

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

pedagogiaysaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Sánchez Vásquez, Nubia Astrid; Bolívar Osorio, Rosa María
Contenidos de enseñanza en los textos escolares de 1984 al 2010 en Colombia
Pedagogía y Saberes, núm. 42, enero-junio, 2015, pp. 61-70
Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064638006>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Contenidos de enseñanza en los textos escolares de 1984 al 2010 en Colombia

Conteúdos do ensino nos textos escolares de 1984 ao 2010 na Colômbia

Teaching Contents in Colombian Schoolbooks, 1984-2010

Nubia Astrid Sánchez Vásquez*
Rosa María Bolívar Osorio**

* Magíster en Educación, Universidad de Antioquia. Docente. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.
Correo electrónico: astridsanchezo5@gmail.com

** Magister en Educación, Universidad de Antioquia. Docente investigadora. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Investigadora del grupo Historia de la práctica pedagógica en Colombia.
Correo electrónico: rosabolivar14@gmail.com

Resumen

El artículo expone apartes de la investigación sobre el proceso de configuración y reconfiguración de las ciencias sociales escolares entre 1984-2010 en Colombia, a través del análisis de doce textos escolares, identifica también algunas relaciones y diferencias entre textos realizados por algunos intelectuales de las ciencias sociales y las propuestas de las casas editoriales, haciendo énfasis en los contenidos que cada uno de ellos privilegió. Desde las disciplinas escolares se evidencia cómo la selección de contenidos de enseñanza atiende a necesidades, intereses, ideologías y luchas en las cuales determinados grupos se disputan el poder de legitimar unos saberes y no otros para ser enseñados en la escuela.

Palabras clave

Ciencias sociales escolares, textos escolares, selección de contenidos, saberes

Resumo

O artigo expõe apartes da pesquisa sobre o processo de configuração e reconfiguração das ciências sociais escolares entre 1984-2010 na Colômbia, a través da análise de doze textos escolares; identifica também algumas relações e diferenças entre textos realizados por alguns intelectuais das ciências sociais e as propostas das casas editoriais, fazendo ênfase nos conteúdos que cada um deles privilegiou. Desde as disciplinas escolares se evidencia como a seleção de conteúdos do ensino atende a necessidades, interesses, ideologias e lutas nas quais determinados grupos, se disputam o poder de legitimar uns saberes e não outros para ser ensinados na escola.

Palavras chave

Ciências sociais escolares, textos escolares, seleção de conteúdos, saberes

Abstract

The article presents parts of a research on the shaping and re-shaping of school social sciences in Colombia for the 1984-2010 period analyzing twelve schoolbooks. It identifies some similarities and differences among texts written by social science experts versus those created by publishing houses, highlighting their choices. From a school discipline approach, it can be seen that teaching content selection is a result of needs, interests and ideologies that certain groups use to get the power to legitimate particular contents to be taught.

Key words

School social sciences, schoolbooks, content selection, knowledges

Fecha de recepción: Marzo 2 de 2015

Fecha de aprobación: Mayo 8 de 2015

Introducción

El presente artículo expone una parte de los resultados de la investigación sobre el proceso de configuración y reconfiguración de las ciencias sociales escolares entre 1984-2010 en Colombia, a través de los discursos, los debates, las reformas curriculares y los textos escolares que en consecuencia de ello se produjeron.

La investigación, a nivel teórico, se sustentó desde el campo de las disciplinas escolares, el cual viene adelantando investigaciones desde la teoría crítica y la historia social del currículo. A partir de esta teoría, se hace manifiesto que la selección de los contenidos de enseñanza no obedece a una forma neutral o ingenua. Por el contrario, el currículo es un producto socio-histórico, atravesado por múltiples relaciones de fuerza que en definitiva legitiman las asignaturas y lo que se enseña en la escuela.

Se exponen los resultados, producto del análisis de doce textos escolares de quinto grado de diferentes editoriales y autores a partir de los cuales se identificaron algunas relaciones y diferencias entre los textos escolares que fueron realizados por algunos intelectuales de las ciencias sociales¹ y las propuestas de las casas editoriales, haciendo énfasis especial en los contenidos que cada uno de ellos privilegió.

Esta revisión es útil porque nos lleva a analizar las tensiones que en un momento histórico pudieron establecer los sujetos que detentaban el saber y el poder para institucionalizar un determinado número de contenidos, ya que en este proyecto la legitimación de aquello que se imparte en la escuela es entendida como el resultado de fuerzas que actúan en un momento histórico determinado y que producen unas “verdades” para ser enseñadas.

Metodología

Metodológicamente, este trabajo de investigación se fundamenta en los análisis históricos sobre la educación y la pedagogía en Colombia. Para ello, se apoyó en la apropiación de herramientas metodológicas de la arqueología para analizar los distintos saberes y prácticas sobre educación y pedagogía apropiadas en nuestro país, en este caso, desde 1984 hasta el 2010.

Se elaboró un análisis de diez textos escolares de quinto grado a partir de los cuales se pudieron establecer las relaciones y las diferencias entre los contenidos que se incluyeron y se excluyeron a lo largo del lapso de tiempo elegido. Algunos otros textos escolares de noveno grado y de cuarto grado se abordaron en la investigación, ya que ellos se convirtieron en piezas claves para comprender los enfrentamientos conceptuales, sobre todo entre los académicos de la disciplina histórica.

