

Universidad de Medellín

Espacio, tiempo y sociedad en los libros escolares de Ciencias Sociales en Colombia (1990-2010): Enfoques, visiones y concepciones*

Armando Luis Arrieta Barbosa**

Recibido: 3 de mayo de 2014

Aprobado: 21 de octubre de 2014

RESUMEN

El presente artículo da cuenta parcialmente de los resultados de una investigación doctoral sobre los libros escolares de ciencias sociales en Colombia, entre 1990 y 2010, estudio realizado desde la perspectiva del enfoque histórico-transcomplejo, y que sigue algunas pautas metodológicas del paradigma histórico-hermenéutico y las técnicas de análisis de contenido cualitativo. El objetivo de este escrito es reflexionar sobre los conceptos manejados por los autores de los textos estudiados acerca del espacio, el tiempo y la sociedad, y observar

la pertinencia de los mismos para comprender la era actual. Entre los hallazgos, se da cuenta de las visiones eurocentrista y etnocentrista, al exponer los contenidos, el enfoque temático-positivista al organizar los programas, la visión fragmentada al concebir las ciencias sociales, la perspectiva lineal-unidimensional al entender el tiempo, el enfoque social-estructuralista al pensar la sociedad y la concepción de espacio sin tiempo y sin humanos.

Palabras clave: Ciencias sociales, espacio, tiempo, sociedad.

* Este artículo es resultado de una investigación doctoral sobre el Espacio, el Tiempo y la Sociedad en los libros escolares de Ciencias Sociales en Colombia a fines del siglo XX e inicios del siglo XXI.

** Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad del Atlántico-RUDECOLOMBIA), magíster en Historia (Universidad Nacional de Colombia), licenciado en Ciencias Sociales y Económicas (Universidad del Atlántico). Profesor de la Universidad del Atlántico. Correo electrónico: aarrietab@yahoo.com

Space, Time and Society in Social Science Textbooks in Colombia (1990-2010): Trends, Visions, and Concepts

ABSTRACT

This article is part of the end-result of a doctoral research on the space, the time and the society in textbooks of social sciences in Colombia between 1990 and 2010. A study based on the historical-trans-complex approach, the hermeneutic historical paradigm, and techniques of qualitative content analysis. The purpose of this paper is to reflect on the concepts used by the authors of the texts studied about space, time, and society and to observe the relevance of these to understand the

current era. Among the results, this paper highlights the Eurocentric and ethnocentric views when exposing the contents: the thematic-positivist approach used when organizing the programs: the fragmented vision to conceive Social Sciences: and the linear one-dimensional perspective to conceive time, the social- structural approach to think society, and the concept of space without either time or human beings

Key words: Social sciences, space, time, society.

Introducción

Una sociedad en crisis, multidiversa y desigual en su trama; marcada por bifurcaciones, desniveles y discontinuidades en su desarrollo; que recupera su historicidad y se reencuentra con el tiempo y con el espacio tiene que ser necesariamente interrogada y estudiada, con un paradigma multifocal que dé cuenta de esta complejidad (Arrieta, 2013, p. 241).

Esta afirmación, que sirvió de premisa a una investigación doctoral sobre los textos escolares de ciencias sociales en Colombia, expresa en gran medida la esencia de los resultados sobre los cuales se da cuenta en este artículo, un estudio donde se analiza, desde una perspectiva histórica-transcompleja, la forma como son concebidos el espacio, el tiempo y la sociedad en las dos últimas generaciones de libros escolares. Ello, con el fin de determinar su pertinencia para la comprensión de la fase de la era planetaria en la que vive e interactúa el estudiante.

Para constatar lo anterior, fue necesario rastrear el sentido dado al espacio, al tiempo y a la sociedad en los textos escolares y documentos ministeriales examinados, así como apoyar el análisis valorativo y comparativo en unos conceptos-base que pudieran servir de referentes. Para la elaboración de estos referentes conceptuales, se partió de la premisa según la cual la mejor comprensión y explicación de la complejidad de la última fase de la era planetaria depende, en gran medida, de la manera como se entienda la interrelación e interacción del espacio, el tiempo y la sociedad, tres componentes esenciales concernientes a las ciencias sociales.

Asimismo, se tomó en consideración que para construir estos referentes-base, era necesario superar la tradicional concepción que entiende el espacio como un receptáculo vacío donde se ordenan los cuerpos o fenómenos del universo, o bien como un medio natural donde se suceden los acontecimientos de la vida en sociedad. De igual manera, era menester ir más allá de la visión clásica que concibe el tiempo como ordenación cronológica de fechas o sucesión lineal y continua de momentos, lo mismo que los enfoques decimonónicos que miran la sociedad como conjunto de individuos, estructuras o funciones.

En consecuencia, para los efectos de la presente investigación, el espacio es entendido, en analogía con el lenguaje del teatro, no como la plataforma donde se montan las obras artísticas, sino como un escenario en plena representación, en función simultánea e ininterrumpida, y donde se cambia de actores y de libretos continuamente. Expresado de manera puntual, el espacio, en ciencias sociales, es pensado como un escenario eco-socio-cultural complejo, diverso, dinámico, interconectado a la vida del hombre, y que sufre modificaciones en forma natural o como resultado de las actividades, acciones y realizaciones humanas a través del tiempo.

La sociedad es concebida como un sistema humano cambiante e interrelacionado con el medio natural y cultural en donde se levanta, que resulta de una enmarañada dinámica relacional de múltiples mezclas e influencias étnico-culturales, y se manifiesta como un todo diverso, desigual y complejo. Estas interrelaciones pueden ser o no, estables, de contemplación, comunicación, contacto o cooperación, o bien, de conflicto, confrontación, sometimiento o destrucción. Asimismo, pueden presentarse en el terreno individual, familiar, grupal o social, en el interior de una misma sociedad o entre sociedades y culturas diferentes.

En correspondencia con los dos conceptos anteriores, el tiempo es pensado como un complejo multidimensional, histórico y relacionado con los procesos de cambio y de transformación a los que están sometidos los diversos elementos que integran tanto el espacio como la sociedad. De igual manera, se entiende que estos procesos pueden manifestarse como continuidad, secuencia o linealidad, pero, también, como discontinuidad, ruptura o desviación. Finalmente, se concibe el tiempo como algo que transcurre en cada caso de manera distinta y a ritmo diferente y desigual.

Adicionalmente, como construcción conceptual integradora de los tres conceptos antes señalados, se trabajó con el concepto ciencias sociales, entendiendo por estas ciencias, para los efectos de la presente investigación, la macro disciplina en proceso de construcción, cuyo objeto de estudio son los grandes problemas que han afectado históricamente la vida en sociedad y la relación del hombre con la naturaleza, macro disciplina que tendría muchos puntos de encuentro con la historia y las demás ciencias sociales particulares, pero que se diferenciaría de la primera por la magnitud y diversidad de los problemas abordados, y de las ciencias sociales no históricas, por el enfoque temporal dado al estudio.

