

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

ISSN: 2500-6436

Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional

Aponte-Otálvaro, Jorge Enrique; Rodríguez Ávila,
Sandra Patricia; Acosta Jiménez, Wilson Armando
Docentes y saberes escolares de las ciencias sociales: la evaluación como mandato curricular*
Pedagogía y Saberes, núm. 57, 2022, Julio-Diciembre, pp. 81-96
Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional

DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13981>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614074347007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM 

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Docentes y saberes escolares de las ciencias sociales: la evaluación como mandato curricular*

81

Teachers and School Knowledge of the Social Sciences:
Evaluation as a Curricular Mandate

Professores e saberes escolares das ciências
sociais: a avaliação como mandato curricular

Jorge Enrique Aponte Otálvaro**
Sandra Patricia Rodríguez Ávila***
Wilson Armando Acosta Jiménez****

Para citar este artículo

Aponte Otálvaro, J. E., Rodríguez Ávila, S. P. y Acosta Jiménez, W. A. (2022). Docentes y saberes escolares de las ciencias sociales: la evaluación como mandato curricular. *Pedagogía y Saberes*, (57), 81-96. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13981>

* Artículo de reflexión derivado del proceso investigativo desarrollado en el marco del Convenio Interadministrativo 133, firmado entre el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En este convenio se analizó el campo de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia a partir de la elaboración de un estado del arte, de la construcción de un documento que problematizó la Ley 1874 del 2017, y del intercambio académico con maestros de distintas regiones del país con quienes se llevaron a cabo dos mesas de trabajo en las cuales se problematizaron los resultados de esta investigación. Finalmente, se formularon recomendaciones para actualizar los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales.

** Profesor titular Universidad: Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: japonte@pedagogica.edu.co. Orcid: orcid.org/0000-0002-0577-5484

*** Profesora titular Universidad: Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: srodriguez@pedagogica.edu.co. Orcid: orcid.org/0000-0003-2687-135X

**** Profesor titular Universidad: Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: wacosta@pedagogica.edu.co. Orcid: orcid.org/0000-0003-1411-7341

Fecha de recepción: 05 de junio de 2021
Fecha de aprobación: 01 de septiembre de 2021



Resumen

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), establecieron un convenio en el año 2019, en el cual uno de sus propósitos fue la sistematización de las mesas de trabajo con profesores y profesoras de Ciencias Sociales e Historia las cuales tenían como finalidad proyectar recomendaciones para la actualización de los lineamientos curriculares de ciencias sociales integrando la historia, en el marco de la Ley 1874 de 2017. En el marco de lo convenido, se adelantó un proceso investigativo que consistió en la elaboración de un estado del arte sobre referentes académicos acerca de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en Colombia, así como la realización de dos mesas de discusión y trabajo con docentes del área a nivel nacional. En dichas mesas participaron docentes de Bogotá, Cali, Medellín, Arauca, Florencia, Ibagué, Riohacha, Pasto y Maicao, así como representantes de organizaciones como el CINEP, el Colectivo de Historia Oral y representantes del Centro Nacional de Memoria Histórica. Estos actores contribuyeron con sus experiencias y reflexiones en la construcción de recomendaciones que fueron recogidas en el documento final del estudio y que han permitido problematizar el currículo escolar de ciencias sociales. En este artículo retomamos algunas reflexiones derivadas de este proceso investigativo centradas en tres aspectos: el lugar del docente en el currículo de ciencias sociales, las relaciones tensionales entre el sistema de evaluación nacional y el currículo y los debates sobre los saberes escolares.

Palabras clave

investigación sobre el currículo; calidad de la educación; ciencias sociales; profesión docente; saberes escolares

Abstract

The Ministry of National Education (MEN) and the National Pedagogical University (UPN), established an agreement in 2019, in which one of their purposes was the systematization of the work tables with professors of Social Sciences and history, the purpose of which was to project recommendations for updating the social sciences curricular guidelines, integrating history, within the framework of Law 1874 of 2017. In the framework of what was agreed, an investigative process was carried out that consisted in the elaboration of a state of the art on academic references about the teaching of history and social sciences in Colombia, as well as the realization of two discussion tables and work with teachers from the area at the national level. Teachers from Bogotá, Cali, Medellín, Arauca, Florencia, Ibagué, Riohacha, Pasto, and Maicao participated in these tables, as well as representatives of organizations such as CINEP, the Oral History Collective, and representatives of the National Center for Historical Memory. These actors contributed with their experiences and reflections in the construction of recommendations that were collected in the final document of the study and that have allowed to problematize the school curriculum of social sciences. In this article, we return to some reflections derived from this research process focused on three aspects: the place of the teacher in the social sciences curriculum, the tensional relationships between the national assessment system and the curriculum, and the debates on school knowledge.

Keywords

research on the curriculum; quality of education; social sciences; teaching profession; school knowledge

Resumo

O Ministério da Educação Nacional (MEN) e a Universidade Pedagógica Nacional (UPN), estabeleceram um convênio em 2019, no qual uma de suas finalidades era a sistematização das mesas de trabalho com professores e professoras de Ciências Sociais e História, cuja finalidade foi projetar recomendações para a atualização das diretrizes curriculares das ciências sociais integrando a história, no âmbito da Lei 1874 de 2017. Como parte do que foi acordado, foi realizado um processo investigativo que consistiu na elaboração de um estado da arte sobre o referencial acadêmico acerca do ensino de história e ciências sociais na Colômbia, bem como a realização de duas mesas de discussão e trabalho com professores da área a nível nacional. Nessas mesas participaram professores de Bogotá, Cali, Medellín, Arauca, Florencia, Ibagué, Riohacha, Pasto e Maicao, além de representantes de entidades como CINEP, Coletivo de História Oral e representantes do Centro Nacional de Memória Histórica. Esses atores contribuíram com suas experiências e reflexões na construção de recomendações que foram coletadas no documento final do estudo e que permitiram problematizar o currículo escolar das ciências sociais. Neste artigo, retomamos algumas reflexões derivadas deste processo de pesquisa centrado em três aspectos: o lugar do professor no currículo das ciências sociais, as relações tensionais entre o sistema de avaliação nacional e o currículo e os debates sobre os saberes escolares.

Palavras-chave

pesquisa sobre o currículo; qualidade da educação; ciências sociais; profissão docente; saberes escolares

Introducción

Las orientaciones curriculares de los saberes escolares en Colombia se inscriben en las disposiciones de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que establece un currículo común conformado por nueve áreas fundamentales del conocimiento para la educación básica, dentro de las cuales se incluyen *Ciencias sociales, Historia, Geografía, Constitución política y democracia*. Para la educación media, se estableció que se abordaran las mismas áreas en un nivel más avanzado y se incluyera un campo adicional referido a las *Ciencias económicas y políticas y Filosofía*.

Al entrar en vigencia la Ley 115 de 1994, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se encargó de diseñar las orientaciones generales requeridas para establecer el currículo común de la educación básica y media, que no solo incluyó las áreas fundamentales, sino también las cátedras ambientales y los indicadores de logro para la evaluación. Cuatro años después de la expedición de la Ley General de Educación, el MEN publicó los primeros siete documentos referidos a lineamientos curriculares en Preescolar, Educación Ética y Valores Humanos, Lengua Castellana, Idiomas Extranjeros, Matemáticas, Ciencias Naturales, Constitución Política y Democracia. Luego, entre 1999 y el 2002 produjo los correspondientes a Educación Ambiental, Educación Física, Recreación y Deporte, Educación Artística y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

El último documento de este tipo fue el del área de Ciencias Sociales, que, según el ministro de Educación de ese momento, Francisco José Lloreda, debía constituirse en una orientación general para dinamizar el trabajo pedagógico de los maestros para enfrentar los cambios del nuevo siglo. Lloreda afirmaba que estos lineamientos consideraban los distintos ritmos de aprendizaje, reconocían los saberes tradicionales del trabajo escolar, se fundamentaban en los planteamientos contemporáneos del ámbito educativo y buscaban una educación de calidad que permitiera

educar para una ciudadanía global, nacional y local; una ciudadanía que se exprese en un ejercicio emancipador, dialogante, solidario y comprometido con los valores democráticos que deben promoverse tanto en las instituciones educativas como en las aulas y en las clases. (MEN, 2002, p. 2)

Estos lineamientos continúan vigentes en la actualidad y se han nutrido de otras orientaciones políticas también propuestas por el MEN, como los *Estándares básicos en competencias en Ciencias Sociales* que se publicaron en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006 con el propósito de mejorar la calidad

educativa; los derechos básicos de aprendizaje —que se divulgaron desde el MEN entre el 2015 y el 2017, pero que aparecen como un documento en borrador sin aprobación oficial— y la Ley 1874 del 2017 que busca la intensificación de la enseñanza de la historia. Todas estas orientaciones curriculares, unas definidas como marcos normativos y otras como lineamientos y guías, se sustentan en la autonomía escolar y la libertad de cátedra, lo que permitiría suponer que en Colombia no existe un currículo prescriptivo. Sin embargo, al asociar el currículo a los resultados de aprendizaje expresados en indicadores de logro o en competencias que han orientado las políticas educativas en los últimos veinte años, el currículo queda circunscrito al cumplimiento de las metas e indicadores de estas políticas y no a las discusiones propias de cada saber escolar.