En estos casi treinta años de análisis se identificaron tres momentos. El primero de ellos va de la década de los ochenta a los noventa, marcado por la intención de la cientifización de las disciplinas sociales, entre ellas, de la geografía y la historia. El segundo se encuentra entre la década de los noventa y el dos mil, a propósito de la publicación de la Constitución Política Nacional y la Ley General de Educación. Un último momento entre 2002-2010, que se da a partir de la expedición de los lineamientos curriculares (2002) y los estándares de competencias básicas en ciencias (2004). En los años siguientes, se analiza el tipo de lecturas que las casas editoriales y algunos intelectuales han hecho de esas dos últimas disposiciones ministeriales.

El ejercicio permitió establecer las semejanzas y diferencias que existían entre los contenidos de los textos escolares y las propuestas curriculares, además de identificar y cruzar información acerca de lo que cada propuesta estaba nombrando como ciencias sociales escolares.

Se analizaron diez textos de quinto grado, con el fin de visibilizar las transiciones efectuadas entre las dos reformas, cuatro de ellos fueron de la década del ochenta, tres de la década del noventa y tres, de la primera década del dos mil. Algunos fueron publicados o asesorados por intelectuales que participaron en el movimiento pedagógico y en las discusiones entre los académicos de la historia; otros fueron editados por Norma, Santillana, Voluntad y Escuelas del futuro, casas editoriales que han hecho presencia en las aulas escolares durante estas últimas tres décadas. Los textos seleccionados fueron (tabla 1).

Resultados

Contenidos de las ciencias sociales en los textos escolares en la década de los ochenta

Después de analizar los contenidos en cada uno de los textos escolares elegidos para este estudio y de cotejarlos con la reforma de 1984, se pudo establecer que la mayoría de ellos se inscriben en los contenidos

1 Entendemos por intelectuales aquellos académicos, algunos de ellos profesores universitarios, que en el marco de 1984-2010 producen material en torno a la enseñanza de las ciencias sociales escolares. Entre ellos citamos a Julián y Miguel De Zubiría Samper, Elsa Amanda Rodríguez de Moreno, Salomón Kalmanovitz, Fernando Torres, Rodolfo Ramón de Roux, Jorge Orlando Melo, entre otros.

Tabla 1. Textos escolares seleccionados para la investigación

Texto escolar	Autores	Año	Editorial
Nuestra historia	Fernando Torres Londoño	1984	Editorial Estudio.
Historia de Colombia	Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán.	1986	Bogotá. El Cid.
Hábitat	Clara Rosa Garavito Puentes y Rocío Lozano.	1987	Voluntad S. A.
Hombres del mañana	Julián De Zubiría y Carmen Victoria Ramírez.	1988	Intermedio editores
Raíces	Jorge Orlando Melo y Gonzalo Díaz Rivero.	1989	Libros y Libres S. A.
Ciencias Sociales	Fanny Cecilia Gómez de Baruffol.	1989	Santillana S. A.
Protagonistas	Rosa Tulia De Feo, M. Eloísa Vasco y Rodrigo Losada. Asesor: Francisco Cajiao.	1991	Norma
Civilización	Inés Elvira Rojas Reyes, Carlota Rodríguez, Mónica Arregocés Torregroza y Marcela Beltrán González.	1996	Norma
Sociedad	Fanny Cecilia Gómez de Baruffol.	1995	Santillana
Vivencias	Tania Milena Lizarazo Moreno.	2008	Voluntad
Ciencias Sociales	Adriana Madrid Soto, María Isabel Noreña y Germán Giraldo.	2007	Editorial Escuelas del Futuro
Amigos de las Ciencias Sociales	María Mercedes Rodríguez Clavijo, Zyomara H. Barragán Pulido, Ana Margarita Sierra Pinedo y José Guillermo Ortiz Jiménez.	2006	Santillana

producto de la reforma. Asimismo, son el reflejo de la influencia de corrientes historiográficas como la Nueva Historia (NH) y sus escuelas de pensamiento. Algunos, más anclados que otros al método tradicional, pero todos, en general, se inscriben en una nueva forma de presentar la historia y de enunciar contenidos que hasta hacía muy poco no se enseñaban en la escuela.

Posteriormente a la publicación de los marcos generales de los programas curriculares de 1984, algunos intelectuales simpatizantes o representantes de la NH como Rodolfo Ramón de Roux, Fernando Torres Londoño, Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán publicaron textos escolares en los cuales se vio el impacto que esta corriente había alcanzado en la forma de escribir la historia de Colombia. La publicación de estos textos es quizá el que se puede nombrar como el detonante que llevó a la Asociación Colombiana de Historia (ACH) a emitir fuertes críticas tanto a la producción historiográfica como al respaldo que, según esta, les estaba otorgando el MEN a los intelectuales de la NH.

El primer libro de texto reseñado fue producto de una investigación que había adelantado Rodolfo Ramón de Roux con la Unesco sobre “la enseñanza de la historia en los países del área andina”. Para Colmenares (1994, p. 97), esta investigación había revelado

que los textos escolares publicados en varios de los países reflejaban “[...] la pobreza de concepciones históricas que pretendían transmitirse [...] fallas pedagógicas protuberantes [...] y un tratamiento sesgado de los actores históricos que se limitaban a grandes personajes políticos y militares [...]”.

