

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



LAS CIENCIAS SOCIALES ESCOLARES ENTRE 1984-2010 EN COLOMBIA

NUBIA ASTRID SÁNCHEZ VÁSQUEZ

MEDELLÍN

2012

LAS CIENCIAS SOCIALES ESCOLARES ENTRE 1984-2010 EN COLOMBIA

Presentado por
NUBIA ASTRID SÁNCHEZ VÁSQUEZ

Para optar al título de
Magister en Educación

Asesora
ROSA MARÍA BOLÍVAR OSORIO
Magister en Educación
Docente Universidad de Antioquia

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MEDELLÍN
2012

RESUMEN

El presente estudio analiza 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. De manera específica, examina los debates y discursos de algunos de los intelectuales en torno a las Ciencias Sociales Escolares, problematiza las reformas curriculares publicadas en Colombia en el período histórico mencionado e identifica en algunos de los textos escolares las luchas presentadas en relación a los contenidos que debían ser enseñados en las Ciencias Sociales.

Teóricamente se ha sustentado el estudio 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, atiende a ciertas lógicas, necesidades, intereses, ideologías y luchas que operan allí y en las cuales, determinados grupos se disputan el poder de legitimar unos saberes y no otros a ser enseñados en la escuela.

La investigación fue estructurada en seis apartados. En el primero, se consideran los antecedentes, dentro de la perspectiva teórica elegida. En el segundo se contextualiza la propuesta del Ministerio de Educación Nacional en torno a la Integración de las Ciencias Sociales y se describen brevemente las procedencias del discurso integracionista a nivel internacional. En el tercero, se presentan las reformas curriculares publicadas en el lapso de tiempo elegido para este estudio.

En el cuarto apartado de la investigación, se presentan los debates y discursos de algunos intelectuales en torno a las Ciencias Sociales que deberían

ser enseñadas en la escuela. En el quinto, se exponen los resultados, producto del análisis de diez textos escolares de 5º 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 Sociales y las propuestas de las casas editoriales, haciendo énfasis especial en los contenidos que cada uno de ellos privilegia. Por último, en el sexto apartado se presentan las conclusiones de esta investigación.

PALABRAS CLAVES: Ciencias sociales escolares, reformas curriculares, luchas de poder- saber, integración de las ciencias sociales, disciplinarización de las ciencias sociales, contenidos de enseñanza, textos escolares.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco infinitamente al profesor Jesús Alberto Echeverri, por enseñarme a pensar en términos relacionales, a desnaturalizar el objeto de investigación y a mirar con sospecha los registros que llegaban a mis manos.

A Rosa María Bolívar Osorio, por encauzar mi mirada cientos de veces, por ayudar a hilvanar los pedazos de la investigación cada vez que los hallaba en la dispersión, por creer de principio a fin en el proyecto.

Al profesor Víctor Manuel Rodríguez Murcia y a la profesora Ruth Elena Quiroz Posada, por evaluar el anteproyecto y hacer aportes tan pertinentes en ese momento.

A los profesores Alejandro Álvarez Gallego, Orlando Silva Briceño, José Antonio Delgado Betere y Alberto Martínez Boom por escuchar mi propuesta y ayudar a construir el campo documental.

A las profesoras Araceli de Tezanos, Mireya González Lara, Ruth Amanda Cortés Salcedo y Raquel Pulgarin, por sus aportes y sugerencias para el desarrollo de este trabajo.

A la profesora Beatriz Eugenia Henao Vanegas, mi agradecimiento infinito.

Dedicatoria.

*A mi familia: mi mamá, mi papá
y mis hermanos.*

*Al grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (HPPC) profundo respeto
y admiración.*

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
1. ANTECEDENTES	21
2. LA INTEGRACIÓN: UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA.....	29
2.1 INTEGRACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL.....	31
2.2 PRIMEROS ENUNCIADOS DE LA INTEGRACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA.....	34
3. REFORMAS CURRICULARES DE CIENCIAS SOCIALES ENTRE 1984-2010 EN COLOMBIA.....	38
3.1 LA CONFIGURACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES INTEGRADAS ENTRE 1978-1990 EN COLOMBIA	40
3.2 EL DESPLAZAMIENTO DE LA INTEGRACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES ESCOLARES ENTRE 1990-2001 EN COLOMBIA.....	47
3.3 RECONFIGURACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES INTEGRADAS ENTRE 2002-2010 EN COLOMBIA	55
4. DEBATES Y DISCURSOS DE ALGUNOS INTELCTUALES QUE ENTRE 1984-2010 SE PRESENTARON EN TORNO A LAS CIENCIAS SOCIALES ESCOLARES.....	71
4.1 DEBATES Y DISCURSOS EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	73
4.2 DEBATES Y DISCURSOS EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA.....	83
4.3 DEBATES EN TORNO A LA INTEGRACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES ESCOLARES DESDE LA INTELCTUALIDAD MAGISTERIAL	90
5. CONTENIDOS DE ENSEÑANZA EN LOS TEXTOS ESCOLARES DE 1984 A 2010 EN COLOMBIA.....	97
5.1 CONTENIDOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LAS REFORMAS CURRICULARES DE 1984 Y 2002	100
5.2 CONTENIDOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LOS TEXTOS ESCOLARES EN LA DÉCADA DE LOS OCHENTAS	103
5.3 CONTENIDOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LOS TEXTOS ESCOLARES EN LA DÉCADA DE LOS NOVENTAS	108
5.4 CONTENIDOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LOS TEXTOS ESCOLARES EN LA PRIMERA DÉCADA DEL SIGLO XXI	111
6. CONCLUSIONES.....	115
BIBLIOGRAFÍA	119
ANEXOS	

ÍNDICE DE GRÁFICAS

<i>Imagen 1. Márquez, Rudol, López, Gerardo y Gómez, Carlos. (1997) Milenio 9º, texto escolar. Bogotá, Editorial Norma.....</i>	<i>49</i>
<i>Imagen 2. Rodríguez, Claudia, Vargas, Martín y Córtes, José D. (2001) Espacios 9º, texto escolar. Bogotá, Editorial Norma.....</i>	<i>49</i>
<i>Imagen 3. Moncada de Veloza, Jimena (1989): Democracia 8º. Bogotá. Editorial Voluntad.....</i>	<i>53</i>
<i>Imagen 4. Ascencio, Juan R (1992): Valores humanos 9º. Constitucionalismo-pedagogía electoral-instituciones políticas- ética. Bogotá. Editorial Voluntad.....</i>	<i>54</i>
<i>Imagen 5, Chaustre Avendaño, Álvaro, Ramírez Orjuela, Luis A y Pulido Cortés, Óscar. (1999): Voz y voto 9º. Bogotá. Editorial Norma.</i>	<i>54</i>
<i>Imagen 6. Torres Londoño, F (1984). Nuestra historia 4º. Bogota. Editorial Estudio.....</i>	<i>78</i>
<i>Imagen 8. Kalmanovitz, S y Duzán S. (1986). Historia de Colombia 9º. Bogotá. El Cid.....</i>	<i>78</i>
<i>Kalmanovitz, S y Duzán S. (1986). Historia de Colombia 9º. Bogotá. El Cid</i>	
<i>Márquez, Rudol, López, Gerardo y Gómez, Carlos. (1997) Milenio 9º, texto escolar. Bogotá, Editorial Norma</i>	
<i>Moncada de Veloza, Jimena (1989): Democracia 8º. Bogotá. Editorial Voluntad</i>	

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Estándares de competencia básicas de Ciencias Sociales.....</i>	<i>70</i>
<i>Tabla 2. Textos escolares seleccionados para la investigación.....</i>	<i>22</i>

INTRODUCCIÓN

El presente estudio surge de mi experiencia como profesora del área de Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media. Se propone analizar la manera como se fueron configurando y reconfigurando las Ciencias Sociales escolares como un área integrada entre 1984-2010 en Colombia, a través de las reformas curriculares, los debates de los intelectuales de las Ciencias Sociales y los textos escolares que en consecuencia de ello se produjeron.

Teóricamente se ha sustentado el estudio desde el campo de las disciplinas escolares, el cual viene adelantando investigaciones desde lo que se ha nombrado como historia social del currículo hace varias décadas en Europa y Norteamérica. Desde esta perspectiva autores como (Viñao, 2005) asumen que las disciplinas escolares:

“[...] pueden ser vistas como campos de poder social y académico, de un poder a disputar. De espacios donde se entremezclan intereses y actores, acciones y estrategias. Desde esta perspectiva, las disciplinas son: campos jerarquizados entre los que se desarrollan situaciones de dominio y hegemonía, dependencia y sujeción [...]”

Igualmente, se retoma la postura crítica del currículo, para la cual el problema de lo que se enseña en las escuelas no es un asunto puramente analítico que responda al qué se entiende por conocimiento, maneras de organización o distribución de los mismos, ni de cómo hacer posible que los estudiantes aprendan, ésta concibe que “[...] el conocimiento educativo tiene que ser un planteamiento a nivel de la ideología, es la investigación de lo que se considera como conocimiento “auténtico” por grupos y clases sociales determinadas, en instituciones específicas, en momentos históricos concretos” (Apple y Franklin, 2008) y por lo tanto aquello que se “[...] incluye y lo que se excluye, lo que es importante y lo que no tiene importancia-sirve también a un objetivo ideológico-[...]”.

Como docentes encontramos generalmente planes de estudio, libros de texto y ordenamientos curriculares que orientan nuestras sesiones de clase. Estas directrices, la gran mayoría de las veces las asumimos acríticamente, no las cuestionamos o debatimos con nuestros equipos de trabajo, nos limitamos a desarrollarlas sin preguntarnos por las procedencias y las razones que hicieron posible que ciertos contenidos de enseñanza aparecieran en dichos documentos. Del mismo modo, no nos explicamos por qué se hace un despliegue tan marcado de algunos contenidos en detrimento de otros que en los planes de estudio anteriores se incluían.

Ésta no ha sido sólo una preocupación de los maestros; los alumnos también se han preguntado por qué contenidos como el reconocimiento de los grupos étnicos en Colombia tienen una presencia significativa en los nuevos lineamientos curriculares, en especial el de los afrodescendientes o el de las comunidades indígenas. Recuerdo en una clase de séptimo grado que uno de mis estudiantes preguntó *¿Por qué tenemos que aprender lo que aprendemos de Ciencias Sociales?* Frente a este interrogante me formulé varias preguntas similares *¿Por qué los maestros enseñamos lo que enseñamos?, ¿Siempre se han enseñado los mismos contenidos en la escuela?, ¿Cuáles fueron los criterios que tuvieron los equipos de trabajo asignados por el Ministerio de Educación Nacional; en adelante MEN, para seleccionar esos contenidos y no otros?.* Estos interrogantes nos llevan a buscar el papel de los actores que participaron en la construcción de dichos currículos y los intereses que los motivaron.

Lo anterior, 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 entendido como el resultado de fuerzas que actúan en un momento histórico determinado y que producen unas “verdades” a ser enseñadas.

Para (Viñao, 2006: 9) “la construcción de un currículum [...] se da en términos de conflictos, negociaciones, transacciones, imposiciones, intereses y luchas por el poder entre diversas tradiciones, subculturas y grupos [...]”. De esta manera, se hace manifiesto que la selección de los contenidos no obedece a una forma neutral o ingenua, por el contrario, atiende a ciertas lógicas, necesidades, intereses y relaciones que operan allí y en las que ciertos grupos se disputan el poder de legitimar unos saberes y no otros que deben ser enseñados en la escuela.

En este sentido, según lo leído en los trabajos de (Álvarez: 2007), se puede plantear que el currículo que se construyó para las Ciencias Sociales en Colombia durante las décadas de 1930-1960 estuvo mediado por diferentes fuerzas estatales, religiosas e intelectuales, las cuales desde sus diversas perspectivas: “[...] discutían y decidían qué era lo que había que enseñar. En general el problema era cómo garantizar el control sobre la escuela, que pasó a ser por excelencia el lugar donde se produciría la verdad”.

Al indagar por los currículos que direccionaron en los últimos treinta años la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, se puede constatar que en su proceso de construcción intervinieron diversos juegos de poder y de saber¹ que posibilitaron legitimar unos contenidos y no otros. Estos juegos de poder y de saber se evidenciaron a través de ciertas publicaciones de circulación nacional² y libros de texto³, en los cuales se

¹ Se entiende por juegos de poder y de saber las múltiples relaciones tensionales que se cruzan o se tejen en un tiempo histórico determinado y que definen aquello que se hace visible y aquello que se invisibiliza. (Foucault, 1983)

² A lo largo de la década de 1980, en revistas como Educación y Cultura publicada por FECODE. Específicamente en números como el 2 del mes de septiembre, el 10 y el 18 de los meses de diciembre respectivamente y editoriales del periódico El Tiempo, El Espectador y el Herald.

³ Como los publicados por Editorial El Cid: “Historia de Colombia” de Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán en 1986, y los publicados por la Editorial Estudio: “Nuestra Historia” de Fernando Torres Londoño en 1984 e “Historia de la humanidad” de Rodolfo Ramón de Roux en 1986.

observó que la intelectualidad que había tenido que ver con los contenidos de enseñanza de las Ciencias Sociales no había sido homogénea⁴.

En el campo documental levantado para este proyecto se evidenciaron tres facciones claramente definidas. La primera de ellas representa a la disciplina histórica, la cual tanto al interior de la disciplina como por fuera de ella ha reclamado su lugar en la escuela y exige que la cátedra de historia sea enseñada como asignatura independiente. El segundo grupo, está representado en la disciplina geográfica, que como lo veremos más adelante se ha sentido desplazada del currículo, puesto que, no se siente representada en una gran mayoría de los planes de estudio y las publicaciones de las casas editoriales.

El tercer grupo, está liderado por el MEN y la intelectualidad magisterial de las Ciencias Sociales, quienes proponen y respaldan que las Ciencias Sociales en la escuela deben ser enseñadas de forma integral e interdisciplinaria, esto quiere decir que rechaza las miradas fragmentadas del conocimiento social y la enseñanza de las disciplinas de manera aislada.

Desde esta perspectiva, se realiza un estudio de las directivas ministeriales emitidas durante este lapso de tiempo, los debates sostenidos entre la intelectualidad que ha representado a las Ciencias Sociales, tanto las escolares como las disciplinas científicas y algunos textos escolares, con el fin de hacer evidente que en el proceso de constitución de los currículos intervienen diversas fuerzas y que por lo tanto, podría concebirse según (Goodson, 1995: 20) “[...] la historia del currículo será entonces una historia de énfasis y omisiones, atravesada por una historia del poder que las explica[...]”.

⁴ Cuando se hace alusión al término Intelectualidad se alude a aquellos académicos (algunos profesores universitarios) que en el marco de 1984-2010 producen material en torno a la enseñanza de las ciencias sociales escolares en el país). Entre ellos se encuentran: Alejandro Álvarez Gallego, Renán Vega Cantor, Elsa Amanda Rodríguez de Moreno, Julián y Miguel de Zubiría Samper, José Ignacio Zamudio, entre otros.

Teniendo en cuenta el contexto en el cual se construyen y legitiman los contenidos curriculares para el área de Ciencias Sociales, el problema de investigación se define a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo ha sido el proceso de configuración y reconfiguración de las Ciencias Sociales escolares entre 1984-2010 en Colombia?
- ¿Cuáles fueron las condiciones que hicieron posible nombrar a las Ciencias Sociales Integradas como un área de enseñanza legitimada en la escuela colombiana entre 1984-2010?
- ¿Cuáles actores, con qué intereses y mediante qué estrategias se disputaron los contenidos a ser enseñados en las Ciencias Sociales escolares entre 1984-2010 en Colombia?
- ¿Qué diferencias y/o relaciones pueden evidenciarse entre las propuestas de manuales o textos escolares de algunos intelectuales de las Ciencias Sociales y las propuestas de las casas editoriales entre 1984-2010 en Colombia?

A partir de estas preguntas se han configurado los siguientes objetivos:

A nivel general se plantea analizar 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.

De manera específica: se examinan los debates y discursos de algunos de los intelectuales que entre 1984-2010 se presentaron en torno a las Ciencias Sociales que debían ser enseñados en la escuela colombiana. Se problematizan las reformas curriculares publicadas en Colombia entre 1984-2010 para la enseñanza de las Ciencias Sociales escolares y se identifica en

algunos de los textos escolares publicados entre 1984-2010 las luchas presentadas en relación a los contenidos que debían ser enseñados en las Ciencias Sociales en la escuela Colombiana.

Varias son las motivaciones que alientan este estudio, entre ellas se encuentran las siguientes: en primer lugar, como docente del área de Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media es importante conocer la historia del currículo que se desarrolla en el aula de clase, sus procedencias, las teorías que lo sustentan y los intereses que han estado en juego para la legitimación del mismo. Saber los contenidos incluidos y excluidos e identificar las razones. Esto permitiría construir una mirada crítica para desnaturalizar discursos que se han presentado como verdades consensuadas y listas para ser ejecutadas en la escuela.

También como motivaciones se encuentran, hallazgos metodológicos y teóricos emanados desde la producción del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia⁵ quienes han planteado que desde hace poco, se empezó a vislumbrar un campo denominado historia de las disciplinas escolares y en palabras de (Álvarez,2007), “[...] aquellos trabajos que se han realizado o son aislados o carecen de continuidad[...]”, del mismo modo dicho autor afirma (2001, 115) que “[...] aún no ha comenzado a desarrollarse la historia del currículo y la historia de la enseñanza de las distintas disciplinas que hacen presencia en la escuela[...]”.

Metodológicamente este trabajo de investigación se inscribe en los análisis históricos sobre la educación y la pedagogía en Colombia, realizados por el Grupo de Investigación de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia⁶ (GHPP) el

⁵ Este grupo se constituyó desde finales de los años setenta del siglo XX, en torno al trabajo que inició Olga Lucía Zuluaga sobre la pregunta por el estatuto teórico de la pedagogía y el estatuto intelectual de los maestros.

⁶ Se hace referencia a aquellos análisis que tienen que ver con “las visiones de mundo, las mentalidades y las relaciones entre cultura y poder. Otros trabajos realizados por el grupo, han enfatizado la pregunta por las condiciones de saber, por el estatuto epistemológico de la pedagogía, por la historicidad de las prácticas, de

cual adoptó el método arqueológico de Michel Foucault, no como herramienta teórica sino histórica para analizar los distintos saberes y prácticas sobre educación y pedagogía apropiadas en nuestro país desde el siglo XVIII hasta el siglo XX. Para (Castro Villarraga, 2000: 251)

“[...] uno de los aportes más significativos de este grupo, ha sido el de la apropiación y utilización del método arqueológico para llevar a cabo su trabajo en torno a la historia de las prácticas pedagógicas en Colombia. Estos trabajos parten de una crítica a las historias de la educación centradas en la descripción de las políticas educativas y la mención a los gobernantes y planes de gobierno de turno. Ahora bien, el trabajo propuesto se ha fundamentado en la perspectiva “histórica”, y la historia del saber abierta por Michel Foucault. Se trata con ello de recuperar la historicidad del saber pedagógico y de la práctica pedagógica como base fundamental de un proceso de epistemologización de la pedagogía”.

Desde esta perspectiva, un abordaje histórico acerca de la configuración y reconfiguración de las Ciencias Sociales en las últimas tres décadas en Colombia, permite comprender las tensiones y luchas bajo las cuales se institucionalizaron y se legitimaron los contenidos que debían ser enseñados en la escuela, además de que puede ayudar a entender la lógica de la programación actual, su sentido y propósito.

La labor documental permitió construir regularidades y discontinuidades entre los diferentes campos documentales y sus registros. En su interior se identificaron las relaciones de saber poder que emergen en estas décadas a propósito de la configuración y reconfiguración de las ciencias Sociales.

Para analizar estas relaciones es indispensable asumir que en la misma producción del discurso se encuentran luchas y poderes que van a posibilitar que el conocimiento y el saber sean válidos socialmente,

los sujetos y los saberes, apropiando nociones y herramientas teóricas provenientes de los estudios de carácter arqueológico de Foucault. Se trata, obviamente, de seguir vías alternativas a la historia tradicional, si asignamos tal rótulo a aquella centrada en los grandes héroes e instituciones, en la visión cronológica por períodos, definidos usualmente desde la historia política o desde visiones globalizantes esencialmente descriptivas y poco críticas” (Castro Villarraga, 2000: 238)

otorgando a unos saberes cierto privilegio y prestigio en relación con otros saberes.

Para la realización de esta investigación se configuró un archivo integrado por varios campos documentales en los cuales se incluyeron diferentes tipos de registros.

Se hizo un acercamiento a las publicaciones del período y a la producción de la intelectualidad magisterial; la cual, a finales 1980 y comienzos de 1990 produjo material que fue valioso para dar respuesta a las preguntas de investigación que se formulaba este estudio.

Igualmente se elaboró un análisis de diez textos escolares de quinto grado a partir de los cuales se pudo 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 9º grado y de 4º 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.

Para el desarrollo de esta investigación fue decisivo el acercamiento a registros primarios del período, encontrados en fuentes escritas y orales.

En las fuentes escritas se acudió a la prensa, en la cual emergieron algunos debates y confrontaciones entre la intelectualidad histórica, geográfica y de las Ciencias Sociales Integradas. Algunos artículos fueron consultados en el periódico El Tiempo, El Heraldó y El Espectador.

En cuanto a las fuentes orales, se realizaron varias entrevistas a profesores que han investigado en torno a las Ciencias Sociales escolares o que han participado como consultores y asesores del Ministerio de Educación Nacional.

Ellos fueron: Alejandro Álvarez Gallego, Orlando Silva Briceño, José Antonio Delgado Betere, Mireya González Lara, Ruth Amanda Cortés Salcedo y Raquel Pulgarin Silva.

Esta investigación fue realizada en las siguientes etapas:

1. Identificación de fuentes: en esta etapa se hizo una búsqueda inicial de tipos de fuentes donde se podía encontrar información pertinente al tema. Vale mencionar que algunas fueron consultadas pero no reseñadas en la bibliografía, ya que la información suministrada no respondía a los propósitos de la investigación.