Por tal razón, en este artículo buscamos analizar las problemáticas del currículo del área de Ciencias Sociales, a partir de un examen de la noción de currículo que la ley general de educación adoptó y que, en nuestro criterio, constituye un mayor obstáculo para producir propuestas para la enseñanza que involucren los avances en el debate didáctico y pedagógico de este saber escolar, que el que pueda significar la nominación del área, aspecto en torno al cual han girado los recientes debates derivados de la expedición de la Ley 1874 del 2017. Inicialmente, abordaremos el papel atribuido al trabajo docente en el marco del currículo de Ciencias Sociales, después mostraremos el peso de la evaluación en la definición del currículo y, finalmente, realizaremos una aproximación a los saberes escolares en disputa entre la afirmación de la disciplina y los enfoques integrados e interdisciplinarios.

El magisterio y la prescripción estatal del currículo

El papel atribuido a los maestros en Colombia es motivo constante de polémicas. Con frecuencia, y de acuerdo con cada coyuntura, se les responsabiliza del funcionamiento de las escuelas, del “logro” de resultados o de la “eficiencia” y “calidad” de la educación. Entre algunas de las razones, se considera que una de las falencias del sistema educativo se soporta en el “pobre” desempeño de los maestros, el cual se vincula con su formación previa (en pregrado) o la ausencia de procesos de formación posterior a la obtención de título (MEN, 2014). Sin embargo, son pocos los análisis sobre la situación del magisterio y su relación con la “calidad” de la educación que partan de un estudio sobre su estatuto profesional

con respecto a la pedagogía y epistemología en la producción del saber escolar referido al currículo. Se omite este componente fundamental del trabajo profesional de los educadores, que desde los primeros años del movimiento pedagógico se constituyó en uno de los rasgos característicos del sujeto maestro. Muestra de ello es el lugar que otorga al educador la Ley General de Educación:

ARTÍCULO 104. El educador. El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad. Como factor fundamental del proceso educativo: a) Recibirá una capacitación y actualización profesional; b) No será discriminado por razón de sus creencias filosóficas, políticas o religiosas; c) Llevará a la práctica el Proyecto Educativo Institucional, y d) Mejorará permanentemente el proceso educativo mediante el aporte de ideas y sugerencias a través del Consejo Directivo, el Consejo Académico y las Juntas Educativas. (Ley 115 de 1994)

Concepciones como las de la ley, en las cuales se enuncia al maestro como orientador, guía, tutor o mediador, son postulados que naturalizan al docente como operario del currículo y lo despojan de su lugar profesional. Esta noción derivó de una concepción curricular de la tecnología educativa que fue ampliamente debatida por el Movimiento Pedagógico en los años ochenta; sin embargo, con cada coyuntura en la cual se debate el currículo escolar, o con la publicación de documentos orientadores del currículo en Colombia, se retoman estas ideas, lo cual renueva esta discusión. Al respecto, el proyecto de ley presentado en el 2016 para modificar la ley general de educación, que buscó “restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia” nuevamente manifiesta que las modificaciones curriculares deben conducir a transformar “la práctica escolar de los operadores educativos” (Morales, 2016, p. 11). Con esto se reiteran planteamientos que otorgan un lugar subsidiario al maestro en la producción de saber y en su vínculo con el currículo.

Estas concepciones parten de una simplificación del currículo escolar, entendido solo como el plan de estudios, o el listado de contenidos y metodologías implementadas en un proceso de enseñanza. Contrario a ello, partimos de una comprensión más compleja del currículo escolar, como una construcción social de carácter conflictivo, circunscrita a un sistema de relaciones tensionales y de luchas de tradiciones por mantener o renovar los códigos escolares. En este

proceso confluyen diversos grupos de interés que pugnan por su diseño, control e influencia, lo cual implica que el currículo es un acto político (Goodson, 2000).

A partir de lo dicho, se puede evidenciar que el lugar asignado al maestro en el currículo escolar se reduce a una labor operativa o de guía, dejando de lado la capacidad y potencia del ejercicio docente en la formulación, el diseño y la reflexión curricular. Sumado a ello, la actividad docente está imbricada en diferentes relaciones tensionales que demandan de su práctica múltiples propósitos que no necesariamente tienen que ver con su estatuto profesional. Este aspecto es notable en lo que concierne al currículo de Ciencias Sociales en Colombia. A partir del estudio realizado, se identificaron tres planteamientos problemáticos con respecto al trabajo docente en relación con el currículo. El primero, se refiere a la formación de los maestros como impedimento para el desarrollo de programas curriculares en la escuela. El segundo, vincula la labor docente a un “deber ser” orientado por un ejercicio investigativo que desconoce las condiciones contextuales en las cuales ejerce la profesión. Finalmente, se reitera la idea de reducir la enseñanza a una actividad mecánica asociada al rol de guía, tutor o acompañante en los procesos pedagógicos, concepción que —como se ha dicho— priva al educador de su carácter profesional.

En relación con estos planteamientos, se ha encontrado que la complejidad que se manifiesta en las propuestas curriculares del MEN, no buscan prescribir la labor docente, pero terminan teniendo ese efecto. Para el área de *Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia* se cuenta en la actualidad con al menos tres documentos orientadores en las escuelas: los *Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales* emitidos en el 2002, los *Estándares Básicos de Competencias* del 2004 y los *Derechos Básicos de Aprendizaje* para el área; estos últimos aún se encuentran en discusión y se cuenta con una versión en borrador. Acerca del carácter no prescriptivo de estos documentos que sirven como marco de referencia del currículo del área, los *Estándares* del 2004 manifiestan: “De este modo, establecen que se trata de una guía de referencia [criterios públicos] para los maestros y las maestras del país de todas las instituciones públicas y privadas ofrezcan la misma calidad a los estudiantes” (MEN, 2004, p. 43).

Sumado a este conjunto de documentos, el área cuenta con al menos tres cátedras transversales, aunque en otras ocasiones pueden ser más, que suelen ser adjudicadas a quienes enseñan Ciencias Sociales.

Entre estas se encuentran la de Estudios Afrocolombianos, la de Paz, la de Educación Ambiental, la de Educación Sexual y la de Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos.

Aunque en la fundamentación de estos documentos se reitera que no existen orientaciones prescriptivas, es frecuente encontrar instituciones educativas y colectivos de docentes que asumen como obligatorias las directrices o “guías de referencia” que exponen estos documentos. Al respecto, en las crónicas elaboradas por los docentes que participaron en las mesas de discusión sobre la enseñanza de la historia, se encontró lo siguiente:

Generalmente las competencias que se abordan pertenecen originalmente al documento de los lineamientos curriculares en ciencias sociales y luego desarrolladas en el documento de los *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales*. También, se tiene en cuenta los derechos básicos de aprendizaje en el área y la guía sobre secuencias didácticas en Cátedra de Paz para la planeación de cada periodo. Por tanto, el criterio de selección obedece a las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional expresadas en sus documentos de referencia (Crónica 12/Maestra de Ciencias Sociales, Cali, 27 de noviembre del 2019).

Los contenidos desarrollados se basan fundamentalmente en los estándares del MEN, se sigue la secuencia temática según el análisis de los lineamientos curriculares, estándares y los desempeños. (Crónica 9/Maestra de Ciencias sociales/San Juan de Pasto/27 de noviembre del 2019).