Por ello, este manual se presentó como una alternativa innovadora para la enseñanza de la historia. Incluía ilustraciones llamativas y humorísticas e invitaba al lector a hacer una lectura crítica de hechos históricos como el descubrimiento de América o las organizaciones políticas y económicas de la colonia. En la introducción del texto (Torres, 1984, p. 2) se expresa el deseo que tiene con dicha publicación y alude a ello en los siguientes términos:

Pretendo primero que todo, que el niño comience a sensibilizarse con la historia verdadera de su país y comience a percibir que la historia ni es un inocente cuento de caperucita ni es tampoco un cuento aburridor de nombres y fechas que tiene que aprenderse de memoria; que comience a descubrir, por el contrario, que la historia es algo tan importante que está influyendo su vida y su medio social de hoy [...]

Por su parte, el texto de Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán reflejaba su vínculo con la escuela

marxista inglesa. En la carátula del libro aparece la imagen del Palacio de Justicia en llamas, y en su interior se encuentran grafitis que reivindican los derechos de agremiación y cuadros alusivos a huelgas obreras, desempleados y militantes del M-19 en el proceso de paz. Todas ellas se convierten en imágenes impactantes, ya que ofrecían una visión de la historia completamente diferente a la que habían estudiado muchos colombianos. Además, porque estas ponían de relieve reflexiones por la participación popular, la exclusión de ciertos grupos “minoritarios” y la permanencia de ciertas estructuras sociales.

Fueron precisamente estas dos publicaciones las que llevaron en 1985 a Germán Arciniegas —presidente en ese momento de la ACH y columnista y editorialista del periódico *El Tiempo*— a formular fuertes críticas en contra de sus autores y a catalogar los manuales escolares como

[...] libros de historia patria, escritos con franco criterio partidista y la intención de desvirtuarla, demeritar a nuestros próceres, sembrar en la conciencia de las nuevas generaciones la simiente de la lucha de clases, todo ello con ocultos, pero muy definidos propósitos políticos que tienen por finalidad destruir la conciencia patria, menoscabar el orgullo nacional, vulnerar el sentimiento de nacionalidad, despersonalizar culturalmente a las nuevas juventudes, crearle al país una imagen cargada de odios desde sus orígenes y ofrecerlo así antes las demás naciones del mundo. (Citado en Colmenares, 1994, p. 97)

Para Arciniegas, lo preocupante de los libros de texto estaba en los comentarios ligeros y de poco rigor investigativo con que se narraban algunos hechos significativos de la historia del país, además de la influencia marxista que estos contenían. Para el autor mencionado, la versión histórica y la imagen que estaba llegando de los próceres vía los textos escolares estaba desdibujada. Un ejemplo de esto se presenta en el texto de Kalmanovitz. En el cual según Arciniegas (Cano, 1985)

Santander está notoriamente disminuido. Hace lo que ningún otro estadista de América: crea una república, y en el momento en que la funda sostiene durante cinco años una guerra internacional, y entrega funcionando a la República [...] lo único que se dice en el libro es que le daba puestos a los amigos y que es dudoso el manejo de la empresa.

Las diferencias más marcadas se encuentran en los textos *Hombres del mañana* y *Raíces*. Recordemos que los autores de estos materiales participaron activamente en el movimiento pedagógico y en las confrontaciones con la Academia Colombiana de

Historia. En el primero, efectivamente, hay un recorte mayor de los contenidos del programa de 1984 y es el reflejo de la propuesta alternativa que había publicado De Zubiría en 1986 en su libro *Fundamentos de pedagogía conceptual: una propuesta curricular para la enseñanza de las Ciencias Sociales para pensar*. En esta obra, De Zubiría se opone al método tradicional y al aprendizaje memorístico. Sustenta cómo una enseñanza basada en conceptos articuladores y en preguntas abiertas lleva a reflexionar a los estudiantes y favorece la comprensión y el aprendizaje con sentido. Es una apuesta por la enseñanza problémica y conceptual. Llama la atención el ejercicio de la página 86, en la cual se presentan seis diferentes interpretaciones del origen de la violencia en Colombia, las cuales, a partir de la multicausalidad de los hechos, permiten integrar diferentes disciplinas sociales y desarrollar el pensamiento divergente. Se puede decir que el texto escolar constituye una respuesta frente a las críticas y demandas que los autores le habían hecho a la reforma y por ende al Ministerio, en tanto sostenían que:

[...] hablamos de historia y geografía porque los currículos desarrollados por la Renovación curricular así lo conciben. ¿Dónde están las Ciencias Sociales? ¿Dónde están los conceptos económicos, políticos, sociales, psicológicos e históricos, sin los cuales no es posible comprender la historia? La integración alcanzada por los nuevos currículos entre la historia y la geografía se asemeja a los trabajos en grupo realizados por nuestros estudiantes, en los cuales después de realizar cada uno de sus integrantes un trabajo individual deciden unirlos poniéndole un gancho común. (De Zubiría, 1986, p. 37)

En tal sentido, los autores apuestan por “dotar al niño de los conceptos económicos, sociológicos, geográficos, antropológicos, demográficos, de las Ciencias Sociales, sin los cuales resulta imposible la comprensión de los hechos históricos por elementales que parezcan ante nuestra mente adulta” (De Zubiría y Ramírez, 1988, presentación del texto).

El texto escolar no atiende estrictamente al orden secuencial del programa de 1984, pero sí incluye conceptos como los de: Estado, gobierno, derechos, participación, constitución política, ciudadano, reforma, regeneración, violencia y frente nacional. Todos ellos presentes en el programa de quinto grado. Además, excluye de los marcos generales de los programas curriculares la historia de la primera mitad del siglo XIX y retoma las reformas liberales de 1850 como antecedentes para el despliegue de los procesos económicos, sociales y políticos de la primera mitad del siglo XX. Vale precisar que si bien la historia no es la disciplina relevante, la geografía está casi ausente en las unidades.

