freud, por destacar algunos.

La idea es potenciar la importancia del espacio social como medio de conocimiento y creación que desafía formas únicas de ver un problema o situación, para relacionarlo posteriormente con las posibilidades lógicas y racionales de las disciplinas. En este sentido es pertinente recordar un principio teórico y metodológico esencial de las ciencias sociales: “el de que, para representar e interpretar fielmente la complejidad de las situaciones de la realidad concreta es menester traspasar continuamente las fronteras tradicionales de las ciencias sociales...”³²

Las preguntas tendrán que apuntar en tal dirección; los contextos seleccionados tendrán que dar cuenta de un problema, un tema o una situación desde diferentes ángulos de las ciencias sociales y de los procesos cognitivos (habilidades, acciones, actitudes) necesarios para su estudio.

32 Idem.

Las experiencias evaluativas en ciencias sociales en Colombia: de la evaluación tradicional a la evaluación por competencias

Es importante señalar cómo la discusión pedagógica, y más explícitamente sobre evaluación educativa en el ámbito de las Ciencias Sociales, ha sido desarrollada desde la psicología o, más recientemente, en la lingüística, pero no así en las disciplinas tradicionales como Historia, Geografía y ni qué decir la Sociología o Antropología. De este modo se entiende que el debate sobre evaluación, relacionado con los procesos de aprendizaje formal de las disciplinas sociales, es relativamente reciente y ha asumido, en cierto modo, los desarrollos que la lingüística y la psicología habían planteado.

No obstante, existen importantes antecedentes en el campo complejo de las ciencias sociales. Desde la reforma de la Renovación Curricular, en 1984, las directrices de las ciencias sociales comenzaron a plantear, entonces a tono con la emergencia de la llamada Nueva Historia, un currículum integrado, en el cual se articularan la historia y la geografía con los otros campos de las ciencias sociales. En época más reciente, el asunto se ha enriquecido con el cambio de parámetros en la evaluación por competencias y con la aparición de los Lineamientos Curriculares y de los Estándares de Ciencias Sociales arriba comentados.

El proceso reciente transitado por el ICFES con la implementación del llamado “Nuevo Examen de Estado”, tuvo como marco de fondo un momento de transformaciones iniciado con la Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación (1994) y los primeros Lineamientos Curriculares (1998). Durante esta década se fueron adelantando proyectos evaluativos que tenían como fondo el enfoque de competencias, los cuales fueron explorados en las pruebas SABER de esos años y luego en las evaluaciones censales de Bogotá.

Hasta ese momento, el enfoque predominante en la evaluación era el de Benjamín Bloom que, en su época (los años cincuenta), había representado un esfuerzo notable de síntesis de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de sus formas de evaluación.³³ Bloom proponía tres objetivos de la educación como referentes para una evaluación, juicio y medición de la misma: cognoscitivos, afectivos y psicomotores. Dentro de los cognoscitivos, que fueron el referente de la evaluación de la calidad de la educación hasta los noventa en Colombia, Bloom proponía cinco funciones: memoria y comprensión en un primer nivel, análisis y aplicación en uno segundo, y evaluación en uno tercero³⁴.

Aunque novedoso para su tiempo, el enfoque de Bloom se vio desfasado por la aparición de numerosas perspectivas contemporáneas relativas a la complejidad del conocimiento, a la ausencia de metarrelatos, al carácter construido del pensamiento, a las inteligencias múltiples, a la desconstrucción de la filosofía, lo mismo que a causa

33 BLOOM, Benjamin y otros 1971. Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales . Buenos Aires, Librería El Ateneo Editorial.

34 Ver RESTREPO, 2005 : “Algunas características de las competencias”, en BOGOYA, 2003.

de los cambios radicales en la educación, significados por la extensión e intensidad de la educación no formal y formal provocada por la revolución digital. Ésta, al poner a disposición de cualquier persona una cantidad infinita de información con velocidad, ductilidad, versatilidad (juego de interfases) y memoria, ha transformado de modo radical la relación entre formación e información. Antes, era indispensable acopiar por sí mismo en la memoria personal una cantidad de información enorme (función de memoria) para que dicha persona se apropiara de una disciplina o de un saber hacer. Hoy en día, ante la circulación de la información, lo crucial es la formación de la persona para poder seleccionar y usar una información relevante. Esto significa que el énfasis *anterior* de la escuela en la incorporación memorística de contenidos dados desde la perspectiva de un saber absoluto, pierde sentido y lo que importa son los procesos que llevan a un aprender a aprender en una formación continua que habilite en la incorporación crítica de *radars* conceptuales.