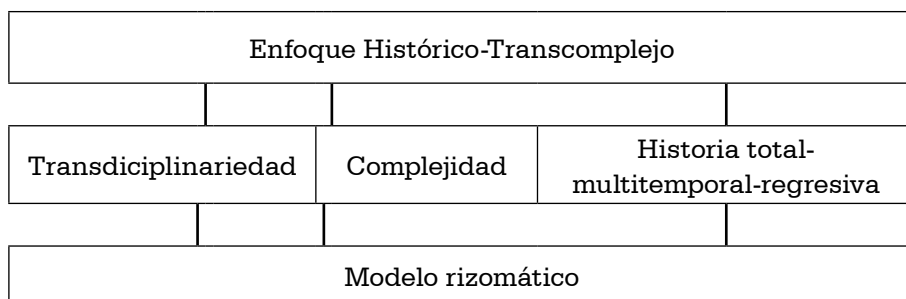
Dado que la construcción de los referentes conceptuales antes relacionados, y que el carácter mismo de la investigación desbordan el ámbito de lo disciplinar, hubo necesidad de imprimirle una perspectiva transdisciplinar. Es decir, fue menester recurrir no solo a las ciencias sociales propiamente dichas, sino también a las llamadas ciencias humanas, las ciencias de la educación, las ciencias físico-naturales, así como a los paradigmas y teorías transdisciplinares. Además, se consideró necesario trabajar con esta perspectiva porque, según palabras de Nicolescu (1996), esta visión es muy pertinente para comprender el pasado inmediato, período en el cual se centra este estudio.

Asimismo, tomando en cuenta que es compleja la sociedad que pretende ser comprendida por el estudiante al cual van dirigidos los textos escolares, se consideró viable acudir a un enfoque epistemológico igualmente complejo, razón por la cual nos apoyamos en Morin (1990). Con esta visión se buscó que cada problemática abordada fuera concebida como un todo diverso, paradójico

y multidimensional; contextualizada en un marco temporal, espacial y temático; tuviera en cuenta todas sus posibles explicaciones; tomara en consideración sus antecedentes a la hora de ser desarrollada, y se abordara con una lógica inclusiva-recursiva que permitiera el diálogo y la comunicación en los niveles temporal y temático.

Por otra parte, ante la decisión de estudiar las dos últimas generaciones de libros escolares editadas en Colombia, se procuró proporcionar al estudio una perspectiva histórica que fuera más allá del análisis sincrónico del pasado cercano que ofrecen las dos construcciones teóricas antes señaladas. Para garantizar que esta mirada temporal fuera multilateral y de conjunto, se introdujo la visión de historia total y de tres tiempos de Braudel (1968 y 1986), y para evitar la linealidad, se recurrió al procedimiento histórico regresivo-progresivo propuesto por Febvre (1953) y ratificado por Godelier (1987).

La conexión interna entre las tres construcciones teóricas anteriores fue posible, gracias a la estructura rizomática en la que se sustenta este diálogo. Ello, en la medida en que este modelo epistemológico propuesto por Deleuze y Guattari (1977) garantiza no solo la comunicación horizontal, sino también la relativa autonomía de los constructos dialogantes. Resultado de este diálogo transparadigmático es una nueva cosmovisión epistemológica, que se ha denominado Enfoque Histórico-Transcomplejo, la cual le imprime la perspectiva temporal a las visiones transdisciplinarias y complejas, y viceversa, la visión transcompleja a la historia.



Con este diálogo transparadigmático se busca que cada problema estudiado en el campo de las ciencias sociales sea tratado al mismo tiempo desde una perspectiva histórica, transdisciplinar y compleja. Es decir, sea mirado con una visión temporal que tome en consideración sus antecedentes y su desarrollo posterior, sea nutrido con el aporte de diferentes ramas del saber humano, así como concebido como un todo único, diverso, paradójico y contradictorio, que permita ver la diferencia, la desigualdad y la relación existente entre la parte y el todo. Además, sea analizado en su contexto espacial, temporal y temático.

Referentes metodológicos

Dado el enfoque y el carácter de la investigación, sin descartar ninguna posibilidad, se trabajó con los criterios y herramientas procedimentales propias de las metodologías cualitativas. Es decir, se recurrió a diseños emergentes, abiertos y flexibles, que permitieron introducir modificaciones y tomar nuevas decisiones en la medida en que fue avanzando el estudio. Además, ante la intención de analizar los contenidos de los textos escolares e imprimirle a la investigación una perspectiva temporal, se procedió de acuerdo con el paradigma histórico-hermenéutico y las técnicas de análisis de contenido cualitativo. Para esto último, nos apoyamos principalmente en Bardin (1986) y Krippendorff (1990), quienes desarrollan los fundamentos teóricos y procedimentales de estas técnicas.

Fundamentado en los presupuestos metodológicos antes señalados, se procedió a la selección del corpus o conjunto de libros escolares a analizar. Para esto, se tuvo en cuenta que los textos escogidos fueran los más utilizados en el territorio nacional, contaran con el reconocimiento del Ministerio de Educación Nacional, y tuvieran una versión actualizada de acuerdo con las últimas directrices ministeriales. Es decir, que además de la edición de libros escolares correspondientes al *Marco General Ciencias Sociales: Propuesta de Programa Curricular* de 1989, hubiera una publicación de acuerdo con los *Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales* de 2002 y los *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales* de 2004.

Seleccionada la muestra, esta fue codificada y categorizada con el propósito de escoger las unidades y las categorías que debían servir de estructura y de ejes al análisis. Para la codificación se tuvo en cuenta la propuesta de Krippendorff (1990), quien sugiere tres tipos de unidades en el examen de cada texto: registro, contexto y muestreo, que para este caso corresponden a los temas, unidades y textos, respectivamente. Sin embargo, dado que nuestro interés en el análisis superaba la expectativa del estudio de libros aislados, se incorporaron tres nuevas unidades de contexto con el fin de estudiar también las series y el corpus en su conjunto, así como la normativa ministerial que sirve de base a los autores de las series analizadas.

Para establecer las categorías que se utilizan como ejes en el estudio, se tuvieron en cuenta los conceptos-base que sirven de referentes al análisis (espacio, tiempo, sociedad y ciencias sociales). Cada una de estas categorías fue dividida en varias subcategorías, las que, a su vez, fueron fragmentadas en un sistema de indicios, o mínimas expresiones con sentido en el registro de datos que pueden ser analizadas en forma aislada. Para esto último, se tuvieron en cuenta los aportes de Ginzburg (1989) y de Eco y Sebeok (1989) al método indiciario, un procedimiento lógico-metodológico creado por Charles Sanders Peirce hacia la segunda mitad del siglo XIX, que se caracteriza

por abducir conclusiones, conjeturas o teorías a partir de simples detalles o fragmentos.