[...] busqué que los estándares curriculares me dotaran de contenidos, el uso de los estándares buscó alcanzar resultados, ya que es el documento avalado por el propio MEN. Sin embargo, el documento de lineamientos curriculares que temporalmente se publicó antes de los estándares me brindó una visión más amplia, flexible y situada, ejemplo de esto lo da la riqueza que tiene en él la pregunta problematizadora y los ejes generadores. Considero que en este sentido lo que explicita el documento de *Lineamientos Curriculares* supera a los estándares de Ciencias Sociales. [...] Es de reconocer que en la actualidad los DBA de Ciencias Sociales también han aportado a configurar los contenidos de clase de Historia. De tal modo desde los DBA se brindan lineamientos para desarrollar contenidos de la Historia en la educación básica y media, para mí es evidente la contradicción que hay entre incluir contenidos de algunos DBA y el juicio de incluir todos los DBA premisa que escuché en un agente

evaluador del MEN.[...] En la actualidad los criterios que uso están orientados por la combinación de la línea que deviene de ejes generadores de los *Lineamiento Curriculares*, también de la presencia en los estándares y los DBA, de tal modo que un criterio es el institucional brindado por el MEN. (Crónica 3/Maestro de Ciencias Sociales, Cali, 27 de noviembre del 2019).

Este tipo de afirmaciones son recurrentes en los escenarios escolares, al punto que no solo se asumen como obligatorios los documentos orientadores del Ministerio, sino que se plantea la necesidad de ajustar los procesos pedagógicos de las instituciones educativas a los “requerimientos” curriculares oficiales. Por ello, es común encontrar planes de estudio, tiempos, recursos metodológicos y procesos evaluativos escolares que se ajustan con arreglo a las orientaciones emitidas por el Ministerio, pero asumidas como obligatorias. Al respecto, en exploraciones recientes hemos encontrado que los planes de estudio de varios colegios adoptan la estructura de los Derechos Básicos de Aprendizaje, que, como se aclaró, aún están en proceso de construcción. Sin embargo, también son evidentes reflexiones que toman distancia y problematizan la relación de los maestros con las orientaciones curriculares del Ministerio. Al respecto, una docente afirma:

La historia de Colombia es poco trabajada desde lo que establecen los libros de texto y los currículos de Ciencias Sociales, me atrevería a decir que ello se debe a que la historia se limita a unos grados, unas temáticas y unas épocas puntuales que, de hecho, no se conectan con los contextos y las realidades de nuestros estudiantes. En principio se plantea que la historia como asignatura o contenido permite el estudio y la comprensión de la cultura nacional y la diversidad étnica (fines de la educación); sin embargo, considero que ha sido sesgada la manera como se plantean los contenidos porque no se tienen en cuenta las historias de las regiones, de los indígenas, los campesinos, las mujeres, los afrodescendientes..., sino que se han limitado a los grupos dominantes, a las regiones dominantes y desde esta mirada no se desarrolla identidad nacional, ni se logra una comprensión de la diversidad cultural y étnica. [...] De acuerdo con ello, en la práctica pedagógica que he venido adelantando con mis estudiantes pretendo acercarlos más allá de lo que tradicionalmente se plantea y, en ese propósito se viene estructurando la malla curricular de Ciencias Sociales en el colegio donde laboro. (Crónica 16, Maestra de Ciencias sociales, Bogotá, 27 de noviembre del 2019).

Este tipo de situaciones manifiesta un conjunto de relaciones complejas entre las normas que regulan u orientan el currículo del área de Ciencias Sociales con las prácticas pedagógicas de las instituciones y de los maestros. Por una parte, se hace latente la existencia de un conjunto de obligaciones institucionales a los docentes por abordar un plan de estudios muy amplio en tiempos muy cortos, asumiendo las orientaciones de tres documentos distintos así como de las cátedras y proyectos transversales que suelen vincularse a las actividades del área, por ejemplo la conformación de gobiernos escolares. Además, los maestros suelen asumir procesos de enseñanza no solo de su área escolar, sino que comparten en diferentes grados de educación básica y media la responsabilidad de abordar la enseñanza de otras áreas escolares, como Ciencias Políticas y Económicas, Ética, Religión y Filosofía.

Además, en el país se dieron lineamientos curriculares para áreas cercanas a las ciencias sociales, con temas suscitados por la situación de violencia y por la coyuntura de la expedición de la Constitución de 1991: Educación Ética y Valores Humanos y Constitución Política y Democracia, temas de legítimo interés pero que reflejan dos síntomas inquietantes: primero, que los vacíos que dejaba una enseñanza no integrada de las ciencias sociales eran suplidos por materias remediales, concebidas a veces como soluciones a emergencias, o según preferencias de los gobernantes (como ocurrió con la Cátedra Bolivariana, lo afrocolombiano, la perspectiva de Género o la de Derechos Humanos); y, segundo, que se impuso una retórica sobre ética, ciudadanía y democracia que entró a solaparse formalmente con la enseñanza de las ciencias sociales. (Arias, 2015, p. 140)

Este conjunto de relaciones complejas suele ser desconocido, obviando la fuerte carga y presión por trabajar contenidos amplios que se suman a las demandas por mejorar resultados en los procesos de evaluación estandarizada. Al respecto, Arias menciona:

Por ello, en el marco de las afugias de los docentes por completar un plan de estudios enciclopédico, el tiempo nunca alcanza; empero, sólo algunos, que miran más allá de las obligaciones institucionales o legales logran sobreponerse al frenesí temático que impone la tradición, los libros de texto o el currículo oficial, para detenerse unas dosis adicionales de tiempo y dedicarse con sus estudiantes con holgura a comprender qué y por qué pasó lo que pasó en la historia de las últimas décadas. Docentes que no se pierden en medio de la turbulencia escolar a la que son sometidos, docentes arriesgados y conscientes de los costos que ello comporta. (Arias, 2018, p. 80)

El desconocimiento de esta “turbulencia escolar” en la cual se ven involucrados los maestros de ciencias sociales ha llevado a que sean reiteradas las afirmaciones sobre la precaria o insuficiente formación de los docentes como un impedimento para el desarrollo de programas de enseñanza de diverso tipo en la escuela. Las demandas a este respecto son variadas. Por una parte, la exigencia constante de innovación, cambio o formulación de nuevas formas de abordar la enseñanza, que permitan mejores resultados en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. Por otra, la exigencia de mantener o hacer perdurar cierto conjunto de contenidos escolares que se considera han desaparecido del currículo, lo cual puede ejemplificarse de forma reciente con el debate que se ha venido posicionando al respecto de la enseñanza de la historia. También, la exigencia de una labor pedagógica neutral de los maestros, que se hace más evidente cuando se abordan contenidos políticos o culturales controversiales.

Sin duda, la formación de maestros es un ámbito que ha sido estratégico en los últimos años en el diseño de políticas de calidad de la educación en Colombia elaboradas por el MEN, pero soportadas en la idea de que los maestros son responsables de los bajos niveles que se registran en el desempeño de las pruebas internacionales. Esta perspectiva, que aborda la profesión docente desconociendo la complejidad de sus prácticas de enseñanza, las relaciones con el contexto y las implicaciones éticas de la labor pedagógica, conduce a que se aleje cada vez más el vínculo entre el currículo y quienes se dedican a la enseñanza. Al respecto, el documento de *Lineamientos Curriculares* señala:

la tarea del docente —que es fundamentalmente tutorial— frente a las preguntas problematizadoras consiste en: convertir un problema común, en una situación problematizadora abierta a varias perspectivas; precisar, en la situación problematizadora, la pregunta central; desglosar el problema central en preguntas problematizadoras; orientar la búsqueda de los conocimientos que hacen falta para resolver las preguntas; proponer alternativas metodológicas para la búsqueda de esos conocimientos; abrir un espacio pedagógico para solucionar las preguntas problematizadoras; y organizar los distintos saberes encontrados para solucionar el problema central. (MEN, 2002, p. 49)

Es contradictorio lo expresado en los *Lineamientos*. Si bien este documento cuestiona los modelos didácticos basados en la transmisión y acumulación de datos, y en oposición a ellos formula procesos de aprendizaje basados en preguntas problematizadoras, es enfático en subrayar que la labor docente

es “fundamentalmente tutorial”. En contraste con ello, es muy sugerente lo encontrado en los relatos de quienes participaron en las mesas de discusión sobre la enseñanza de la Historia y los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales. En relación con la reflexión curricular, dos maestras comentan:

No puedo decir que sigo al pie de la letra una teoría o enfoque porque considero que es posible aplicar aquello que a uno le funciona, que permite lograr los aprendizajes y las motivaciones en los estudiantes; puesto que en el proceso educativo entran en juego los saberes de cada uno de los actores, estudiantes, educadores, padres, el contexto; y en medio de todos circulan los conocimientos, unos de carácter científico, pseudo-científico, experiencial, ancestral; que se ponen en contacto todo el tiempo a través del desarrollo de las clases, las conversaciones en distintos espacios y los comportamientos que se manifiestan. (Crónica 16, Maestra de Ciencias Sociales, Bogotá, 27 de noviembre del 2019).