La introducción del enfoque de evaluación de competencias en la Prueba de Estado, que formalmente se asume en el año 2000, pero que ya venía explorándose desde 1995, significó en la práctica, el acompasamiento de la evaluación con los enfoques contemporáneos de las Ciencias Sociales, como ciencias hermenéuticas por excelencia. La evaluación de competencias en las Ciencias Sociales, permite hacer énfasis en los procesos cognitivos y no únicamente en información memorizada o en los temas de Historia o Geografía. De este modo se señala que “La reflexión sobre las competencias (...) trasciende el campo exclusivo de la evaluación y del aprendizaje centrado en el desarrollo cognitivo, al destacar la importancia de las competencias en el contexto de la escuela, la sociedad y la cultura. En este sentido, la evaluación por competencias subraya la pertinencia de formar ciudadanos capaces de interactuar en estos contextos”³⁵.

35 ICFES. Examen de Estado para ingreso a la Educación Superior. Cambios para el Siglo XXI. Sociales y Filosofía. Bogotá. (S. f) Pág. 9.

TERCERA PARTE

El debate sobre competencias en el área y la nueva estructura de la prueba de ciencias sociales

“Cuando los filósofos usan una palabra –conocimiento, ser, objeto, yo, proposición, nombre- e intentan comprender la esencia de la cosa, uno debe siempre cuestionarse a sí mismo: ¿es la palabra, de hecho, alguna vez usada de este modo en el lenguaje que es su marco original? Lo que nosotros hacemos es traer las palabras desde su uso metafísico a su uso cotidiano.”

Ludwing Wittgenstein, Investigaciones filosóficas

“No se aprende a hablar escuchando un cierto habla, sino también hablando, y por lo tanto presentando un habla determinada en un mercado determinado.”

Pierre Bourdieu, ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos.

“En realidad parece que ha habido un cambio inconsciente entre el sentido con el cual se puede hablar de la actuación (‘performance’) de un motor y aquel con el que se puede hablar de la actuación (‘performance’) de una persona o de un actor (v.g. Goffman, 1957) o de una tradición cultural (v.g. Singer, 1955; Wolf, 1964). En estos últimos casos, la actuación (‘performance’) de una persona no es idéntica a un comportamiento registrado, ni a una realización imperfecta o parcial de la competencia individual. Por el contrario, toma en cuenta la interacción entre competencia (conocimiento, habilidad para el uso), la competencia de los demás y las propiedades cibernéticas y emergentes (patrones y dinámicas), las cuales no se pueden reducir a competencias individuales o estandarizadas. Es cierto que algunas veces, estas propiedades se convierten en el punto mismo de atención (un concierto, una pieza de teatro, una fiesta)”.³⁶

Dell Hymes

Los anteriores epígrafes ponen de manifiesto el malestar de las competencias. Desde un punto de vista optimista rescatamos que existen diferentes acepciones sobre el concepto, algunas de las cuales se complementan (Dell Hymes – Bourdieu; Habermas - Saussure); otros se contraponen o por lo menos una es crítica de otra (Saussure – Bourdieu) y otras no dicen mayor cosa, como aquellas que inventan sin mayor rigor nombres de competencias para todo. Tampoco se trata aquí de hacer una abrumadora disquisición sobre el origen de la noción de competencias, entre otras razones, porque el espacio no es el adecuado.

³⁶ HYMES, D. 1969. Sociolinguistics and the ethnography of speaking. Paper presented at a Conference on Linguistics and Social Anthropology, sponsored by the Association of Social Anthropology: 283.

El malestar de las competencias se muestra en los innumerables trabajos que se han publicado sobre el tema: desde la orilla académica, desde el sindicalismo, desde los expertos en evaluación, en fin. Unos intentan aclarar a los otros cómo es el asunto; sin escucharse, cada cual se mantiene en sus trincheras. También, reseñamos que existen otros desarrollos teóricos, aún de los mismos autores que se citan tradicionalmente, que no se han tenido en cuenta cuando de construir evaluación se trata, como por ejemplo la teoría de las inteligencias múltiples y teoría de la mente.