Hubo necesidad de recurrir a este procedimiento metodológico, porque las concepciones, visiones y enfoques acerca del espacio, el tiempo, la sociedad y las ciencias sociales manejados por los autores de los textos escolares analizados, rara vez fueron encontrados claramente definidos o expresados. En consecuencia, debieron ser inferidas y construidas a partir de las nociones, indicios o fragmentos hallados en los distintos textos que comprenden cada una de las series examinadas, a partir de categorías afines trabajadas por los autores o, bien, a partir del examen de las series en su conjunto.

Por ejemplo, ante la ausencia de un concepto expreso de espacio, fue menester analizar la manera en que los autores de cada serie entienden el medio geográfico que sirve de contexto a las distintas civilizaciones, sociedades y culturas estudiadas. Asimismo, fue necesario examinar los distintos sistemas de localización utilizados en cada serie para ubicar los diferentes fenómenos sociales y culturales desde el punto de vista geográfico o geo-astronómico. Se observó, además, si el medio geográfico que sirve de contexto a las sociedades históricas es estudiado en perspectiva temporal, y si los autores entienden el entorno geográfico como medio social y no como simple medio natural.

La relación entre las categorías espacio, tiempo y sociedad fue posible, porque cada una de estas categorías fue analizada en función de las demás y como parte integrante del macro concepto “ciencias sociales”; además, gracias a la construcción de una matriz o instrumento modelo que facilitó el cotejo y correlación entre estas categorías, así como de unos conceptos-base referenciales que contemplaban estas interacciones e interacciones. Para fundamentar la necesidad de relacionar las distintas categorías seleccionadas, se tomó en consideración, por una parte, que en ciencias sociales no es posible entender cabalmente ninguna de estas categorías al margen de las demás, y por la otra, que es menester rescatar para las ciencias sociales el carácter de disciplina histórica.

Por otra parte, el trabajar con categorías hizo posible analizar, además de los textos verbales, el lenguaje iconográfico expresado en las imágenes fotográficas, los cuadros, los mapas y las gráficas. Asimismo, permitió en la fase de síntesis superar el mero examen literal-descriptivo de los datos y adentrarse en el procedimiento lógico inferencial. Acorde con este procedimiento, lo más importante en el análisis no siempre fue lo explícito o expreso en los textos estudiados; también fue relevante lo implícito, lo que se deriva o sobrentiende entre líneas de los mismos, así como las omisiones, excesos, subvaloraciones, sobrevaloraciones, concepciones, visiones, enfoques y demás construcciones teóricas o mentales no expresadas de los autores.

Una vez estructurado el instrumento que sirve de guía al análisis, se entró en la fase de búsqueda, registro, escrutinio, reelaboración, ordenación, sistematización y examen de los datos recolectados en cada unidad de análisis. Para tal efecto, se tuvo presente que la síntesis resultante debía cumplir con tres criterios básicos: complejidad, visión de conjunto y profundidad. Por estas razones, el estudio fue realizado en dos planos diferentes, uno horizontal, consistente en comparar y contrastar las distintas unidades de análisis, y otro vertical, para examinar los datos desde el punto de vista literal, inferencial y transtextual.

Debido a que estos dos planos de análisis no son concebidos en esta investigación como niveles, sino como dimensiones de un mismo proceso, ambos fueron desarrollados de manera simultánea. Esto es, en la medida en que fue estudiada cada unidad de análisis, se avanzó igualmente en los distintos grados de profundización. No obstante, las diferentes unidades fueron examinadas en secuencia y siguiendo un orden general deductivo que inició por el estudio de la normativa ministerial y terminó en el examen de las unidades de registro. Ello, con el fin de garantizar que el análisis de cada unidad se hiciera en el marco de la unidad mayor en la que se encuentra inscrita.

Finalizada la fase anterior, se procedió a elaborar el informe o síntesis final, siguiendo igualmente una secuencia general deductiva. Es decir, se comenzó por las unidades de contexto histórico, epistemológico, teórico-conceptual, hermenéutico y jurídico, y se finalizó con el análisis de las dos generaciones de libros escolares examinados. Empero, los distintos apartados en los que se dividió la síntesis están elaborados a partir de un diseño complejo de exposición donde dialogan distintos sistemas teóricos, paradigmas metodológicos y disciplinas, mediados por el enfoque epistemológico histórico-transcomplejo.

Atendiendo a las distintas problemáticas que fue necesario tratar en la investigación, la síntesis fue estructurada en siete capítulos. El primer capítulo, aborda la problemática de la sociedad y del pensamiento en la era planetaria y los cambios en la forma de percibir el espacio, el tiempo y la interacción social. Con el abordaje de este tema, se buscó cumplir con un doble propósito: por un lado, contextualizar históricamente el análisis de los libros escolares de ciencias sociales y, por el otro, observar si estos textos dan cuenta en sus contenidos de dichas problemáticas y transformaciones.

El segundo capítulo estudia la problemática relacionada con las ciencias sociales y con los conceptos espacio, tiempo y sociedad. Esto, con el fin de identificar las distintas visiones y concepciones manejadas a través de la historia acerca de estas nociones, de modo que ello pudiera servir de referencia para el análisis de las distintas aproximaciones teórico-conceptuales manejadas en los libros escolares. Además, se observó si los conceptos manejados acerca del

espacio, el tiempo y la sociedad se corresponden con las últimas tendencias epistemológicas y la complejidad de la era planetaria.

El tercer capítulo abarca lo referente a las técnicas de análisis e interpretación de textos y sobre la hermenéutica del texto escolar. En este apartado, principalmente, se reconstruye la historia del libro escolar en el contexto de las políticas educativas y se analizan los resultados de los estudios e investigaciones sobre libros escolares en España y Colombia. Esto último, debido a que en la revisión bibliográfica preliminar se encontraron muchas concordancias entre la evolución de los textos escolares de estos dos países, desde principios del siglo XX. Con el abordaje de este capítulo, se amplían y profundizan las técnicas metodológicas que se utilizan en el análisis, así como el estado del arte que sirvió de referente al diseño de la propuesta de investigación.

El tema del cuarto capítulo es el relativo a la educación y las reformas curriculares en Colombia. En este apartado, se reconstruye la historia de la normativa que ha servido de base y guía a la educación en este país y, de manera particular, a los libros escolares de ciencias sociales en la Educación Básica Secundaria. En él, se hace énfasis en el estudio de las últimas reformas y demás normas que sirvieron de fundamento teórico a los autores de las diferentes series examinadas. Lo anterior, con el fin de contextualizar el estudio en el contexto de las últimas propuestas curriculares y de tomarlas como referentes básicos para el análisis de cada serie.

En el capítulo quinto se exponen los resultados del estudio de los libros escolares de ciencias sociales, elaborados bajo los parámetros de la reforma curricular del Ministerio de Educación Nacional de los años ochenta del siglo pasado. Particularmente, se analizan las series de libros escolares de Montenegro, A., Salguero, J., Feo, J. V., Mejía, G., y Eastman, J. C. (1991); Burgos y Navarro (1994-1997); y Duque, L., y Restrepo, D. P., y Borja, J. H. (1995). Fruto de este estudio, se muestran las concepciones, visiones y enfoques manejados por los autores de estos libros acerca del espacio, el tiempo, la sociedad y las ciencias sociales. Esto, con el propósito de observar la pertinencia de estas construcciones mentales para comprender el mundo en el cual vive el estudiante.