Para desarrollar las competencias del área utilizo una metodología activa vs. participativa a través de la exploración e investigación, para que el estudiante construya su propio conocimiento. Propicio un ambiente de análisis de problemas y situaciones que se generan en su entorno social que conlleven [sic] a desarrollar el pensamiento crítico y así comprendan su realidad social y busquen alternativas de solución a los conflictos y problemas a nivel personal, familiar y social. (Crónica 12, Maestra de Ciencias Sociales, Cali, 27 de noviembre del 2019).

El análisis de los *Lineamientos, Estándares y Derechos Básicos de Aprendizaje* constató que existen diferentes énfasis y fundamentación en su estructura y objetivos. Por ello se considera pertinente unificar en un solo documento las propuestas u orientaciones del MEN para el área. Pero esta actualización requiere de la participación activa de los maestros, pues consideramos que no se puede reducir su interlocución a la validación de la política pública, porque son actores de gran relevancia en la formulación y actualización de orientaciones curriculares. De allí que compartimos la formulación de que el lugar del docente debe comprenderse como

Abierto a múltiples posibilidades, el sujeto docente emerge como potencia, imposible de reducir a los imperativos económicos reinantes, más bien productor de nuevas e inéditas realidades. De allí que esta concepción de sujeto social docente se convierta en una categoría política que permite debatir los lugares que reducen al docente a su oficio y a las necesidades del mercado, truncando sus posibilidades de transformación, y más bien, promoviendo la construcción de sentidos de futuro

posibles y unas políticas públicas que cuenten con mayor protagonismo en su construcción. (Arias *et al.*, 2018, p. 122)

Por ello, para la actualización curricular del área de Ciencias Sociales es fundamental partir de la experiencia de los maestros y las maestras del área, pues en su propia práctica han conceptualizado su experiencia, la han sistematizado, evaluado y a partir de este ejercicio producen saberes y conocimientos sobre su experiencia curricular. En términos de Dowbiggin y Goodson:

Si pretendemos que la teoría curricular sea de utilidad, debe empezar con estudios que observen las escuelas y la enseñanza. Nuestra teoría debe desarrollarse a partir de una comprensión elaborada del *curriculum* tal como se lo produce e implementa y de su reproducción a lo largo del tiempo. En síntesis, no necesitamos teorías de prescripciones curriculares sino estudios —y en última instancia teorías— de la producción e implementación del *curriculum*. (Dowbiggin y Goodson, 2003, p. 69)

Las narrativas y crónicas de los maestros participantes en las mesas de trabajo convocadas por el MEN y la UPN dieron cuenta de la existencia de voces, experiencias y saberes sobre el escenario escolar que deben ser reconocidos como puntos de partida para la definición de orientaciones curriculares en el país.

Evaluaciones masivas y estandarizadas: afectaciones curriculares

En la experiencia de encuentro con maestros del área de Ciencias Sociales que se presentó en el apartado anterior y en el proceso de elaboración de las recomendaciones curriculares al área de Ciencias Sociales e Historia se identificó la importancia de analizar las evaluaciones masivas y estandarizadas y sus implicaciones en el currículo de Ciencias Sociales e Historia. Partimos de comprender que en Colombia, desde la década de 1960 se posicionó la idea de configurar un sistema de evaluación que diera cuenta de la calidad educativa con efectos en lo curricular. Por tanto, por un lado, explicaremos algunas de las características de las pruebas estandarizadas para el área de Ciencias Sociales y su relación con los supuestos de las políticas educativas para generar mecanismos que miden los resultados de aprendizajes; y por otro, mostraremos cómo este modelo de evaluación fue delineando, afectando y estableciendo unos rasgos de lo curricular que se centraron en la formación por competencias, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados. Para el análisis de estos

asuntos asumimos la perspectiva de Valbuena y Rodríguez (2015), que cuestionan la concepción de las evaluaciones masivas y estandarizadas:

Esta realidad define y separa lo que es útil en el conocimiento, de aquello que socialmente es “improductivo”. Los “evaluados” entran en subordinación con fuerzas “externas” (empresarios, asociaciones, gremios, el mismo Estado etc.), y por lo tanto también las dinámicas del aprendizaje al interior de cada disciplina. A su vez, también las disciplinas se incorporan en el juego como agentes que validan la función utilitarista de la educación, en una relación saber-poder-saber. Estos agentes se convierten en el ojo invisible que observa, controla y castiga; esto cabe tanto a maestros, estudiantes y egresados, paradójicamente, actores continuamente evaluados (u objeto de examen). Vale la pena el examen, pero vale la pena preguntar ¿Para qué el examen? (2015, p. 203)

Siguiendo con los planteamientos de Valbuena y Rodríguez (2015) en relación con el para qué de estas pruebas, es importante que cuestionemos cómo estas evaluaciones masivas y estandarizadas se configuraron y se articularon a políticas de calidad educativa que afectaron el currículo de las ciencias sociales escolares. En principio identificamos en este análisis cómo se posicionó el supuesto del mejoramiento permanente en las instituciones educativas a partir de los resultados obtenidos en estas pruebas. Recordemos que esta concepción de evaluación en los países latinoamericanos se hizo indispensable para transformar y generar cambios en los sistemas educativos y se expresó en las reuniones de los ministros de Educación de la región, así como en las publicaciones de los expertos y de los organismos multilaterales.¹ En consecuencia, la evaluación se proyectó como la opción para medir la calidad de la educación en relación con los resultados, la creación de indicadores cualitativos que complementarían los cuantitativos, la realización de mediciones nacionales en diferentes niveles y el establecimiento de mecanismos de

análisis regional de los resultados escolares. Además, se reconoció “la importancia de desarrollar sistemas de evaluación del desempeño de las escuelas que no contemplen sólo los resultados de los alumnos, sino también otros aspectos relacionados con la marcha de la institución” (Palacios, 2018, p. 83).

Este sistema de evaluación en Colombia se desarrolló y configuró a partir de la creación del Icfes en 1968, y tuvo como finalidad central la formulación y el diseño de los exámenes para las disciplinas escolares. El Icfes, en su documento de recomendaciones (2019) para el caso de historia y geografía, señaló que la prueba de Estado desde 1968 y hasta el 2000 se fundamentó

en consonancia con la taxonomía de Bloom (1956), la prueba de ciencias sociales evaluaba tanto el componente de geografía como el de historia a partir de las categorías de recuerdo, comprensión, análisis y aplicación. El recuerdo refería al almacenamiento de datos, nombres, fechas, personajes, hechos, lugares, etc. En la escala del desarrollo del pensamiento propuesta por Bloom, los esfuerzos de memorización se consideraban relativamente inferiores a otros, pues se pueden recordar muchos datos sin necesidad de comprender. (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes], 2019, p. 14)

Las pruebas midieron el desempeño de los estudiantes en función del recuerdo, la comprensión, el análisis y la aplicación. De este supuesto se desprenden dos asuntos por problematizar: el primero, que se presentó una continuidad conceptual y metodológica entre estas categorías y la evaluación por competencias como ejes estructurantes de las evaluaciones, para lo cual en este modelo se estableció como “las preguntas del componente de geografía se distribuían entre las categorías de recuerdo, comprensión, análisis y aplicación. Entre tanto, las del componente de historia estaban distribuidas en las categorías de recuerdo, comprensión y análisis” (Icfes, 2019, p. 15). El segundo asunto fue asumir una separación constitutiva entre los contenidos de geografía e historia. En el primer caso, se consideraron diversas ramas de esa disciplina, incluyendo la geografía de Colombia. En historia la propuesta temática fue la siguiente:

prehistoria, historia de América, historia de Colombia e historia universal. Cada una de estas temáticas estaba vinculada a una periodización clásica: Prehistoria, Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea. De igual manera, examinaban en diferentes escalas los hechos históricos, desde lo nacional y lo continental hasta lo “universal”. (Icfes, 2019, p. 15)

1 Según Palacios Mena: “En 1996 tuvieron lugar en Kingston (Jamaica) la VI Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe y la VII Conferencia de ministros de Educación, en la que una de las recomendaciones para los países participantes fue la siguiente: En la investigación se pudo establecer que, de un examen centrado principalmente en la memorización de contenidos, se pasó a uno en el que es importante el desarrollo de competencias. Sin embargo, hay críticas respecto a que este último se orienta a habilidades y conocimientos evaluados en el Informe PISA, en el que tienen interés organismos multilaterales que, a los ojos de actores como los sindicatos de maestros, pretenden afianzar el modelo neoliberal y, con ello, profundizar las condiciones de pobreza y desigualdad” (2018, p. 80).