Tal vez lo importante para el campo de la evaluación educativa es la síntesis, recombinação o desdoblamiento de los discursos teóricos en instrumentos de evaluación. Es la ventaja de propuestas como las de Benjamín S. Bloom, que plantea cómo aterrizar el discurso al plano técnico; es más, su propuesta fue construida de una manera inductiva: probó de diferentes formas instrumentos en evaluaciones y a partir de ahí construyó su propuesta de evaluación del aprendizaje. En nuestro caso tenemos unas teorías pensadas para explicar el uso u origen del lenguaje y la importancia de éste dentro de la sociedad moderna, pero no pensadas para diseñar y construir evaluación. Estamos frente a un proceso deductivo: partir de un discurso y plantear desde él instrumentos de evaluación. La naturaleza de este proceso hace viable que alguien diga que la teoría no se refleja en los instrumentos. Por tanto, a lo que debemos apuntar es a una teoría de la evaluación por competencias, otro nivel más exigente de estudiar las consecuencias de la noción de competencias para la evaluación. De lo que se trata es de construir un discurso, delimitado, claro, que defina cómo evaluar competencias. Lo cual demanda decisiones y apuestas.

El significado de las competencias y su relación con las ciencias sociales

En las ciencias sociales, más que en ningún otro saber, conviene precisar el concepto de competencias para saber qué se quiere decir y qué se debe evitar en su uso. Tanto más en este caso, porque el concepto de competencia aparece asociado de forma inevitable a usos antiguos que no son aquellos que quiere designar cuando se emplea en la educación. En efecto, el concepto de competencia en la historia de la palabra se asocia a juego mortal en la guerra o en el circo romano; a lucha a muerte de todos contra todos en el estado natural planteado por Hobbes en el siglo XVII; a pugna por los recursos globales de los distintos componentes de la población, en Malthus, siglo XVIII; a la supervivencia del más fuerte en la visión evolucionista de Darwin en el siglo XIX; a la selección que el mercado hace de los agentes económicos en el marginalismo de Marshall, siglo XIX, y a sus extensiones en el neoliberalismo actual y a la capacidad de mando en los esquemas tayloristas y fordistas de comienzos del siglo XX.

No es ese, sin embargo, el significado del concepto de competencia en educación, aunque a veces en el uso político del mismo se recaiga en las anteriores significaciones. Ahora bien, como lo ha indicado muy bien Fabio Jurado, el concepto de competencia no deriva de esta tradición agónica y antes más bien se opone a ella en muchos sentidos. La fuente es la lingüística y deriva de un intelectual con una vocación democrática fuera

de duda: Chomsky, para quien competencia significa la capacidad o potencia universal de cada ser humano de acceder al don del habla y transformarse en la apropiación y uso creativo del lenguaje. En este sentido, Chomsky pertenece a esa corriente de pensadores que confían de modo pleno en lo que hoy se llama la educación del ser humano³⁷.

Como los marxistas, como los conductistas, como los partidarios de la modificabilidad cognitiva, como los defensores del medio ambiente contra la herencia y como los empiristas contra los racionalistas, como los constructivistas (posiciones filosóficas muy diferentes y hasta opuestas, pero coincidentes en el mismo principio), Chomsky y quienes hablan de competencias en la educación creen que no hay herencia o tradición que no se puedan alterar por medio de una educación bien dispuesta. Pero a diferencia de los empiristas y conductistas con su *tabula rasa*, para quienes la educación puede ser una tecnología de acondicionamiento programado por medio de una cadena de respuestas previstas de antemano, para Chomsky, para los constructivistas y para quienes entienden a su manera el concepto de competencias, esta “educabilidad” se produce no tanto por el adocenamiento en las respuestas, como por la formación en las preguntas. Y aunque de nuevo los límites a veces se traslapen, una genuina formación en competencias es aquella que enseña a responder enseñando a preguntar o, en otros términos, como se repite desde la Comisión Fauré, la que enfoca la educación con el objetivo fundamental de aprender a aprender (lo que es también aprender a desaprender o a des/aprehenderse o des/habituarse), es decir, se fija en los procesos antes que en los contenidos, en las formulaciones antes que en las fórmulas, en la formación antes que en la información.

Pero, además, el concepto de competencias se desprende de muchos de los postulados de la filosofía contemporánea. De Lyotard y de su postura posmoderna, se retoma en el concepto de competencias la visión de los saberes como juegos de lenguaje. De Habermas, su insistencia en la acción comunicativa. Del constructivismo, la perspectiva del saber como una construcción social y cultural. Del neopragmatismo y de la lingüística aplicada, la insistencia en la articulación de *saber y saber hacer con el saber decir* y por tanto con la pragmática del lenguaje. De las teorías de la complejidad las nociones de multicausalidad y causalidad recíproca en sistemas holísticos. También se apoya en nuevas perspectivas de la educación en su conjunto, del libro inicial de Philip Coombs que fue una especie de alerta temprana sobre los cambios de la educación³⁸, al libro de Morin³⁹, pasando por los diagnósticos y recomendaciones de las misiones de la UNESCO, encabezadas por Edgard Fauré⁴⁰ y J. Delors⁴¹.