El capítulo sexto se centra en el estudio de la última versión de los libros escolares de ciencias sociales, elaborados bajo las pautas ministeriales de los *Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales* (2002) y de los *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales* (2004). De manera particular, se analizan los libros correspondientes a las series de Narváez, G. E., Castro, N., Gómez, D. L., y Linares, C. J. (2008); Ortiz, M. C., y Granada, G. A. (2008); y Cobos et al. (2010). Como corolario del análisis, al igual que en el capítulo anterior, se muestran las concepciones, visiones y enfoques utilizados por los autores de estos libros, y se observa su pertinencia en la comprensión del espacio, el tiempo y la sociedad en la era planetaria.

Finalmente, en el séptimo capítulo, se hace una propuesta alterna para abordar el estudio de las ciencias sociales en la Educación Básica Secundaria desde otra perspectiva diferente a las estudiadas. Se trata de una propuesta que retoma algunos elementos contemplados en las últimas reformas curriculares ministeriales, pero que sugiere un nuevo enfoque epistemológico que, a nuestro parecer, permite acercarse al logro de los fines de la educación y de las ciencias sociales en la actual era planetaria, y corregir, de paso, las limitaciones observadas en las propuestas analizadas.

Resultados

Como derivación del análisis comparativo entre las distintas propuestas curriculares estudiadas, así como del contraste de los datos obtenidos con otras investigaciones previamente realizadas, se alcanzaron unos resultados bastante complejos. Esta complejidad se expresa en las continuidades y discontinuidades encontradas entre las últimas reformas curriculares ministeriales examinadas, en las coincidencias y contrastes observados entre las distintas series estudiadas, así como en los acercamientos y distanciamientos entre cada generación de libros y la respectiva reforma curricular que le sirvió de fundamento.

Dada la complejidad de los resultados obtenidos, por razones metodológicas, se da cuenta primero del análisis comparativo entre las dos últimas propuestas de programa curricular del Ministerio de Educación Nacional para el área de Ciencias Sociales. Es decir, entre el *Marco General Ciencias Sociales: Propuesta de Programa Curricular* de 1989 y la también propuesta ministerial expuesta en los *Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales* de 2002 y los *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales* de 2004. Luego, se expone lo referente a los resultados del examen comparativo entre estas reformas curriculares y las seis (6) series analizadas. Finalmente, lo relacionado con las consideraciones derivadas del balance realizado entre las propuestas de las diferentes series.

El análisis comparativo entre las dos últimas reformas curriculares en Colombia muestra muchas coincidencias, pero también algunos replanteamientos introducidos en la última formulación con relación a la primera. Estas continuidades y discontinuidades ponen de manifiesto que la propuesta ministerial de los años ochenta del siglo pasado, pese a recibir la influencia de construcciones teóricas y metodológicas superadas por la propuesta ministerial de comienzos del presente siglo, no es negada por completo, sino incorporada parcialmente en la segunda propuesta. Con ello se demuestra que *en todo proceso de cambio, algo desaparece, algo permanece y algo nuevo se incorpora* (proposición 1).

En lo referente a las políticas educativas, las dos propuestas ministeriales se identifican por tomar la tesis de la Unesco según la cual la educación es una

necesidad primordial sobre la cual debe sustentarse el desarrollo de los países. Sin embargo, también se dejan ver diferencias en lo referente al ideal educativo perseguido en cada una de estas. El *Marco General Ciencias Sociales: Propuesta de Programa Curricular* de 1989, bajo la influencia de las políticas tecnocráticas y del Decreto de 1984, optó por un ideal ilustrado que pretende modernizar la educación en Colombia, para ponerla a tono con las exigencias de la sociedad y adecuarla a las necesidades de los avances científicos y tecnológicos.

Los *Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales* de 2002 y los *Estándares Básicos de Competencias Curriculares en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales* de 2004, más cercanos a las nuevas teorías del desarrollo humano, aparte de pensar la educación en función del desarrollo económico y social, toman en consideración también al individuo. En consecuencia, además de impulsar la formación de alumnos investigadores y comprometidos con el desarrollo de su país, próximos al ideal romántico¹ de la educación, plantean la necesidad de formar ciudadanos capaces de convivir y relacionarse con los demás, con la naturaleza y con la cultura.

Acorde con lo anterior, las dos últimas propuestas ministeriales se identifican en cuanto al propósito de formar estudiantes investigadores. No obstante, dado que la propuesta de programa curricular de 1989 fue influenciada por la escuela activa, las didácticas del medio y el paradigma empírico-analítico, propone un método inductivo que haga énfasis en la proximidad y la cotidianidad del estudiante. Por su parte, los autores de las propuestas ministeriales de 2002 y 2004, más próximos al paradigma racional-abstracto e histórico-hermenéutico, sugieren un procedimiento lógico-deductivo centrado en los grandes problemas sociales de la humanidad.

Lo anterior constituye, sin duda, un avance desde el punto de vista teórico-conceptual de las últimas propuestas, respecto al programa curricular ministerial de los años ochenta del siglo pasado, en la medida en que la noción de espacio de los niños de hoy no es la misma que la de los niños de otros tiempos. La cercanía y la lejanía en los tiempos actuales no hacen referencia a una relación de distancia sino de inmediatez o tardanza en la comunicación. Con la Internet o el teléfono móvil, dos niños interconectados a larga distancia podrían sentirse cerca el uno del otro, en tanto otros dos de la misma localidad, sin esos aparatos podrían sentirse distantes.

Pero, más allá de las diferencias de procedimiento para lograr que los alumnos se conviertan en investigadores, en las dos propuestas curriculares

¹ Mario Carretero (2007) hace alusión a los ideales romántico e ilustrado de la educación, para referirse al énfasis dado a la misma durante los periodos de la época republicana anterior y posterior a la Segunda Guerra Mundial, respectivamente. El primer periodo, caracterizado por la emotividad identitaria del romanticismo, y el segundo, por la racionalidad crítica de la Ilustración.

se observan diferencias de fondo, por el énfasis puesto en la última propuesta curricular en la formación de ciudadanos responsables. Esto se expresa con claridad en los *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*, cuando refiriéndose a los objetivos de las Ciencias Sociales se afirma:

Este desafío nos plantea la responsabilidad de promover una educación crítica, ética, tolerante con diversidad y comprometida con el medio ambiente, una educación que se constituya en puente para crear comunidades con lazos de solidaridad, sentido de pertinencia y responsabilidad frente a lo público y lo nacional. (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 6).