A través del texto se deja ver una preocupación mayor por lo didáctico y metodológico que por la historia.

Por su parte, el texto de Jorge Orlando Melo y Gonzalo Díaz Rivero permitió observar un anclaje en la disciplina histórica. Desde el comienzo hay una carta dirigida a los profesores en la cual se deja ver claramente la visión que tenía el texto escolar: “En los últimos años se ha estado produciendo un gran cambio en la enseñanza de la historia, apoyado por docentes con una visión nueva y más creadora de su trabajo” (Melo, 1989).

Vale aclarar, no de las ciencias sociales, sino de la disciplina en particular. El autor apuesta por un texto escolar en el cual afianza las nociones de antes y ahora y, de esta manera, la noción de cambio histórico. Jorge Orlando Melo es uno de los representantes más nombrados dentro de la NH y su texto escolar se puede considerar, al igual que el de Kalmanovitz, Dussán y De Roux, como una estrategia que buscaba legitimar una manera distinta de hacer y presentar la historia de Colombia.

El texto retoma imágenes de próceres de la Independencia, del mismo modo que de movimientos sociales (campesinos, artesanos y obreros), y se inclina por una historia social y de mentalidades, propia de la escuela francesa de los Anales. Igualmente, se encuentran a lo largo de cada una de las unidades y lecturas ocasionales que, según el autor, “ejercitan algunas habilidades que hacen parte del proceso del historiador: comprender su sentido, preguntarse por su veracidad, por sus sesgos, comparar distintas versiones de un acontecimiento” (Melo, 1989).

El libro da cuenta de lo que Cortés (comunicación personal, 29 de noviembre de 2011) nombra como la científización y defensa de la disciplina histórica, esto se evidencia cuando hace un llamado al uso de fuentes primarias y secundarias y de los métodos que utiliza el historiador para reconstruir los hechos históricos, porque “de alguna manera, todos somos historiadores” (Melo, 1989). En los contenidos de las unidades se evidencian preocupaciones que difícilmente se han podido encontrar en otras propuestas y son las referidas al tratamiento de la geografía, si bien actúa como disciplina auxiliar de la historia, y los autores son claros en afirmarlo, pero al menos la incluyen como contenido de enseñanza.

En contraste con la mirada de Melo y Díaz González, los otros textos revisados se pueden considerar síntesis apretadas del programa de 1984. Presentan una visión secuencial y ajustada de sus contenidos y objetivos. Literalmente, uno de ellos afirma que “[I] a serie responde objetivo por objetivo a los nuevos programas curriculares del MEN. Su diseño desarrolla

en el alumno las habilidades, valores, actitudes y conocimientos necesarios y contemplados en los fundamentos del nuevo currículo” (Garavito y Lozano, 1989).

A partir del lenguaje utilizado, se puede decir que el criterio de selección de los contenidos se concentró en responder a los requerimientos del MEN. De hecho, su estructura obedece a la misma secuencia cronológica a partir de la cual fueron organizados en el programa curricular. Al igual que el texto de Melo, presenta una evidente inclinación por la disciplina histórica.

Si bien los textos hicieron un esfuerzo por responder a las temáticas propuestas por el Ministerio, abandonan la mirada de la psicología cognitiva y la pregunta por el desarrollo del pensamiento social de los estudiantes. Las actividades sugeridas indudablemente refuerzan una mirada tradicional de las ciencias sociales y de la historia. Al final del libro, hay un apartado que consiste en responder un listado de 10 preguntas de selección múltiple que atiende directamente a la memoria del estudiante, refuerza la mirada anecdótica y lineal de la historia, responde a datos muy puntuales, a respuestas únicas y a personajes “reconocidos” que han hecho la historia del país.

Contenidos de las ciencias sociales en los textos escolares en la década de los noventa

Durante la década de los noventa, los textos escolares en Colombia experimentaron un reordenamiento en relación a las propuestas que se venían desarrollando en años anteriores. Esto, debido a que en 1991 el país conoció la nueva constitución política, norma que por sus enormes repercusiones tuvo que ser difundida ampliamente en todas las instituciones educativas. De hecho, en 1994, con la Ley General de Educación, se estableció que la Constitución fuera incluida en el plan de estudios.

Lo anterior hizo posible la emergencia de nuevos contenidos, cátedras de democracia, que si bien se venían desarrollando desde la década del ochenta de forma separada², vuelven y se instauran como una de las asignaturas que conformaban el área. Recordemos que la Ley General de Educación, en su artículo 23, establecía que las ciencias sociales eran una de las áreas obligatorias y fundamentales, y puntualizaba que estaban conformadas por: la historia, la geografía, la Constitución Política y la democracia.

Para Silva (comunicación personal, 6 de diciembre de 2011), el hecho de nombrar en la Ley General de

2 Se hace referencia a los “Programas de Educación para la Democracia, la paz y la vida social”, los cuales fueron efecto del Decreto 239 del 4 de febrero de 1983. (CEPECS, 1985, p. 58)

Educación las cuatro asignaturas que componían las ciencias sociales llevó a la dispersión y permitió múltiples interpretaciones, que se vieron reflejadas en las investigaciones disciplinares, ya fuera de la geografía o de la historia, que realizaron los centros de investigación, las universidades y los textos escolares. Volvía a percibirse una “aparente” separación que llevó a que editoriales y maestros generalizaran la idea de que no era obligatorio ofrecerlas de manera integrada. De hecho, algunas editoriales publicaron libros bajo el eslogan de historia y geografía y de ese modo fueron enseñadas en las aulas de clase.