En particular, el concepto de formación y de evaluación por competencias deriva de Delors. Éste estableció cuatro pilares de la educación: saber, saber ser, saber ser y saber

37 JURADO, 2001. 2003

38 COOMBS, Philip 1971 (1968) La crisis de la educación mundial. Barcelona, Península.

39 MORIN, Edgar (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá, Ministerio de Educación.

40 1973. Aprender a Ser. Publicación de la UNESCO.

41 DELORS, Jacques 1996 La Educación encierra un Tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors. Madrid, Santillana.

vivir en contextos. Esta articulación de los objetivos de la educación es más amplia que la de Bloom, tanto por la relación entre saber y saber hacer, como por la vinculación de ambos con el saber ser y el saber vivir, pero también por la insistencia en que los procesos de enseñanza y aprendizaje se vincularan a contextos.

En el caso de las ciencias sociales, la formación por competencias deriva de las tendencias de integración y diálogo de las ciencias sociales que ha ocurrido luego de la aparición de teorías elaboradas como sistemas (Parsons) o estructuras (Levi Strauss) y que se conserva en corrientes postestructuralistas como la de los campos sociales (Bourdieu), en teorías de la acción social como comunicación (Habermas), en teorías más sistémicas de la acción social (Luhmann o Jeffrey Alexander), en los paradigmas de la reflexividad o de la autoetnografía (Giddens, Geertz) o en teorías basadas en el paradigma de la complejidad (Morin). En todas ellas las competencias aparecen como ductilidad para organizar la pluralidad de dimensiones sociales en radares conceptuales y para dar cuenta de la multidimensionalidad de la acción social.

La nueva estructura de prueba en ciencias sociales

La siguiente es la nueva Estructura de Prueba en Ciencias Sociales, en la cual se plasma un enfoque interdisciplinar, al tenor de los desarrollos contemporáneos de las disciplinas y de los documentos curriculares del MEN. En ella se establecen las **competencias** a evaluar (Interpretativa, Argumentativa y Propositiva), en tres **niveles**: básico, medio y alto; así como los **componentes** de la prueba: El tiempo y las culturas; el Espacio, Territorio, Ambiente y Población; y el Poder, la Economía y la Organización social, cada uno de los cuales se dispone con tres “**subcomponentes**”: Teoría y Conceptos, Procedimientos y Técnicas y Crítico Reflexivo.

Competencias	Nivel	Vínculos y relaciones de los actores sociales (población y sujetos) con ...		
		Espacio, territorio, ambiente y población (condiciones de la acción)	Poder, economía, Sociedad, familia y comunidad (sistemas de la acción)	El tiempo y las culturas (significaciones de la acción)
Interpretar (Describir, Identificar, Reconocer, deducir, inducir, Clasificar y jerarquizar elementos y factores de distintas estructuras sociales)	Básico	Describe, reconoce e identifica, de forma aislada, los elementos básicos que caracterizan las dinámicas sociales.		
	Medio	Clasifica y jerarquiza elementos y factores que definen los procesos y las estructuras sociales.		
	Alto	Relaciona e integra elementos y factores que articulan, delimitan y regulan fenómenos, procesos y estructuras sociales.		
Argumentar (Plantear causas, efectos, razones, juicios, relaciones y explicaciones, en forma contextualizada de diferentes procesos y estructuras sociales)	Básico	Plantea, de forma lineal y desarticulada, causas y efectos para dar razón en torno a dinámicas sociales.		
	Medio	Ofrece razones y principios múltiples, ya sea particulares o generales, para explicar y comprender procesos y fenómenos sociales.		
	Alto	Especifica y/o generaliza, contextualiza, da razones o explicaciones sobre procesos, dinámicas y estructuras sociales.		
Propositiva (Capacidad <i>predictiva</i> y <i>heurística</i>) (datos hechos y tendencias, imaginar resultados posibles). Plantear alternativas, indicar soluciones o posibilidades de acción y de reflexión frente a distintos problemas, situaciones y fenómenos sociales)	Básico	Ofrece alternativas de solución asumiendo elementos sociales de forma aislada y desarticulada.		
	Medio	Indica soluciones o posibilidades integrando algunos factores sociales, centrales y estructurales.		
	Alto	Reconoce resultados posibles dadas ciertas tendencias. Plantea alternativas de solución o de salida confrontando o integrando múltiples elementos y factores sociales.		