Se tuvieron en cuenta en primer lugar la biblioteca: Universidad de Antioquia, Universidad Nacional-Sede Medellín, San Ignacio- Medellín, El CEID –ADIDA, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Francisco José de Caldas, biblioteca Nacional- Bogotá y Luis Ángel Arango. En segundo lugar se visitaron los centros de documentación de: La Facultad de Educación de Universidad de Antioquia, El Gimnasio Moderno- Bogotá, Centro de documentación de Ciencias Sociales Germán Colmenares- Universidad Pedagógica Nacional y Centro de documentación de la Universidad Francisco José de Caldas y el centro de documentación del Ministerio de Educación Nacional.

2. Construcción del archivo documental en el cual se incluyeron las siguientes unidades documentales:

(a) Legislación y normativa: Decretos 1710 de 1963, 1419 de 1978, 1002 de 1984 y 1169 de 1989, Ley General de Educación 115, Resolución 2343 de 1996, lineamientos curriculares de Ciencias Sociales (2002) y estándares de competencias (2004).

(b) Revistas de circulación nacional: Educación y Cultura, Folios, Conjeturas, Nodos y Nudos, Pedagogía y Saberes, Historia y Espacio, Revista entorno geográfico y Revista Redes.

(c) Libros de texto y propuestas de carácter didáctico: Publicados por Salomón Kalmanovitz, Fernando Torres, Miguel de Zubiría, Rodolfo Ramón de Roux, Jorge Orlando Melo, Darío Betancur, Renán Vega Cantor, y Francisco Cajiao.

A partir de la configuración del archivo, emerge la periodización del análisis, el cual se centra entre los años 1984-2010, retomando algunos elementos que hicieron la transición desde 1978 con el Decreto 1419 al Decreto 1002 de 1984.

En estos casi treinta años de análisis se identificaron tres momentos, los cuales a pesar de presentar recurrencias en torno al discurso integracionista, también muestran particularidades que se desarrollarán a lo largo del trabajo.

El primero de ellos va de la década de los ochentas a los noventas, 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 noventas 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.

3. Tematización de documentos: Las lecturas y hallazgos se fueron registrando en fichas temáticas (Ver anexo 1) que permitieron establecer categorías principales y secundarias, desde las cuales se estructuraron los

momentos del proceso de configuración y reconfiguración de las Ciencias Sociales escolares en Colombia en estos últimos treinta años.

La metodología que se utilizó para el levantamiento de las fichas temáticas permitió construir las categorías provenientes de los archivos consultados a partir de los cuales se periodizaron y se establecieron las condiciones de poder y de saber en que emergieron los discursos.

A partir de la tematización se pudieron visibilizar fuerzas, tensiones, disputas, acciones y reacciones. Así mismo, de la información contenida en las fichas se pudo establecer los cortes históricos que abarcaron el tema de estudio. La época en que surgieron algunos enunciados y las relaciones de fuerza.

Las fichas fueron de gran utilidad, ya que teniendo en cuenta el apartado de “comentarios” se empezó a estructurar el informe de investigación.

Se hizo una triangulación de la información de las fichas, de allí surgieron los agrupamientos que permitieron estructurar los apartados que componen el informe. No se trató de interpretar, ni de buscar causalidades, ni hacer juicios. Se trató de mostrar, de dejar ver, de ilustrar aquello que aparecía, que se dibujaba con el cruce de regularidades, continuidades y discontinuidades. Se develó la forma como se fueron constituyendo y entendiendo las ciencias sociales escolares entre 1984-2010 en Colombia.

Finalmente la investigación fue estructurada en seis apartados. En el primero, se consideran los antecedentes, dentro de la perspectiva elegida: la historia social del currículo y de las disciplinas escolares. En el segundo apartado se contextualiza la propuesta del MEN en torno a la Integración de las Ciencias Sociales y se describe brevemente las procedencias del discurso integracionista a nivel internacional. En el tercero, se presentan las

reformas curriculares publicadas en el lapso de tiempo elegido para este estudio, a partir de las cuales nombramos tres momentos específicos.

En el cuarto apartado de la investigación, se presentan los debates y discursos de algunos intelectuales en torno a las Ciencias Sociales que deberían ser enseñadas en la escuela. En el quinto, se exponen los resultados, producto del análisis de diez textos escolares de 5º 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 Sociales y las propuestas de las casas editoriales, haciendo énfasis especial en los contenidos que cada uno de ellos privilegia. Por último, en el sexto apartado se presentan las conclusiones de esta investigación.

1

1. ANTECEDENTES

Para el desarrollo de esta investigación se hizo necesaria la búsqueda de diversas fuentes bibliográficas y de estudios realizados en torno a la enseñanza de las ciencias sociales escolares y de la historia social del currículo. En la revisión de la literatura se encontró que nombrar un campo de saber como éste es posible a partir de la década del setenta en países como Inglaterra, Francia y España, con los investigadores: Ivor Goodson (1991), André Chervel (1991) y Antonio Viñao (2006).

Estos autores, han abierto una nueva perspectiva de estudio que según (González, 2011:11) “[...] indaga por los saberes escolares o curriculares, sospechando de la existencia de una relación de dependencia de la pedagogía con respecto a las ciencias, reconocida hoy en el campo educativo, sin problematización alguna [...]”.

Desde la tradición sajona, Goodson (1991) ha reflexionado en una historia del currículo y constituye un punto de referencia para otros autores y trabajos que en Iberoamérica empezaron a concentrar su interés en la manera como llegaban las disciplinas científicas a hacer presencia en los planes de estudio de las escuelas. Para este autor el currículo es una construcción histórica y cultural en la cual intervienen diversas fuerzas, en ocasiones, ajenas a las intelectuales. Es un producto socio-histórico,

atravesado por múltiples intereses, relaciones de fuerza y discursos que en definitiva son los que legitiman las asignaturas y los contenidos de enseñanza.

Para (Williams R, 1991: 7) citado en Goodson el curriculum es “[...] una reproducción social y un ámbito donde se desarrollan todo tipo de movimientos, intereses y relaciones de dominación [...]].

En este sentido Para (Goodson, 1991) el currículum no es únicamente la “fuente documental” o “la guía oficial sobre la estructura institucionalizada de la escolarización”. Su definición trasciende los documentos públicos o estatales, en la medida en que concibe que estos en la práctica son irrelevantes. Para él tanto maestros, como alumnos y libros de texto pueden constituir una pieza clave y determinante en la construcción y comprensión del mismo.

Por lo tanto, se entiende que en la definición del currículum escrito, no sólo intervienen las órdenes emanadas de agentes externos y con un nivel jerárquico mayor. Para el autor (1991) “[...] “El “currículum” es un concepto siempre evasivo y polifacético... es un concepto muy resbaladizo porque se define, redefine y negocia a diversos niveles y en muchos campos”.

Para (Álvarez, 2007) “[...] la investigación del currículum en el mundo sajón tiene varias fuentes, entre ellas [...] la del estructuralismo marxista, con Michel Apple y la mirada foucaultiana de Thomas Popkewitz”. Para estos autores el currículum se define a partir de las relaciones de poder que se pueden establecer en un lugar y una época determinada. Para Apple (2008), la escuela es un espacio que reproduce el orden social, cultural y económico.

Dentro de la tradición francesa, el estudio de las disciplinas escolares se inscribe en el marco de la llamada “historia cultural” y, en el campo educativo dentro de la historia de la “cultura escolar”, la cual concibe a la escuela y al maestro como productores de saber. En esta tradición teóricos como (Chervel,

1991) han concentrado sus trabajos en los contenidos y los métodos de enseñanza en la escuela desde una perspectiva histórica⁷.

En el contexto argentino (Finocchio y García, 1993: 17) proponen que en el proceso de selección de los contenidos de enseñanza en la escuela:

“[...] juegan un papel importante los objetivos que la sociedad y el sistema educativo se proponen a través de la enseñanza de un área, los criterios científicos que se usan para evaluar la validez de los conocimientos, los criterios psicológicos y pedagógicos a través de los cuales se evalúa la adecuación de esos contenidos a las posibilidades y necesidades de los alumnos, la interpretación que el docente realiza de los contenidos seleccionados por la escuela y las características particulares que asume el propio proceso de enseñanza y aprendizaje en el seno de cada institución escolar. Todas estas consideraciones determinan qué se enseña finalmente en las aulas [...]”.

Finalmente en el ámbito español, autores como (Viñao, 2006) y La Federación Icaria (FEDICARIA)⁸ han venido produciendo en los últimos años reflexiones en torno a las disciplinas escolares. El primer autor, concibe que la configuración de un currículo está sujeto a múltiples intereses, desencuentros, tensiones y a las disciplinas escolares como:

“ [...] Fuentes de poder social y académico: campos jerarquizados entre los que se desarrollan situaciones de dominio y hegemonía, de dependencia y sujeción.(...). Fuentes de exclusión social y académica, espacios acotados o cerrados respecto de aficionados o interesados en el mismo y de los profesores de otras disciplinas”.

En relación con lo anterior, se puede decir que la razón de que existan unos contenidos de enseñanza y no otros en la escuela, obedece ante todo a una decisión política, asunto que pasa por la disputa y el predominio de unos intelectuales, unas comunidades académicas y unos saberes en detrimento de

⁷ Entre sus obras se pueden citar: "Sobre la historia de las disciplinas escolares", "La memoria de las materias escolares", y "La escuela, lugar de producción de una cultura", (Disponible en: http://www.inrp.fr/she/pages_pro/chervel.htm)

⁸ La Federación Icaria (FEDICARIA) es el resultado de un productivo debate en el campo de la innovación educativa, sustancialmente mantenido en el tiempo con encuentros periódicos de los que han venido dando cuenta respectivas publicaciones de distintas editoriales. Procedentes de diferentes lugares del Estado han mantenido intensa relación con el resultado de una amplia producción intelectual que va desde la elaboración de materiales didácticos y el desarrollo colaborativo de investigaciones en el terreno de la didáctica de las Ciencias Sociales a trabajos de historia social de la escuela y el curriculum, sobre formación del profesorado, y, en general, relativos al pensamiento crítico en el ámbito de la educación y la cultura. (Disponible en http://www.fedicaria.org/concSocial/conc_1.htm)

otros, de unos contenidos que se incluyen, pero de otros que se invisibilizan, se excluyen o se niegan.

Por su parte, FEDICARIA, conformada a partir de 1991 en España por profesores universitarios, de enseñanza media y enseñanza primaria, ha venido adelantando estudios interesantes en torno a la historia de los saberes escolares y a su didáctica en particular. Para este grupo de intelectuales las disciplinas escolares son definidas como (Viñao, 2006: 20) “[...] construcciones socio históricas”, es decir “tradiciones inventadas históricamente”, “creaciones sociales que se hacen y rehacen en la práctica cotidiana merced a la interacción entre profesores y alumnos”.

Raimundo Cuesta -uno de los miembros fundadores de FEDICARIA- ha sido pionero en los estudios genealógicos de las disciplinas escolares. A partir de su Tesis Doctoral “*Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*”, ha reconstruido la historia de esta disciplina escolar en su país. Uno de los conceptos que mayor potencia le da a su trabajo es el del “*código disciplinar*”, término que utiliza para explicar por qué la historia escolar difícilmente ha podido tomar distancia de la disciplina “científica”.

Igualmente otros miembros como Alberto Luis Gómez y Jesús Romero Morante (2007) han investigado acerca de la historia del currículo, las disciplinas escolares y la evolución de la geografía escolar, tanto en la educación básica primaria como secundaria.

Finalmente Juan Mainer en el año 2007, presentó su Tesis Doctoral “*La sociogénesis de la Didáctica de las Ciencias Sociales en España. Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970)*”, en la cual desde una perspectiva socio-crítica reflexionó acerca de “[...] la educación escolar, la producción y reproducción de conocimiento, la didáctica de las ciencias sociales, las prácticas pedagógicas y los campos profesionales que actúan e intervienen en todo esos procesos[...]”. (Disponible en: www.nebraskaria.es).

Vale mencionar que, articular una comunidad académica que esté dedicada a la construcción de conocimiento en el campo de las Ciencias Sociales escolares es un asunto que apenas se viene consolidando en Iberoamérica y que hace menos de cuarenta años viene realizando esfuerzos para su fortalecimiento. España y Argentina son los países con el mayor número de producciones que vienen apostando por la configuración de este campo de estudio, no obstante aún falta mucho por hacer, puesto que, en el momento son pocos los investigadores y las comunidades académicas que aúnan esfuerzos en este propósito. (Prats, 2003).

A partir del estado del arte realizado por (Rodríguez y Acosta: 2007) se pudo constatar que la producción en torno a las ciencias sociales escolares en Colombia ha sido dispersa y con muchas dificultades, entre otras razones por la ausencia de comunidades académicas que se dediquen a investigar en líneas definidas de trabajo. Su investigación identificó que la producción en el campo de las ciencias sociales escolares, se ha enmarcado en balances generales sobre la enseñanza de la historia, sus corrientes historiográficas o la influencia que ha tenido el constructivismo en los trabajos de la intelectualidad que representa a las ciencias sociales escolares en el país.

Por su parte, (Aguilera y González, 2009) publicaron un estado del arte en torno a la Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil, si bien las autoras enuncian algunas producciones que se vienen realizando en referencia a la enseñanza de las Ciencias Sociales, es evidente que propuestas de corte histórico que permitan visibilizar las tensiones y las pugnas que se presentaron en busca de la legitimidad de las Ciencias Sociales como disciplina escolar en las últimas tres décadas en el país siguen siendo incipientes.

Hoy en Colombia es posible hablar de unos primeros acercamientos a la historia de la enseñanza de las diversas disciplinas escolares, gracias a los trabajos de autores como (Álvarez, 2007) y a su interés por recoger los estudios que en este campo se han venido construyendo. Trabajos como los de este autor acerca de una historia del currículo y de la enseñanza de las diversas disciplinas y saberes escolares, empiezan a ganar espacios de reflexión e investigación en el país. De hecho plantea que en Colombia ya están dadas las condiciones para la configuración de una línea de investigación en este campo. Prueba de ello, son los congresos nacionales de historia y ciertas líneas de Maestría, en las cuales se ha puesto en escena el interés por conocer la historia de las disciplinas que han hecho presencia en la escuela y a las condiciones que permitieron validar ciertos contenidos y métodos para su enseñanza.

Se hace referencia al XIV y XV Congreso Colombiano de Historia de Colombia, realizados en Tunja en el año 2008 y en Bogotá en Julio de 2010 respectivamente. Además, de las líneas de Maestría tales como la de Formación de Maestros del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas de la Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica Nacional. En los últimos años se han desarrollado investigaciones desde diferentes áreas que permiten hacer una afirmación como estas; ya que, tanto en la lengua castellana, como la matemática, la biología, la filosofía y la educación artística se han llevado a cabo trabajos en esta perspectiva (Álvarez, 2008).

Para el área específica de la que se habla, se encuentra el trabajo de corte histórico realizado por (Álvarez, 2007). En su Tesis Doctoral: *“Ciencias Sociales, escuela y Nación: Colombia 1930-1960”*, el autor “[...] no busca solamente hacer una historia de la enseñanza de las Ciencias Sociales sino también, una historia de las Ciencias Sociales en su proceso de configuración como disciplinas” (Álvarez, 2007: 25). Al hablar de disciplinas se alude a ellas como disciplinas científicas. De hecho en su tesis plantea que las Ciencias Sociales escolares, anteceden a las Ciencias Sociales que se instauraron en la universidad

colombiana, ya que la apertura de sus facultades fue un proceso posterior a la década de 1960.

Muy de cerca al trabajo anterior, se encuentra la tesis de maestría de (González, 2011) *“La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010”*, en ella, la autora identificó discursos, sujetos y prácticas que le permitieron reconstruir el saber pedagógico sobre la enseñanza de la historia en el momento actual y de los discursos que circularon en diferentes escenarios como: los de decisión política, decisión política educativa y académicos los cuales se puede decir le han dado una forma de existencia a la enseñanza de la historia escolar.

Por otra parte, (Silva, 2010)⁹ viene adelantando su Tesis doctoral: *“Configuración y consolidación de la enseñanza de las Ciencias Sociales como campo de saber en Colombia: 1976-1994”*. El objetivo de su propuesta es establecer la configuración y el desarrollo de la enseñanza de las Ciencias Sociales como campo de saber en Colombia. La propuesta tiene como ejes centrales el análisis de las Ciencias Sociales como saber integrado, a propósito de la reforma de 1984, la cual buscaba superar la visión sesgada de la historia y la geografía enseñadas en la escuela.”¹⁰

Finalmente, la tesis de maestría de (Lombana, 2007): *“Ciencias sociales y Reforma curricular: Análisis comparativo de los diseños curriculares de 1984 y 2002”* si bien no se instala en los saberes escolares, se constituye en un antecedente de investigación en este proyecto, en tanto realiza un análisis comparativo entre las dos reformas curriculares llevadas a cabo en estos casi treinta años de estudio. Su trabajo permite conocer los presupuestos

⁹ Docente e investigador de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estudiante del Doctorado interinstitucional de Educación- Sede Universidad Distrital.

¹⁰ Información tomada de la ponencia que sintetiza los principales elementos del proyecto de tesis de doctorado del autor y un primer avance sobre la perspectiva analítica y la propuesta de periodización.

epistemológicos, pedagógicos y didácticos a partir de los cuales se fueron configurando las ciencias sociales escolares en Colombia, elemento esencial, si esencial, si de lo que se trata es de realizar un trabajo de corte histórico.

Se espera a partir del desarrollo de este trabajo de investigación aportar a la configuración de este campo de estudio que se encuentra en un estado inicial en el país. Brindar elementos que permitan pensar en las procedencias del discurso integracionista en Colombia y de los diferentes discursos, actores y estrategias que le dieron un modo de existencia a las ciencias sociales en el contexto escolar.

Igualmente, se espera aportar a la reflexión que se hace del momento configurativo y reconfigurativo de las ciencias sociales en Colombia, estudio que a la fecha no se ha encontrado y que como docentes del área debemos iniciar su construcción, para difundirla en los espacios en los que enseñamos.

2

2. LA INTEGRACIÓN: UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA

El MEN publicó los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales¹¹ (2002) con una amplia difusión entre los maestros de Ciencias Sociales de Educación Básica y Media y los programas de licenciatura de todo el país. Estos se presentaron como una alternativa para superar la enseñanza tradicional basada en temas referidos a la geografía y la historia que habían acompañado, por décadas, a esta área escolar.

La nueva propuesta de lineamientos se sustentó en una perspectiva integrada, ofreció la posibilidad de articular desde las preguntas problematizadoras, las diferentes perspectivas y conceptos disciplinares que conformaban a las Ciencias Sociales, permitiendo retomar técnicas y métodos propios de cada una de ellas (MEN, 2002:81).

En este sentido, la integración se entendió como un medio para alcanzar la interdisciplinariedad y como un instrumento de enseñanza que permitía acceder a la comprensión amplia de los hechos sociales. Para (Vasco et al, 2000: 30) “la integración es definida como una estrategia didáctica que es consecuente con la naturaleza integral, compleja y dinámica de lo real”.

¹¹ Agenciados por el Ministerio de Educación Nacional y por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

La integración de las Ciencias Sociales se presentó como una invitación a superar las visiones fragmentadas del conocimiento y a poner en acción la multiplicidad de lecturas del mundo que podía tener un sujeto.

Si bien hay diferentes modalidades de integración, entre las cuales podríamos citar algunas como las que se dan en torno a un tema, un centro de interés, un proyecto productivo, una actividad o un relato, los lineamientos curriculares hicieron una apuesta por la integración a partir de la interdisciplinariedad: “el trabajo con problemas que integren historia, geografía, cívica, economía, sociología, antropología, etc.; problemas en los cuales se integren las distintas versiones de las Ciencias Sociales y humanas” (MEN, 2002: 80).

De este modo, la interdisciplinariedad es entendida como la interacción entre varias disciplinas y la articulación entre las diferentes perspectivas ofrecidas por cada una de ellas.

Para (Delgado, 2011), consultor asignado por el MEN; la mirada interdisciplinaria de los lineamientos curriculares, buscaba ante todo superar la enseñanza de temas o contenidos aislados o descontextualizados a los que frecuentemente estaban acostumbrados los estudiantes en los colegios. La propuesta pretendía incentivar en los maestros la enseñanza por problemas, ya que, para brindar soluciones o al menos reflexiones amplias en el campo de lo social, era requisito obligatorio valerse de diferentes disciplinas sociales. Había problemáticas, aún presentes en nuestra sociedad como: la discriminación, la violencia o la amenaza nuclear que no podrían resolverse desde una disciplina social.

Sin embargo, la propuesta por la integración de las Ciencias Sociales escolares no es un hecho nuevo, ni mucho menos una preocupación que se gestó en el país; se podría decir más bien, que Colombia fue receptor de una oleada de

transformaciones internacionales que se fueron delineando a partir de la década del setenta y que marcaron la directriz a seguir en el ámbito educativo.

Con el fin de contextualizar la propuesta integracionista en Colombia, se presentan a continuación los discursos que hicieron posible pensar a las Ciencias Sociales integradas en el contexto internacional.

2.1 Integración de las Ciencias Sociales en el contexto internacional

Antes de que en la década del ochenta se hiciera familiar en el lenguaje de los educadores el término de la integración, ya existían países que habían empezado a reflexionar en relación a las posibilidades de ésta en el área de las Ciencias Sociales. Por este motivo y para rastrear las procedencias de los discursos integracionistas, es importante situar el momento histórico en el cual se presentaron algunas reformas educativas a nivel internacional.