En lo relativo al enfoque curricular, acerca de las lógicas y las tendencias inclusivas de los últimos tiempos, las dos propuestas curriculares se identifican al tomar el criterio de flexibilidad para el diseño de cada programa. Basado en este criterio, el programa curricular de la propuesta ministerial de 1989, es estructurado por medio de ámbitos temáticos que deben ser estudiados en secuencia temporal, en tanto los contenidos de los programas de las propuestas curriculares de 2002 y 2004, son distribuidos por medio de ejes problemáticos capaces de generar nuevas preguntas. Sin duda, dos criterios que, además de plantear diferencias de forma, reflejan también divergencias de fondo en la concepción del currículo como tal.

A pesar de las diferencias en la manera de concebir el currículo, desde el punto de vista epistemológico, en las dos propuestas curriculares ministeriales se observa la clara intención de ofrecer al estudiante una visión de conjunto y de hacer dialogar las distintas ciencias sociales. Pero, en tanto la reforma ministerial de los años ochenta del siglo pasado recurre al criterio de integración de las distintas ciencias sociales particulares alrededor de la historia, las propuestas curriculares ministeriales de principios de este siglo sugieren el diálogo transdisciplinar entre estas mismas disciplinas en torno a los grandes problemas sociales de la humanidad.

En correspondencia con lo anterior, se advierten diferencias entre las últimas propuestas ministeriales respecto a la forma de concebir las ciencias sociales. Los autores de la reforma curricular de 1989, con el propósito de superar los decretos 1710 de 1963 y el 080 de 1974, que reducen el estudio de las ciencias sociales a la historia, la geografía y la cívica, optan por incorporar también otras disciplinas sociales y articular todos estos conocimientos desde el punto de vista temporal. De ello son conscientes los diseñadores de la propuesta de programa cuando afirman que en la Básica Secundaria se acentúa la dimensión histórica, lo que no debe interpretarse como si se tratara solo de historia o como si hubiera desaparecido la geografía (Ministerio de Educación Nacional, 1989, p. 17).

No obstante las advertencias anteriores, tal y como se puede observar en el cuadro siguiente, la propuesta de programa para la Básica Secundaria, terminó

ratificando lo que pretendía ser superado. Como resultado de este tipo de integración, el programa de ciencias sociales quedó reducido al de historia social, y con ello desaparecieron la geografía y la cívica como asignaturas independientes en los programas de estudio. Los temas de carácter geográfico quedaron reducidos a la descripción física del espacio donde se desarrollan los acontecimientos históricos o, bien, a la ubicación de las civilizaciones y sociedades estudiadas.

Grados	Contenidos generales del programa de Ciencias Sociales para la Educación Básica Secundaria
VI	Origen y evolución de las civilizaciones en el Viejo Mundo y en América, hasta el Descubrimiento.
VII	El mundo, América y Colombia desde el descubrimiento de América hasta finales del siglo XVIII.
VIII	Colombia, América y el mundo desde el proceso de independencia de las naciones latinoamericanas hasta la Primera Guerra Mundial (énfasis en Colombia).
IX	Colombia, América y el mundo en el siglo XX. Relaciones de Colombia con América y el resto del mundo y proyecciones hacia el futuro.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, 1989, p. 17.

Más tarde, con los *Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales* de 2002, el Ministerio de Educación Nacional intentando corregir el reduccionismo histórico de la propuesta de programa correspondiente a la *Renovación Curricular* de los años ochenta del siglo XX, da paso al otro extremo, y cae en una concepción presentista y tipo conglomerado de las ciencias sociales. Es decir, el programa de ciencias sociales se hace girar alrededor de ocho de los grandes problemas que, a juicio de los autores de esta propuesta, son significativos en el mundo contemporáneo y pueden servir de ejes generadores de nuevos interrogantes.

Son ellos: la defensa de la condición humana y el respeto a la diversidad, las personas como sujetos de derechos y la vigencia de los derechos humanos, la conservación del ambiente, las desigualdades socioeconómicas, nuestro planeta tierra, casa común de la humanidad, identidad y memoria colectiva, el saber cultural: posibilidades y riesgos, y conflicto y cambio social (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 68). Sin duda, una propuesta de programa cercana a la realidad social y cultural en la que viven los estudiantes, pero que les ofrece una concepción fragmentada de las ciencias sociales y los priva de la perspectiva temporal que les brindaba el programa curricular de 1989.

Dos años después de publicados los *Lineamientos Curriculares para el Área de Ciencias Sociales*, el Ministerio de Educación Nacional intentó corregir los problemas antes relacionados, con la edición de los *Estándares Básicos de Competencias Curriculares en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales* de 2004. Esto, en la medida en que los ocho ejes generadores sugeridos en la propuesta de programa curricular de 2002 son agrupados en la propuesta ministerial de 2004 en tres grandes ejes básicos: Relaciones con la historia y las culturas, Relaciones espaciales y ambientales y Relaciones ético-políticas (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 29).

El primero de los tres ejes básicos, de carácter histórico-antropológico, con el propósito de que el estudio de las culturas sea ubicado en el tiempo. El segundo eje básico, centrado en el conocimiento de la geografía y la economía, con el fin de entender las relaciones del hombre con su medio natural y económico. Y, el tercero, de orden ético-político, trata de contribuir a la reflexión sobre los valores sociales y las relaciones de poder. Tres ejes con los cuales se retoma nuevamente el espíritu de los decretos 1710 de 1963 y 080 de 1974 que entienden las ciencias sociales como la agrupación de la geografía, la historia y la educación cívica, aunque ahora en una versión mucho más moderna y actualizada.

No obstante superar la visión tipo conglomerado de las ciencias sociales presente en la propuesta curricular de 2002, el programa ministerial de 2004 tampoco logra del todo garantizar las conexiones entre las diferentes disciplinas sociales, como lo espera el Ministerio de Educación Nacional. Esto, por cuanto el estudio de los problemas de carácter histórico se continúa separando de los problemas de tipo geográfico y ético-político, de la misma manera como sucedía en los estudios sociales anteriores a la reforma curricular de los años ochenta del siglo pasado, de donde se deriva que *no siempre existe correlación entre todo lo que se afirma o pretende en teoría y lo que se aplica o consigue en la realidad* (proposición 2).

Ahora bien, si se comparan las dos ediciones de libros escolares examinados con las correspondientes propuestas curriculares que les sirvieron de base, se pone de presente que los autores de las distintas series analizadas intentan seguir las orientaciones ministeriales. No obstante, se puede apreciar, también, que le imprimen la impronta o sello personal a sus elaboraciones. Y con ello, se corrobora la tesis de Gerard de Vecchi y André Giordan (2002) cuando afirman que: *los autores de los libros escolares siguen las políticas educativas del Estado, pero también aplican las concepciones previas manejadas por ellos* (proposición 3).