Por otra parte, la década del noventa fue de una alta complejidad en el orden social, se venía de unos años signados por la violencia y la pérdida paulatina del valor de la vida. En ese contexto, el Ministerio de Educación Nacional concentra su atención en la formación ciudadana y en la educación en valores. Decisión que podría explicar por qué fueron publicados con mayor prontitud los lineamientos curriculares de ética y valores (1998) que los de las ciencias sociales integradas. Así las cosas, regresaron la cívica y la urbanidad a los textos escolares de ciencias sociales. Recordemos que con la reforma de 1984, estas dos asignaturas habían sido excluidas del área al ser señaladas por los intelectuales de la NH de tener un alto contenido ideológico y estar al servicio de intereses particulares.

A su vez, los indicadores de logros curriculares fueron estructurados por conjuntos de grados para los distintos niveles de la educación formal a partir de una óptica disciplinar de la historia y la geografía, en relación con otros saberes y propósitos de la Constitución Política y la democracia. Algunos de estos indicadores señalaban, por ejemplo, la elaboración de relatos históricos teniendo en cuenta la ordenación temporal, la clasificación de elementos sociales y geográficos del entorno, la diferenciación entre paisajes culturales y naturales, la identificación de figuras de autoridad y poder en ámbitos familiares y vecinales. Todos apuntan claramente a una disciplina de las ciencias sociales en particular, constatando así la tendencia a la separación y no a la integración de las disciplinas sociales.

Esta apuesta por las disciplinas fue reforzada por la producción académica de algunos intelectuales y maestros de las ciencias sociales quienes publicaron obras en este sentido. En el caso de mayor producción estuvo la historia, sin querer decir que no hubo material desde la geografía³.

3 Uno de los primeros trabajos fue realizado en 1992 por José Ignacio Zamudio, quien, desde el Centro Experimental Piloto del Valle del Cauca, publicó la obra *Enseñar y aprender la historia*, en la cual concentró su interés en la enseñanza de nociones

Gran parte de esta producción estuvo influenciada por la corriente constructivista que había llegado al país desde España a comienzos de la década del noventa, por la vía de Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio. A diferencia de la década del ochenta, cuando las luchas se presentaron por la cientifización de las disciplinas, la década del noventa fue ante todo una apuesta por la producción metodológica específicamente de la historia. El interés de los académicos del país estuvo concentrado en el cómo de la enseñanza más que en los contenidos; es así como vemos que gran parte de la producción de este decenio obedecía a enfoques como el de la enseñanza problémica, la enseñanza para la comprensión, la pedagogía conceptual y el cambio conceptual, a partir de los cuales se lograron configurar y adaptar algunas propuestas para la enseñanza en Colombia que fueron conocidas en los espacios académicos universitarios⁴.

Desde el MEN había una preocupación concreta y se concentraba en la generación de 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. El interés de los noventa se inclinó por la formación de un sujeto que respetara la vida y los demás derechos humanos. A partir de los fines y los objetivos de la Ley General de Educación (MEN, 1994), era claro el ideal formativo que se perseguía. Se apostaba por

[...] la búsqueda de la paz, los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. [...] La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios. [...] el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural

históricas. La obra de Piedad Ramírez Pardo y Jairo Hernando Gómez Esteban, *Conocimiento social y enseñanza de la historia* (2000), reflexiona alrededor de los procesos de construcción del conocimiento social y sus relaciones con la enseñanza de las ciencias sociales. La obra de Renán Vega Cantor, *Historia: conocimiento y enseñanza: la cultura popular y la historia oral en el medio escolar* (1999), desarrolla una propuesta apoyada en la disciplina histórica rescatando avances en el campo de la historia popular y de la historia oral. El texto de Darío Betancourt, *Enseñanza de la historia a tres niveles* (1995), brinda orientaciones pedagógicas y didácticas para la historia, y Elsa Amanda Rodríguez de Moreno, en *Geografía conceptual* (2000), desarrolla las bases teóricas y pedagógicas que sustentan la enseñanza de la geografía.

4 Se hace alusión aquí a producciones como las publicadas por Carlos Medina Gallego en torno a la enseñanza problémica; Ángela Bermúdez y Rosario Jaramillo Gamboa, en relación a la enseñanza para la comprensión, y Jairo Hernando Gómez Esteban, sobre el cambio conceptual. La pedagogía conceptual ya venía haciendo carrera desde la década del ochenta con los estudios adelantados por los hermanos Miguel y Julián De Zubiría.

del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad. [...] la formación en el ejercicio de los deberes y derechos, el conocimiento de la constitución política [...]

En consecuencia de ello, los textos escolares de la época vuelven a arrojar significativas luces al respecto. Podría decirse que durante la década del noventa las ciencias sociales escolares pasaron por el lente de la democracia y la formación de la ética y los valores humanos. Este era el discurso que legitimaba las intenciones de la nueva constitución política del país y, por ende, los propósitos que perseguía la escuela.

Estas fueron las retóricas que empezaron a circular en las instituciones educativas. Quienes asistieron durante esta década a la escuela pueden dar cuenta de cátedras como la de derechos humanos, la cual contaba con una cartilla especial para su desarrollo y de una hora semanal dedicada al estudio de la Constitución Política y la democracia.