Ahora bien, desde 1980 se estableció como obligatoria la presentación del examen de Estado que mantuvo las características expuestas en los párrafos anteriores, y aunque el Icfes dijo que para el 2000 se incorporó en este examen la concepción de evaluación por competencias,² ya observamos que estas venían haciendo carrera en este sistema. Sin embargo, en los análisis sobre el desarrollo de esta prueba en Ciencias Sociales se evidencia la necesidad de articulación entre los documentos curriculares del MEN con este examen:

Hay que destacar que los cambios realizados a las pruebas Saber 11 a partir del año 2000 han surgido de la necesidad de articularlas con los documentos curriculares que ha producido el Ministerio, con lineamientos, estándares y derechos básicos de aprendizaje, pero también de alinear las pruebas que se han venido implementando y que se encuentran ya institucionalizadas en 3, 5 y 9, y en la educación superior. (Palacios, 2018, p. 89)

Para el año 2006 el examen de Estado en ciencias sociales se preocupó por adecuarse a los planteamientos de los lineamientos curriculares y estándares de evaluación propuestos por el MEN. En este sentido,

el Icfes construyó una nueva propuesta de evaluación para Ciencias Sociales, cuyo objetivo principal fue articular lo evaluado en la prueba con los estándares de formación para el área. Desde ese momento se evalúan en una misma prueba elementos de las disciplinas de historia, geografía, sociología, antropología, ciencia política y economía. (Palacios, 2018, pp. 87-88)

En esta concepción de evaluación se estableció la necesidad de obtener evidencias en tres competencias: *interpretativa*, en la cual se evalúan las herramientas que tienen los estudiantes para describir, identificar, reconocer y clasificar información sobre el mundo social; *argumentativa*, en donde se logre plantear causas, efectos, relaciones y explicaciones de hechos sociales e históricos; y *propositiva*, en donde se evi-

dencia la posibilidad de imaginar hechos futuros a partir de estados iniciales y plantear alternativas de solución a distintos tipos de problemas, situaciones o fenómenos sociales. En síntesis, y según el Icfes:

La prueba de Ciencias Sociales que estuvo vigente desde el 2001 hasta el 2013 se componía de 30 preguntas que formaban parte del núcleo básico con el que se evaluaba a todos los estudiantes. Adicionalmente, existía la posibilidad de escoger una profundización, conformada por 15 preguntas del área de su preferencia. Durante algunas aplicaciones, se ofertaron pruebas interdisciplinarias como violencia y sociedad, que también estaban conformadas por 15 preguntas. Hasta 2013, las tres competencias de la prueba fueron evaluadas de manera articulada con los siguientes componentes: poder, economía y organización; tiempo y culturas; y espacio territorio y ambiente. En 2013, se llevó a cabo la fusión de sociales y ciudadanas, en la cual se adoptó la estructura que se presenta en este marco. (Icfes, 2019, p. 16)

Observamos cómo los exámenes de Estado articularon la propuesta de evaluación del Icfes con la perspectiva curricular que se propuso desde el Ministerio de Educación en los *Lineamientos Curriculares* (2002) y los *Estándares Básicos de Competencias* (2004), y cuestionamos el desconocimiento de las propuestas y experiencias curriculares de los maestros de Ciencias Sociales por parte de estas instituciones. En este sentido, es necesario el análisis de la configuración de un sistema de evaluación que implicó un proceso de alineamiento de los exámenes en las ciencias sociales desde los grados tercero, quinto y noveno, y la prueba Saber 11, en el marco del modelo evaluativo. A partir del 2014 se posicionó esta necesidad de evaluar las mismas competencias en los grados indicados. Desde nuestro análisis, lo anterior constituye una forma de controlar, homogeneizar y regularizar las propuestas curriculares de las ciencias sociales que se reducen a la medición de los resultados de las pruebas. De allí que tomemos distancia de enunciados que justifican este sistema evaluativo:

Alinear la prueba significaba evaluar la misma competencia en diferentes grados de desarrollo y consolidar un sistema nacional de evaluación de la educación con pruebas no aisladas sino articuladas, lo que permitiría hacer un seguimiento sistemático de los resultados de la educación a través de los diferentes niveles. (Icfes y MEN, 2013, citado en Palacios, 2018, p. 90)

2 De acuerdo con el Icfes, "En el 2001 se consolidó un nuevo examen de Saber 11.º. La prueba de ciencias sociales evaluaba la historia y geografía a partir de un abordaje hermenéutico centrado en las competencias de interpretación, argumentación y proposición. Cada competencia, por su parte, era evaluada en función de cuatro temáticas: mundo antiguo y América prehispánica; edad media, descubrimiento y colonia; mundo moderno, América y Colombia republicana, y mundo contemporáneo, Colombia y América contemporáneas. Las preguntas de historia que debían responder los estudiantes comprendían tanto la periodización definida como las diferentes competencias" (Icfes, 2019, pp. 15-16).

En últimas, analizamos cómo en el modelo y concepción de examen de Estado se presentaron algunos criterios (Icfes, 2019) que delimitaron e impulsaron rasgos curriculares de las ciencias sociales, entre otros:

- Se rastrean los logros de los estudiantes relacionados con acciones de tipo argumentativo, interpretativo y propositivo, a partir de elementos y saberes propios de la historia y la geografía, pero en relación con el conjunto de las disciplinas sociales.
- Se asumió que los estudiantes deben develar el sentido de los enunciados, dar razón de procesos, explicar situaciones o proponer alternativas de interpretación con marcos de referencia de la propia pregunta.
- Se priorizó con el enfoque de las competencias que no es posible alcanzar un buen desempeño en las pruebas de Historia y Geografía sin un dominio conceptual básico, como parte de la formación de ciudadanos competentes, capaces de utilizar esos saberes en su actividad social como actores y sujetos que comprenden el mundo en que viven y actúan comprometidos con un proyecto de país.
- Se estableció que la prueba de Historia intenta conocer las posibilidades de uso del saber histórico en contextos contemporáneos, para lo cual invita a la toma de posición frente a situaciones concretas. La prueba de Geografía evalúa procesos de enseñanza en el aula que integren métodos, conocimientos y herramientas educativas de la disciplina y los paradigmas, problemas y objetos de la ciencia geográfica.

Hasta aquí, caracterizamos la relación entre las políticas educativas de evaluación, la configuración de un modelo de examen por competencias para el área de Ciencias Sociales y la articulación curricular entre el Icfes y el MEN. Ahora bien, en la medida en que se profundiza en las implicaciones curriculares de este modelo de evaluación es importante que problematizemos los propósitos de estos exámenes de carácter masivo y estandarizado, puesto que consideramos que trazan el horizonte formativo de las ciencias sociales escolares. En la revisión documental encontramos que las evaluaciones masivas y estandarizadas responden a tres objetivos: primero, desarrollar una metodología de evaluación denominada *diseño centrado en evidencias* (DCE); segundo, posicionar el supuesto de que con estas evaluaciones

se comprueba que los estudiantes apropian herramientas de pensamiento; y tercero, consolidar un sistema de evaluación.