CUARTA PARTE

Las competencias en ciencias sociales

Competencias interpretativas

En general, las competencias interpretativas apuntan a la pregunta por el QUÉ, al DONDE Y al CÓMO se manifiestan los fenómenos a estudiar. Encierra el problema de la descripción y la definición y supone el manejo de los conceptos para dar cuenta de los elementos básicos. Con una analogía, alude al alfabeto de un ámbito del saber. Se refiere a la teoría en su uso descriptivo.

De acuerdo a nuestro mapa de la acción social, la descripción realiza la organización primera de la información en torno a los actores, las condiciones de la acción, los sistemas de acción y los significados de la acción social.

Así en cuanto a los actores: la situación de la población en las relaciones entre mortalidad, natalidad, estructura de edad, migraciones y la condición de los sujetos como prototipos de la acción.

En cuanto a las condiciones: en espacio: las escalas y los conceptos básicos de territorio. En el tiempo la ubicación de las épocas.

En relación a los sistemas de acción: En economía, la oferta y demanda y los factores de producción. En poder político, diferencias básicas entre formas de organizarlo en un territorio. En sociedad, conceptos de posiciones y papeles sociales organizados en estratificación y en instituciones sociales. En familias y comunidades, las estructuras básicas de parentesco, sus variaciones y las formas de ser comunitario.

En cuanto a los significados de la acción, los conceptos claves de la cultura científica; la estética- expresiva; la integrativa (ética, derecho, códigos de costumbres); trascendente (filosofía, sabiduría y religión).

En el caso de las ciencias sociales, las competencias interpretativas apuntan a lo que el antropólogo Clifford Geertz ha denominado, siguiendo a otro autor, Ryler, como **descripción densa**. El punto de referencia es lo que Clifford Geertz examina como pragmática del etnógrafo, lo que hace al intentar comprender una comunidad o un grupo social particular:

“Y comprendiendo lo que es la etnografía o más exactamente lo que es *hacer etnografía* se puede comenzar a captar a qué equivale el análisis antropológico como forma de conocimiento. Corresponde advertir enseguida que ésta no es una cuestión de métodos. Desde cierto punto de vista, el del libro de texto, hacer etnografía es establecer relaciones,

seleccionar a los informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas del área, llevar un diario, etc. Pero no son estas actividades, estas técnicas y procedimientos lo que definen la empresa. Lo que la define es cierto tipo de esfuerzo intelectual: una especulación elaborada en términos de, para emplear el concepto de Gilbert Ryle, “descripción densa.”⁴²

Fijémonos que en este ejemplo el autor hace confluír en la descripción de la etnografía dos dimensiones: lo que nosotros llamamos aquí *los procedimientos y las técnicas y las teorías y los conceptos*. Partiendo de la matriz arriba presentada, se podrían especificar, según los distintos ámbitos de las ciencias sociales, una serie de competencias específicas para lograr esa descripción densa, ejemplificados en este caso con la región del Putumayo; así, por ejemplo, en geografía la competencia cartográfica: cómo se articula Mocoa con la zona Andina, con el Amazonas, con el Ecuador; en historia, la competencia para circunscribir acontecimientos en coyunturas, en duraciones y en épocas: para el caso, incidencia del caucho o del petróleo o de la coca, en la determinación de los procesos sociales del Putumayo; en el apartado de tipos sociales la competencia para describir actores y diferenciar en ellos protagonistas y tipos sociales claves: indígenas, colonos, desplazados; en demografía, la competencia se refiere a comprender de qué conjunto de población hablamos en un determinado marco, por ejemplo, urbana, rural, migrantes (todos estos ejemplos corresponden al componente *El espacio, el territorio, el ambiente y la población*; en economía, la descripción básica de las formas de producción y de distribución de riqueza (ganadería, caucho, coca, petróleo); en poder político, las formas de relación con el poder local, regional, nacional e incluso internacional (Plan Colombia); en sociología y antropología, la estratificación social; en familia y comunidad, los tipos de familia (todos estos ejemplos agrupados corresponden al componente *El poder, la economía y las organizaciones sociales*; en cultura, las mentalidades, las expresiones, los ritos festivos (por ejemplo, el carnaval Kamtsá de la hospitalidad y del perdón), la ética, las religiosidades (corresponden al componente *El tiempo y las culturas*).