Como se puede observar, los textos escolares de la década materializaron el propósito del Estado. A través de ellos se invitaba a los estudiantes a la participación política como electores, al ejercicio de los derechos humanos y al cumplimiento de las leyes. En uno de los textos objeto de análisis, “Valores humanos de 9.º”, quedó explícito que los contenidos desarrollados se encontraban en concordancia con lo establecido en el artículo 43 de la Constitución Nacional de 1991, en relación con el carácter obligatorio del estudio de la Carta Magna y la instrucción cívica. Señalaba puntualmente que

En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas serán obligatorias el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Asimismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución. (Ascencio, 1992, p. 5)

De este modo, se pueden ver las preocupaciones de una década vueltas contenidos de enseñanza y agenciadas propiamente desde las ciencias sociales escolares, producciones alejadas de la mirada interdisciplinar que proponía el Decreto 1002 y atravesadas por una necesidad puntual y urgente del Estado colombiano: difundir los principios consagrados en la Constitución Política y buscar alternativas que facilitaran superar el contexto de violencia por el que atravesaba el país. Evidencia de ello, el prólogo del texto *Protagonistas 5.º* grado, en el cual literalmente se expresa que “a través de todas las actividades buscamos cultivar actitudes y valores cívicos y de amor patrio” (Ardila, Vasco y Losada, 1991), con lo que se reafirma la forma como las casas editoriales

ayudaron a difundir los propósitos estatales por la formación cívica y hacia la democracia, desplegando los contenidos de la recién publicada Constitución Política Nacional.

A estos propósitos los textos escolares de la época hicieron bastante eco. Dividieron sus contenidos en tres bloques específicamente: uno de geografía, uno de historia y otro de cívica. El texto *Civilización 5.º*, desde su caratula, incluyó: sociales, cívica, urbanidad y ecología. De cierta manera se puede inferir que las ciencias sociales retornaban a los ideales que en los sesenta y los setenta había abanderado la ACH, en tanto superponían los valores cívicos y ciudadanos como contenidos necesarios en la escuela colombiana.

Según Cortés (comunicación personal, 29 de noviembre de 2011), los años comprendidos entre 1990-2001 representaron el abandono de las reflexiones por la interdisciplinariedad y fueron la ratificación del estudio de las disciplinas de manera aislada. Esta afirmación fácilmente se puede constatar en los textos escolares, todos ellos obedecen a una estructura disciplinar y a un manejo de los temas debidamente delimitados.

Los nuevos textos incluyeron elementos de geografía humana y económica; al parecer, fueron acogidas positivamente las críticas que los intelectuales de la disciplina les hicieron a los textos escolares de la década pasada. Sin embargo, en el tratamiento de los temas no se perciben rasgos de integración. Los contenidos geográficos se observan ajustados a la geografía física, las regiones naturales y económicas del país, pero sin ningún diálogo con las otras unidades y disciplinas sociales.

Con la Constitución Política, emergió también el compromiso con el medio ambiente. Este nuevo contenido apareció en los textos escolares de ciencias sociales con el nombre de ecología. Se demuestra así que los contenidos en el área empezaron a diversificarse, y emergió una nueva problemática central objeto del área, que además la pone en diálogo con el área de ciencias naturales.

Contenidos de las ciencias sociales en los textos escolares en la primera década del siglo xx

En el momento de analizar los contenidos propuestos tanto en los textos escolares como en los lineamientos curriculares, se vio la necesidad de contrastarlos también con los estándares de competencias de ciencias sociales, debido a que los textos revisados utilizaron los estándares como criterio para clasificar los contenidos que aparecían en la malla de los lineamientos curriculares.

Por tanto, se observó que los contenidos geográficos y económicos se incluyeron en las *relaciones espaciales y ambientales*; los contenidos referidos a la ciencia política se ordenaron en las *relaciones ético-políticas* y los contenidos de corte histórico, en las *relaciones con la historia y la cultura*⁵. De este modo, los estándares pasaron a ser, por encima de los lineamientos curriculares, el documento a partir del cual se ordenaron los contenidos de los textos escolares.

Esto tiene una explicación. Los estándares contienen una estructura más parecida a la que tradicionalmente había circulado en los textos escolares: división por temáticas, especialmente de la historia, la geografía, la economía y la ciencia política, y su ordenamiento se asemeja al listado de contenidos de los programas curriculares de 1984 o a los indicadores de logro de 1996. Por lo tanto, resultaba más cómodo para las casas editoriales asimilar esta propuesta y ajustarla a la que por décadas se había construido.

No obstante, hay una razón mayor que explica el predominio de los estándares y su influencia en las decisiones de lo que selecciona o no una casa editorial. Esta razón se encuentra ligada a la función que estos desempeñan. Ellos constituyen la base a partir de la cual el ICFES formula sus evaluaciones; por lo tanto, un texto que ordene sus contenidos en razón de los estándares, explícitamente, está “asegurando” que lo que allí se encuentra es lo que será evaluado.

En uno de los textos escolares revisados se encontró la siguiente afirmación “la pregunta sobre ‘qué’ y ‘para qué’ deben aprender los niños y niñas ciencias sociales queda resuelta con los estándares” (Ramírez, 2007). Expresión que reduce enormemente la visión de los lineamientos curriculares y que expone las razones por las cuales en dichos materiales no se hacen visibles las preguntas problematizadoras, los ámbitos conceptuales o los contenidos ambientales, todos ellos excluidos casi en su totalidad de los estándares y, por ende, de los textos escolares.