Para las décadas de los setenta y ochenta; países desarrollados como Inglaterra, Canadá, Australia, Estados Unidos y Suecia atravesaron por la experiencia de reformas educativas de innovación curricular en Ciencias Sociales. A modo de ejemplo encontramos que según (Cárdenas, et al, 1991:79)

“El programa de Canadá llevado a cabo en los años ochenta, tenía como objetivo un enfoque de los estudios sociales con amplia perspectiva (económica, psicológica, social, política, etc.) y estaba basado en una adaptación del proyecto homónimo de Harvard. Pretendía como objetivos desde “capacitar a los estudiantes para comprender mejor la sociedad en la que vivían a través de la discusión sobre los conflictos sociales más importantes por medio del “diálogo” hasta “que los estudiantes pudieran adquirir las habilidades necesarias para analizar, discernir y resolver los grandes conflictos”. Entre los temas elegidos se encontraban: relaciones entre los trabajadores y los empresarios, derechos humanos y poder del Estado, situación de la mujer, minorías culturales, problemas de la contaminación, métodos policíacos, gobierno y educación, la juventud en la sociedad, relación entre Canadá y EE.UU, los derechos de los nativos del país”.

Llama la atención que gran parte de los postulados de esta reforma se encuentran en relación a las disposiciones ministeriales de nuestro país. Es decir, no sólo hay correspondencia por la integración de las disciplinas sociales, los

núcleos conceptuales y los métodos abiertos y flexibles, tal como lo encontramos en los lineamientos curriculares, sino que también hay semejanzas en los contenidos de enseñanza que se privilegiaban como: la educación para la paz, la democracia, la pluralidad y la defensa de los recursos naturales.

Es posible observar en los registros consultados (Cárdenas, I, 1991) que estas reformas fueron motivadas por razones económicas, políticas, sociales y culturales. De esta manera, el discurso de la integración surgió en medio de las necesidades de un modelo capitalista que cada vez hacía mayor presencia en el mundo y que suponía nuevas formas de organización laboral.

Los procesos de globalización, el impacto de las economías de libre mercado y la tendencia integracionista de los países a través de bloques regionales como el de la comunidad económica europea, llevaron a algunos de estos países a reconsiderar la tradicional forma de enseñar las Ciencias Sociales, ya que según ellos una enseñanza disciplinar de la geografía o de la historia, como era la que había primado por décadas, no era suficiente para dar respuesta a las complejas dificultades a las que asistíamos.

Por otra parte, la inminente reorganización del sistema mundo después de la década del cincuenta y de la influencia que logró alcanzar el capitalismo a nivel mundial, coincidió con una toma de conciencia tanto individual como colectiva de los sujetos, en la cual se revaluaron los modelos patriarcales y las miradas verticales que atravesaban a las disciplinas sociales, sobre todo a la historia.

En este contexto, hicieron presencia movimientos feministas, indigenistas, afrodescendientes, ambientalistas que reclamaron ser escuchados y tenidos en cuenta. Estos nuevos discursos obligaron a reevaluar los modelos de enseñanza que tenían como base a la historia y a la geografía como únicas disciplinas sociales, y se comenzó a pensar en la necesidad de incluir en los nuevos currículos, contenidos que se acercaran al reconocimiento de la multiculturalidad,

la identidad, los derechos humanos, el desarrollo económico sostenible y el cuidado del medio ambiente¹².

Comenzó así, una preocupación entre los círculos académicos¹³, por incentivar políticas científicas que favorecieran el trabajo y la investigación interdisciplinaria (Torres, 1994:55) generando concepciones del conocimiento más globales, capaces de responder a la complejidad mundial a partir del diálogo, la asociación y la cooperación entre varias disciplinas. Parafraseando a (Torres, 1994: 30) si algo caracterizó a la educación en sus niveles obligatorios en todos los países, fue su interés por lograr una integración de campos de conocimiento y experiencia que facilitaran una comprensión más reflexiva y crítica de la realidad. De hecho el término de interdisciplinariedad surgió ante la necesidad de “corregir los posibles errores y la esterilidad que acarrea una ciencia excesivamente compartimentada y sin comunicación interdisciplinar (Torres, 1994:65).

En relación con lo planteado y en referencia a la comprensión de la realidad social, autores como (Cárdenas et al, 1991: 115) sustentaron que:

“El agotamiento de la tradición pedagógica que hacía descansar la formación de la conciencia ciudadana fundamentalmente en la enseñanza de la Geografía y de la Historia nos obliga a desarrollar procesos educativos que, superando dicho agotamiento, avancen hacia una visión global, interdisciplinar e integradora, basada en las aportaciones de todas las Ciencias Sociales”

Del mismo modo, esta nueva forma de pensar requería un nuevo tipo de sujeto. Ahora era necesario pensar en formar y preparar desde la escuela para el contexto al que se acudía. En palabras de (Torres, J 1994:26) “Cada modelo de producción y distribución requiere personas con unas determinadas capacidades, conocimientos, habilidades y valores; algo en lo que los sistemas educativos tienen mucho que decir”.

¹² Todos ellos contenidos que se incluyeron en la última propuesta curricular expedida por el Ministerio de Educación Nacional de 2002 en Colombia.

¹³ Liderados por la UNESCO y la OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico Torres, J 1994:55)

Se hizo necesario pensar en la formación de un sujeto abierto a los cambios, miembro no solo de un país sino ciudadano del mundo, capaz de ajustar su pensamiento y de adaptarse a unos nuevos ritmos. De ese modo, se justificó la enseñanza de las Ciencias Sociales integradas como la ruta que permitiría viabilizar la formación del nuevo sujeto que el contexto global demandaba.

Países como España retomaron en la década del noventa los trabajos en torno a los currículos integrados que venía realizando Inglaterra desde la década del setenta y propuso que la integración debía ser pensada y formulada desde la reflexión epistemológica y didáctica; esta última desde la posibilidad de integrar técnicas y métodos en eso que se estaba nombrando como Ciencias Sociales integradas.

Igualmente sostuvo que el asunto de la integración debía constituirse en una actitud y un hábito entre los maestros, ya que una de las posibles dificultades que no permitían alcanzar esa meta, radicaba en la tradición arraigada en el trabajo individual y en la poca o nula comunicación entre colegas.

2.2 Primeros enunciados de la integración de las Ciencias Sociales en Colombia

Al igual que en el contexto internacional, la década de los sesenta y setenta significaron para Colombia una época de importantes transformaciones. Allí se podrían encontrar parte de las condiciones que hicieron posible hablar de la integración de las Ciencias Sociales escolares. Para (Gómez, 2002:54)

“Es hasta los años sesentas que en Colombia se entra en una fuerte disputa ideológica con el auge y reconocimiento del marxismo como fuerza política, en que las Ciencias Sociales son replanteadas en la escuela, no sólo en sus objetivos sino también en sus contenidos. La necesidad de formar individuos críticos, comprometidos socialmente y progresistas fue una necesidad sentida por parte de los jóvenes docentes egresados de unas facultades de educación en donde las Ciencias Sociales se habían convertido en un instrumento de lucha y reivindicación social,

reflejo no sólo de un momento histórico específico sino de las profundas transformaciones paradigmáticas que se estaban produciendo al interior de las humanidades (estructuralismo, existencialismo, y las diversas tendencias del marxismo: maoísmo, trotskismo, etc)".

Estos discursos que irrumpían en el país fueron configurando diversos tipos de movimientos sociales y coincidieron en el tiempo con la apertura de facultades de sociología, historia y antropología en las universidades. Se hace referencia a movimientos sindicales de izquierda, estudiantiles, a las organizaciones campesinas, las luchas indígenas, a la aparición del movimiento de los viviendistas (invasiones urbanas) y a la teología de la liberación entre otros.

Durante la década del setenta, igualmente la historia escolar recibió duras críticas de parte de los intelectuales de la Nueva historia, ya que, fue catalogada de estar al servicio de los intereses estatales. Es así como (Gómez, J, 2002:55) citando a Alfonso Torres afirma que:

"[...] el fuerte debate entre reconocidos investigadores sociales como Salomón Kalmanovitz, Germán Arciniegas, Orlando Fals Borda y Rodolfo De Roux sobre la enseñanza de la historia llevó al Ministerio de Educación Nacional a impulsar la Reforma curricular y el Decreto 1002 de 1984 presentó los marcos conceptuales del currículo de Ciencias Sociales [...]"

Esta Reforma curricular, hace referencia a las transformaciones que a partir de 1975 empezaron a proponerse en el campo educativo nacional y que se materializaron en la década del ochenta a través de los programas oficiales elaborados por el MEN, el desarrollo de estrategias de capacitación docente y la puesta en marcha de los centros experimentales piloto, de los cuales se hablará en páginas siguientes.

En el mismo sentido, el Decreto 1002 de 1984, justificaba la reforma, ya que indicaba que las Ciencias Sociales que se transmitían en la escuela: geografía, historia y cívica, eran disciplinas aisladas unas de otras, no reflejaban la integración entre los diversos conocimientos del área social, ni la relación que tenían con la cotidianidad de los estudiantes.

Vale mencionar que la teoría sociológica estructural-funcionalista norteamericana fue acogida en el país como el fundamento teórico de la integración de las Ciencias Sociales en las primeras versiones que antecedieron a dicho Decreto. El Centro de Promoción Ecuménica y Social, (CEPECS, 1985: 34)¹⁴, entidad no gubernamental encargada de la capacitación de docentes, se refería a ello en los siguientes términos

“[...] Esa nueva concepción en los programas experimentales de Ciencias Sociales sigue muy de cerca el punto de vista funcionalista del sociólogo norteamericano Talcott Parsons. Partiendo de los esquemas funcionalistas de Spencer en Biología y más recientemente de la moderna teoría de la información, la cibernética, Parsons desarrolla una teoría sociológica que toma como categoría central el concepto de SISTEMA. Esta postura teórica concibe la sociedad como integrada, armónica o consensual: la sociedad es una unidad, un orden social unitario basado en un orden moral. La unidad es el resultado de la existencia de un núcleo de valores compartidos que gozan del consenso general; por eso la sociología funcionalista estudia principalmente los aspectos normativos y formales de la sociedad. Concibe el proceso social como un movimiento circular en torno a una posición central de equilibrio: es posible pensar la sociedad en términos de integración perfecta, la cual tendría como límite superior la integración perfecta y como límite inferior la anomia social absoluta; entre estos límites oscilan las sociedades reales[...]”.

De esta manera, era familiar encontrar en los marcos generales de los programas curriculares términos como los de procesos, relaciones, interdisciplinariedad y complemento de las Ciencias Sociales, todos ellos compatibles con la teoría de sistemas.

Este es el contexto en el que emerge la propuesta de la integración de las Ciencias Sociales en Colombia, alternativa que no reñía con los nuevos discursos de los intelectuales de la Nueva historia, la educación popular¹⁵, el impacto a las

¹⁴ CEPECS (Centro de Promoción Ecuménica y Social). Es una organización no gubernamental de promoción del desarrollo, creada como entidad sin ánimo de lucro mediante Personería Jurídica No. 4602 de 1979, otorgada por el Ministerio de Justicia y el Derecho. Adelanta la labor de educar y formar maestros encaminada a la transformación de la práctica pedagógica tradicional y a la superación del autoritarismo, el transmisionismo y la ausencia de espacios de participación democrática del estudiantado y de la comunidad, así como el reconocimiento de los jóvenes como sujetos de derechos, mediante la promoción y el acompañamiento de experiencias de transformación educativa con el apoyo de procesos de sistematización, investigación y producción de información. (Disponible en: <http://www.cepecs.8m.net/antecedentes.htm>)

¹⁵ Es una corriente político-educativa construida histórica y contextualmente en Latinoamérica, tiene una identidad propia marcada por una realidad histórica y socio-política. Se puede hablar de un momento

Ciencias Sociales desde la investigación acción participación¹⁶ y los movimientos sociales anteriormente señalados.

fundacional de la Educación Popular a finales de los 70, en el cual llegó a convertirse en un discurso educativo y en una corriente colectiva.

¹⁶ La investigación acción participación es un método de investigación cualitativa que pretende no sólo conocer las necesidades sociales de una comunidad, sino también agrupar esfuerzos para transformar la realidad con base en las necesidades sociales. Para el caso Colombiano Orlando Fals Borda es uno de los representantes más destacados que trabajaron bajo la dirección de este método. A lo largo de la década del sesenta, la preocupación de Fals Borda por el cambio social se plasmó en varias obras relacionadas con el tema de la subversión, en las cuales analizó los movimientos populares y la capacidad del Estado colombiano para asimilar los conflictos y las demandas de cambio. Fals Borda desarrolló esta temática paralelamente con la discusión sobre la sociología comprometida, en una época de auge de los movimientos campesinos, sindicales y estudiantiles, y de vinculación de varios intelectuales con la revolución y el surgimiento de las guerrillas colombianas. (Disponible En: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/biografias/falsorla.htm>).

3

3. REFORMAS CURRICULARES DE CIENCIAS SOCIALES ENTRE 1984-2010 EN COLOMBIA

El objetivo de este apartado será describir el proceso de configuración y reconfiguración de las Ciencias Sociales escolares a través de las reformas educativas comprendidas entre los años 1984-2010, presentes en los Decretos 1419 de 1978, 1002 de 1984, 1169 de 1989, Ley General de Educación 115 de 1994, Resolución 2343 de 1996, lineamientos curriculares de 2002 y los estándares de competencias básicas de Ciencias Sociales de 2004.

A lo largo de estos casi treinta años de estudio, las Ciencias Sociales escolares en Colombia han experimentado dos reformas educativas. La primera de ellas se dio en el marco de la llamada renovación curricular, la cual comenzó a mediados de la década del setenta y finalizó oficialmente en 1984 con la publicación del Decreto 1002.

La segunda reforma atendió a la solicitud del artículo 78 de la Ley General de Educación de 1994, en el cual se estipulaba que todas las áreas obligatorias y fundamentales deberían contar con unos lineamientos curriculares que orientaran el trabajo conceptual y metodológico de los maestros en las instituciones educativas. Este proceso duró aproximadamente cuatro años y públicamente fue conocido en 2002.

Estas dos reformas señalan los cambios y las continuidades que se pueden encontrar entre ellas. Esto último se hará teniendo en cuenta los presupuestos

teóricos: epistemológicos, pedagógicos y didácticos de las dos propuestas curriculares y algunas tensiones que se presentaron posteriores a su publicación y ejecución en las aulas de clase. Ambas reformas estuvieron sustentadas bajo los principios de la integración y en ese sentido, fueron redactados los programas curriculares.

Para efectos de esta investigación se establecieron tres momentos:

El primero, estudia lo ocurrido entre 1978-1990. A este momento se ha nombrado como la configuración de las Ciencias Sociales integradas. Lapso de tiempo que reúne las versiones que antecedieron al Decreto 1002 y algunos debates sostenidos en el marco de la década del ochenta, en relación a los efectos que había tenido la reforma curricular tanto en los maestros como en las dinámicas propias de los planes y programas del área de Ciencias Sociales en las escuelas.

Un segundo momento, analiza el desplazamiento del discurso de la integración de las Ciencias Sociales escolares entre 1990-2001. Época en la cual primaron las investigaciones de corte disciplinar y cognitivo, influenciadas por modelos de enseñanza como el constructivista y los aportes que desde enfoques como la enseñanza para la comprensión y la enseñanza problémica hicieron algunos intelectuales y consultores del MEN.

Y un tercer momento, al que se ha denominado como la reconfiguración de las Ciencias Sociales integradas en Colombia que comprende de 2002 a 2010 y que se da a propósito de la publicación de los lineamientos curriculares y los estándares de ciencias, en los cuales parecía resurgir la posibilidad de la integración de las Ciencias Sociales.

3.1 La configuración de las Ciencias Sociales integradas entre 1978-1990 en Colombia

El proceso de configuración de un área de conocimiento integrada para las Ciencias Sociales escolares en Colombia es posible documentarlo a partir del Decreto 1419 de 1978¹⁷. En este se señalaron las normas y orientaciones para la administración curricular en los niveles de pre-escolar y básica (primaria y secundaria), con el quedaban explícitos los componentes y características de los programas curriculares, dejando claro que el proceso educativo de la básica se realizaría en forma integrada (MEN, 1978).

A partir de entonces se comenzó con la construcción y aprobación del Decreto 1002, el cual logró publicarse después de seis años de intensos debates, entre los diferentes sectores involucrados en su elaboración. Dichos debates se constituyeron en luchas de poder y de saber en las cuales cada uno de los cambios que se le hacía a las versiones reflejaba el deseo por la legitimación de unos contenidos de enseñanza y no de otros. Las discusiones discurrían entre asuntos como el enfoque epistemológico a través del cual se estaban leyendo las Ciencias Sociales escolares hasta las tensiones que generaba la teoría marxista que según algunos intelectuales de la Academia Colombiana de historia caracterizaba a este documento.

Independientemente de estas diferencias conceptuales e ideológicas, lo que no estaba en duda ni para el MEN, ni los intelectuales de la Nueva historia y de la Academia Colombiana de historia era la apuesta por la integración y la interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales. De la siguiente manera fue documentado por el (MEN: 1984: 191)

¹⁷ Vale mencionar que antes de 1978 los programas de Ciencias Sociales estaban organizados con base en una estructura disciplinar, entiéndase aquí la historia, la geografía y la instrucción cívica. Todas ellas impartidas de forma separada y en algunas ocasiones por diferentes profesores. Evidencia de ello lo encontramos en el Decreto 1710 de 1963.

“El desarrollo que han alcanzado las Ciencias Sociales evidencia la contribución de cada una de las diferentes disciplinas para una mejor comprensión de la realidad social; gracias a la articulación interdisciplinaria de las temáticas, a partir de los diversos métodos de la Economía, la Demografía, la Sociología, la Antropología, la Geografía y la Historia, podemos obtener una visión de conjunto que enriquece nuestro conocimiento de la realidad en que vivimos”

Esa postura por la interdisciplinariedad estaba recogida en los objetivos de los marcos generales de los programas curriculares, constituían una apuesta por el conocimiento de las tradiciones culturales pasadas y presentes tanto a nivel local como global, apuntaban al entendimiento de la identidad nacional como antesala del respeto por la diferencia, el aprecio por el medio ambiente y la construcción de nociones temporales y espaciales. Se puede decir que estos objetivos aglomeraban preguntas por lo antropológico, lo histórico, lo geográfico, lo ecológico, además del desarrollo de habilidades como la selección, organización, clasificación, comparación de la información o de las técnicas que le eran propias a las Ciencias Sociales. Para (González, 2011) los marcos generales de los programas curriculares de 1984

“[...] fueron el primer esfuerzo por formalizar en la escuela unos discursos y unas prácticas sobre las Ciencias Sociales, no exclusivamente como una integración con los propósitos pedagógicos de la historia, la geografía y la cívica, como había sucedido en algunas de las versiones que los precedieron, sino que se puso en juego un campo específico en construcción y, por lo tanto, su aparato conceptual y metodológico. Es notable que desde la introducción se planteaba la importancia de esta “integración” de los diversos métodos de las ciencias sociales y se ratificaba la firme convicción de que ellas, como tales, contribuirían a una mejor comprensión de la realidad social”. (González, 2011: 56)

Dentro del equipo de trabajo que participó en la construcción de estos programas se encontraban los centros experimentales piloto¹⁸, algunos representantes de la Nueva Historia, representantes de la Academia Colombiana

¹⁸ Los Centros Experimentales Piloto (CEP) eran centros que dependían directamente del Ministerio de Educación Nacional y que obedecían a toda la reforma curricular que se venía adelantando en el país desde la década del setenta. Reunían maestros que hacían funciones de investigación, innovación y formación de docentes. Su participación en la formulación de los marcos generales de los programas curriculares de Ciencias Sociales en 1984 fue clave, se puede rastrear esta información a partir de la documentación expedida en ese momento. Como su nombre lo indica, una de las funciones que tenía era realizar experiencias de pilotaje en las diferentes regiones del país para luego evaluar las posibilidades de las mismas. Los CEP se encontraban en varias regiones del país como el Valle, Antioquia, Tunja, Huila, Bolívar, Bogotá y Quindío.

de historia e intelectuales de diferentes disciplinas sociales¹⁹: antropólogos, economistas de Fedesarrollo, politólogos, sociólogos y geógrafos.

La propuesta estuvo igualmente cruzada por elementos de la psicología cognitiva, la teoría piagetiana, la teoría de sistemas, el discurso de la historia popular, a propósito de los trabajos adelantados en el país por Orlando Fals Borda, la influencia de la pedagogía crítica a partir de los postulados de Paulo Freire y el desarrollo de investigaciones históricas de corte económico y social, instaladas en los principios marxistas que orientaban a una facción de los historiadores de La Nueva historia.

Si bien las primeras versiones de los programas se acogieron al enfoque estructural-funcionalista de Parsons y Durkheim los cuales concebían la realidad como una totalidad estructurada desde lo económico, lo social, lo político y lo cultural, el documento que fue publicado en 1984, estuvo enmarcado en el enfoque hermenéutico- habermasiano, en el cual la razón humana estaba estrechamente ligada con el interés técnico, práctico y emancipatorio y de acuerdo a las relaciones de éstos con la vida cotidiana de los sujetos.(Lombana: 2007:88-89). Esta mirada estaba atravesada por la experiencia cotidiana, la especificidad del conocimiento científico y los intereses y valores que orientaban la práctica de las Ciencias Sociales.

En cuanto a su estructura estuvo orientada por tres categorías básicas: el tiempo, el espacio y la estructura sociocultural. En esta última se desagregaron relaciones de tipo económico, jurídico-político y saberes y expresiones colectivas. La dinámica de ésta última relación estaba unida a las interacciones con el medio natural, social y con la identidad.

¹⁹ Entre los cuales se encuentran algunos como: Alicia Dussán de Reichel- Dolmatoff, Camilo Domínguez, Fernán González, Jaime Jaramillo Uribe, Javier Ocampo, Marco Palacios, Rodrigo Parra Sandoval, Carlos Ernesto Pinzón, Dora Rothlisberger y Rosa Suarez de Pinzón entre otros.

El aspecto metodológico de los programas se inscribió en los postulados de la Escuela Activa, que según (MEN, 1984: 209) habían sido enriquecidos con “[...] las teorías de la psicología genética sobre las diferentes etapas que se dan en el desarrollo intelectual y moral del hombre [...]”