El Icfes propuso una metodología de las pruebas denominada *diseño centrado en evidencias* (DCE), que consiste en determinar competencias, comprobar aprendizajes, determinar tareas y delinear las especificaciones de las pruebas.³ A partir de esta metodología se estableció el objeto en cada uno de los exámenes estandarizados. A propósito de la prueba Saber 11 de Ciencias Sociales y Ciudadanía se propuso el siguiente objetivo de evaluación:

corroborar si los estudiantes cuentan con herramientas de pensamiento para comprender interdependencias e interconexiones entre eventos históricos y fenómenos sociales, usar conceptos en la construcción de explicaciones sociales, identificar cambios y permanencias (rupturas y continuidades) en el desarrollo histórico de distintos fenómenos, analizar los usos de evidencias en la construcción de interpretaciones, formular posibles conclusiones a partir de evidencias, examinar consecuencias de decisiones y acciones, analizar las ventajas y desventajas de la aplicación de teorías sociales y, por último, comparar distintas interpretaciones sobre un mismo evento o fenómeno (Icfes, 2013). En consecuencia, en este marco, la precedencia de la formación en ciudadanía propicia que el conocimiento generado desde las ciencias sociales sea vinculado a ejercicios situacionales de ciudadanía, lo cual determina la estructura de la prueba. (Icfes, 2019, p. 23)

En este objetivo de la evaluación se asumió el supuesto de comprobar la apropiación de las herramientas de pensamiento por parte de los estudiantes. Esto implicó una reducción del currículo de Ciencias Sociales, Historia y Geografía a las exigencias de las evaluaciones estandarizadas, y una simplificación de la formación de los estudiantes.

Como si lo que el estudiante pueda aprender se redujera a lo que pueda ser evaluado. “Implementar una enseñanza ceñida a las modalidades de la evaluación”, significaría que el estudiante solo aprende aquello que puede ser objeto de evaluación

3 “Las especificaciones de cada prueba son diseñadas junto con equipos de expertos en cada área y se desarrollan siguiendo el modelo de evaluación DCE. Este modelo parte de la premisa de que una evaluación permite construir un argumento que posibilita defender un conjunto de afirmaciones, esto es, habilidades que se pretenden medir de un estudiante a partir de datos específicos. Esos datos son, en última instancia, conductas observables del estudiante en una serie de situaciones cotidianas, conocidas como tareas (Icfes, 2018). Es a esto a lo que nos referimos al decir que la prueba pone al estudiante en un contexto situacional” (Icfes, 2019, p. 22).

(Rope y Tanguy, 1994: 104). Como si no debiera y pudiera aprender mucho más de lo que puede ser evaluado. El imperativo de la evaluación impone una enseñanza de conocimientos ya organizados y formateados por el criterio de su utilización para ser competentes, pero descuida o relega el aprendizaje de organizar los conocimientos. (Del Rey y Sánchez, 2011, p. 235)

En los marcos de referencia para las pruebas que propuso el Icfes (2019) observamos como se establecen tres competencias: pensamiento social, interpretación y análisis de perspectivas, pensamiento reflexivo y sistémico, que han propiciado la formulación de propuestas pedagógicas bajo el principio de la eficiencia y la efectividad en la evaluación.

pedagógicamente recurriendo a recetas muy atractivas, supuestamente novedosas y de fácil circulación como aquella de “saber, saber-hacer y saber-ser”, como si los conocimientos, sus efectos subjetivos y comportamentales pudieran ser separados y modulados tan fácilmente como son catalogados. Conocer, ser y actuar es una misma cosa, siendo en una relación dialéctica de estas tres dimensiones de la subjetividad del conocimiento, que puede construirse un real proceso educativo. (Del Rey y Sánchez, 2011, p. 236)

En relación con lo anterior y sumado a los cuestionamientos que circundan a la evaluación por competencias en Ciencias Sociales e Historia compartimos la crítica que devela cómo este modelo justifica y profundiza la injusticia cognitiva. Con la medición del pensamiento en las ciencias sociales que se realiza en los exámenes masivos se desconoce desde una racionalidad occidental los procesos, las concepciones y los proyectos culturales de nuestras sociedades. En esta línea argumentativa se puede sostener que

al concentrarnos en habilidades cognitivas surgidas desde una racionalidad occidental (los historiadores) desviamos la atención del problema cultural que implica la imposición de unos parámetros curriculares para evaluar las formas culturales de pensar el pasado. En otras palabras, damos por hecho la existencia de una verdad universal que llamamos calidad educativa. (Plá, 2014, p. 186)

Por último, es sugerente que problematicemos esta lógica de evaluación por competencias y por resultados de aprendizaje que al hacer carrera en los centros de formación universitaria y por el camino recorrido en los centros escolares terminan justificando la masificación y mercantilización de conocimientos que producen ciudadanos estándar para el intercambio internacional y la empleabilidad.

la inteligencia y sus facultades no pueden medirse, las competencias no es más que aquello que puede ser medido por un test u otro instrumento; más aún las competencias son definidas, enseñadas y aprendidas sólo para ser evaluadas y medidas. Mientras que cada inteligencia releva de una fundamental subjetividad, y en cierto modo es única, la educación y evaluación de las competencias presupone la uniformidad del aprendizaje, favorece al nivel global la generalización a todos los sistemas educativos del mundo, permitiendo que: a) todos los estudiantes y profesionales puedan circular como mercancías por todos los mercados laborales y del empleo; b) que todos ellos puedan competir entre sí en función de sus competencias. (Del Rey y Sánchez, 2011, p. 239)

El problema de los enfoques disciplinarios e interdisciplinarios

Desde que la Ley 1874 del 2017 empezó su trámite en el Congreso de la República, el argumento ampliamente difundido por sus promotores consistía en asociar la crisis de la comprensión del pasado de la ciudadanía en general a la falta de una cátedra sobre enseñanza de la historia, que había desaparecido de la enseñanza escolar desde la promulgación de la Ley General de Educación. El principal problema de esta afirmación es que antes de la expedición de esta norma nacional, el currículo de Ciencias Sociales ya había avanzado hacia la integración curricular por efecto del Decreto 1002 de 1984, que dispuso la articulación de la Historia y la Geografía.

Desde mediados de los años ochenta los contenidos del área se pusieron en debate, en particular desde el campo de la disciplina histórica, que situó en el ámbito público la polémica por los manuales escolares, que mantenían una estructura canónica de periodos y contenidos, donde persistían los relatos patrióticos que no problematizaban las relaciones de poder ni hacían visible el lugar de los sectores populares en la historia del país. De manera paralela a esta crítica por los contenidos de la historia escolar, se fue perfilando un interés en la investigación educativa y pedagógica por articular la historia y la geografía en el ámbito de las ciencias sociales, en el marco de propuestas curriculares tanto para las instituciones escolares como para los programas de formación de docentes. De este modo fue creciendo un interés por definir el currículo desde enfoques integrados o interdisciplinarios, que definieron tres tendencias en la integración curricular:

los trabajos que buscaban la integración entre la historia y la geografía a partir de conceptos articuladores (Barbosa 1986 y Cajiao 1989), los que buscaban aproximar las ciencias sociales y sus discusiones epistemológicas, conceptuales, teóricas y metodológicas al escenario escolar en la perspectiva de producir un currículo interdisciplinario (Torres 1994 y 1995; Gómez 2004; Valencia 2004) y los que proponen la articulación del sentido del saber social y de la interdisciplinariedad en la perspectiva de una ontología del presente en la escuela (Silva y Martínez, 2008). (Rodríguez, 2014, p. 116)

La primera se convirtió en el referente desde el cual las grandes editoriales, a principios de los años noventa, produjeron los manuales escolares, que se adoptaron en las prácticas docentes alternando contenidos entre Historia y Geografía. La segunda se expresa en la fundamentación de los lineamientos curriculares para el área que se publicaron en el 2002 y que suponen que las disciplinas son “procesos de conocimiento fragmentarios y aislados” que impiden abordar la realidad desde diversos enfoques, lo cual tendría efectos en el desarrollo de una “capacidad crítica, creativa y propositiva” (Gómez, 2004, p. 72). La tercera caracterizó las transformaciones que se operaron en los programas de licenciatura desde 1998 y que definieron la pedagogía como saber fundante y la interdisciplinariedad como fundamento de los saberes escolares, en particular aquellos asociados al área de Ciencias Sociales.