Al comparar los contenidos que se incluyen en los estándares, los lineamientos curriculares y los textos escolares, vemos una reducción significativa de los que proponía el Decreto 1002. La historia no es la disciplina relevante, esta es quizá una de las diferencias más notorias entre las publicaciones de la década del ochenta y la década del dos mil. Se pasa de libros casi completos dedicados a describir los procesos históricos ocurridos desde el período de la Independencia hasta la actualidad, a resumir estos mismos hechos en dos unidades de ocho que conforman al texto escolar. Se le asignan dos unidades

a la geografía, una a la economía, dos a la ciencia política, una a la antropología e incluyen esta vez las competencias ciudadanas.

Esta es una de las razones por las cuales los historiadores han vuelto a manifestar su inconformidad con la historia que se enseña en las instituciones educativas y han sostenido que “los textos escolares de Ciencias Sociales terminaron siendo muy livianos, por no decir flojos, son muy descriptivos, basados más en contar un cuento sin referencias que en invitar a la lectura, a profundizar en los temas y a reflexionar sobre el pasado para comprender el presente” (Melo, 2002, citado en *Revistasemana.com*). Refiriéndose a lo mismo, el autor sostiene:

En la actualidad, los estudiantes le recitan a uno fácilmente principios acerca de la no discriminación o del reconocimiento de las diferencias de culturas, pero son absolutamente nebulosas y mágicas sus ideas de lo que fueron o han llegado a ser las comunidades indígenas colombianas; de lo que fue el proceso de constitución de la nacionalidad en el siglo XIX; de lo que fue la revolución liberal de los años treinta. Con esos vacíos, carecemos de elementos para un diálogo democrático, en buena parte porque no hemos incorporado a la enseñanza dimensiones serias de la tradición propia colombiana [...] (Melo, 2002)

A través de estas palabras los intelectuales de la disciplina histórica vuelven a aparecer en el panorama de la crítica en relación a las medidas tomadas por el MEN, y hacen alusión a aquella en la cual se redujo significativamente el contenido de la historia para darles paso a otras disciplinas sociales o a cátedras especiales. Para Melo (2002),

[...] una escuela que ha dejado de enseñar lo fundamental de lo que constituye la diversidad nacional –que es extraordinariamente pobre en la educación histórica, [...] está escogiendo una estrategia remedial y de segundo nivel cuando privilegia el discurso sobre la democracia o los derechos humanos.

Finalmente, se puede concluir este apartado indicando que aunque los textos escolares de la última década incluyen un número mayor de disciplinas sociales, difícilmente se encuentra diálogo entre ellas.

Conclusiones

Este estudio permitió develar al texto escolar como instrumento y estrategia de poder. Ellos actuaron en este proyecto como lentes a través de los cuales se pudo reconstruir en parte la historia de las ciencias sociales como área de saber. Siguiendo a Escolano (2001, p. 13) los manuales escolares constituyen: “una construcción cultural [...] Pueden ser examinados

5 Estructura de los Estándares básicos de competencia en ciencias sociales.

como configuraciones históricas [...] resultan ser un verdadero soporte curricular, un espejo de la sociedad que los produce [...]” y en consecuencia de ello se convierten en piezas claves que ayudan a reconstruir la historia de una disciplina escolar.

Asimismo, permitió visibilizar algunas tensiones que a lo largo del período 1984-2010 se presentaron en torno a la configuración y reconfiguración de este saber escolar. Entre ellas, podemos mencionar que la noción de *ciencias sociales integradas*, a pesar de circular como discurso desde la década de los ochenta, es incipiente en nuestro contexto. Lo anterior se puede constatar a partir de las confrontaciones de los intelectuales y de las divergencias encontradas en las propuestas de las casas editoriales. Situación que permite afirmar que este saber escolar aún se debate entre la interdisciplinariedad y la disciplinarización del conocimiento social.

Lo anterior permite plantear que una historia acerca de la enseñanza de *las ciencias sociales integradas* está por hacer en el país. Sobre todo, una que revele los modos de existencia de ese objeto preconstruido que se ha nombrado de ese modo.

A partir de esta mirada, se reconstruye una historia social del currículo, en la cual, como lo afirma Goodson (1991, p. 7), lo que se enseña en la escuela es el resultado de fuerzas y tradiciones que dan respuesta a la “promoción de unas disciplinas y la relegación de otras con la búsqueda de prestigio, respetabilidad, recursos e intereses de los profesionales que las imparten”. Adicionalmente a ello, se pudo observar que el currículo de ciencias sociales en Colombia ha sido el resultado de diversos movimientos y relaciones de fuerza, producto no de un “poder localizado, sino efecto de todo tipo de intereses, desencuentros e interpretaciones que lo han definido, redefinido y negociado en distintos escenarios y campos de lucha”. Goodson (1991, p. 18)

Para finalizar, es importante puntualizar que lo que revelan las disputas de los historiadores, más que un interés por la escuela y por la cualificación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo que se defiende es la presencia de la disciplina histórica en el ámbito escolar. Es decir, por lo que se lucha es por un espacio donde ella debe estar y no propiamente circular desde la lógica de la escuela, sino de la disciplina misma.

Para Álvarez (comunicación personal, 14 de noviembre de 2011), el problema de los historiadores es que se han instalado en la disciplina y han querido ver en la escuela la enseñanza propiamente dicha de esta, desde ahí fundamentan su lucha y sostienen que la historia en la escuela se populariza, se degrada, se tergiversa. Por el contrario, desde una mirada

pedagógica y de los saberes escolares (disciplinas escolares desde la tradición francesa), diríamos que no hay tal degradación o vulgarización, sino que la escuela obedece a otras lógicas y a otras necesidades. En este sentido, la escuela no solo resignifica, sino que produce y crea un saber sobre lo social.