Esta metodología se fundamentó bajo las directrices de la formación de la autonomía como finalidad de la educación, la consideración de las etapas del desarrollo para planear el proceso de enseñanza- aprendizaje, la participación activa del alumno como metodología de la enseñanza y el desarrollo de habilidades básicas para los procesos de manejo de la información y la resolución de problemas a partir del ejercicio práctico. (MEN, 1984: 213)

En consecuencia de ello el objetivo global que perseguía el programa era “la formación de un hombre consciente que conociera la realidad colombiana y se ubicara críticamente en ella para participar en forma activa en su transformación y mejoramiento” (MEN: 1978).

En este sentido, el ideal de hombre no estuvo ligado a aquel que era formado para la patria, la nación y el reconocimiento e identificación con un territorio, de la manera como lo podemos encontrar en disposiciones ministeriales de la década del sesenta. Todo lo contrario, en esta reforma los enunciados fueron otros, todos ellos estaban orientados hacia la formación de sujetos críticos, activos, capaces de comprender la realidad y transformarla. Se trataba de superar la carga moral e ideológica con la cual se había enseñado durante décadas.

Ahora bien, a pesar del carácter progresista y visionario que parecían tener los marcos generales de los programas curriculares, los cuestionamientos no se hicieron esperar y concretamente desde CEPECS, encuentros nacionales de

estudiantes de Ciencias Sociales e historia²⁰ y el Congreso Pedagógico Nacional de 1987 se criticó duramente la reforma.

Para los primeros el programa estaba anclado en el diseño instruccional heredado del proyecto multinacional de tecnología educativa, que se ceñía a unos objetivos, unas actividades, un material didáctico y unos indicadores de evaluación. En ese sentido (CEPECS, 1985: 55) sostenía que

“[...] Es evidente la contradicción entre el marco teórico ecléctico, pluralista, pero en todo caso progresivo y la estructuración de los contenidos en un diseño instruccional, de corte conductista, que fomenta el esquematismo y la rigidez en el tratamiento de los temas. Parece ser que el MEN puede ser tan abierto a las posiciones teóricas como dogmático y autoritario cuando se trata de establecer controles sobre la práctica pedagógica de los maestros y asegurar una determinada concepción tecnicista de la educación [...]”.

Lo anterior evidencia una tensión entre la que podríamos llamar la visión filosófica de las Ciencias Sociales escolares y con ella el ideal de sujeto que se pretendía formar con una visión nítidamente tecnicista de la educación. Situación conflictiva que volveremos a encontrar en la primera década del 2000 entre los lineamientos curriculares y los estándares de competencias, en los cuales indiscutiblemente se pueden identificar dos lógicas de pensamiento bien distanciadas. En la primera una apuesta por el aprendizaje significativo de los saberes sociales y de la diferenciación de los sujetos como seres únicos y con una identidad propia, mientras que en la segunda hay un interés marcado por las demandas de la estandarización del saber, la eficiencia y la “calidad” de la educación.

Retomando las inconformidades expresadas a propósito de la reforma de 1984, este diseño fue igualmente cuestionado por no incluir a los maestros y por haber sido construido al margen de sus intereses y realidades. En el análisis que hace CEPECS queda claro que los programas de 1984 fueron obra de expertos en

²⁰ Se hace alusión al Primer Encuentro Nacional de Estudiantes de Ciencias Sociales e historia en la Universidad Francisco José de Caldas. Bogotá, D.E. Septiembre 24-26 de 1986.

programación curricular y de científicos sociales pero no construcción de los maestros.

En relación a lo anterior, estudiantes de Ciencias Sociales e historia a nivel nacional expresaron en un encuentro llevado a cabo en (1986) que

“[...] con el nuevo curriculum el maestro sólo es un ejecutor de lo que otros han programado desde arriba, el sólo recibe la instrumentación para impartir la instrucción y no solamente esto, la mayoría de los maestros no saben de que se trata, desconocen el fondo de lo que tienen que hacer y en otros casos aceptan las instrucciones sin ninguna objeción; él es el instrumentalizador de un proceso estandarizado a través de los objetivos que son medibles, controlados y evaluados con una serie de actividades que ya están dadas en su mayoría respondiendo a los objetivos que ya se programaron, al fin la evaluación dice el grado de asimilación que los estudiantes tuvieron de los objetivos [...]”.

Finalmente, y en el marco del Congreso Nacional de Pedagogía llevado a cabo en 1987, las aseveraciones fueron mucho más contundentes y ubicaron a las Ciencias Sociales en una profunda crisis dado que se evidenciaban muchos de los elementos de crítica por los cuales se había hecho necesaria la reforma. A continuación se enumeran algunas de las conclusiones a las que se llegó en el congreso y que pueden dar idea de lo que se viene planteando²¹

- Los profesores de historia-geografía-democracia no trabajan interdisciplinariamente en el área.
- Las Ciencias Sociales se encuentran en decaimiento; van a la deriva en la reforma curricular.
- La reforma sólo ha introducido variantes de intensidad horaria, modificando contenidos de acuerdo a la división interna del trabajo y obedeciendo a políticas foráneas.
- Los programas de geografía son descriptivos y se orientan al aprendizaje memorístico y repetitivo. Por otra parte tienen una concepción determinista del medio, relegando el papel activo del hombre.

²¹ El listado de conclusiones que aparecen a continuación son retomadas de la edición especial de la Revista Educación y Cultura de 1987: 148-150, publicada a propósito del Congreso Nacional de Pedagogía llevado a cabo ese año.

- Los programas de historia son anecdóticos, considerando los acontecimientos aislados en sucesiones cronológicas, rinden culto a los individuos, desconocen el papel de las masas en los cambios políticos, económicos y sociales.

- El programa de historia se caracteriza por ser memorístico, informativo de acumulación de datos y descripciones carentes de sentido.

- Los programas avanzan en la integración de Ciencias Sociales, pero la confunden con un amontonamiento o agregación.

De esta manera vemos como se desdibujada la pretensión del MEN con respecto a unas Ciencias Sociales Integradas, parecía que la fuerza de la “tradicición” con la cual se habían enseñado las asignaturas de historia, geografía e instrucción cívica seguía imperando en las prácticas de los maestros, la memorización de formulas éticas, el almacenamiento de fechas y de hechos aislados o la reducción de la geografía a la descripción física del espacio seguían habitando las aulas de clase. Tal condición nos permite afirmar que la influencia de la tecnología instruccional había tenido mucho más éxito que los argumentos constructivistas incluidos en los marcos generales de los programas curriculares.

En este contexto, fueron múltiples las interpretaciones que se hicieron de la reforma, en parte motivadas por la falta de precisión del mismo MEN, el cual se vio en la necesidad de emitir en 1989 un nuevo Decreto en el cual exponía no haber sido claro cuando se había referido a las asignaturas que se buscaba integrar. Fue así que con el Decreto 1167 el Ministro Becerra explicó

“[...] con esta medida se pretende dar fin a la mala interpretación que desde hace cinco años se le ha venido dando al 1002, ya que en su artículo 5º, éste no establece con su propio nombre las ciencias del conocimiento que componen el área de sociales[...] en realidad, la geografía, la historia y la cívica siempre han estado presentes dentro del currículo en el área de las Ciencias Sociales, pero el 1002 no las mencionaba explícitamente lo cual ha causado cierta confusión principalmente entre las instituciones geográficas del país. [...] Estas materias se enseñan con un enfoque diferente que busca integrar los diversos conocimientos del área social en relación con la vida cotidiana del educando. Un currículo contemplado desde esta perspectiva, busca que los jóvenes conozcan de una manera crítica y analítica los espacios donde se mueven, que comprendan los procesos económicos y sociales para que interpreten

la realidad del país con mayor objetividad. La Geografía, la historia y la cívica conforman el hilo conductor de las Ciencias Sociales, la cual se enseña a lo largo de los nueve grados de Educación básica y en los dos de media vocacional, de tal forma que el tiempo dedicado a su enseñanza es bastante amplio” (Periódico El Heraldó: junio 17 de 1989).

A pesar de las precisiones hechas por el Ministro Becerra, lo cierto fue que las Ciencias Sociales continuaron el rumbo parecido que habían tenido en la década del sesenta y el setenta, el proyecto integracionista de las Ciencias Sociales se diluía entre las disciplinas, especialmente entre la geografía y la historia. Éstas a pesar de haber sido presentadas desde una propuesta interdisciplinaria continuaban siendo impartidas en las aulas de manera separada, hecho además que fue reforzado por las casas editoriales y por la luchas de saber y de poder que se presentaron entre los intelectuales que representaban a la historia y a la geografía y que emerge con más detalle en páginas posteriores.

3.2 El desplazamiento de la integración de las ciencias sociales escolares entre 1990-2001 en Colombia

A lo largo de la lectura del archivo construido para esta investigación emergió una época que ha llamado poderosamente la atención y es la que se inscribe entre los años 1990-2001.

Esta fue una etapa de cambios importantes tanto para la historia nacional como para la historia educativa del país. En este marco de tiempo encontramos la publicación de la Constitución Política, La Ley General de Educación y la Resolución 2343, por la cual se adoptaba un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecían los indicadores de logros curriculares para la educación formal.

Se dice que llama poderosamente la atención, porque en lugar de encontrar una reforma que armonizaba con la propuesta por la integración y la interdisciplinaria de las Ciencias Sociales se encontró todo lo contrario. La

década de 1990 constituyó ante todo una apuesta por las disciplinas y de eso dan cuenta las Facultades de Educación en las cuales sus ofertas estaban concentradas en especializaciones y maestrías propiamente en historia o geografía, la prueba del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), que en el 2000 dividió la evaluación de Ciencias Sociales en evaluaciones separadas de historia, geografía y filosofía y algunos textos escolares caracterizados por su énfasis disciplinar.

Al tiempo que se observa lo anterior, se encuentra en la Ley General de Educación de 1994 una enunciación acerca de las Ciencias Sociales que en lugar de reforzar la idea de la integración generó ambigüedades que se prestaron para todo tipo de interpretaciones.

El artículo 23 nombraba a las Ciencias Sociales como una de las nueve áreas obligatorias y fundamentales del plan de estudios. Entiéndase aquí: historia, geografía, Constitución Política y democracia y en décimo y once las ciencias económicas, políticas y la filosofía.

Con lo anterior, se asistía a un cambio en el lenguaje, al mencionar explícitamente en forma separada la historia y la geografía y al incluirlas de primero hasta once. Debe recordarse que el discurso del MEN buscaba reforzar la propuesta de la integración, al menos así se dejó ver con el Decreto expedido en 1989, sin embargo, con la Ley General 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.

Imagen 1. Márquez, Rudol, López, Gerardo y Gómez, Carlos. (1997) Milenio 9º, texto escolar. Bogotá, Editorial Norma

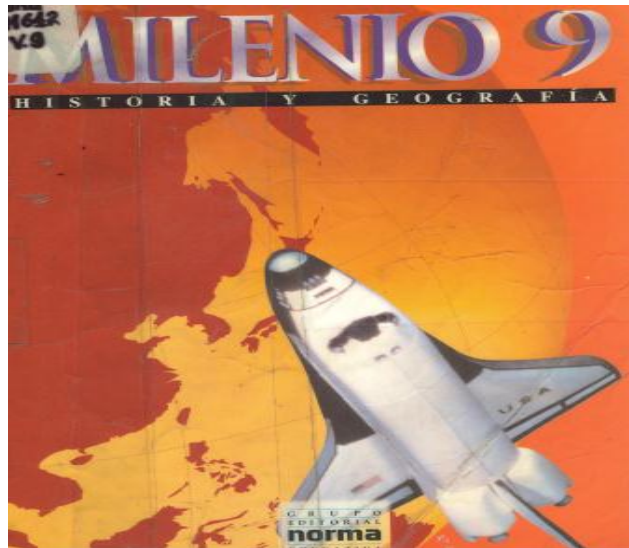
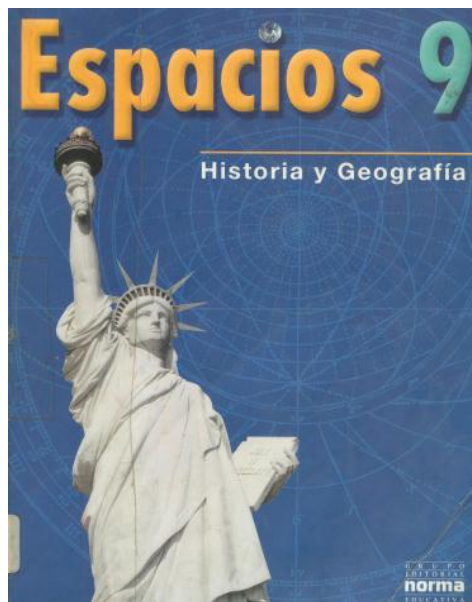


Imagen 2. Rodríguez, Claudia, Vargas, Martín y Córtes, José D. (2001) Espacios 9º, texto escolar. Bogotá, Editorial Norma



Tal como lo vemos en las caratulas de los textos escolares, los eslogan que circularon en varios de ellos a lo largo de la década de 1990 y comienzos del 2000 reflejaban la separación de las Ciencias Sociales, específicamente de la geografía y la historia; ya que como se evidenciará más adelante, la instrucción cívica giró hacia la enseñanza de la democracia, los valores y los derechos humanos en cartillas separadas.

La serie Milenio por ejemplo, presenta una propuesta temática que sugiere el estudio de los contenidos específicos de la geografía y la historia como disciplinas básicas para la explicación y comprensión de los fenómenos y procesos sociales. Hay un apartado en el cual la editorial expresa su reconocimiento a Augusto Montenegro González²², por “haber permitido la utilización de los conceptos, periodizaciones y explicaciones que aparecen en sus libros de Historia del Antiguo Continente, Historia y Geografía del mundo e Historia de América”. Igualmente agrega que agradece “el material para los capítulos de la Revolución Rusa, el período de entreguerras, la segunda guerra mundial, la intervención de los Estados Unidos, las ideologías en América Latina, el nuevo orden geopolítico y revoluciones y dictaduras en América Latina” (Norma: 1997)

Con lo anterior se quiere hacer notar que las diferencias entre las propuestas de los textos escolares realmente son mínimas; incluso de década a década se retoman las mismas fuentes bibliográficas y la insistencia por la enseñanza de la historia y la geografía continúa intacta. Adicional a ello se puede constatar que la formación académica de los autores de dichos materiales obedece a la disciplina histórica, condición que reforzó el peso de los contenidos históricos sobre los geográficos.

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

²² Reconocido historiador, profesor de la Universidad Javeriana y autor de textos escolares en la década del ochenta y el noventa. Entre ellos se destacan algunos como *Civilización* (1991) e *historia del Antiguo Continente* (1987) editados por editorial Norma.

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, no con ello querer decir que no hubiera material desde la geografía²³.

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 donde 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 esta década obedecía a enfoques como el de la enseñanza problémica, la enseñanza

²³ Uno de los primeros trabajos fue realizado en 1992 por José Ignacio Zamudio 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 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), en la cual desarrolla una propuesta apoyada en la disciplina histórica rescatando avances en el campo de la historia popular y de la historia oral. La obra de Darío Betancourt: “Enseñanza de la historia a tres niveles” (1995) en ella brinda orientaciones pedagógicas y didácticas para la historia y de Elsa Amanda Rodríguez de Moreno: “Geografía conceptual” (2000) en el cual se desarrollan las bases teóricas y pedagógicas que sustentan la enseñanza de la geografía.

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 universitarios²⁴.

Pero los años noventa no solo estuvieron marcados por la producción disciplinar de las Ciencias Sociales o por el interés constructivista que había llegado al país. La intención de la década podría resumirse en la democratización de la enseñanza, el currículo y en general el escenario escolar. Para (Cortés, 2011)

“[...] las retóricas de los noventa estuvieron en dirección de democratizar y generar participación activa en el estudiante, estos fueron discursos propios de la constitución política [...] los discursos emitidos desde las Ciencias Sociales escolares buscaban democratizar el conocimiento”

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. Un elemento que pudo esclarecer este interés fue la publicación por parte del MEN de los lineamientos curriculares de ética y valores en el año 1998, muchísimo antes que los de Ciencias Sociales que se dieron cuatro años después.

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 del país,

²⁴ 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 al 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.

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.

Imagen 3. Moncada de Veloza, Jimena (1989): Democracia 8º. Bogotá. Editorial Voluntad



Imagen 4. Ascencio, Juan R (1992): *Valores humanos 9º. Constitucionalismo-pedagogía electoral- instituciones políticas- ética. Bogotá. Editorial Voluntad*

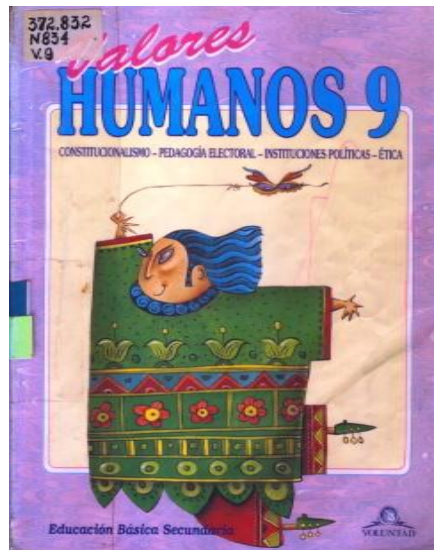
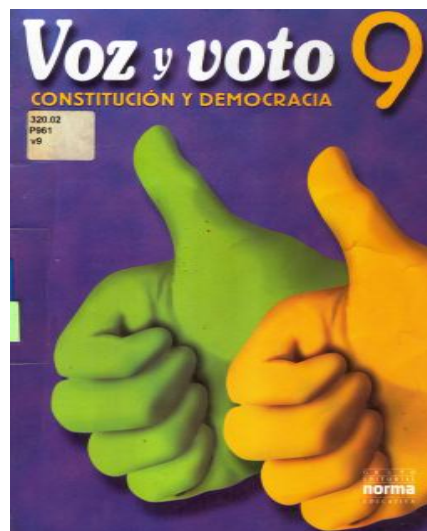


Imagen 5, Chaustre Avendaño, Álvaro, Ramírez Orjuela, Luis A y Pulido Cortés, Óscar. (1999): *Voz y voto 9º. Bogotá. Editorial Norma.*



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 el texto objeto de análisis, “Valores humanos de 9º” 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 constitución y la instrucción cívica. Señalando 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”

De este modo, se puede 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.

A continuación se da paso al último período de análisis que abarca este proyecto y que vuelve a retomar la pregunta por la integración de las Ciencias Sociales.

3.3 Reconfiguración de las Ciencias Sociales integradas entre 2002-2010 en Colombia

En el año 2002 fueron difundidos los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales. Estos marcaron una diferencia sustancial con la propuesta de 1984, presentaron un balance de la enseñanza de las Ciencias Sociales en los últimos dieciocho años en el país y retomaron el carácter interdisciplinario del área y

sustentaron la viabilidad de la misma a partir de la enseñanza de problemas sociales.

Sin embargo, ante esta decisión son muchos los interrogantes que pueden surgir; por ejemplo, ¿Por qué se volvió a un proyecto integracionista? ¿Qué condiciones hicieron posible volver sobre las reflexiones de la interdisciplinariedad? ¿Qué discursos legitimaron esta reforma? ¿Qué contenidos de enseñanza fueron privilegiados?

En este apartado se desarrolla el recorrido llevado a cabo para la construcción y publicación de este documento, los referentes teóricos: epistemológicos, pedagógicos y didácticos sobre los cuales se sustentó, la concepción de los contenidos de enseñanza, las retóricas que legitimaron estos discursos y finalmente, algunas tensiones que se presentaron posteriores a su publicación y articulación con los estándares de competencias básicas en ciencias, divulgados por el MEN dos años después.

La construcción de los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales comenzó alrededor de 1998 cuando el MEN convocó a un amplio número de académicos en el país con el fin de iniciar el debate en relación a cuáles deberían ser las orientaciones curriculares de esta área²⁵.

²⁵ En la coordinación, construcción y elaboración final de los lineamientos curriculares se contó con académicos como Heublyn Castro Valderrama, José Antonio Delgado Betere, Elkin Darío Agudelo Colorado, Alfonso Torres Carrillo, Jairo Hernando Gómez Esteban, Guillermo Hoyos, Instituto Pensar, Universidad Javeriana; Gustavo de Roux, Asesor MEN; Piedad Ramírez, U. Distrital; Juan Francisco Aguilar, u. Distrital; Edilberto Hernández, U. Distrital, Rosario Casas, Escuela Colombiana de Ingeniería; Ramón I Atehortúa, U. Santiago de Cali; Miguel Ángel Ruíz, U. Pontificia Bolivariana; Gloria Cano, Deutsche Schule y U. Javeriana, Sede Cali; Claudia Delgado, Procuraduría General de la Nación. Hicieron también parte de las discusiones “cientos de maestros de todas las regiones de Colombia “[...] docentes universitarios de las facultades de Educación y los Departamentos de Ciencias Sociales, historia y geografía de diversas instituciones del país[...] y los diferentes grupos (étnicos, de derechos humanos, etc.) que se acercaron por voluntad propia para participar en este proceso” (MEN, 2002: 10)

En el caso del Departamento de Antioquia, participaron todas las universidades que en ese momento contaban con la licenciatura de Geografía e historia o que tenían relación con la enseñanza de la historia. De las mesas de trabajo hacían parte Raquel Pulgarín de la Universidad de Antioquia, Lucelly Torres, U. Nacional, Édgar Castelblanco de la Autónoma latinoamericana. Participaron también la Universidad Pontificia Bolivariana y el Ceid- Adida. En la construcción de estos lineamientos no sólo participaron maestros, también fueron

Lo anterior, con el fin de responder a la solicitud del artículo 78 de la Ley General de Educación, en la cual se estipulaba que todas las áreas obligatorias y fundamentales debían contar con unos lineamientos que orientaran el trabajo conceptual y metodológico de los maestros en las instituciones educativas. Este proceso duró aproximadamente cuatro años y oficialmente fue conocido el documento en 2002.