Competencias argumentativas

Estas competencias, en general, se refieren a la pregunta relativa al POR QUÉ de los fenómenos en un ámbito del saber, así como a las causas de los procesos, los hechos sociales e históricos, es decir, a las relaciones de causalidad. En la medida en que se refieren a leyes o regularidades, implican la movilización del juicio: deducir de una ley un caso o inducir de un conjunto de observaciones una tendencia. Siguiendo la metáfora de la lingüística, se trata en este caso no tanto del alfabeto y de la lexis, como de la sintaxis entendida como relaciones dinámicas en la oración. Como en el caso del diccionario, se trata de esa facultad que permite examinar la correspondencia de los conceptos en el encadenamiento de atributos. Se trata de la teoría en su función de explicación.

Las competencias argumentativas implican explicación: esto es dar razón de los fenómenos en términos de teorías o radares conceptuales, por tanto a relaciones o bien

⁴² GEERTZ, Clifford. 1996. La interpretación de las culturas. Barcelona, Gedisa. Las otras citas serán de la misma obra.

de causa a efecto (causalidad lineal) o relaciones de correspondencia (relaciones de estructura o de sistema).

También implican juicio, sea como *inducción* (de un caso a una ley, tendencia o concepto general), sea como deducción (dada una tendencia, ley o concepto general) examinar su aplicación a un caso específico.

Todo ello, referido a la relación recíproca y dinámica de los distintos ámbitos señalados anteriormente y en términos de teorías consideradas en relaciones de interdependencia: por qué y cómo se organizan las relaciones entre actores sociales, condiciones de la acción, sistemas de acción y significados de la misma. Así, por ejemplo, relaciones entre espacio y sociedad, época y tendencias de poder, nexos entre poder político y económico, influencia de la cultura en la estratificación o en la distribución de poder político y económico.

Algunas prescripciones son importantes en las competencias argumentativas en las ciencias sociales. De nuevo recurrimos a Geertz:

“En suma, los escritos antropológicos son ellos mismos interpretaciones y por añadidura interpretaciones de interpretaciones de segundo y tercer orden... Debemos medir la validez de nuestras explicaciones, no atendiendo a un cuerpo de datos no interpretados y a descripciones radicalmente tenues o superficiales, sino atendiendo al poder de la imaginación científica para ponernos en contacto con la vida de gentes extrañas”⁴³

La argumentación en ciencias sociales es conjetural e incompleta. Esto es inevitable: “El análisis cultural es intrínsecamente incompleto. Y lo que es peor, cuanto más profundamente se lo realiza menos completo es. Es ésta una extraña ciencia cuyas afirmaciones más convincentes son las que descansan sobre bases más trémulas, de suerte que estudiar la materia que se tiene entre manos es intensificar las sospechas (tanto de uno mismo como de los demás) de que uno no está encarando bien las cosas... La antropología o por lo menos la antropología interpretativa, es una ciencia cuyo progreso se caracteriza menos por un perfeccionamiento del consenso que por el refinamiento del debate... El análisis cultural es (o debería ser) conjeturar significaciones, estimar las conjeturas y llegar a conclusiones explicativas partiendo de las mejores conjeturas”⁴⁴

En las ciencias sociales, es crucial desde el punto de vista de la argumentación, distinguir entre referencia a valor y juicios de valor, para alcanzar una situación de libertad de valor, como se ha indicado cuando nos hemos referido a la posición crítica y reflexiva. Por el carácter conjetural y conflictivo de las ciencias sociales, es también crucial saber argumentar en términos de inferencias según enfoques teóricos: por ejemplo, el sabio Caldas ofreció en un escrito célebre: “Influencia del clima sobre los seres organizados”, lo que puede ser una visión cercana al positivismo en la interpretación de los hechos

43 GEERTZ. 1996: 28, 29.

44 GEERTZ, 1996: 39 Y 32.

sociales; mientras que por otro lado, otros autores explican los hechos sociales en términos de las mentalidades. Saber reconocer las diferencias de enfoques y su interpretación de la realidad es crucial en las competencias argumentativas y en general en la formación de un juicio crítico en las ciencias sociales. Otro ejemplo más cercano es la diferencia entre el neoliberalismo y los socialdemócratas en su interpretación de las relaciones entre el estado y el mercado. La argumentación es la capacidad para dar razón o cuenta de una creencia, sustentarla, compararla, beneficiarse de la diferencia y también la capacidad de ver su incidencia en la acción.