Aunque estas tres tendencias trazaron rutas diferentes, sus caminos terminaron por cruzarse y todas finalmente se inscribieron en fines formativos orientados por la evaluación y la calidad. La primera abandonó el interés por pensar conceptos y problemas articuladores para la definición de temáticas integradas y terminó vinculando al área nuevas preocupaciones, derivadas de los cambios políticos de los años noventa (Constitución Política, formación en ética, ciudadanía y valores, cátedras transversales) para responder desde la escuela a la crisis social y política, pero bajo la impronta de la evaluación. Así lo señalan Sánchez y Bolívar (2015), quienes afirman que, durante los últimos años del siglo XX, el MEN buscaba generar “estrategias que facilitaran la convivencia y el respeto por la vida de los otros, a propósito del contexto de violencia que había marcado la historia reciente del país” (p. 66) y allí centró sus planteamientos curriculares.

El MEN asoció esta preocupación a posibles contenidos desde los cuales se pudiera analizar el contexto político del presente y sus problemáticas, pero a partir del desarrollo de competencias ciudadanas sin considerar una revisión de los postulados curricu-

lares del área, ni un diálogo efectivo con sus campos disciplinares de referencia (historia y geografía). Incluso frente a disposiciones más recientes, como la Cátedra de Paz (Ley 1732 del 2014 y Decreto Reglamentario 1038 del 2015), el MEN publicó en el 2016 las *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia* que se asociaron a las competencias ciudadanas desde las cuales se viene evaluando el área, como se mostró en el apartado anterior. Incluso los propósitos de estas *Orientaciones* se articulan más a una comprensión de la cultura de paz y la educación para la paz desde enfoques preventivos y regulativos del comportamiento que desde los análisis que se requerían para entender el acuerdo de paz entre el Gobierno nacional y las FARC-EP y la importancia de su implementación.

La segunda fundamentó los *Lineamientos Curriculares* que el MEN publicó en el 2002 y se ocupó básicamente de apartarse de las disciplinas para proponer como vía más adecuada, los enfoques interdisciplinares, ante los problemas curriculares identificados en los años ochenta. La valoración de las disciplinas que aparece en los *Lineamientos curriculares* se sustenta en el trabajo de campo acerca de experiencias escolares de enseñanza, en el balance de diseños curriculares de otros países, en los aportes de especialistas en currículo y enseñanza, y en la exploración de los referentes teóricos, epistemológicos y conceptuales de las ciencias sociales desde la literatura especializada en el tema hasta el momento de su publicación (MEN, 2002).

Estos lineamientos curriculares no incluyeron un estado del arte en los campos disciplinares de la historia y la geografía ni un balance analítico de la trayectoria de las Ciencias Sociales como área escolar acerca de los saberes que la han constituido (Historia, Geografía, Cívica, Ciudadanía, Constitución, o Democracia), aunque permanentemente se plantean las limitaciones de las estructuras curriculares orientadas por las disciplinas (historia y geografía). Esto implicó que la fundamentación de estas orientaciones curriculares exprese por lo menos tres inconsistencias: con el propósito de sustentar enfoques interdisciplinares se consideró que todo el trabajo académico desde las disciplinas está orientado por el positivismo y que los enfoques participativos permiten superar la dicotomía de las disciplinas. Al respecto, los *Lineamientos curriculares* plantean:

Tales propuestas de investigación de carácter participativo, buscan articular producción de conocimiento, emancipación social y reconocimiento cultural; a la vez que pretenden superar las dicotomías

positivistas entre sujeto y objeto, teoría y práctica, reflexión y acción, procuran que la investigación potencie la capacidad de las poblaciones para actuar autónomamente. Los estudios culturales, postcoloniales y subalternos, han ido más allá, al plantear que la relación poder-conocimiento es indisoluble: toda práctica de producción de conocimiento es un acto de poder; por ello se han ocupado de reconocer y cuestionar las “políticas de conocimiento” presentes en las disciplinas sociales y en otras prácticas discursivas y sociales, así como explorar otras formas alternativas de producción cultural. (MEN, 2002, p. 23)

También se planteó una relación causal entre la estructura vertical de la escuela y los modelos curriculares basados en disciplinas, lo cual simplifica tanto la complejidad de la escuela como las particularidades de las ciencias sociales como saber escolar. Además, trasladó al ámbito escolar el debate de las ciencias sociales, sin que mediara un análisis del sistema educativo colombiano o las ciencias sociales escolares, distinto de algunos referentes que surgieron de las mesas de validación con maestros y estudiantes escolares, o de algunas menciones en la bibliografía sobre la didáctica de este saber escolar, de tal modo que terminó validando la misma crítica que esgrimió en relación con las disciplinas que trasladaron las discusiones teóricas y metodológicas propias de la actividad académica universitaria al ámbito de la enseñanza escolar.

A pesar de estas inconsistencias, los lineamientos hicieron un aporte destacado al diseñar una propuesta curricular basada en tres componentes (ejes generadores, preguntas problematizadoras y ámbitos conceptuales) que conforman una estructura abierta, flexible, integrada y en espiral que efectivamente controvierte los diseños curriculares lineales y convencionales, que, sin embargo, no cuenta con un desarrollo metodológico amplio que permita identificar la manera como cada eje generador y pregunta problematizadora opera a partir de la tradición pedagógica de los centros de interés propuestos por Ovidio Decroly como “decodificadores de la realidad, multiparadigmáticos”, que “permiten trabajar a partir de la multicausalidad” (MEN, 2002, p. 31).

Una propuesta curricular potente que podría tener distintos niveles de desarrollo y apropiación entre la comunidad educativa terminó adoptando el enfoque de competencias para medir la calidad educativa. De ese modo, la complejidad del modelo y el debate que quedó planteado entre contenidos y metodologías disciplinares e interdisciplinares se redujo a la efectividad de la evaluación en las competencias para el área (cognitivas, procedimentales,

interpersonales, intrapersonales), en particular en los procesos metacognitivos (de pensamiento social, comprensión y resolución de problemas).

Finalmente, hemos ubicado un último aspecto problemático en la formulación de los *Lineamientos*. En el afán de ampliar la comprensión de los problemas, el área perdió delimitación, y sus alcances formativos quedaron dispersos en un amplio conjunto de propósitos. La delimitación conceptual de los ejes generadores ejemplifica muy bien esta crítica que hacemos. El área de Ciencias Sociales se convirtió en un saber que explica todos los problemas contemporáneos por la posibilidad de encontrar relaciones entre todos ellos y, por tanto, se convirtió en el área que debe formar para el mundo contemporáneo.

Esto implica una validación de la democracia como el modelo social y político al que debe tender toda sociedad; en este sentido, la formación ciudadana se convirtió en la finalidad máxima del área de Ciencias Sociales. Además de lo que involucra esta formulación, si de reconocer otros saberes no occidentales se trata, como lo expresa el documento de *Lineamientos* en varios apartados, las Ciencias Sociales se ven enfrentadas a formar para todos los ámbitos de la vida pública, lo que implica una extensión de la responsabilidad de la escuela.

Posiblemente esta es la razón por la cual, ante el déficit de participación política o de reflexión crítica sobre el presente, el área se convierte en la principal responsable, como se ha expresado en varios debates públicos y como se acogió en el proyecto de ley que condujo a buscar el restablecimiento de la enseñanza de la historia de Colombia, como respuesta a esta situación problemática. Consideramos que esta idea se ha extendido, porque al pensar las preguntas problematizadoras y la resolución de problemas, los ejemplos propuestos y sus posibles respuestas son hipotéticos. Esta manera de entender las temáticas del currículo confunde problematizar (establecer los distintos aspectos analíticos de un problema social) con generar soluciones para ese problema social, lo cual tiene implicaciones diferentes. Es fundamental, entonces, delimitar el alcance de la formación escolar, del área de Ciencias Sociales y de la Cátedra de Historia en los nuevos lineamientos que se busca proponer.

La tercera postura acerca de la interdisciplinariedad fundamentó las reformas que se llevaron a cabo en los programas de formación docente. Entre 1998 y el 2002 los currículos universitarios de las licenciaturas en los cuales habían prevalecido la historia y la geografía se reestructuraron desde enfoques interdisciplinares, en los cuales la pedagogía y la didáctica adquirieron una importancia central. Entre el 2002

y el 2013 se registraron procesos de acreditación para 29 licenciaturas en el área, dos con énfasis en historia, uno con énfasis en filosofía, y 26 con títulos en Ciencias Sociales, en su mayoría para la educación básica y dos con un énfasis específico (etnoeducación y ética, desarrollo y paz) (Rodríguez, 2013, p. 34).