Las primeras formulaciones estuvieron orientadas a la lectura y análisis de autores como Delors, J (1997), Morín, E (1999) y Wallerstein, E (2007). El primero de ellos a propósito de la publicación *La Educación encierra un tesoro*²⁶, de la cual retoman la importancia de la educación integral y la necesidad de desarrollar cuatro dimensiones básicas en los alumnos: *“aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir juntos, a vivir con los demás y a aprender a ser”*. A partir de esta propuesta se estructuró la lógica de los contenidos a ser enseñados en el área de Ciencias Sociales²⁷, los cuales fueron categorizados de la siguiente manera (MEN, 2002: 79): *“contenidos conceptuales, procedimentales, intrapersonales (del sujeto) e interpersonales (de lo social)”*.

El informe Delors, era una invitación a reconocer la interdependencia de los países, la mirada del planeta como una aldea global, la urgencia de la protección y el cuidado del medio ambiente y la necesidad del respeto a los derechos humanos. Todas ellas, materializadas como lo veremos más adelante en contenidos de enseñanza en la propuesta curricular.

convocados profesionales de las Ciencias Sociales entre los que se contaba con antropólogos, sociólogos, psicólogos e historiadores.

²⁶ Informe publicado en 1996 a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.

²⁷ Es preciso mencionar que el concepto de contenido usado por el MEN en los lineamientos curriculares no se refiere al concepto tradicional, sino que hace referencia a un sentido más amplio. Por lo tanto no son un listado de temas. Su acepción hace referencia a un conjunto de conceptos, principios, procedimientos, valoraciones, interacciones individuales y sociales que se evidencian en las competencias que se deben alcanzar en el proceso educativo. (MEN, 2002: 71)

De (Morín, 1999:2) se retomaron los postulados en torno a la interdisciplinariedad y la necesidad de formular propuestas desde el pensamiento complejo²⁸. Se hace alusión a los siete saberes necesarios para la educación del siglo XXI²⁹, ampliamente difundidos en espacios académicos y universitarios que abogaron igualmente por la necesidad de pensar en “[...] abarcar los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos es necesario enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones “mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo [...]”.

La propuesta curricular estuvo igualmente sustentada en los aportes presentados por la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las Ciencias Sociales³⁰, encabezada por (Wallerstein, E, 2007)³¹. En líneas generales los lineamientos retomaron de este informe la manera cómo a partir de 1945 las barreras entre las Ciencias Sociales se habían hecho más tenues y cómo se fueron ampliando sus fronteras debido a los procesos complejos a los que se asistió en el siglo pasado.

Sustentó además la aparición de otras disciplinas sociales como la antropología, los estudios orientales, multidisciplinarios, culturales y los estudios de área³², además de otro tipo de discursos que empezaron a circular a propósito

²⁸ Perspectiva que trata a la vez de vincular y distinguir sin desunir, así como integrar el orden, el desorden y la organización, a contextualizar y a globalizar. (MEN, 2002:43)

²⁹ Publicado en octubre de 1999 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

³⁰ Financiada por la Fundación Portuguesa Calouste Gulbenkian, tenía como objetivo apoyar trabajos sobre temas de índole global y considerados esenciales para la búsqueda común de un futuro mejor para la sociedad. En ese contexto parecía apropiado examinar las Ciencias Sociales y el papel que desempeñan, tanto en términos de las relaciones entre las distintas disciplinas como en la relación de todas ellas con las humanidades y las Ciencias Sociales. Creada en julio de 1993 bajo la coordinación de Immanuel Wallerstein y constituida por intelectuales internacionales de diferentes disciplinas. Seis de ellos de las Ciencias Sociales, dos de las ciencias naturales y dos de las humanidades. Ellos son Calestous Juma, Evelyn Fox Keller, Jürgen Kocka, Dominique Lecourt, V.Y Mudimbe, Kinhide Mushakoji, Ilya Prigogine, Peter J. Taylor, Michel-Rolph Trouillot Y Richard Lee (Secretario científico).

³¹ Profesor de la Universidad del Estado de Nueva York en Binghamton. Tiene a su cargo la dirección del Centro Fernand Braudel dedicado al estudio de la economía, las civilizaciones y los sistemas históricos.

³² El concepto apareció por primera vez en los Estados Unidos durante la segunda guerra mundial. La idea básica era sencilla: un área era una zona geográfica grande que supuestamente tenía alguna coherencia cultural, histórica y frecuentemente lingüística. Estos estudios fueron entendidos como un campo tanto de estudios como de enseñanza en el que podía reunirse gran cantidad de personas-principalmente de las diversas

de las tensiones entre el mundo modernizado y el mundo por modernizar, surgieron así los estudios sobre la mujer, las negritudes y las comunidades indígenas, los cuales paulatinamente fueron propiciado la integración de las disciplinas sociales.

Se puede ver como los límites que en otro momento presentaron algunas disciplinas sociales se fueron desvaneciendo o integrando a otro tipo de denominaciones. Para (Wallerstein, 2007) hoy no es posible pensar bajo el concepto de disciplinas. Éste sostiene que aunque el proceso integracionista ha sido lento, cada vez se camina de forma más acelerada hacia él. Los grandes y complejos problemas sociales, no pueden ser entendidos únicamente desde una disciplina, para entenderlos de una manera amplia, comprensiva y plural se hace necesario recurrir a diferentes campos del conocimiento social, natural y humano. ” (Wallerstein 2007: 75)

“[...] lo que está claro es que la división tripartita entre ciencias naturales, Ciencias Sociales y humanidades ya no es tan evidente como otrora parecía. Además, ahora parece que las Ciencias Sociales ya no son una pariente pobre, de alguna manera desgarrado entre dos clanes polarizados de las ciencias naturales y las humanidades: más bien han pasado a ser el sitio de su potencial reconciliación”.

Sustentados en estos paradigmas que estaban circulando a nivel mundial, el equipo de trabajo convocado por el MEN, empezó la revisión de planes de estudio de países como Argentina, Brasil, México y España, con el propósito de conocer las concepciones que desde Iberoamérica se venían formulando en las Ciencias Sociales escolares no como disciplinas o asignaturas sino como área integrada. Para la formulación de los objetivos, la propuesta se apoyó en la Constitución Política, la Ley General de Educación y el Plan Decenal, fue así como dice el documento se consensuaron los siguientes (MEN, 2002: 30-31):

Ciencias Sociales, pero a menudo también de las humanidades y ocasionalmente incluso de algunas ciencias naturales- con base en un interés común de trabajar en sus respectivas disciplinas en torno al “área” determinada, o en parte de ella. (Wallerstein, 2007: 41)

- Ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan-donde sea necesario.

- Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una consciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo.

- Propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes.

- Propender para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida.

- Ayudar a que las y los colombianos respondan a las exigencias que plantean la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral.

Cercanos a los objetivos que perseguía el Decreto 1002, los lineamientos curriculares (MEN, 2002: 31-32) retomaron la formación de un sujeto (nombrado en este documento como ciudadano) responsable, crítico y participativo, un sujeto que entendiera el mundo, lo abordara y de ese modo lo transformara, concibió al sujeto como miembro activo de una sociedad en construcción.

En referentes españoles como Jurjo Torres Santomé (1996) argumentaron la falta de operatividad que tenía para las demandas actuales seguir abordando el área de Ciencias Sociales desde la lógica disciplinar y sustentaron que (MEN, 2002: 36)

“[...] continuar con propuestas curriculares, para la Educación Básica y Media, basadas en temas, en áreas aisladas o apoyadas en una o dos disciplinas –que además conserven su lógica interna–, no es lo más conveniente a nivel pedagógico [...] y didáctico para el país, porque con ellas se están ignorando las exigencias que hace el mundo a la educación y a las Ciencias Sociales en la actualidad”.

De este modo la integración fue entendida en el documento

“ [...] en el sentido de una integración disciplinar intra-área, trabajando con problemas que integren historia, geografía, cívica, economía, sociología, antropología, etc.;

problemas en los cuales se integren las distintas versiones de las Ciencias Sociales y humanas” (MEN, 2002: 81).

La integración intra-área se alejaba de la propuesta de 1984, ya que la nueva formulación proponía la integración de diversas disciplinas a partir de la enseñanza de problemas sociales, mientras que la anterior apuntaba a la integración únicamente de la historia y la geografía y que como lo veremos más adelante sólo alcanzó a ser una yuxtaposición de las disciplinas en la cual el protagonismo se lo ganó la disciplina histórica.

Desde el punto de vista epistemológico el documento se esforzó por comunicar la distancia que establecía con el positivismo y su forma de acceder a la realidad, para dar paso al paradigma interpretativo como fundamento de la propuesta curricular, el cual reconoce (MEN, 2002: 44) “[...] la comprensión del mundo subjetivo de la experiencia social, encontrando las reglas sociales que estructuran dichas experiencias y significados; es decir, que le dan sentido [...]”.

En cuanto a la estructura del área fue organizada a partir de ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales, desarrollo de competencias y con una estructura flexible, abierta, integrada y en espiral.

Toda la propuesta era consecuente con los postulados presentados tanto en la obra española de Jurjo Torres Santomé (1996), como en las lecturas y posibilidades que desde Colombia hacía (Vasco, et al, 2000) acerca de la integración curricular, y libros españoles de comienzos de la década del noventa³³ en los cuales se puede ver materializada esta concepción a propósito de la reforma educativa que experimentó este país durante esa época. Para el (MEN, 2002: 56)

³³ Se hace referencia al libro de Cárdenas Olivares, I, et al (1991): Las Ciencias Sociales en la nueva enseñanza obligatoria Universidad de Murcia, Secretariado de publicaciones.

[...] Los ejes generadores agrupan temáticas importantes de las sociedades pasadas y actuales. Abarcan diversas Ciencias Sociales como: economía, historia, geografía, política, antropología. Las preguntas problematizadoras, promueven la investigación y la generación de nuevos conocimientos en el aula; están referidas al campo social y ayudan a delimitar los ejes generadores. Los ámbitos conceptuales agrupan conceptos propios de las Ciencias Sociales-sugeridos-, los cuales ayudan a investigar y “resolver” las preguntas problematizadoras. Los conceptos se estudian a través de diversos temas de las Ciencias Sociales.

En cuanto a su estructura fue organizada de forma (MEN, 2002: 56)

[...] Abierta: facilita el análisis serio de la problemática local, nacional y global, flexible: permite el trabajo sincrónico y diacrónico, en distintos espacios y sociedades. integrada: articula los conceptos de distintas Ciencias Sociales para estudiar los problemas planteados y en espiral: complejiza los conceptos a medida que se avanza en el proceso educativo, teniendo en cuenta el nivel cognitivo de las y los estudiantes [...]”.

Desde el punto de vista pedagógico, la propuesta se sustentó en el enfoque constructivista de la enseñanza para la comprensión, apoyada en elementos de la psicología cognitiva y como herramienta didáctica se sugería trabajar desde el enfoque problémico apoyado en ámbitos conceptuales fundamentales de las Ciencias Sociales.

Es necesario mencionar que el documento incluyó una malla curricular que puede leerse en sentido horizontal y vertical. En ella aparecen las posibles preguntas problematizadoras que orientan el trabajo interdisciplinario de los ámbitos conceptuales y los ejes curriculares de 1º grado hasta 11º grado.

Se considera conveniente incluir aquí los ocho ejes generadores que estructuraron la propuesta, ya que ellos constituyen la base para el análisis de los contenidos que se legitimaron y se incluyeron en esta propuesta como “verdades” a ser enseñadas en el aula de clase. Específicamente el documento (MEN, 2002: 92) se refiere a ellos en los siguientes términos:

[...] la selección de los ejes es el resultado de un encuentro entre las experiencias que han realizado organizaciones internacionales especialmente la UNESCO, los derechos y deberes que señala la Constitución Política, las finalidades previstas por la Ley General de Educación (115/94), las prioridades establecidas por

el Plan Decenal y las pautas de los distintos lineamientos en áreas afines de las Ciencias Sociales publicados por el MEN”.

A partir de lo anterior, se puede inferir cómo los contenidos de enseñanza que llegan a la escuela no pasan única y exclusivamente por las decisiones que tomamos los maestros y los contextos escolares en los que nos desenvolvemos. Las determinaciones curriculares pasan por otras instancias, tanto nacionales como internacionales y son justamente estos entrecruzamientos los que configuran aquello que en parte enseñamos y omitimos en las aulas de clase.

Atendiendo a dichas disposiciones los ejes generadores de la propuesta del MEN fueron:

1. La Defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.
2. Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz.
3. Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra.
4. La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana.
5. Nuestro Planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita.
6. Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos.
7. Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación).
8. Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios.

Si bien cada uno de ellos está organizado de tal manera que seleccione conceptos de diferentes disciplinas sociales, estos están atravesados por una disciplina social relevante que direcciona la planeación de las unidades y sesiones de clase.

Finalmente, en 2004 se publicaron los estándares de competencias en Ciencias Sociales. Estos coincidían con el discurso eficientista y productivo que se venía planteando desde la década del noventa en la educación y respondían a una lógica distinta a la de los lineamientos curriculares.

Los estándares fueron un documento corto, en el cual más de la mitad se dedicó a presentar una definición de las competencias y a formular por ciclos lo que debían *saber y saber hacer* los estudiantes, tanto en las ciencias naturales como en las Ciencias Sociales, mientras que, los lineamientos curriculares constituyeron los fundamentos filosóficos del área y hacían un esfuerzo por desplegar las tradiciones epistemológicas y teóricas por las que transitaban las Ciencias Sociales tanto a nivel internacional como nacional.

Por lo tanto, se puede inferir que los estándares están sustentados en una lógica distinta a la que se consideró para los lineamientos curriculares. Las dos estructuras presentan diferencias en elementos como los ámbitos conceptuales y la estructura abierta y flexible, ya que este documento ha sido asumido por los maestros como el derrotero a partir del cual deben enseñar el área, finalmente a partir de éste es que los estudiantes son evaluados.

Si bien, se puede analizar el texto de los estándares en su conjunto y las concepciones a partir de las cuales fueron redactados, esta investigación se dedicará a revisar los contenidos sugeridos para la enseñanza y el desarrollo de las competencias básicas que se formularon.

En relación a lo anterior, aunque el documento no se esfuerza por desarrollar las concepciones filosóficas y metodológicas de las Ciencias Sociales, como si lo hacen los lineamientos, si deja clara la necesidad de valerse de los contenidos para el desarrollo de las competencias. Para el (MEN, 2004: 8) “[...] En los estándares básicos de calidad se hace un mayor énfasis en las competencias, sin que con ello se pretenda excluir los contenidos temáticos [...]”

Allí, aparecen elementos comunes entre los lineamientos curriculares y lo que finalmente se nombra como Estándares básicos de competencias en Ciencias naturales y sociales. Aparentemente hay una recurrencia en la necesidad de aprender a través del ejercicio de la pregunta y de los problemas a resolver. Elemento que se cruza con la formulación de las preguntas problematizadoras de los Lineamientos Curriculares, del mismo modo podría encontrarse a partir de la clasificación de las columnas las que directamente estarían apuntando al desarrollo de contenidos procedimentales y que se ubican en el apartado *me aproximo al conocimiento como científico social*, los contenidos conceptuales se ubicarían en las columnas que se nombran como *relaciones con la historia y las culturas, las espaciales y ambientales y las jurídico-políticas* y los inter e intrapersonales se ubicarían en la última columna nombrada como el *desarrollo de compromisos personales y sociales*. En esta clasificación también podríamos encontrar un cruzamiento coherente entre los dos documentos.

El documento enuncia la preocupación por la interdisciplinariedad y la justifica en algunos de los desempeños que los estudiantes están llamados a desarrollar, tales como la consideración de muchos puntos de vista, que fácilmente podríamos relacionarlos con las diferentes disciplinas sociales y literalmente un apartado (MEN, 2004: 28) donde mencionan que

“Estos estándares son un derrotero para establecer lo que nuestros niños, niñas y jóvenes deben saber y saber hacer en la escuela para comprender de manera interdisciplinaria a los seres humanos, las sociedades, el mundo y, sobre todo, su propio país y su entorno”.

Sin embargo, son varios los elementos referidos específicamente a los contenidos de enseñanza que los estándares dejan en deuda y en los cuales no se logra percibir concatenación con los lineamientos curriculares.

Uno de los elementos que más llama la atención de este documento, es el vínculo estrecho que se establece con las ciencias naturales. Hasta ese momento no se había conocido en el país una alternativa que reuniera estas dos tradiciones y formas de producción de conocimiento. Si bien en los lineamientos curriculares aparecía la apuesta por la integración de las diferentes disciplinas, en ningún momento quedó explícito que la interdisciplinariedad se iba a dar con las disciplinas que hacían parte de las ciencias naturales y mucho menos que dicha integración se iba a pensar desde los modos de proceder del científico social y/o el científico natural. Es decir los estándares estaban planteando el abordaje procedimental o metodológico para las ciencias. Aludiendo que las formas de conocer tanto de las ciencias naturales como las sociales correspondía de manera coherente. Parte de su argumento (MEN, 2004: 28) lo respaldaron en que ambas ciencias:

“[...] enfrentan preguntas y problemas y, con base en ello conoce y produce, vive procesos de búsqueda e indagación para aproximarse a solucionarlos, considera muchos puntos de vista sobre el mismo problema o la misma pregunta y se enfrenta a la necesidad de comunicar a otras personas sus experiencias, hallazgos y conclusiones y responde por sus acciones, hallazgos y por las aplicaciones que se hagan de ellos [...].”

Otra de las ambivalencias que se encontraron entre los dos documentos está en torno a la manera de abordar los contenidos. Para los lineamientos curriculares quedaba claro que era necesario superar la noción de temas en la enseñanza y el criterio cronológico a partir del cual se desarrollaban los mismos.

Pese a esta precisión en los lineamientos curriculares es evidente la secuenciación que hacen los estándares de los contenidos en los cuales el criterio utilizado fue el cronológico.

Finalmente, aunque los lineamientos curriculares se esforzaron en argumentar la posibilidad de integrar el área a través de conceptos disciplinares, la estructura de los estándares es marcadamente disciplinar y resaltan fácilmente las disciplinas que tradicionalmente se han enseñado en la escuela: la historia y la geografía, éstas auxiliadas por las ciencias políticas y económicas tal como lo vamos apreciar a continuación.

A modo de ilustración se presentan los estándares de la categoría: *manejo conocimientos propios de las Ciencias Sociales* los cuales se clasifican en *relaciones con la historia y las culturas, las espaciales y ambientales y las jurídico-políticas*.

Los elementos subrayados representan una pequeña muestra de la sucesión de hechos históricos y geográficos que selecciona el documento para la enseñanza en los ciclos de 4º y 5º grado y de 6º y 7º grado, los cuales además de dar cuenta del orden cronológico que ya habíamos señalado, refuerzan el enorme peso que sigue teniendo en los ordenamientos curriculares disciplinas como la historia y la geografía.

Tabla 1. Estándares de competencias básicas de Ciencias Sociales

Manejo conocimientos propios de las Ciencias Sociales (4º a 7º)	
<p>Relaciones con la historia y las culturas Grados 4º- 5º</p>	<p>Identifico y explico fenómenos sociales y económicos que permitieron el paso del <u>nomadismo al sedentarismo</u> (agricultura, división del trabajo...).</p> <ul style="list-style-type: none"> •Identifico y describo características sociales, políticas, económicas y culturales de las <u>primeras organizaciones humanas</u> (banda, clan, tribu...). •Comparo características de las <u>primeras organizaciones humanas</u> con las de las <u>organizaciones de mi entorno</u>. •Identifico algunas condiciones políticas, sociales, económicas y tecnológicas que permitieron las <u>exploraciones de la antigüedad y el medioevo</u>. •Identifico, describo y comparo algunas características sociales, políticas, económicas y culturales de las <u>comunidades prehispánicas de Colombia y América</u>. •Comparo características de los <u>grupos prehispánicos</u> con las características sociales, políticas, económicas y culturales actuales. •Identifico los propósitos de las <u>organizaciones coloniales españolas</u> y describo aspectos básicos de su funcionamiento. •Identifico y comparo algunas causas que dieron lugar a los <u>diferentes períodos históricos en Colombia</u> (Descubrimiento, Colonia, Independencia...).
<p>Relaciones espaciales y ambientales Grados 4º- 5º</p>	<p>Me ubico en el <u>entorno físico</u> utilizando <u>referentes espaciales</u> (izquierda, derecha, puntos cardinales).</p> <ul style="list-style-type: none"> •Utilizo <u>coordenadas, escalas y convenciones</u> para ubicar los fenómenos históricos y culturales en <u>mapas y planos de representación</u>. •Identifico y describo características de las diferentes <u>regiones naturales del mundo</u> (desiertos, polos, selva húmeda tropical, océanos...). •Reconozco los <u>diferentes usos que se le dan a la tierra y a los recursos naturales en mi entorno</u> y en otros (parques naturales, ecoturismo, ganadería, agricultura...).
<p>6º-7º</p>	<p>Reconozco <u>características de la Tierra</u> que la hacen un planeta vivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Reconozco y utilizo los <u>husos horarios</u>. •<u>Localizo diversas culturas en el espacio geográfico</u> y reconozco las principales <u>características físicas de su entorno</u>.

	<ul style="list-style-type: none">•Establezco relaciones entre la <u>ubicación geoespacial y las características climáticas</u> del entorno de diferentes culturas. •Comparo las <u>organizaciones económicas</u> de diferentes culturas con las de la actualidad en Colombia y propongo explicaciones para las semejanzas y diferencias que encuentro.•Describo las características que permiten <u>dividir a Colombia en regiones naturales</u>. •Identifico <u>factores económicos, sociales, políticos y geográficos</u> que han generado procesos de movilidad poblacional en las diferentes culturas y períodos históricos.•Comparo <u>características de la organización económica</u> (tenencia de la tierra, uso de la mano de obra, tipos de explotación) de las colonias españolas, portuguesas e inglesas en América.
--	---

¿Volverá la enseñanza de la historia patria?

Periódico El Tiempo, 1986 (s.f)

Sin historia no habrá identidad nacional

Periódico El Tiempo, Septiembre 9 de 1986

Academia vs. Nueva Historia **Polémica**

Lecturas dominicales de El Tiempo. (s.f)
www.jorgeorlandomelo.com/arciniegaskalma.htm

¿Los historiadores a la hoguera?