Asimismo, el examen comparativo entre las dos propuestas curriculares ministeriales, así como entre las dos generaciones de libros escolares examinados, muestra que, por lo general, las últimas ediciones o versiones son mucho más actualizadas en sus contenidos y mejor elaboradas en sus construcciones

teóricas que las anteriores. Empero, en todas ellas se puede advertir, también, que sus autores transponen o reciclan muchos de sus contenidos, lo mismo que de los enfoques, visiones y concepciones manejadas previamente, e incluso vigentes desde otras épocas. De ello se colige que *ninguna elaboración mental puede abstraerse del acervo cultural anterior, constituyendo un diálogo entre lo nuevo y lo viejo* (proposición 4).

De conformidad con los cambios introducidos por las políticas educativas tecnológicas en Colombia y las últimas reformas curriculares ministeriales, las diferentes series examinadas coinciden en la manera de estructurar sus contenidos. Los textos de las distintas casas editoriales están organizados en series de cuatro libros, cada uno de los cuales es dirigido a un grado diferente de la Educación Básica Secundaria, y sus contenidos son dosificados para su estudio por medio de unidades didácticas, temas y subtemas. Sin duda, una estructura más acorde con los intereses del mercado editorial que las pesadas enciclopedias que les precedieron.

Desde el punto de vista didáctico-pedagógico, de la mano de los presupuestos teóricos de las nuevas teorías del aprendizaje, las dos propuestas curriculares conciben al estudiante como un sujeto activo que debe jugar el papel central en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y al profesor, como el guía u orientador del estudiante. Acorde con esta manera de concebir el rol de los agentes de los procesos educativos, el Ministerio de Educación Nacional fundamenta sus últimas propuestas para el área de ciencias sociales, con construcciones teóricas y metodológicas que hacen más énfasis en el aprendizaje del estudiante que la enseñanza del profesor.

Se hace referencia a las llamadas didácticas del medio y a los enfoques pedagógicos activo y constructivista, que guiaron la propuesta de programa curricular de los años ochenta del siglo pasado, y a los enfoques problemático y comunicativo que sirven de base a las últimas propuestas curriculares ministeriales del presente siglo. No obstante, a pesar de esto y de intentar seguir las directrices ministeriales, los programas de las seis series analizadas están diseñados básicamente para que los estudiantes sigan jugando el papel principal de receptores pasivos del saber, y no de sujetos activos de los procesos educativos, como lo sugiere el Ministerio de Educación Nacional.

Esto último, por cuanto los talleres, lecturas, actividades, proyectos, laboratorios y demás secciones que implica la acción principal de los alumnos y no de los profesores son concebidos en las distintas series como acciones complementarias y no como parte esencial del procedimiento propuesto para el desarrollo de las clases. En contraste, en la mayor parte de los contenidos de los programas, se observa una superestructura discursiva argumentativa y un estilo “compilador” o sintetizador de información, que busca proporcionar

a los estudiantes los conocimientos básicos de las ciencias sociales. En consecuencia, la manera como este conocimiento debe llegar al educando se la deja a opción del profesor.

Se exceptúa un tanto de esta aseveración, la serie de Burgos y Navarro (1994-1997), quienes intentan acercarse al propósito ministerial de convertir al estudiante en agente principal del proceso educativo, mediante la utilización de un procedimiento metodológico que implica al educando seguir varios pasos durante el desarrollo de las clases. Esto, en la medida en que el tipo de enfoque problematizador seguido por los autores de esta serie para elaborar los contenidos y para la solución de las 120 preguntas formuladas induce necesariamente al estudiante a plantear conjeturas, buscar información, confrontar soluciones con autores reconocidos y sintetizar los resultados finales.

En lo referente a los fines de la educación, las últimas propuestas curriculares ministeriales coinciden, al proponer para las ciencias sociales un tipo de formación integral centrada en la investigación y en la formación de personas capaces de socializar con los demás, un propósito educativo con el cual se muestran de acuerdo en teoría los autores de los diferentes textos escolares examinados. Sin embargo, al igual que con el propósito de convertir al estudiante en centro del proceso educativo, la manera como fueron diseñados los distintos programas de las series examinadas no hacen posible el acercamiento a la ciencia ni la formación de ciudadanos, como lo pretende el Ministerio de Educación Nacional en el campo de las ciencias sociales.

Lo anterior, debido a que, con excepción de los proyectos grupales introducidos en la serie de Montenegro *et al.* (1991), ninguno de los programas de las distintas series analizadas fue diseñado para que los estudiantes exploren escenarios de aprendizaje diferentes a los utilizados tradicionalmente en la escuela. Además, porque, incluyendo las series de libros escolares que se guían por el enfoque problematizador, todas las actividades planeadas para los estudiantes están dirigidas fundamentalmente al estricto mundo de la academia, y no a la formación de su personalidad ni a la solución de problemas que impliquen la utilización de procedimientos heurísticos que conduzcan a la investigación.

En lo referente al concepto tiempo, las distintas propuestas de programas curriculares analizadas coinciden en asociarlo al concepto historia. Asimismo, se identifican en el sentido de superar la visión lineal y cronológica, observada por Tovar (1983) y De Roux (1985) en los textos previos a las dos generaciones de libros escolares analizados. En contraste, si bien se sigue apreciando una visión progresiva del tiempo histórico, se percibe también una perspectiva no lineal del mismo que incluye la sincronía, y se encuentra ligada al estudio de la sociedad, pero no así al espacio en que vive e interactúa el hombre.

La visión progresiva del tiempo se aprecia en la medida en que los diferentes programas examinados organizan las temáticas de carácter histórico incluidas en secuencia temporal de pasado a presente. No obstante, el tipo de secuencia histórica observada tanto en las series editadas a fines del siglo XX como a principios del siglo XXI no sigue un orden riguroso de fechas, como ocurría en los programas correspondientes al siglo XIX y primera mitad del siglo XX, sino una sucesión de periodos históricos. Y, en tal sentido, los programas de las series analizadas superan la visión cronológica tradicional de tiempo histórico.

Pero, paradójicamente, el enfoque sincrónico presente en el estudio de cada período histórico degenera en una visión “congelada” del tiempo que no permite percibir su proceso evolutivo. Es decir, a excepción de la serie de Ortiz y Granada (2008), que incluye la perspectiva diacrónica en el estudio de las sociedades, culturas y civilizaciones, en las demás series analizadas solo se perciben las características que fueron comunes a dichas organizaciones humanas, pero no así sus transformaciones. En otras palabras, los distintos aspectos estudiados aparecen como algo homogéneo e inalterable a lo largo de los siglos, como si nada nuevo hubiese ocurrido durante ese lapso de tiempo.

Ahora bien, al analizar los contenidos temáticos abordados desde la perspectiva temporal, en las distintas series examinadas se observa la clara intención de dar cuenta de la historia de la humanidad desde sus inicios hasta el presente. Sin embargo, en su organización se aprecia también, una distribución muy desigual de estos contenidos por espacios planetarios y por períodos históricos. Como consecuencia de ello, se advierten vestigios de eurocentrismo y etnocentrismo al concebir el desarrollo de las sociedades y, por consiguiente, al pensar la evolución del tiempo histórico.