Referencias Bibliográficas

- Ardila, R.; Vasco, E. y Losada, R. (1991). *Protagonistas 5º*. Bogotá: Editorial Norma.
- Ascencio, J. R. (1992). *Valores humanos 9º. Constitucionalismo-pedagogía electoral-instituciones políticas-ética*. Bogotá: Editorial Voluntad.
- Cajiao, F. (1989). *Pedagogía de las Ciencias Sociales. Renovación curricular y cambio de escuela*. Primera edición. Bogotá: Intereditores.
- Cano, M. (1985) “El debate por la historia: dialogar ante la intolerancia”. *Magazín dominical de El Tiempo*. p. 4-12
- CEPECS (1985). Ciencias Sociales y proyecto pedagógico alternativo. En: *IV Seminario Nacional de Educación y Sociedad. Ponencia y conclusiones*. Bogotá: Autor.
- Chaustre, A., Ramírez, L. A. y Pulido, O. (1999). *Voz y voto 9º*. Texto escolar. Bogotá: Editorial Norma.
- Colmenares, G. (1994, abril). La batalla de los manuales escolares. En: *Historia y espacio. Revista de Estudios históricos regionales*, (15.) Cali: Universidad del Valle.
- Congreso de la República de Colombia (1994). Ley 115.
- De Roux, R. (1985). “La historia que se enseña a los niños”. En: *Revista Educación y Cultura*, 6, p. 36- 44.
- De Zubiría, M. y De Zubiría, J. (1986). *Fundamentos de pedagogía conceptual. Una propuesta curricular para la enseñanza de las ciencias sociales para pensar*. Bogotá: Editorial Presencia.
- De Zubiría, J. y Ramírez, C.V. (1988). *Hombres del mañana 5º*. Bogotá: Intermedio editores.
- Escolano, B.A. (2001). “Sobre la construcción histórica de la manualística en España”. En: *Educación y Cultura*. 29-30, XIII, enero-septiembre, p. 13-24.
- Garavito, C. y Lozano, R. (1987). *Hábitat 5º*. Bogotá: Editorial Voluntad.
- Gómez, F. (1989). *Ciencias sociales 5*. Bogotá: Santillana.
- Gómez, F. (1995). *Sociedad. Ciencias sociales 5º*. Bogotá: Santillana.
- Gómez, J.H. (2002). *La construcción del conocimiento social en la escuela*. Centro de investigaciones y desarrollo científico. Bogotá: Universidad Distrital.

- Goodson, I. (1991). "La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbito de investigación de la historia del currículum". En: *Revista de Educación*, 295, p. 7-37.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Kalmanovitz, S. y Duzán, S. (1986). *Historia de Colombia* 9º. Bogotá: El Cid.
- Kalmanovitz, S. (1989). "La vieja y la nueva historia". *Gaceta de Colcultura*, (2), (mayo- junio).
- Márquez, G. y Gómez, C. (1997). *Milenio 9º*, texto escolar. Bogotá: Editorial Norma.
- Melo, J.O. y Díaz, G. (1989). *Raíces 5*. Bogotá: Editorial Libros y Libres.
- Melo, J.O (2002). *Educación para la ciudadanía: ¿nueva encarnación de un viejo ideal?* En línea. Disponible en: <http://www.jorgeorlandomelo.com/educacionpara.htm>
- Melo, J.O. (2002, 24 de marzo) "La crisis de la historia". En: *Revista Semana*. Disponible en: <http://www.semana.com/nacion/crisis-historia/174321-3.aspx>
- MEN. (1984). *Marcos curriculares generales para el área de Ciencias Sociales*. Bogotá: Magisterio.
- MEN. (1984). Decreto 1002.
- MEN. (1989). Decreto 1169.
- MEN. (1996). Resolución n.º 2343.
- MEN-OEI (2002). *Lineamientos curriculares de ciencias sociales*. Bogotá: Magisterio.
- MEN. (2004). *Formar en Ciencias, ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Serie Guía n.º 7. Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.
- Moncada, J. (1989). *Democracia 8º*. Bogotá: Editorial Voluntad.
- Ramírez, C. (2007). *Ciencias Sociales 5º*. Serie Saber. Bogotá: Editorial Escuelas del Futuro.
- Ramírez, P. y Gómez, J. (2002). *Conocimiento Social y Enseñanza de la Historia*. Bogotá: Policromía Digital.
- República de Colombia. (1997). *Constitución Política*. Bogotá: Legis.
- Rodríguez, C.; Vargas, M. y Córtes, J. (2001). *Espacios 9º, texto escolar*. Bogotá: Editorial Norma.
- Rodríguez, M.; Barragán, Z. et al. (2006). *Amigos de las ciencias sociales 5º*. Bogotá: Santillana.
- Rodríguez, E.A. (2000). *Geografía conceptual*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rojas, I., Rodríguez, C. et al. (1996). *Civilización 5º*. Bogotá: Editorial Norma.
- Sarmiento, H.M. (2008). *Vivencias 5º*. Primera edición. Bogotá: Editorial Voluntad.
- Torres, F. (1984). *Nuestra historia 4º*. Bogotá: Editorial Estudio.
- Vega, R. (2008). "Una reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo des(orden) educativo mundial". En: *Revista Folios* (27), enero-marzo, p. 31-50.
- Zamudio, J. (2005). *Los estándares de Ciencias Sociales: ¿Innovación o continuidad?* Serie Didáctica de las Ciencias Sociales. Cali: Gobernación del Valle del Cauca.