Periódico El Tiempo, Noviembre 3 de 1985

Cívica: no hay buen ejemplo para los niños

Periódico El Tiempo, Octubre 1 de 1992. Página 5D

La geografía pasa al tablero

La geografía acaba de ser excluida como materia independiente del nuevo currículum para Educación Secundaria y será fusionada con la enseñanza de la historia. Hoy se realizará un foro sobre la polémica medida que podría traducirse en un total desconocimiento del espacio nacional.

25 de abril de 1989 (Tomado de Archivo Vertical de prensa del Gimnasio Moderno- Bogotá).

Habrá 'vuelco' en la enseñanza de la historia

Periódico El Tiempo, Diciembre 2 de 1996



Magazin Dominical del Espectador, abril 30 de 1989.

Vuelve la Geografía, la Cívica y la Historia a los colegios

Periódico El Heraldo, Junio 17 de 1989

¿Enseñar o vivir los derechos humanos?

Periódico El Espectador, Agosto 8 de 1988

Valores y civismo, a las aulas bogotanas

Periódico El Espectador, febrero 11 de 2000.

4

4. DEBATES Y DISCURSOS DE ALGUNOS INTELLECTUALES QUE ENTRE 1984-2010 SE PRESENTARON EN TORNO A LAS CIENCIAS SOCIALES ESCOLARES

Este proyecto de investigación se sustenta en la premisa del currículo crítico, según la cual el proceso de selección de los contenidos de enseñanza que se imparten en la escuela no obedece a una forma neutral o ingenua que se hace de ellos. Por el contrario asume que en las decisiones curriculares que se toman, operan ciertas lógicas, intereses, relaciones y luchas en las que algunos grupos se disputan el poder de legitimar los conocimientos que deben ser enseñados en la escuela.

En este sentido, el objetivo de este apartado se ocupará de describir algunos de los debates y discursos que alrededor de la enseñanza de las Ciencias Sociales y de su integración se plantearon los intelectuales de las Ciencias Sociales y poder exponer la incidencia que cada uno de ellos tuvo en los ordenamientos curriculares que se presentaron en el área de Ciencias Sociales entre 1984-2010 en Colombia.

Desde que en 1984 se empezó a nombrar a las ciencias sociales como un área de conocimiento integrada, múltiples han sido las voces de aceptación y de rechazo que se han suscitado entre el círculo de académicos de las ciencias sociales y los maestros de las ciencias sociales escolares.

Algunos intelectuales representantes de la historia y la geografía han sostenido que el estudio de las disciplinas en la escuela debe seguir siendo enseñada de forma separada, otros por su parte, defienden la enseñanza de las Ciencias Sociales de manera integrada.

Con el fin de dar a conocer las posiciones de los intelectuales, este apartado se estructuró en tres momentos. En el primero se hace referencia a las luchas presentadas entre los historiadores por la defensa de la disciplina histórica en la escuela. Aquí se hace alusión a las confrontaciones entre historiadores de la Academia Colombiana de historia³⁴ (en adelante ACH) y los representantes de la Nueva historia³⁵ (en adelante N.H); y a su vez entre los historiadores y el MEN.

Un segundo momento desarrolla los debates entre los intelectuales de la disciplina geográfica y las disposiciones curriculares del MEN, en torno al lugar que ocupaba y debía ocupar la disciplina en el pensum escolar.

Y un tercer momento pone en escena los discursos que la intelectualidad magisterial expresó en relación a la integración de las ciencias sociales escolares.

³⁴ Creada el 9 de mayo de 1902, por el Ministerio de Educación Nacional, entonces Ministerio de Instrucción Pública. Desde su fundación, y en forma continua, la Academia ha actuado como órgano consultivo del Gobierno Nacional. El Ministerio de Educación Nacional le había confiado la tarea no solo de la publicación de manuales escolares de historia durante gran parte del siglo XX sino de los contenidos históricos que debían ser enseñados en la escuela.

³⁵ Corriente historiográfica puesta en marcha por Jacques Le Goff y Pierre Nora, aparecida alrededor de 1960 en Europa, de la Escuela de los Annales francesa. Este tipo de escribir la historia sigue en la línea de la historia total de Fernand Braudel, alejándose de la historiografía decimonónica centrada en los grandes hombres, para interesarse por el estudio de la gran mayoría de la población de las sociedades históricas. Llega a Colombia por historiadores como Jaime Jaramillo Uribe y Germán Colmenares quienes habían viajado a Francia a realizar estudios de historia y sociología. Para Jaramillo Uribe y sus discípulos (Jorge Orlando Melo, Margarita González y Germán Colmenares) se trataba de asimilar creativamente las grandes corrientes europeas de los estudios históricos: la Escuela de Annales y la corriente historiográfica inglesa de Eric Hobsbawm, Christopher Hill y E.P. Thompson.

4.1 Debates y discursos en torno a la enseñanza de la historia

En este apartado se pondrá en evidencia el poder que han ejercido los historiadores en la historia del currículo de ciencias sociales a lo largo de estas tres décadas de estudio. Se presentará la manera como los historiadores reclamaron su lugar en los planes de estudio y legitimaron el tipo de conocimiento histórico que debía llegar a la escuela; además de poner en escena el fracaso que experimentaron, ya que, como lo afirman a pesar de los esfuerzos realizados (Semana.com, 2012) “[...] sus aportes siguen sin llegar a las aulas [...]”.

A la luz de los registros revisados para esta investigación se puede sostener que fueron múltiples las relaciones de poder y de saber que se establecieron entre los historiadores y la escuela. Éstas se materializaron en fuertes debates y confrontaciones que fueron agrupados en dos bloques. En el primero se desarrollan las luchas entre los historiadores de la ACH y los historiadores de la N.H y En el segundo se describen los desencuentros entre los historiadores y el MEN.

Para desplegar y comprender las luchas por la disciplina histórica entre 1984-2010 en Colombia, fue necesario realizar una contextualización que permitiera conocer el lugar que había ocupado la historia escolar a lo largo de todo el siglo XX.

Según Álvarez (2007) se puede sustentar que las Ciencias Sociales escolares jugaron un papel importante en la consecución del proyecto de nación que se tenía proyectado. Éstas ayudaron a afianzar el sentimiento nacional, el valor por el pasado y los procesos identitarios. Se convirtieron por nombrarlo de algún modo, en el instrumento que hizo extensivo a la mayoría de la población los objetivos que buscaba el Estado.

En esta dirección afirma (Álvarez, 2007: 34) que “[...] La escuela ha sido participe en la configuración de la cultura en la medida en que a través de ella y de las Ciencias Sociales se han constituido ciertas verdades, como las que legitimaron la idea de nación [...]”.

Así las cosas, para hacer realidad este proyecto de nación, era necesario construir una serie de estrategias y de dispositivos que permitieran impactar en la gran mayoría de la población, fue así como en 1908 y con motivo de la conmemoración del centenario del proceso de independencia, que se realizó un concurso liderado por la ACH en el cual resultó ganador el compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla³⁶, a través del cual se ayudó a difundir el imaginario nacional que se tenía proyectado para los ciudadanos de comienzos del siglo XX.

(Pinilla, 2003: 115), refiriéndose a este manual planteó que

“[...] Este dispositivo se convierte en una de las estrategias de control dispuestas para proteger el régimen de verdad propuesto por los dirigentes políticos y eclesiásticos. Un dispositivo que exaltaba el reconocimiento del pasado español y europeo y que resultó más significativo que los referentes criollo, indígena y negro, los cuales, antes que ser recuperados para la memoria, se condenaron al olvido nacional”.

A través de este manual la ACH hacía presencia en la escuela, se puede decir que hasta bien entrada la década del setenta la Academia tuvo un estatus y un reconocimiento significativo por parte del MEN, quien directamente le había asignado la función de ente consultivo y programador de los contenidos que debían ser enseñados en los cursos de historia. Así, la ACH tenía una posición dominante en el saber que la hacía responsable de la selección de contenidos a

³⁶ Texto de amplia circulación en el país desde 1910 hasta bien entrada la década de 1980. Sus autores Gerardo Arrubla y Jesús María Henao, miembros y en su momento presidentes de la Academia Colombiana de Historia, abogados y herederos de la tradición ideológica del período de la Regeneración, hicieron de las ideas conservadoras su fuente principal de inspiración. (Pinilla, 2003:105).

enseñar en la escuela, definiendo aquello que se constituiría en visibilidades o invisibilidades en la enseñanza de la historia en Colombia.

Este reconocimiento empezó a socavarse con la influencia de reconocidos historiadores colombianos, quienes hacia la década del sesenta y bajo el influjo de la profesionalización de las Ciencias Sociales llegaron al país después de haber sido formados en Europa y los Estados Unidos en tradiciones como la escuela de los annales francesa o la escuela tradicional marxista inglesa. Entre ellos se encontraba Jaime Jaramillo Uribe, quien para la década del cuarenta se había formado como licenciado de Ciencias Sociales en la Escuela Normal Superior y había viajado a Francia de donde trajo la influencia de la N.H.

Vale mencionar que hacia la década del sesenta fue Jaime Jaramillo Uribe, quien promovió la creación del Departamento de Historia en la Universidad Nacional de Bogotá y fue el maestro de reconocidos historiadores como Germán Colmenares, Jorge Orlando Melo y Margarita González, quienes se constituyeron en una nueva generación que empezó a escribir la Nueva Historia de Colombia. Una historia bastante alejada de los presupuestos teóricos a los que apelaba la tradicional Academia. Según (Álvarez, 2010:324) a partir de estos historiadores

“[...] se configuró un movimiento llamado de la Nueva Historia, con el cual se comenzó a diferenciar una historia llamada profesional de la historia que se hacía para ser enseñada. Con el argumento de que no había historiadores profesionales y que la historia no podía estar al servicio de intereses ajenos a la historia misma [...]”

La presencia de esta nueva generación es necesario precizarla, ya que, a partir de ella se le dio forma a la figura del historiador profesional y se estableció una división que hasta ese momento no existía, entre quienes producían la historia (tarea de las universidades) y quienes la enseñaban (tarea de los maestros).

Esta división entre quienes producían el saber histórico y quienes lo enseñaban llevó a los primeros a emitir fuertes críticas hacia la ACH, ya que la

catalogaban como la responsable de la historia anecdótica, patrioter, episódica y al servicio de los intereses del Estado que se enseñaba en las escuelas. En palabras de (Álvarez, 2007:325-326)

“[...] El grupo de historiadores que se dieron a conocer como representantes de la nueva historia realizó un juicio implacable sobre el pasado historiográfico ligándolo a la historia escolar. [...] se relacionaban claramente la historia positivista, empirista y apologetica de la academia, con la historia escolar [...]”

Lo que no quiere decir un distanciamiento total de los intelectuales de la N.H con la escuela, de hecho ella se convirtió, por decirlo así, en la excusa para cuestionar la función de la Academia, sus ordenamientos curriculares y su forma de hacer y de escribir la historia.

Hacia la década de los setenta autores como Jaime Jaramillo Uribe y Jorge Orlando Melo fueron consultores del Ministerio de Educación Nacional³⁷, se les encargó la tarea no solo de brindar a los profesores, orientaciones para la enseñanza de la historia en el aula, sino la construcción de un esquema que iba a ser discutido para los programas del Instituto Colombiano de Pedagogía (Icolpe)³⁸, el cual atendía a los diferentes ciclos de edad de los alumnos.

Atendiendo a lo anterior, se puede sustentar que el campo de batalla en el cual se libraron las luchas por la disciplina histórica confluyó en el terreno educativo. Específicamente en los contenidos que debían ser enseñados e incluidos en los planes de estudio. Para representantes de la N.H como (Jaramillo Uribe y Melo, 2003:89) era necesario

³⁷ Esto es posible afirmarlo a partir de un documento probablemente de 1971 en el cual sus autores: Jaime Jaramillo Uribe y Jorge Orlando Melo le presentaron al MEN unas directrices o claves para la enseñanza de la historia. El objetivo de dicho informe era ofrecer orientaciones teóricas y prácticas a los profesores de la enseñanza primaria y secundaria encargados de los cursos de historia de Colombia. (Uribe y Melo, 2003:87-112).

³⁸ El Icolpe era el Instituto Colombiano de Pedagogía, el cual tenía dos grandes áreas de trabajo: una investigativa, orientada al mejoramiento del sistema educativo y la otra orientada hacia la capacitación y elaboración de estrategias de currículo en fase de experimentación para aplicar posteriormente en el proceso de renovación curricular en la década del ochenta. (Lombana, H 2007: 80)

“[...] llevar al estudiante la idea de que la historia tiene hechos significativos para la vida de los pueblos y que ella no está hecha de anécdotas y nimiedades. Por lo tanto que el aprendizaje de la historia no es una cuestión de memorizar datos, fechas y anécdotas de sus hombres, sino una labor de razonamiento metódico, sobre los hechos y circunstancias [...]”.

Se empieza a visibilizar el lugar que gradualmente le brindó el MEN a los académicos de la N.H y los espacios de discusión de que los hizo parte. Hacia la década del setenta fueron invitados a participar en la construcción de los marcos generales de los programas curriculares para la enseñanza de las Ciencias Sociales, función que antes de estas décadas era delegada únicamente a la ACH.

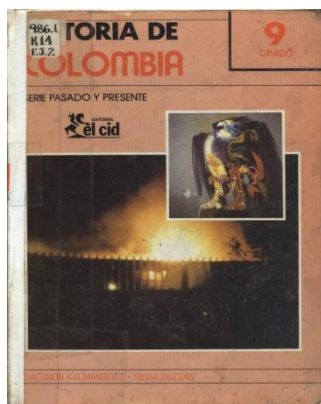
Por su parte los intelectuales de la N.H, no sólo participaron de estas discusiones y aportaron un fuerte componente histórico a dichos programas, sino que publicaron textos escolares en los cuales quedó materializada la visión de la historia que se estaba defendiendo.

Posterior a la publicación de los marcos generales de los programas curriculares de 1984, algunos intelectuales simpatizantes o representantes de la N.H como Rodolfo Ramón de Roux, Fernando Torres Londoño, Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán publicaron textos escolares en los cuales se vio el impacto que la N.H había alcanzado en la forma de escribir la historia de Colombia.

Imagen 6. Torres Londoño, F (1984). Nuestra historia 4º. Bogotá. Editorial Estudio



Imagen 8. Kalmanovitz, S y Duzán S. (1986). Historia de Colombia 9º. Bogotá. El Cid



La publicación de estos textos, es quizá el que se puede nombrar como el detonante que llevó a la ACH a emitir fuertes críticas tanto a la producción historiográfica como al respaldo que según ésta, les estaba otorgando el MEN a los intelectuales de la N.H.

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, 1994:97) 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 invitaban 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: 2) 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 Iltama, al 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 éstas 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 a 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”

Para Arciniegas, citado en (Colmenares, 1994:97) 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 éstos contenían. Para el autor mencionado, la versión histórica y la imagen que estaba llegando de los próceres vía los textos escolares estaba desdibujada. En el caso del texto de Kalmanovitz argumentó

“[...] 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.

Por su parte para (Kalmanovitz, 1989: 3) la historia que promovía la ACH era anti-académica, negaba las raíces de la historia de Colombia, al invisibilizar por ejemplo buena parte de la historia indígena que la constituía. Defiende su publicación indicando que :

“[...] Nuestra obra no menciona ni próceres, ni hechos gloriosos porque no nos interesa engrandecer el pasado, sino entenderlo en sus realidades y justas proporciones, en su economía, en su política, y en los efectos que tiene la esfera internacional sobre la suerte del país. El interés fundamental está centrado en entender también los problemas del presente –el insuficiente desarrollo económico, la débil soberanía nacional, las imperfecciones de nuestra democracia, las recurrentes fases de violencia y política- y las raíces que ello tiene en la historia. Por eso no hay un culto del individuo ni a su accionar intrépido, como en la versión de la Academia, y que, dada la profunda transformación urbana y cultural del país, ya no es inteligible para los ciudadanos y menos aún para la juventud [...]”.

Estas confrontaciones fueron ampliamente difundidas y comentadas por otros académicos que apoyaban en gran medida la visión de la N.H. para (Archila, 1989: 46), por ejemplo estos enfrentamientos lo que estaban poniendo de manifiesto era dos visiones distintas de la historia de Colombia.

“[...] por un lado está la tendencia historiográfica impulsada por la Academia, que enfatiza una historia compuesta de grandes acontecimientos y hecha por grandes personajes. Se trata, digámoslo sin temor, de una historia épica y ejemplarizante en donde los hechos están desconectados entre sí en la que los supuestos actores son ejemplo para las siguientes generaciones [...] de otro lado se expresa una nueva concepción historiográfica, recogida en parte por los textos de Editorial Estudio, [...] cuyo interés es reconstruir una historia de procesos con diferente duración según su naturaleza [...]”

Hasta ahora, se ha visto que las confrontaciones entre los intelectuales de la disciplina histórica se dieron por la defensa de una forma específica de concebir y de producir la historia. Los enfrentamientos permiten observar los intereses que estaban en juego y evidentemente el rechazo de la ACH se encuentra relacionado con el deseo de preservar el lugar de privilegio con el que hasta hacía muy poco tiempo había tenido como órgano consultor y director de los programas curriculares de Ciencias Sociales en Colombia. De hecho en una carta enviada al Ministro de Educación Nacional, (Arciniegas, 1985: 26) expresa abiertamente su malestar por no haber “atendido” los llamados que la ACH le hizo en varias ocasiones frente a los textos escolares que se estaban promoviendo desde el Ministerio y “[...] le recordó las leyes que le otorgaban a la Academia el carácter de guardador permanente del patrimonio nacional, de la honra y el buen nombre de Colombia”.

Actualmente el debate por la enseñanza de la historia escolar volvió a aparecer, esta vez liderado por reconocidos historiadores como Jorge Orlando Melo, Álvaro Tirado Mejía y Marco Palacios, para quienes resulta preocupante no solo la baja intensidad horaria que tiene el área de Ciencias Sociales y la historia, sino sobre todo la visión que sigue perpetuándose en la escuela. Para ellos a pesar de los esfuerzos realizados por los historiadores desde la década del setenta la N.H sigue sin llegar a las aulas.

Al igual que en su momento Germán Arciniegas le “exigió” al ministro un lugar de privilegio para la ACH, los historiadores de la N.H cuestionan la gestión que realizó el MEN en 1984, cuando decidió sacar del plan de estudios de primaria y bachillerato la materia de Historia y crear la de Ciencias Sociales y a través de una publicación en (Semana.com, 2012) argumentan que el área en la actualidad es “[...] una mezcla de geografía, economía, política, antropología, sociología e historia[...]” , paso seguido sostienen que:

“[...] le han empezado a pedir al gobierno que [...] ante semejante error pedagógico permita de nuevo la enseñanza de la historia como materia única de primero de primaria a grado once [...] porque las sociedades que no tienen conciencia de lo que son tienen el riesgo de diluirse”

Para concluir, 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 de los alumnos lo que se defiende es la presencia de la disciplina histórica en la escuela. 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, 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 ésta, 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 sólo resignifica sino que produce y crea un saber sobre lo social.

4.2 Debates y discursos en torno a la enseñanza de la geografía

A continuación se desarrollan los debates presentados entre los intelectuales de la disciplina geográfica y el MEN. Se exponen los debates en relación a los contenidos que debían ser enseñados en la escuela. Específicamente, se describen las tensiones que a través del X Congreso de Geografía de 1987 se hicieron latentes entre ellos. De la misma manera se enuncia la postura que los miembros de la ACOGE (Asociación Colombiana de geógrafos) y los historiadores de la N.H tenían con respecto a la geografía escolar.

A través de las memorias del X Congreso de Geografía, realizado en 1987 en la ciudad de Armenia se pudieron rastrear serias divergencias entre Campo Elías Burgos y Ana Victoria Navarro B³⁹ y Elsa Amanda Rodríguez de Moreno⁴⁰ y algunos miembros del Club de Geografía de la Universidad de Antioquia⁴¹.

Los primeros en su posición de delegados del MEN se declararon abiertamente en defensa de la propuesta curricular de 1984. Para ellos la disciplina geográfica

³⁹ El primero jefe de División del Currículo Formal y la segunda Programadora del Área de Ciencias Sociales, Ministerio de Educación Nacional en 1987.

⁴⁰ Es Licenciada en Ciencias Sociales, Licenciada en Psicología y Pedagogía, Especialista en Pedagogía de la Lengua Escrita y Magister en Educación. Con más de 35 años de experiencia en Educación Básica y Universitaria. Es autora de textos escolares de Ciencias Sociales y de Didáctica de la Geografía.

Actualmente reside en Bogotá. (Información tomada de: <http://geoforoquienessomos.blogspot.com>).

⁴¹ Creado en agosto de 1978 por iniciativa de algunos profesores y estudiantes del área de Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, asistentes al VI congreso realizado en la ciudad de Armenia (Quindío). Dicho Club tenía como finalidades: promover a través de diferentes medios el estudio e investigación de la geografía, publicar las investigaciones que proporcionaban capacitación y ayuda al perfeccionamiento de los docentes de Ciencias Sociales y del público en general y realizar estudios de campo de aquellos lugares de Colombia que eran de interés geográfico. (Disponible en: <http://faceducacion.org/clubgeo/sites/default/files/1.swf>)

había ganado espacios significativos en el nuevo currículo, argumentando que los anteriores estudiaban la historia y la geografía de manera separada y sin conexión alguna. Específicamente hacían mención a que

“[...] El Decreto 080 de 1974, estudiaba la geografía y la historia de manera aislada y sin ninguna relación y con un profesor para cada disciplina. La unidad de la geografía se fracciona generalmente entre varios profesores y las geografías regionales se estudian como un capítulo de la geografía general y a la luz de un reduccionismo casi exclusivamente a la geografía física. Esto en una dimensión de geografía universal no tiene razón de ser, y menos en el momento actual cuando hablamos de pluralidad geográfica [...]” (Burgos y Navarro: 1987: 154)

En ese mismo sentido afirmaron que con el Decreto 1002 “[...] la geografía sale fortalecida porque en la nueva programación hay que analizar diversos espacios geográficos simultáneamente y cuantas veces sea necesario para entender la acción del hombre sobre ellos a través del tiempo [...]” (Burgos y Navarro: 1987: 154)

Frente a lo anterior, las voces de protesta no se hicieron esperar y los académicos que en ese momento representaban a la disciplina geográfica tuvieron mucho que decir.