Competencias propositivas

En general, las competencias propositivas se refieren al uso dinámico de la teoría en su función predictiva o heurística. Por tanto, significa la capacidad de imaginar estados futuros a partir de estados iniciales y de tendencias dadas o para hallar fenómenos nuevos y encuadrarlos en fenómenos y tendencias conocidas. Para seguir con la metáfora, se referiría al uso semántico del alfabeto y de la sintaxis y también a su uso pragmático, en el sentido de una creatividad máxima.

En términos de nuestro referente conceptual elaborado como mapa, las competencias propositivas se derivan del hecho de que la acción social, si bien contiene la posibilidad de lo aleatorio, es relativamente predecible porque está organizada en términos de tendencias deducibles de las informaciones sobre los actores sociales, las condiciones de la acción, los sistemas sociales y los significados de la acción.

En todo caso, conviene advertir de entrada que la predicción no es asunto de azar o de adivinación. Incluso en las ciencias sociales, donde la capacidad de predicción es menos rigurosa, entre otras razones, porque las predicciones se convierten en normas de acción. Como indica Geertz: “Verdad es que en el estilo clínico de la formulación teórica, la conceptualización se endereza a la tarea de generar interpretaciones de hechos que ya están a la mano, no a proyectar resultados de manipulaciones experimentales o a deducir estados futuros de un determinado sistema. Pero eso no significa que la teoría tenga que ajustarse solamente a realidades pasadas, también debe contemplar - intelectualmente- realidades futuras... en cada estudio no se crean de nuevo enteramente las ideas teóricas”.

Las competencias propositivas corresponden al HACIA DONDE y al PARA QUÉ. Se trata del uso dinámico, creativo y heurístico o predictivo de una o varias teorías puesto en función del análisis de procesos de cambio. Esto supone pasar por la descripción densa y por la explicación razonada, para dar cuenta de tendencias, inferencias, consecuencias de los fenómenos sociales. También implica el uso práctico de la teoría para situarse en la responsabilidad de la acción social con sentido crítico y creativo y en consecuencia para deducir de ciertos estados de la sociedad otros posibles, no meramente con el deseo, sino con el uso razonado y crítico de conceptos y de teorías.

Para dar ejemplos, se trata de predecir qué puede significar el aumento de población o su envejecimiento en términos de transformación de las relaciones del campo y la ciudad; o de predeterminedar qué significa la adopción de ciertas culturas en la tecnología para la conservación del medio ambiente; o qué puede significar una revolución en términos de la organización del poder político o de la estructura económica de una sociedad.

En el caso de la economía se puede prever las consecuencias de cierto tipo de actuaciones o de intervenciones, si se conoce el funcionamiento básico del mercado. Por decir algo, es posible determinar las consecuencias que para la industria nacional puede tener una baja generalizada de aranceles por parte de la autoridad económica.

En suma, la competencia propositiva hace referencia a las alternativas de solución o interpretación de situaciones, hechos o procesos sociales, así como al establecimiento de consecuencias con respecto a decisiones y acciones de los sujetos o las instituciones, e incluso a la imagen que se tiene del futuro y la incidencia de esta creencia en el actuar de los sujetos.

QUINTA PARTE

Los niveles y los componentes de la prueba

Los niveles de la prueba

Se han definido tres niveles de Competencia: Básico, medio y alto, debido a que las competencias no son algo que estrictamente se posee o no, sino que por definición son unas capacidades que están presentes en todos los seres humanos, por ello se trata de determinar el nivel de desarrollo de las mismas. Los niveles de Competencia en Ciencias Sociales se definen en función de la complejidad del conocimiento involucrado, complejidad que -a tono con lo indicado- implica la movilización de distintos saberes disciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios.

Los componentes de la prueba

Hasta el momento, hay que señalar que faltaba conciliar las cuatro vertientes que confluyen en una política para las ciencias sociales: la evaluación por competencias, los lineamientos de ciencias sociales, los estándares de las mismas y la evaluación tanto de las pruebas saber como de los exámenes de Estado. Esta integración se produce por primera vez de modo explícito, de modo que coincidan hasta donde sea posible los criterios del Ministerio y las demandas de la evaluación externa en el caso de los exámenes de Estado.