Los rastros de eurocentrismo se pueden apreciar en el énfasis que se hace en los distintos programas en el estudio de Europa respecto a los demás espacios planetarios, así como en la utilización de referentes europeos para periodizar la historia de la humanidad. Es decir, cerca del 50% de los contenidos de los diferentes programas analizados hacen referencia o se centran en Europa, en tanto, el resto es compartido en el estudio de América, Asia, África, Australia, Oceanía y La Antártida. De igual manera, salvo la periodización de Reichel-Dolmatoff (1984) para el estudio de la época precolombina en América, el resto de periodizaciones utilizadas recurre a referentes exclusivamente europeos.

Por su parte, las secuelas del etnocentrismo se dejan ver en el menosprecio de los autores de los diferentes textos examinados en el estudio de las primeras sociedades humanas, como si este periodo tuviera menos importancia que las denominadas sociedades históricas. En consecuencia, se destina menos de un 2% de los contenidos de cada programa al estudio de esta larga etapa de la humanidad de varios millones de años, mientras el 98% restante lo reser-

van al estudio de los cuatro milenios comprendidos entre la aparición de las primeras civilizaciones antiguas y el presente.

Además, el análisis descubre la existencia de rastros de positivismo al concebir el tiempo y la construcción de la historia asociada directamente al documento escrito. Esta concepción, herencia de la filosofía y el pensamiento decimonónico, al menospreciar las fuentes arqueológicas y paleo-antropológicas en la reconstrucción de los hechos, separa el estudio de las primeras sociedades humanas de las llamadas sociedades históricas y se les asigna el nombre de sociedades prehistóricas. Como consecuencia de ello, se hace una división tajante entre tiempo histórico y prehistórico, como si este último no formara parte del primero.

Desde la perspectiva anterior, es fácil observar entonces la relación tiempo-sociedad en la medida en que la historia es concebida como la sucesión de las etapas por las que ha pasado el desarrollo de la humanidad. Sin embargo, no logra apreciarse claramente la relación tiempo-espacio puesto que este último es pensado como un contexto en el cual se desarrollan los acontecimientos históricos y no como parte misma de los procesos históricos. Tampoco es posible percibir la relación entre el presente y el pasado, como se espera en teoría, porque los diferentes períodos históricos estudiados, salvo el último que hace contacto con el momento actual, se centran en el pasado.

En lo referente al concepto espacio, los autores de las distintas series analizadas coinciden implícita o explícitamente en asociarlo al concepto geografía. De manera similar, se identifican en coligar la noción de espacio a la de paisaje geográfico y en hacer disyunción entre sus elementos naturales y culturales. Como derivación de esto, el estudio de los elementos naturales se aborda al margen de los humanos y como algo que no sufre alteraciones con el tiempo. Por su parte, los elementos culturales son examinados en su relación con las creaciones y construcciones humanas, pero sin los sujetos productores de dichos elementos, y casi nunca correlacionados con el tiempo.

No obstante estas coincidencias, tanto en las dos propuestas curriculares ministeriales como en las seis series de libros escolares analizados, pueden advertirse dos concepciones o formas básicas de entender el espacio. La primera de estas concepciones consiste en concebir el espacio como una superficie o plano en el que se localizan las sociedades y los distintos fenómenos o elementos naturales y culturales existentes en una época determinada. La segunda radica en considerar el espacio como un escenario natural y/o cultural que sirve de contexto geográfico a las distintas sociedades, culturas y civilizaciones examinadas.

Tal vez, donde más se muestra la diversidad de enfoques entre los autores de las diferentes series es en lo referente a la forma de concebir la sociedad.

Las series de Montenegro et al. (1991); Ortiz y Granada (2008); y Cobos et al. (2010) la entienden como una estructura vertical de estratos superpuestos y congelados en el tiempo que siguen un orden de lo material a lo espiritual. Sin duda, una herencia conceptual de los grandes teóricos de la sociología del siglo XIX, particularmente del materialismo histórico de Marx y Engels (1846), que entendía la sociedad como una formación que tiene por base la estructura económico-social, y de la cual se deriva la superestructura política y cultural.

El enfoque dado a la sociedad en la serie de Borja et al. (1995) se acerca un tanto al estructuralismo de las tres series anteriores, pero a diferencia de aquellas, el determinismo económico-social no es tan evidente, en la medida en que no se sigue un orden riguroso de lo material a lo espiritual. Por su parte, los autores de la serie de Narváez (2008) piensan la sociedad como un conjunto de aspectos socioculturales que se desarrollan en un proceso correlacionado directamente con el tiempo, pero no así con el espacio. Finalmente, la serie de Burgos y Navarro (1994-1990), próxima al enfoque sistémico, concibe la sociedad como una organización humana interrelacionada con el espacio, aunque desligada del tiempo.

No obstante estas diferencias, las distintas series estudiadas coinciden en mirar el desarrollo social a partir de un enfoque de historia total. Es decir, el estudio de la sociedad gira alrededor de los aspectos geográfico, económico, demográfico, social, político y cultural, y no, de los grandes héroes y personajes de la historia. En consecuencia, en las distintas series aminoradas se supera el énfasis político-militar identificado por De Reus (1985) en los libros escolares anteriores a esa fecha, pero en contraste desaparece el sujeto de la historia al centrarse el estudio de las sociedades en las actividades, realizaciones y organizaciones humanas al margen de los individuos que participaron en ellas.

Consideraciones finales

De lo anterior se puede colegir que varios son los aportes realizados por las últimas reformas curriculares al estudio de las ciencias sociales. Entre estos, el pretender una formación integral y para la vida, así como el proponer una educación centrada en el estudiante y no en el docente como había sucedido tradicionalmente. A pesar de estos avances teóricos observados en las últimas propuestas curriculares ministeriales, la manera como fueron aplicadas estas directrices por parte de los autores de las diferentes series de libros escolares analizadas no son del todo las más adecuadas ni las más pertinentes para comprender y explicar la complejidad de la fase actual de la era planetaria.

En primer lugar, la manera como fueron diseñados y estructurados los distintos programas no proporciona al estudiante una visión de conjunto de las

ciencias sociales que le permita observar la interrelación entre los distintos espacios planetarios ni entre las diferentes épocas históricas. Esto, por cuanto el enfoque temático presente en los libros escolares de fines del siglo XX y el enfoque problemático característico de la última generación de libros escolares de ciencias sociales fragmentan los saberes que deben ser aprendidos por los estudiantes por temas y problemas aislados que deben ser estudiados cada uno por separado.

En segundo lugar, el enfoque epistemológico que guía a los autores de las diferentes series de libros escolares no viabiliza la comprensión de las diversidades, las desigualdades, las contradicciones y las paradojas de la era actual, ni hace posible la superación de la linealidad, la unilateralidad, la generalidad y la descontextualización en el estudio. Esto, debido a que en los diferentes textos casi nunca se toma en consideración lo diverso, lo desigual, lo aleatorio y lo contradictorio, así como las bifurcaciones, las desviaciones, los antecedentes, el contexto y la multilateralidad en el análisis y las explicaciones de los diversos temas y problemas desarrollados.