En la actualidad, el debate sobre los enfoques disciplinares e interdisciplinares volvió a generar interés por efecto de la expedición de la Ley 1874 del 2017, motivada más por el propósito de afirmar la disciplina de la historia en la escuela que por la necesidad de revisar los criterios curriculares vigentes hasta este momento que se encuentran formulados en los lineamientos publicados en el 2002 y en los documentos posteriores que orientan la selección de contenidos, las metodologías y los objetivos de la enseñanza por cumplir con los requerimientos de la evaluación por competencias. En el marco de esta ley, posiblemente la Comisión asesora para la enseñanza de la historia de Colombia (Decreto 1660 del 2019) producirá recomendaciones para unos nuevos lineamientos, que se enfocarán en satisfacer la necesidad de adaptar los contenidos de la disciplina historia, sin que esto contribuya a poner en evidencia los problemas de las ciencias sociales escolares, que efectivamente se derivan de la Ley General de Educación, pero no por la definición que hizo del área sino por considerar el currículo como un

conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local” que existe en la escuela fundamentalmente para “poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Congreso de la República, 1994, artículo 78)

Al concentrarnos en valorar las bondades o las limitaciones de los enfoques disciplinares e interdisciplinares, no hemos abordado en el área las implicaciones de un currículo prescriptivo orientado no por temas sino por metas de calidad y resultados de aprendizaje. En el 2020, mientras el mundo enfrentó una pandemia con un sistema médico precario y en medio de medidas de confinamiento que han transformado profundamente la educación en todos los niveles educativos, en el marco del Decreto 1330 del 2019 el MEN expidió la Resolución 021795 del 2020, que obliga a pensar los programas académicos de las universidades a partir de resultados de aprendizaje, lo que viene ocurriendo hace más de veinte años en la educación básica y media. Orientar todas las acciones a la evaluación promueve aprendizajes “políticamente

lavados y culturalmente estériles” inscritos en “un estilo cognitivo mecanicista” que, por obligación, va imponiendo la segmentación de la conducta, la medición de “la actividad social en términos de entradas y salidas” y la reducción de “seres humanos a impresiones de computadora”, bajo la premisa de neutralidad en lo que se enseña y lo que se aprende (McLaren, 2005, p. 317).

Conclusiones

Como resultado del estudio realizado, el equipo de investigación entregó al MEN una serie de recomendaciones para actualizar los *Lineamientos Curriculares* del área de *Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia*. En consonancia con lo descrito en este artículo, retomamos algunas de estas recomendaciones, vinculadas con la reflexión curricular para el área.

En primer lugar, consideramos pertinente que el MEN establezca un único documento que ofrezca orientaciones curriculares para el área, pues la dispersión de textos orientadores ha propiciado una confusión en la definición de criterios comunes de enseñanza y evaluación de las Ciencias Sociales escolares. Aún más, es preciso que se tenga en cuenta en la definición de este documento orientador la producción académica e investigativa existente en el país que se ha ocupado de los debates, reflexiones y análisis de las Ciencias Sociales en la escuela. Para nosotros, sin duda, esto último parte por apropiarse y dar un lugar de amplio reconocimiento a las propuestas de enseñanza que han desarrollado maestros en el país, lo cual hemos sugerido se realice por medio de la creación de un componente activo de participación propiciado por el MEN, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias) y el Ministerio de Cultura, en el cual, por medio de estrategias de apropiación social del conocimiento, se fortalezca y potencie el debate continuo sobre el currículo para establecer lineamientos que discutan la concepción del sistema de evaluación de calidad.

En la construcción de orientaciones curriculares se requiere claridad acerca de la diferencia entre la historia o la geografía como disciplina y la enseñanza de las Ciencias Sociales en el ámbito escolar. El debate curricular del área implica centrar la discusión en las disciplinas escolares y en la comprensión de las articulaciones con las disciplinas sociales (entre ellas la historia y la geografía), como constatamos en la trayectoria investigativa de este saber escolar y los procesos de formación de maestros.

Por otra parte, consideramos pertinente que el MEN subordine cualquier política o reglamentación referida al currículo y la evaluación a los resultados de investigación, práctica y formación del campo de las ciencias sociales escolares. Los trabajos de consultoría e investigación que se realizan con presupuesto público y que fundamentan propuestas alternativas a las ya ampliamente institucionalizadas desde los años noventa deben ser apropiadas y desarrolladas por los organismos estatales y no solo dar legitimidad a aquellas investigaciones que sustentan los criterios desde los cuales se trazan las políticas estatales.

Aunque se ha concebido que el currículo escolar en Colombia no es prescriptivo, y se supone que existe una amplia posibilidad de formulación de propuestas curriculares en la escuela, consideramos que sí existen orientaciones rígidas con respecto a la evaluación, que hacen depender el currículo de los resultados de aprendizaje y de las competencias. Esto se constata en lo que la Ley 1874 del 2017 ha expresado al respecto:

Los referentes de calidad del MEN serán obligatorios para la elaboración de las pruebas que deben presentar los estudiantes como parte del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación a los que se refiere el artículo 80 de la Ley 115 de 1994. (Artículo 6, parágrafo 2)

En el marco del análisis que hemos presentado en este artículo, es fundamental que se replanteen los alcances de las ciencias sociales y la historia en el ámbito escolar en las recomendaciones que está desarrollando la Comisión asesora del MEN para la enseñanza de la historia de Colombia (Decreto 1660 del 2019), por cuanto el área no es responsable de la crisis democrática del país, como se ha querido mostrar a través de los resultados de las evaluaciones masivas de competencias ciudadanas, que parten del supuesto de que su curricularización en la escuela resuelve las problemáticas de desigualdad, falta de justicia social y autoritarismo que vive el país.

Referencias

- Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: Lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 134-146.
- Arias, D. (2018). *Enseñanza de la historia reciente: La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Arias, D., Díaz, O., Garzón, I., León, A., Rodríguez, S. y Valbuena, E. (2018). *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: Formación inicial de profesores en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Congreso de la República. (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la ley general de educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República. (2017). Ley 1874 del 2017, por la cual se modifica parcialmente la ley general de educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30034396>
- Del Rey, A. y Sánchez, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 15, 233-246.
- Dowbiggin, I. y Goodson, I. (2003). *Estudio de curriculum: Casos y métodos*. Amorrortu.
- Gómez, J. H. (2004). *La construcción del conocimiento social*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Octaedro.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2019). *Marco de referencia de la prueba de sociales y ciudadanas Saber 11°*. Dirección de Evaluación, Icfes. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1712948/Marco+de+referencia+-+sociales+y+ciudadanas+saber+11.pdf/b3882132-a728-e68d-8d5a-5353f26fed53>
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica de los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (Ed.). (2002). *Lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciencias Sociales. Formar en Ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional MEN (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/>
- Morales, V. (2016). *Proyecto de ley: Por el cual se modifica parcialmente la ley general de educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones*.

- Palacios, N. (2018). El currículo de Ciencias Sociales y las pruebas Saber 11 en Colombia: Consonancias y disonancias. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 9(2), 80-106. <http://dx.doi.org/10.18175/VyS9.2.2018.06>
- Plá, S. (2014). Calidad educativa y didáctica de la historia en los gobiernos neoconservadores en México 2000-2012. *Revista Tempo & Argumento*, 6(11), 162-192. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014162>
- Sánchez, N. A. y Bolívar, R. M. (2015). Contenidos de enseñanza en los textos escolares de 1984 al 2010 en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 42, 61-70.
- Rodríguez Ávila, S. (2013). Aproximación a la formación de profesores en ciencias sociales y en historia en Colombia: Elementos para el debate. *Reseñas de la enseñanza de la historia* (pp. 29-56). Apehun.
- Rodríguez Ávila, S. (2014). Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia. 1990-2011. S. Plá y Pagès, J. (Eds.), *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 109-154). Bonilla Artigas Editores y Universidad Pedagógica Nacional.
- Valbuena, P. y Rodríguez P. (2015). Consideraciones críticas acerca de la formación por competencias en las universidades colombianas. *Teuken Bidikay*, 1, 185-206.