Para Elsa Amanda Rodríguez de Moreno, era claro que con el Decreto 1002, la geografía había sido omitida y subordinada a un conglomerado de disciplinas sociales, en el cual su tarea se reducía únicamente a brindar el marco espacial donde se desenvolvían los hechos sociales.⁴² Sus apreciaciones se encontraban muy lejos de lo planteado por los delegados del MEN, para ella la integración de las Ciencias Sociales se realizaba tomando como eje central a la historia y por lo tanto

⁴² Vale mencionar aquí que entre 1987 y 1989 se pudo rastrear material que permitió construir una idea de las preocupaciones de aquellos que representaban a la geografía. A través de la información encontrada se puede dar razón de los debates sostenidos a nivel local y nacional en congresos, coloquios, foros, asambleas pedagógicas, comisiones de estudio, en las cuales quedó claramente expresada la pregunta por la geografía que estaba llegando a las aulas escolares. Se cuestionó el alcance de los contenidos geográficos en los programas curriculares y se criticó la posición de privilegio en la que se había ubicado a la disciplina histórica.

“[...] la geografía está limitada a describir los marcos espaciales en los cuales se desarrollan los procesos históricos, económicos, sociales, culturales y políticos, reforzando así el carácter descriptivo de la geografía, contra el cual se ha venido luchando. (Rodríguez, 1987: 163)

Una mirada que no estaba alejada de la realidad, ya que si bien los historiadores de la N.H, planteaban por ejemplo la necesidad de la enseñanza de la geografía, no lo hacían anteponiéndola a la disciplina histórica, tal como lo veremos a continuación la geografía aparecía como una disciplina auxiliar de la historia y se justificaba su presencia en el currículo en la medida que complementara los estudios históricos. Ella sólo se concebía en la medida que lograra esos propósitos. Al respecto se refieren en ella en los siguientes términos

“[...] La enseñanza y la comprensión de la historia no puede aislarse de la geografía [...] Es un hecho innegable que las condiciones del hábitat geográfico han conformado muchos aspectos de la vida histórica y de la personalidad de las culturas y los pueblos [...] Pero de esta hipótesis no podemos concluir que la historia es determinada por la geografía o que por la geografía podemos explicar la historia [...] Correlaciones de la historia con la geografía son necesarias hasta el punto de poderse enseñar simultáneamente. Para no incidir en repeticiones y para estar más de acuerdo con la realidad y con la lógica, la geografía se enseñará como geografía histórica. En efecto, la geografía como medio en que se desarrolla la acción del hombre tiene una historia, porque ésta la transforma [...]”. (Jaramillo y Melo, 2003: 95)

Está es quizá una de las evidencias que demuestra cómo los historiadores de la N.H no solo plantearon su postura frente a la forma de concebir y de escribir la historia, sino también el impacto que como colectivo lograron instaurar en las planeaciones curriculares frente a los contenidos geográficos.

Para (Rodríguez, 1987:173) una de las razones que explicaba la posición de subordinación en la que se encontraba la geografía estaba en la falta de integración de la comunidad de geógrafos, situación que reflejaba su falta de proyección a nivel nacional, y el valor que debían asignarle a su ciencia para ubicarla en el nivel que le correspondía.

Era claro que la intelectualidad de la disciplina geográfica se sentía perdedora y poco representada en los planes y programas de Ciencias Sociales expedidos por el Ministerio de Educación Nacional de 1984. Situación que como lo veremos más adelante quedó sustentada a través de la revisión y análisis de algunos planes de estudio y textos escolares de la época en los cuales primaban los contenidos de corte histórico frente a unas muy breves referencias al estudio de la geografía.

En este mismo contexto y respaldando la postura de Rodríguez, el Club de geografía de la Universidad de Antioquia dejaba explícita su preocupación por el lugar que se le había asignado a la geografía escolar. Para ellos era evidente el desplazamiento y “la poca importancia” que le había dado a la asignatura la llamada Renovación Curricular. Argumentaban que en los planes y programas se daba una ausencia tácita de la asignatura de geografía y en algunos grados había quedado eliminada. (Herrera, Álvarez y Gómez, 1987: 194)

Hasta 1984 la geografía constituía una materia independiente y esta condición le permitía unos espacios, unos tiempos y unos maestros específicos para el desarrollo de los contenidos. Con el Decreto 1002, la geografía desaparecía como asignatura escolar y se integraba a una nueva área que se llamaba Ciencias Sociales.

Esto suponía para algunos geógrafos, la reducción de la disciplina a una simple cultura general; consideraban que le mermaba importancia y le negaba a la disciplina la posibilidad de llegar a las aulas con los adelantos que en términos científicos y tecnológicos había ganado en los últimos años. (Rodríguez, 1987: 170)

Lo anterior refleja un deseo similar al pretendido por los académicos de la N.H, en tanto deseaban (los geógrafos) que se renovaran los contenidos de enseñanza, se superara la tradición existente y pudieran llegar a la escuela los avances que como “ciencia” se había alcanzado.

Para Fandiño (1987) el problema de la propuesta del Ministerio de Educación Nacional radicaba en que tal como estaba planteada no permitía “[...] la enseñanza específica de la geografía en forma sistemática, ni valorar la disciplina como ciencia ya que se diluye entre una gran cantidad de conocimientos de otras Ciencias Sociales”. (Fandiño, citada en Rodríguez 1987: 171)

Al parecer no solo estaba en contra de la interdisciplinariedad propuesta por el MEN en el Decreto 1002, sino que buscaba establecer fronteras entre los contenidos de las disciplinas escolares y hacer visible la geografía más como ciencia que como saber escolar. Adicional a esto, se percibe al igual que con los historiadores; la demanda de que la geografía tuviera un mayor peso en los programas curriculares. (Rodríguez, 1987: 174)

Diez años después (1997), se vuelve a encontrar en las memorias de los congresos de la Asociación Colombiana de Geógrafos y de la Sociedad Geográfica Colombiana preocupaciones muy cercanas a las reseñadas líneas atrás. Para ambas instituciones era importante conocer cuál era el papel de la geografía en el currículo colombiano, reflexiones que llegaron al Ministerio de Educación Nacional entre otras personas por Raquel Pulgarin Silva⁴³, quien para esa época se encontraba liderando la mesa de trabajo de Ciencias Sociales a nivel departamental y representaba a Antioquia a nivel nacional en el proceso de construcción de los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales publicados en el año 2002.

Las escasas reflexiones que logran encontrarse en los lineamientos curriculares vuelven la mirada sobre lo ya dicho, es decir, se menciona que la geografía ha sido una asignatura con menor presencia que la historia en las propuestas curriculares nacionales, además de señalar que se “[...] encontraba

⁴³ Profesora de la Universidad de Antioquia. Licenciada en Geografía e Historia de la Universidad de Antioquia. Magister en Psicopedagogía, Doctora en Ciencias Pedagógicas y miembro activo de la ACOGE. Su trayectoria académica siempre ha estado concentrada en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Geografía.

limitada a la descripción física de los lugares; es decir, donde los lugares son tratados como mapas exentos de contextos”. (MEN, 2002, 25)

Llama la atención que sean las mismas inquietudes que para la década del ochenta, a propósito del Decreto 1002 se pusieran en escena. Al tiempo que la propuesta por la integración de las Ciencias Sociales se actualizara igualmente en el 2002.

Vale mencionar que la concepción que tenía el enfoque interdisciplinario de 1984 acerca de la geografía era que ésta

“[...] es una, pero plural [...], es dinámica, es decir, estudia la localización y organización de los fenómenos naturales y humanos en el espacio y las relaciones que existen entre estos, por ello deben analizar los conceptos jurídico-políticos, socio-económicos y culturales en que se desarrollan los procesos sociales, con ello intenta aproximarse a una geografía cultural y consideramos que así puede asimilar el estudiante gradualmente los principios geográficos. [...] el programa persigue que los educandos conozcan, interpreten y critiquen los procesos que definen el devenir del país; por ejemplo, en qué medida lo geográfico ha influido en nuestro desarrollo político, económico y cultural, y en qué forma el hombre colombiano ha convertido el paisaje natural en paisaje cultural. (Burgos y Navarro, 1987: 156; 159)

Si se compara dicha concepción de la geografía con la de los lineamientos de 2002, se encontrará bastante afinidad sobre todo en aquello de concebir al planeta como un sistema vivo y dinámico, que escapa a las interpretaciones deterministas que han acompañado su enseñanza en la escuela.

Del mismo modo se encuentra cercanía con los postulados de una geografía sociocultural, la cual reconoce la relación existente entre el territorio y la sociedad. A través de algunas de las preguntas problematizadoras de la malla curricular podemos ver ciertas semejanzas con la reforma de 1984, sobre todo en lo que se nombra como desarrollos políticos, económicos y culturales.⁴⁴

⁴⁴ Se hace alusión aquí a preguntas como: ¿las crisis económicas en Colombia son producidas por una falta de competitividad o de voluntad política? de grado noveno o ¿Cómo posibilitan o limitan la

En lo que si se distancian los lineamientos y los marcos generales es en la diferencia sobre el estudio de la geografía en la escuela, es en lo que tiene que ver con el componente ambiental. Los lineamientos curriculares orientan su mirada hacia el reconocimiento del planeta como un sistema vivo y susceptible, por lo tanto invita a conocer los peligros que lo acechan para poder conservarlo. Específicamente se refiere a ello en los siguientes términos

“[...] La tradicional concepción de que el hombre es el dueño del planeta se ha venido modificando desde diversas perspectivas científicas para casi llegar a lo opuesto: el hombre es el gran peligro para el planeta [...] si el hombre desea seguir habitando su casa [...] debe conocerla mejor: Conocer el frágil equilibrio que existe entre los diversos sistemas que alberga y estudiar las posibilidades de recuperar suelos, aguas, bosques, especies, etc. [...] evitar los peligros de sobreexplotación de los recursos [...] limitar el tipo de consumismo[...]” (MEN, 2002, 97)

Diferencia comprensible si se ubican los discursos sobre la urgencia planetaria, el cuidado del medio ambiente, la explotación acelerada de los recursos naturales, y los desequilibrios poblacionales posteriores a la década del ochenta.

Finalmente se puntualiza que a diferencia de los historiadores, los geógrafos trascendieron la pregunta por los contenidos que debían ser enseñados en la escuela. Se pudieron encontrar producciones por el cómo enseñar y mejorar los procesos de aprendizaje de la geografía. Producciones que atendían a elementos psicológicos y didácticos propios del campo de la pedagogía. Lo anterior se debe a que, mientras las luchas por la enseñanza de la historia en la escuela han sido gestionadas en gran parte por los historiadores formados en su disciplina, las luchas por la geografía que se debe enseñar en la escuela, han sido lideradas por profesores que desde las facultades de educación de diferentes universidades del

vida de las personas en una comunidad el clima, el relieve y las aguas? de grado segundo. (MEN, 2002)

país han presentado propuestas que buscan reivindicar la función de la disciplina geográfica en la escuela⁴⁵.

4.3 Debates en torno a la integración de las ciencias sociales escolares desde la intelectualidad magisterial

Al igual que las polémicas suscitadas entre los historiadores y los geógrafos, la intelectualidad de corte magisterial también se pronunció con respecto al proyecto integracionista de las Ciencias Sociales planteado por el MEN en 1984 y actualizado en 2002. Las posturas estuvieron divididas, entre quienes respaldaron un proyecto interdisciplinario de las Ciencias Sociales en la escuela y quienes abiertamente se declararon en contra de este.

Para (Zubiría M y J 1986: 35)⁴⁶, con la reforma curricular no se había logrado nada, para ellos “*integrar no era amontonar*” y los currículos que se habían diseñado, solo enunciaban contenidos de corte histórico y geográfico, obviando de esta manera otras disciplinas. A tal punto llegaron a afirmar que

“[...] hablamos de Historia y Geografía porque los currículos desarrollados por la Renovación Curricular así lo conciben, pero ¿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 por lo tanto debe darse en los conceptos que las dos ciencias y no sólo ellas sino todas las Ciencias Sociales utilizan en común [...]”

Ambos autores participaron activamente en el movimiento pedagógico y llevaron al congreso de 1987 estas inquietudes. Sus reflexiones se enmarcaron en la

⁴⁵ Hacemos referencia a propuestas como: “Geografía conceptual (2000)” de Elsa Amanda Rodríguez y “Un modelo de disciplinas docentes de Ciencias Sociales integradas, desde el espacio geográfico; para la elaboración de currículos y materiales didácticos (2001)” de Raquel Pulgarin Silva.

⁴⁶ El primero psicólogo colombiano. Fundador y director científico de la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani, junto con José Brito (Quito), creador del enfoque pedagógico Pedagogía Conceptual, Presidente de la Academia Colombiana de Pedagogía y Educación. El segundo es Economista de la Universidad Nacional e investigador pedagógico. Ha sido Consultor del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y del Convenio Andrés Bello para seminarios en Centro y Suramérica. Miembro fundador de la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.

presentación de una alternativa para la enseñanza de las Ciencias Sociales desde la pedagogía conceptual, sugiriendo que la manera como se superaría la enseñanza memorística y la yuxtaposición de las disciplinas sociales sería a partir de los conceptos básicos de cada una de las disciplinas. Era claro para ellos que el proyecto integracionista liderado por el MEN no estaba dando los resultados esperados.

Por su parte, para Renán Vega Cantor⁴⁷, la propuesta de la integración, buscaba superar la división entre la historia y la geografía que había acompañado a la tradición escolar en Colombia. Situación paradójica si observamos que la gran mayoría de los maestros que atendían el área, estaban formados en Geografía e historia, que era la carrera que las facultades de Educación ofertaban en el país en la década del ochenta y el noventa, además porque “[...] en los textos escolares, la integración se entendió como agrupar bajo una misma cubierta la historia y la geografía, que seguían bastante separadas una de la otra; en la práctica diaria, los docentes optaron, de acuerdo a sus propias fortalezas, por la historia o la geografía”. (Vega, 2007: 10)

En el caso específico de los lineamientos curriculares, Vega cuestiona la decisión de “integrar” en la enseñanza de las Ciencias Sociales el estudio de diferentes disciplinas sociales, si bien ayudarían a comprender la naturaleza de los hechos, ésta es contradictoria con la realidad, en la medida que en las instituciones educativas se le asigna una intensidad horaria muy reducida al área y porque en medio de tantos saberes, los estudiantes no logran alcanzar conocimientos sólidos en ninguna de ellos. Al respecto se refiere a esto en los siguientes términos

⁴⁷ Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad distrital. Diplomado en Histoire Contemporaine et des Modes Etrangers. Universidad de Paris. Magister en Historia de la Universidad Nacional de Colombia. En la actualidad es profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional, de Bogotá, Colombia. Ha sido profesor de las universidades Distrital, Javeriana, Externado de Colombia, Tecnológica de Colombia y Santo Tomás. Sus producciones están enmarcados dentro de la escuela de pensamiento marxista.

“[...] subsumir a las Ciencias Sociales en una nebulosa en la que hay de todo un poco, [...] es simplemente la supresión por exceso, si vale el término de las Ciencias Sociales escolares, o su conversión en una especie de receta de cocina. Al final el estudiante no tiene ni siquiera información de lo más elemental en historia, geografía, economía o ecología”. (Vega, 2008:35)

Muy de cerca a estos planteamientos, se encuentra Orlando Silva Briceño para quien la integración de las Ciencias Sociales ha sido difícil en Colombia, debido a lo refractaria que ha sido la escuela frente a los planteamientos del MEN y las experiencias significativas que al respecto han liderado algunas instituciones en el país⁴⁸. (Silva, 2011).

Una de las razones más poderosas a las que alude (Silva, 2011) como “conjetura” para explicar por qué en el país ha sido espinoso el asunto de la integración, se encuentra relacionado con la fuerza que ha tenido la conservaduría escolar, la cual no ha permitido que la innovación educativa se haya profundizado en el país; de la misma manera que la fuerza que ha ejercido el “*código disciplinar*”, categoría central de la Tesis Doctoral: “*Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*”, de Raimundo Cuesta, la cual es definida como:

“[...] una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de enseñanza. El código disciplinar de la Historia alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos. En

⁴⁸ Se hace alusión a algunas experiencias lideradas en la década del ochenta y comienzos de los noventa en los centros experimentales piloto (CEP). Los Centros Experimentales Piloto. eran centros que dependían directamente del Ministerio de Educación Nacional y que obedecían a toda la reforma curricular que se venía adelantando en el país desde la década del setenta. Reunían maestros que hacían funciones de investigación, innovación y formación de docentes. Su participación en la formulación de los marcos generales de los programas curriculares de Ciencias Sociales en 1984 fue clave, se puede rastrear esta información a partir de la documentación expedida en ese momento. Como su nombre lo indica, una de las funciones que tenía era realizar experiencias de pilotaje en las diferentes regiones del país para luego evaluar las posibilidades de las mismas. Los CEP se encontraban en varias regiones del país como el Valle, Antioquia, Tunja, Huila, Bolívar, Bogotá y Quindío.

cierto sentido, el código disciplinar de la Historia encierra normas y convenciones socioculturales que designan la legitimidad/ilegitimidad del saber escolar, a modo de los foucaultianos “regímenes o juegos de verdad” (Cuesta, 2009:8)

Tal como se ha visto, parte de esa práctica cultural, que señala Cuesta (2009), se encuentra ligada a los avances pedagógicos y didácticos del área. Para Vega (2008) los incipientes trabajos desarrollados en torno a la enseñanza de la historia y la geografía en países como España y Argentina dan cuenta de esfuerzos por pensar las disciplinas de forma separada. Apunta a que si en éstas que históricamente han tenido tradición pedagógica se presentan dificultades para legitimar su basamento epistemológico, con mayor razón se van a presentar serios conflictos en el momento de pensar en un área denominada Ciencias Sociales integradas.

En lo que si difiere la postura de Vega y Silva es en relación a la posibilidad de las Ciencias Sociales integradas. Para (Vega, 2007: 13) no es posible pensar en términos de integración de las Ciencias Sociales, lo cual no excluye el concierto de otras disciplinas en la escuela, de hecho plantea que

“[...] ya iba siendo hora de ampliar las Ciencias Sociales escolares, para incorporar disciplinas como la economía, la política y la ecología, cuyo vocabulario, procedimientos y campo de estudio es parte imprescindible para el conocimiento del mundo actual. Por dicha circunstancia, y no para que los estudiantes sean economistas, politólogos o ecologistas, las Ciencias Sociales escolares si deben proporcionar unos rudimentos analíticos y valorativos que les permitan acceder de una manera adecuada a esos saberes, por lo demás indispensables para desenvolverse como ciudadanos en el mundo de hoy”.

Con lo anterior, se puede plantear una confrontación muy cercana a la enfrentada por los historiadores, los cuales han justificado su lucha en la defensa de una disciplina. Vega, se declaró abiertamente en contra de los lineamientos curriculares de 2002 y de la propuesta por la integración de las diferentes disciplinas sociales. Su mirada apuntó a la reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía como posibilitadoras de un nuevo sujeto social en Colombia.

Por su parte Silva sostiene que si bien el proyecto integracionista de las Ciencias Sociales escolares había fracasado en Colombia, con ello no quería decir que no fuera posible. Su apuesta como profesor en la licenciatura de Ciencias Sociales en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, es hacia una perspectiva interdisciplinaria y se declara conocedor de experiencias de innovación pedagógica que le hacen afirmar que un trabajo en este sentido es viable y tiene potencia.

En relación a esta defensa por la integración Álvarez y González (2011), han manifestado estar de acuerdo con ella. Para éstos, hoy no es posible pensar la enseñanza de las Ciencias Sociales de forma separada, la realidad de la escuela rompe con la racionalidad disciplinar. Actualmente los profesores de Ciencias Sociales deben responder por un número amplio de proyectos que los ubican en posiciones interdisciplinarias. Ellos responden por proyectos de educación ambiental, gobierno escolar, izadas de bandera y de educación comunitaria. Para (González 2011):

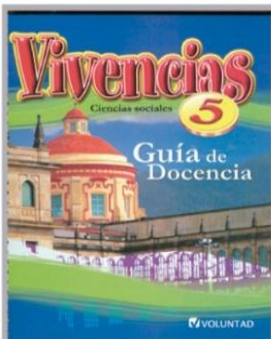
“[...] Cuando el maestro de Ciencias Sociales está tanto dentro como fuera del aula encuentra la necesidad de las Ciencias Sociales integradas para dar respuesta a todas las demandas que se le hacen. [...] aquí no se puede dar cuenta de un proyecto o de una disciplina sino del trabajo de las ciencias sociales en conjunto”.

Por su parte para (Álvarez, 2004: 5) hoy en la escuela no hay disciplinas. La realidad en los colegios es otra:

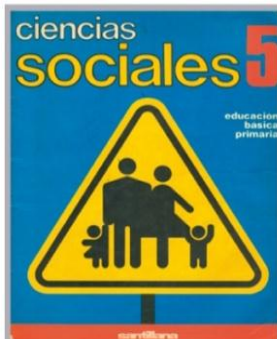
“[...] los avances conocidos aún siguen insistiendo en separar la historia de la geografía y muy pocos se aventuran a pensar en las Ciencias Sociales como un campo disciplinar que rompió hace tiempo las fronteras que las separaba. Tal vez, en parte, porque las reflexiones sobre la enseñanza todavía sigue dependiendo de las disciplinas en sí y no se han abordado desde la enseñanza misma [...]”

De este modo se ve como desde la intelectualidad magisterial también se han librado luchas en relación a la integración de las Ciencias Sociales escolares. Situación que en lugar de generar consensos ha provocado disensos entre ellos.