Aquí y allá se ha mencionado que estas cuatro vertientes corren por caminos separados. En un examen más cercano, esto no es absolutamente válido. Lo que ha de reconocerse es que las ciencias sociales son un campo, como ocurre en todos los saberes, complejo, pero en su caso se añade una complejidad mayor, porque son saberes que versan sobre saberes, interpretaciones de segundo grado. Como se ha indicado, las relaciones de los contextos cognoscitivos y dentro de ellos los contextos disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares de las ciencias en general y de las ciencias sociales en particular no es un asunto fácil, lo mismo que su articulación con los contextos existenciales de los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, en esa dificultad existe una gran oportunidad para una enseñanza creativa de las ciencias sociales.

No es extraño por ello que en la consideración de las ciencias sociales se presenten distintas perspectivas. Así, por ejemplo, puede señalarse que los lineamientos enfatizaron una dimensión axiológica (ciencias sociales para la vida y la convivencia), que los estándares privilegiaron una dimensión metodológica (ciencias sociales para habilitar a los/as estudiantes en las operaciones y métodos de análisis social) y que anteriormente los exámenes de estado basados en la combinación de geografía e historia, más núcleos interdisciplinares, acentuaran una dimensión cognoscitiva (saber orientarse en espacio

y tiempo). No obstante, a todos ellos son comunes tres dimensiones: un interés por el aprendizaje del conocimiento social (dimensión cognoscitiva), un enfoque integral (historia y geografía en el caso de los exámenes de Estado con dimensiones múltiples y en algunos casos coincidentes y referidas recíprocamente), una propuesta de currículum en espiral, un énfasis en núcleos de problemas y, ante todo, una convergencia en la dimensión de las competencias.

De esta manera, en el examen de estado los referentes disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares se refieren a la relación de los sujetos y actores sociales con:

- El espacio, el territorio, el ambiente y la población: esto se refiere según el cuadro matriz de las ciencias sociales a las relaciones entre los actores sociales (población y sujetos, numerales uno y dos del cuadro) y las condiciones de la acción (espacio y tiempo, numerales tres y cuatro).
- El poder, la economía y las organizaciones sociales : estas preguntas vertebran las relaciones entre los actores sociales (población y sujetos, numerales uno y dos) y los sistemas de la acción (poder económico- numeral quinto- , poder político – numeral sexto- , sociedad – numeral séptimo - y familia y comunidad – numeral octavo).
- El tiempo y las culturas: estas preguntas organizan las relaciones entre los actores sociales (población y sujetos, numerales uno y dos) y las significaciones de la acción (dimensiones de la cultura: científicas, tecnológicas y técnicas – numeral noveno-; dimensiones estéticas y expresivas – numeral décimo-; dimensiones éticas o integrativas – numeral undécimo-; y dimensiones trascendentes, filosóficas, religiosas o sapienciales – numeral décimosegundo).

En el caso del examen de Estado estas distintas dimensiones se integran en tres subcomponentes que recogen las dimensiones más importantes del saber en Ciencias Sociales; estos se plantean en términos de *Manejo del conocimiento desde...*

- La teoría y los conceptos: énfasis cognoscitivo, teórico y científico disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar.
- Los procedimientos y las técnicas: énfasis pragmático/procedimental que se refiere al saber de los métodos, formas y estrategias de conocimiento, como uso de fuentes, planteamiento de problemas, modos de comprobación.
- La actitud crítica y reflexiva : énfasis axiológico o de valores, en el cual cabe indicar que se trata de tomar una posición no como mera actitud, sino de sustentarla en términos de la distinción weberiana entre Wertbeziehung, es decir, referencia a valor – inevitablemente vemos el mundo desde una creencia o perspectiva; werturteil, juicio de valor, que es reducir el mundo a nuestro deseo o, en otros términos, ver

el mundo desde nuestros pre/juicios, algo que se debe evitar mediante la reflexión autocrítica y mediante la aceptación de hechos incómodos; y wertfreiheit, libertad de valor, que es aquel estado ideal al que se llega cuando uno depura sus propias creencias por la reflexión crítica y juzga los hechos desde distintas perspectivas racionales y esto obligado más por una ética de responsabilidad – atenerse a los hechos y tendencias - que por una ética de convicción – juzgar en función de sus deseos. Esto significa aceptar hechos incómodos, hechos que, como dice el dicho, nos sacan de casillas porque nos enfrentan a dar explicación de situaciones que son ajenas a nuestros gustos o a nuestras convicciones o creencias, los cuales deben ser analizados de modo crítico (teorías de la reflexividad, autoetnografía, psicoanálisis, auto observación).