En tercer lugar, las concepciones de ciencias sociales manejadas en los libros escolares, si bien se acercan a las tendencias integracionistas de los últimos tiempos, terminan yuxtaponiendo los saberes de las diferentes ciencias particulares que pretenden fusionarse. En consecuencia, las pretensiones de hacer dialogar las distintas disciplinas sociales particulares alrededor de la historia (libros escolares de finales del siglo XX), o bien, de la historia, la geografía y las ciencias ético-políticas (libros escolares vigentes) degenera igualmente en fragmentación al desarrollar por separado los saberes propios de la geografía, la economía, la demografía, la sociología, la política, la ética y la antropología.

En cuarto lugar, la manera como fueron concebidos el espacio, el tiempo y la sociedad tampoco permite la comunicación y la interacción recíprocas entre estos tres elementos básicos de las ciencias sociales. Por el contrario, en la mayoría de los casos, el espacio aparece como un medio natural sin humanos y congelado en el tiempo; la sociedad, como una estructura humana diversa, sin sujeto, sin espacio y con tiempo congelado; el tiempo, como una dimensión progresiva de momentos relacionados con el desarrollo social, pero desligados del espacio en que habita y se relaciona el hombre.

Se concluye que una sociedad en crisis, multidiversa y desigual en su trama, marcada por bifurcaciones, desniveles y discontinuidades en su desarrollo, que recupera su historicidad y se reencuentra con el tiempo y con el espacio tiene que ser necesariamente interrogada y estudiada, con un paradigma multifocal que dé cuenta de esta complejidad (Arrieta, 2013, p. 241).

Referencias bibliográficas

1. Fuentes primarias

Burgos, C. E., y Navarro, A. V. (1994-1997). *Sociedad Activa*, 6, 7, 8 y 9. Santafé de Bogotá: Educar Editores.

Cobos, F. A., Cote, J. A., Maldonado, C. A., Prieto, F. A., Cristancho, H. Ch., Caballero, B. A., Cote, J. A., Cristancho, H. Ch., y Fajardo, A. (2010). *Hipertexto Sociales*, 6, 7, 8 y 9. Bogotá: Editorial Santillana.

Duque, L., y Restrepo, D. P., y Borja, J. H. (1995). *Procesos Sociales*, 6, 7, 8 y 9. Santafé de Bogotá: Editorial Santillana S. A.

Montenegro, A, Salguero, J., Feo, J. V., Mejía, G., y Eastman, J. C. (1991). *Civilización*, 6, 7, 8 y 9. Bogotá: Grupo Editorial Norma Educativa.

Ministerio de Educación Nacional. (1963). Decreto 1710. *Diario Oficial* No 31169 de 31 de agosto de 1963. Documento ministerial recuperado el día 16, 11, 2011 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103714_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1989). *Marco General Ciencias Sociales: Propuesta de Programa Curricular*, 6º, 7º, 8º y 9º. Edición a cargo de la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo, y Medios Educativos del Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, D. E.: Editorial Andes (1989-1990)

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos Curriculares para el Área de Ciencias Sociales*. Bogotá, D. C.: Editores Gráficos de Colombia Ltda.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Serie Guías n.º 7*. Bogotá, D. C.: Cargraphics S. A.

Narváez, G. E., Castro, N., Gómez, D. L., y Linares, C. J. (2008). *Navegantes Sociales*, 6, 7, 8 y 9. Bogotá, D. C.: Editorial Norma S. A.

Ortiz, M. C., y Granada, G. A. (2008). *Ejes Sociales*, 6, 7, 8, y 9. Bogotá: Educar Editores.

Pastrana, M. (1974). Decreto- Ley No 080. *Diario Oficial* No 34038 de marzo 11 de 1974. Recupera-

do el día 23 de febrero de 2013, de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104657_archivo_pdf.pdf.

2. Fuentes secundarias

Arrieta Barbosa, A. L. (2013). *Espacio, tiempo y sociedad en los libros escolares de Ciencias Sociales en Colombia: Una aproximación desde el Enfoque Histórico-Transcomplejo (1990-2010)*. Universidad del Atlántico- RUDECOLOMBIA, Barranquilla. Tesis inédita de doctorado.

Bardin, L. (2002 [1986]). *Análisis de Contenido*. Madrid: Ediciones Akal.

Braudel, F. (1968). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial.

Carretero, M. (2007). "Enseñanza escolar de la historia e identidad nacional: un estudio empírico sobre las representaciones históricas de niños y adolescentes". En: Deher, J, Figueroa, S., Navarro, A., Sautu, R, y Soeffner, H. (Comps.). *Construcción de identidades en sociedades pluralistas*. Buenos Aires: Lumiere.

Deleuze, P. y Guattari, F. (1977). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Ediciones Pre-Textos.

Eco, H. y Sebeok, T. A. (Eds.). (1989). *El signo de los tres: Dupin, Holmes, Peirce*. Barcelona: Editorial Lumen.

Febvre, L. (1992 [1953]). *Combates por la Historia*. Barcelona, Caracas, México: Editorial Ariel

Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas, indicios: morfología e historia*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Godelier, M. (1987). Introducción: El análisis de los procesos de transición. *RICS*, V. 114, pp. 5-16, diciembre.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona-Buenos Aires-México: Ediciones Paidós.

Luc, J.-N. (1981). *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid: Editorial Cincel (1983).

Marx, C. y Engels, F. (1976 [1845-1846]). "Feuerbach. Oposición entre las concepciones materialista e idealista". En: *Obras Escogidas*, T. I. pp. 11-81. Moscú: Editorial Progreso.

Morin, E. (1994 [1990]). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Recuperado de http://api.ning.com/.../Bassarab_Nicolescu_La_Transdisciplinariedad_Manifiesto1.pdf, el día 10 de enero de 2012.

Reichel-Dolmatoff, Gerardo (1984). "Colombia indígena, período prehispánico". En Jaime Jaramillo Uribe (Dir.). *Nueva Historia de Colombia. Colombia indígena, Conquista y Colonia*, T. I. Bogotá: Editorial Planeta.

Robitaille, L-B. (1986). El Mediterráneo en los tiempos de Braudel. Condensarlo, cogerlo todo con la mano. La última entrevista con Fernand Braudel. *Historias*, n.º. 13, pp. 3-4.

Roux, R., de. (Diciembre de 1985). La historia que se enseña a los niños. *Educación y Cultura*, n.º. 6, pp. 36-44.

Tovar, B. (1983). *La Colonia en la historiografía colombiana*. Bogotá: Ecoe Editores.

Vecchi, G., de y Giordan, A. (2006 [2002]). *Guía práctica para la enseñanza científica*. Sevilla: Diada Editora.