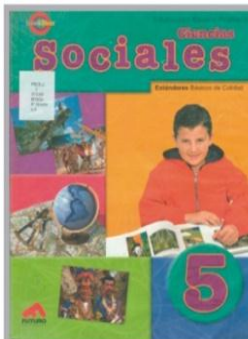
Algunos proponen estrategias que desde el campo pedagógico y didáctico brindarían posibilidades de comprenderlas y enseñarlas como una unidad, otros por su parte, sustentados en la lógica disciplinar respaldan la enseñanza de las mismas de forma separada. Independientemente de las posturas afirmadas por cada uno de ellos, lo cierto es, que el nivel estratégico de formulación de la enseñanza de las Ciencias Sociales tanto en el campo intelectual como en el campo de la política nacional se encuentran en una ruptura sustancial con las prácticas de enseñanza en la escuela. Treinta años después estas discusiones y sus propuestas siguen interrogando las transformaciones en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela.



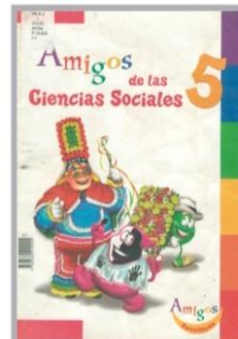
Sarmiento Gordillo, H (2008)
Vivencias 5º.
Primera edición.
Santafé de Bogotá, D.C.
Editorial Voluntad.



Gómez de Baruffol, F (1989).
Ciencias sociales 5.
Bogotá.
Editorial Santillana S.A



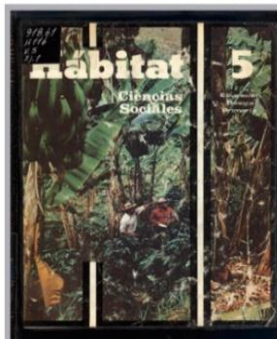
Ramírez, C (2007).
Ciencias Sociales 5º.
Serie Saber.
Bogotá.
Editorial Escuelas del Futuro.



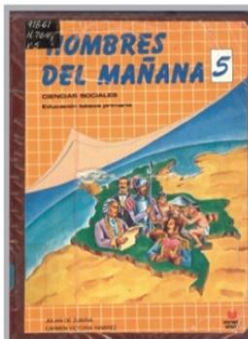
Rodríguez Clavijo, M,
Barragán Pulido, Z,
Sierra Pinedo, A
y Ortiz Jiménez, J (2006).
Amigos de las ciencias sociales 5º.
Bogotá.
Editorial Santillana.



Melo, Jorge Oriando y Díaz Rivero,
Gonzalo (1989) Raíces 5º .
Bogotá. Editorial Libros y Libres S. A.



Garavito Puentes, C y Lozano, R (1987).
Hábitat 5º. Bogotá.
Editorial Voluntad S.A.



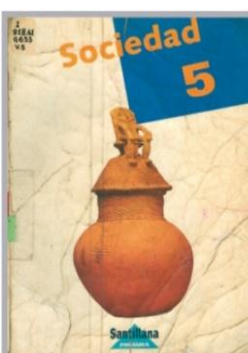
De Zubiría, J y Ramírez Carmen
Victoria (1988).
Hombres del mañana 5º.
Bogotá. Intermedio editores



Rojas Reyes, I, Rodríguez Ortiz C,
Arregocés Torregroza, M y Beltrán
González, M (1996).
Civilización 5º.
Santafé de Bogotá.
Editorial Norma S.A



Ardila de Feo, R, Vasco M, Eloisa y
Losada I, R (1991).
Protagonistas 5º
Santafé de Bogotá.
Editorial Norma S.A



Gomez de Baruffol, F (1995).
Sociedad. Ciencias sociales 5º.
Santafé de Bogotá.
Editorial Santillana S.A.

5

5. CONTENIDOS DE ENSEÑANZA EN LOS TEXTOS ESCOLARES DE 1984 A 2010 EN COLOMBIA

Los textos escolares han jugado un papel importante en el proceso de enseñanza- aprendizaje en la escuela, son considerados como medios a través de los cuales se ha dado la reproducción del conocimiento y la cultura. Incluso en la experiencia cotidiana, se ha podido evidenciar que éstos orientan mucho más el trabajo de los maestros que las propias directrices ministeriales, esto; gracias a la cercanía que establecen las casas editoriales con los maestros y las estrategias contundentes que utilizan en el mercado.

De manera fácil se identifica en las carátulas de los textos escolares eslogan como: “La presente obra desarrolla el programa vigente del Ministerio de Educación Nacional” o “Solución pedagógica [...] de acuerdo con la propuesta metodológica del Ministerio de Educación Nacional, los estándares curriculares, y las competencias ciudadanas”⁴⁹

Para Escolano, A (2001) el texto escolar “[...] ha logrado constituirse en los últimos años en un exponente básico del curriculum educativo. [...] resulta ser un verdadero soporte curricular, un espejo de la sociedad que lo produce y una guía para ordenar el método en la enseñanza”.

⁴⁹ Tomado de Texto escolar: Vivencias 5º (2008). Editorial Voluntad.

En el mismo sentido (Herrera, Pinilla y Suaza, 2003, 45) sostienen que los textos escolares: “[...] tejen, de manera abigarrada, los intereses e interrogantes de una época; y señalan [...] los proyectos y el papel de los intelectuales en una época determinada”.

Al tener en cuenta lo anterior se considera importante destacar dentro de este estudio, la selección de contenidos que algunas casas editoriales e intelectuales de las Ciencias Sociales consideraron como “verdad” a ser enseñada en la escuela y a enunciar el tipo de conocimiento que incluyeron y excluyeron en cada una de ellas.

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 5º 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 2. Textos escolares seleccionados para la investigación

Texto escolar	Autores	Año	Editorial
1. Hombres del mañana	De Zubiría, Julián y Ramírez Carmen Victoria	1988	Intermedio editores
2. Raíces	Melo, Jorge Orlando y Díaz Rivero, Gonzalo	1989	Libros y Libres S. A.
3. Hábitat	Garavito Puentes, Clara Rosa y Lozano, Rocío	1987	Voluntad S.A
4. Ciencias Sociales.	Gómez de Baruffol, Fanny Cecilia	1989	Santillana S.A
5. Protagonistas	De Feo, Rosa Tulia; Vasco M, Eloisa y Losada I, Rodrigo ASESOR: Cajiao, Francisco	1991	Norma
6. Civilización	Rojas Reyes, Inés Elvira, Rodríguez Carlota Ortiz, Arregocés Torregroza, Mónica y Beltrán González, Marcela	1996	Norma
7. Sociedad	Gómez de Baruffol, Fanny Cecilia	1995	Santillana
8. Vivencias	Lizarazo Moreno, Tania Milena	2008	Voluntad
9. Ciencias Sociales	Madrid Soto, Adriana Noreña, María Isabel y Giraldo Germán.	2007	Editorial Escuelas del Futuro
10. Amigos de las Ciencias Sociales	Rodríguez Clavijo, María Mercedes, Barragán Pulido, Zyomara H, Sierra Pinedo, Ana Margarita y Ortiz Jiménez, José Guillermo.	2006	Santillana

Como una manera de describir los contenidos que tenía cada uno de los textos escolares y de establecer las semejanzas y diferencias de éstos con las reformas curriculares, se diseñaron dos plantillas.

Para una mejor comprensión, se organizó la información de las plantillas en los siguientes términos. En la primera se nombran:

- Contenidos comunes: aquellos que fueron incluidos tanto en la reforma de 1984 como en la de 2002.
- Contenidos diferentes: aquellos que únicamente aparecieron en una de las reformas. (Ver anexo 2)

En la segunda plantilla se nombran:

- Contenidos del texto escolar: todos los que son incluidos en unidades, temas o módulos.
- Contenidos del programa: los que las dos reformas curriculares consideraron propios para el 5º grado.
- Contenidos comunes: se señalaron aquellos en los cuales había coincidencias entre el texto escolar y la reforma curricular vigente.
- Contenidos diferencias: se señalaron aquellos en los cuales se distancia el texto escolar de la reforma curricular vigente. (Ver anexo 2)

Ambas plantillas favorecieron conocer los contenidos que se formularon en cada uno de los materiales reseñados y fueron el soporte para la elaboración de los análisis y las conclusiones generales que se desarrollarán a continuación. Primero se describen los contenidos de las dos reformas curriculares para luego cruzar dicha información con los textos escolares.

5.1 Contenidos de las Ciencias Sociales en las reformas curriculares de 1984 y 2002

El programa curricular de 5º grado, expedido por el Ministerio de Educación Nacional en 1984, refleja la participación de los historiadores, tanto de los intelectuales de la Nueva historia como los pertenecientes a la Academia de Historia. Basta observar la bibliografía del documento para encontrar que está sustentada en autores como Jaime Jaramillo Uribe, Jorge Orlando Melo, Germán Colmenares e Indalecio Lievano Aguirre. Todos ellos representantes de la Nueva Historia de Colombia.

El programa de 5º grado posee un fuerte componente político-institucional y económico, con el fin de que “[...] Los alumnos comprendan cuales son las principales normas que en la actualidad guían la vida política, económica y social en nuestro país” (MEN, 1984:48)

El programa se estructura en dos bloques. El primero incluye contenidos de corte político, en los cuales se destacan las cualidades del gobierno democrático, la Constitución Política, el funcionamiento del Estado y la intervención estatal en asuntos económicos.

El segundo bloque representa un elevado número de contenidos donde la historia es la disciplina relevante. Constituye un recorrido desde la disolución de la Gran Colombia hasta finalizada la década del setenta.

Para hacer una idea de lo que abarca se mencionan algunos como: la división centralismo- federalismo en la Patria Boba, las relaciones iglesia-Estado, la política Internacional de Bolívar, la creación de los partidos políticos en el siglo XIX, el período de la Regeneración, las guerras civiles, la separación de Panamá, la República conservadora, la crisis económica de 1929 y su impacto en Colombia, la modernización del país, la revolución en marcha, el gobierno de Eduardo Santos, el período de violencia de mitad del siglo XX, el frente nacional y los grandes desafíos del presente.

Se puede observar que la historia aparece como el eje central del programa y la geografía como un apéndice de los contenidos históricos, situación que había problematizado el congreso pedagógico en 1987.

Recordemos que lo anterior representó una de las críticas más fuertes entre los académicos de la geografía, parte de su inconformidad consistía en cuestionar la reducción de su disciplina a la localización de lugares o a brindar únicamente el contexto físico en el cual se desarrollaban los hechos históricos.

De hecho dentro de las recomendaciones generales del programa, se reconoce que la geografía, la política, la economía y la sociología, servían para ubicar y analizar los procesos históricos en la formación y consolidación de la nación colombiana. (MEN, 1984:48), otorgando así una posición de privilegio a la disciplina histórica.

Por su parte la reforma curricular de 2002 presenta otro ordenamiento. Se organiza a partir de ejes curriculares y ámbitos conceptuales. La propuesta incluye nuevos contenidos para el área de Ciencias Sociales, propios de su fundamentación y del momento histórico al que están respondiendo. Sin embargo vale la pena mencionar que hay algunos que se conservan.

Por ejemplo, los ejes curriculares 2, 6 y 8 siguen siendo en esencia una continuación de la propuesta de 1984.

El eje # 2 y 8, cuya disciplina relevante es la ciencia política conservan contenidos como los de la constitución política, los derechos fundamentales, los tipos de organización en la colonia, independencia y república y organizaciones sociales, políticas y económicas hasta mediados del siglo XIX. Otros que se mencionan van en la misma dirección, la diferencia radica en las necesidades que puso en escena la Ley General de Educación de 1994 y la reglamentación legal más reciente ya que enuncian contenidos como el gobierno escolar, el consejo estudiantil y el personero.

El eje # 6, cuya disciplina relevante es la historia, enuncia como ámbitos conceptuales: la independencia y sus implicaciones políticas, económicas y sociales, la aparición de los partidos políticos y el urbanismo como reflejo de las influencias culturales.

Efectivamente en esta reforma se percibe un recorte de los contenidos históricos. Se da lugar a otras disciplinas sociales, a otro tipo de saberes y de desarrollos del pensamiento cognitivo.

Si bien se sigue conservando la idea de formar sujetos históricos, sus preocupaciones van mucho más allá de esto. Los contenidos que se nombran dan cuenta de un sujeto distinto al que concibe los marcos generales de los programas curriculares de 1984.

El sujeto que pretende formar la retórica de los lineamientos es un ciudadano de mundo, respetuoso de las diferencias entre los seres humanos y con amplia conciencia planetaria. Para ilustrar lo anterior se pueden nombrar ejes curriculares como el # 3, 4 y 5 en los cuales se enuncian los grandes peligros que amenazan al mar y las ventajas que tiene para un país conocer y aprovechar sus recursos naturales. El eje curricular # 1 enuncia las prácticas discriminatorias y las consecuencias que trae para los diversos grupos humanos. Finalmente el # 7 plantea la necesidad de construir en los estudiantes las categorías de espacio y tiempo, ligadas al desarrollo de nociones como las de tiempo histórico, tiempo cronológico y espacio pensado y vivido.

Todos estos contenidos son el resultado de las reflexiones y los avances que en materia de las Ciencias Sociales y de su didáctica se desplegaron posteriores a la década del noventa, por tanto puede decirse que obedecen a otra lógica y a otros propósitos.

5.2 Contenidos de las Ciencias Sociales en los textos escolares en la década de los ochentas

Después de comparar y analizar los contenidos en cada uno de los textos escolares elegidos para este estudio y de cotejarlos con la reforma de 1984 se pueden establecer las siguientes conclusiones:

La gran mayoría de ellos se inscriben en los contenidos producto de la reforma. Podría decirse que son el reflejo de la influencia de corrientes como la Nueva Historia y de 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 tocaban en la escuela.

Se hace alusión a algunos como: la violencia, el narcotráfico o los grandes desafíos de Colombia después de la década del setenta. (Todos ellos incluidos en el programa de 5º grado). Ninguno de los textos escolares propone contenidos distintos a los prescritos por el Ministerio de Educación Nacional, exceptuando al texto de Santillana, el cual anexa al final de varias unidades elementos de convivencia.

Las diferencias más marcadas se encuentran en los textos “Hombres del mañana” y “Raíces”. Recordemos que los autores de estos materiales participaron activamente del movimiento pedagógico y de 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 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” (Zubiría, 1986: 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 [...]”. (Zubiría y Ramírez, 1988: Presentación del texto).

El texto escolar no atiende estrictamente al orden secuencial del programa de 1984 pero si 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 5º grado.

El texto 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 Nueva Historia 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) inclinándose por una historia social y de mentalidades, propia de la escuela francesa de los annales. Igualmente se encuentran a lo largo de las unidades documentos 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, 2011) nombra como la cientifización y la defensa de la disciplina histórica. El 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)

Los contenidos de las unidades dan cuenta de preocupaciones que difícilmente se han podido encontrar en las 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, al menos la nombran e 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 “La 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 MEN abandonan la mirada de la psicología cognitiva y la pregunta por el desarrollo del pensamiento social de los niños. 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 atienden directamente a la memoria del estudiante, refuerzan la mirada anecdótica y lineal de la historia, responden a datos muy puntuales, a respuestas únicas y a personajes “reconocidos” que han hecho la historia del país.

De este apartado se puede concluir, que a pesar de que hubo producciones que se acercaron a un enfoque desde las Ciencias Sociales integradas, la gran mayoría reforzó la mirada disciplinar que supuestamente había revaluado la reforma de 1984, entre otras razones porque el mismo había dejado ambigua en su formulación las asignaturas que componían el área. “[...] en realidad la geografía, la historia y la cívica siempre han estado presentes dentro del currículo en el área de

Ciencias Sociales, pero él no las mencionaba explícitamente lo cual ha causado confusión[...]" (El Herald, junio 17: 1989).

Estas declaraciones del Ministro no sólo justificaron las lecturas que cada uno de los textos pudo o no hacer acerca de la integración, si no que dieron paso a una nueva década en la cual como veremos reforzó la enseñanza de las disciplinas sociales de forma separada.

5.3 Contenidos de las Ciencias Sociales en los textos escolares en la década de los noventas

Durante la década de los noventas, 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 escuelas. De hecho en 1994 con la Ley General de Educación se estableció que 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 separada⁵⁰, 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 era una de las áreas obligatorias y fundamentales, puntualizando que estaba conformada por: la historia, la geografía, la constitución política y la democracia.

⁵⁰ Se hace referencia a los "Programas de Educación para la Democracia, la paz y la vida social" los cuales fueron efecto del Decreto 239 de 4 de febrero de 1983. (CEPECS, 1985: 58)

Para (Silva, 2011), el hecho de nombrar en la Ley General de Educación las cuatro asignaturas que componían a 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.

Basta mirar las caratulas de los libros o las tablas de contenido de los textos escolares revisados, para encontrar en ellos unidades dedicadas exclusivamente al estudio de la constitución política y la democracia. Éstas últimas se convirtieron en una prioridad para las casas editoriales.

En correspondencia con lo anterior, se puede decir que hay otro hecho que marcó los contenidos de las Ciencias Sociales durante la década del noventa y estuvo en relación con lo que (González, 2011) nombró como la preocupación más urgente a la que el Estado debía atender⁵¹.

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 y siendo Maruja Pachón⁵² la ministra de educación, se tomó la

⁵¹ Esta información fue suministrada por la profesora Mireya González Lara en entrevista realizada en diciembre de 2011. Durante la década del noventa trabajó en el MEN y junto a Ángela Bermúdez participó en la construcción de los marcos generales curriculares de Ciencias Sociales para la educación media, proyecto que como lo dice ella tuvo que ser aplazado ante la inminencia de la reforma educativa del año 1994 (González, 2011: 87)

⁵² Hermana de Gloria Pachón, la viuda de Luis Carlos Galán. Fue secuestrada un año después de la muerte de su cuñado por Los Extraditables. Liberada en mayo de 1991. Dos años después el Presidente César Gaviria la nombró Ministra de Educación. Siendo Ministra fundó el Instituto Luis Carlos Galán (Actualmente Escuela Galán) para el Desarrollo de la Democracia, el cual fue creado mediante la Ley 75 de 1989, en la que la Nación rindió honores a la memoria del líder asesinado. Funcionó once años como ente de carácter académico, con labores de investigación, asesoría, divulgación y enseñanza de las disciplinas que contribuyen al fortalecimiento de las instituciones democráticas del país. entre sus objetivos estaban: fortalecer la democracia, trabajar por la educación pública de las nuevas generaciones de colombianos y formar a docentes capaces de educar en la comprensión y el ejercicio de la democracia. El Instituto acumuló experiencias que le permitieron plantear metodologías y modelos de trabajo con la comunidad; diseñó currículos contextualizados y realizó escuelas de formación, así como numerosas publicaciones de investigaciones académicas, memorias de foros, ensayos, cartillas y material de apoyo pedagógico. (Disponible en: <http://escuelagalán.org.co/historia/>)

decisión de abandonar la pregunta por las Ciencias Sociales y concentrar toda la atención en la formación ciudadana y en la educación en valores. Decisión que explica 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 catalogadas por los intelectuales de la Nueva historia con un alto contenido ideológico y al servicio de intereses particulares.

Llama la atención, el prólogo del texto *Protagonistas 5º* grado, en el cual literalmente expresa que “[...] a través de todas las actividades buscamos cultivar actitudes y valores cívicos y de amor patrio” (Ardila, Vasco y Losada, 1991), reafirmando así, 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 5º*, 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 Academia de historia, en tanto superponían los valores cívicos y ciudadanos como contenidos necesarios en la escuela colombiana.

Según (Cortés, 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 contenidos históricos decretados en la reforma de 1984 continuaron haciendo presencia en los textos escolares, sin embargo fueron recortados debido a las inquietudes que como ya se describieron dominaron a esta década.

Contrario a lo ocurrido con los contenidos históricos, los nuevos textos incluyeron elementos de geografía humana y económica, al parecer fueron acogidas positivamente las críticas que los intelectuales de la disciplina le hicieron a los textos escolares. 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.

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. Demostrando así que los contenidos en el área empezaron a diversificarse emergiendo una nueva problemática central objeto del área, que además la pone en diálogo con el área de ciencias naturales.

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

En el momento de analizar los contenidos propuestos tanto en los textos escolares como en los lineamientos curriculares, se vio la necesidad de acudir a los estándares de competencias de Ciencias Sociales, como un tercer documento necesario para el estudio.

Lo anterior, 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. De este modo, los estándares pasaron a ser, por encima de los lineamientos curriculares, la plataforma a partir de la 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 evaluativa que éstos desempeñan, ellos son 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 1002. La historia no es la disciplina relevante, ésta 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 las 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 a las competencias ciudadanas.

Esta es una de las razones por las cuales recientemente los historiadores han vuelto a manifestar su inconformidad con la historia que se enseña en las escuelas 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, 2012: 24-03) citado en RevistaSemana.com. Refiriéndose a lo mismo el autor sostiene que

[...] 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, hacen alusión a aquella en la cual se redujo significativamente el contenido de la historia para darle 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.

Uno de los elementos que explicarían en parte esta situación, se encuentra en la separación que existe entre el documento de los lineamientos y el de los estándares. El primero de ellos a través del enfoque problémico podría integrar los diferentes ámbitos conceptuales que se proponen en cada uno de los ejes curriculares, no obstante y como lo presentamos en otro momento la fuerza del código disciplinar ha acompañado la historia de las Ciencias Sociales escolares en Colombia. Esta vez, se ve reflejado en la formulación de los estándares de competencias básicas, los cuales pese a toda la argumentación en torno a la interdisciplinariedad planteada en los lineamientos curriculares, vuelven y se instalan en la lógica de las disciplinas.

6

6. CONCLUSIONES

En este apartado final, se pueden desarrollar tres tipos de relaciones que surgieron del campo documental seleccionado para este proyecto de investigación a propósito del análisis del proceso de configuración y reconfiguración de las ciencias sociales escolares entre 1984-2010 en Colombia.

La primera, se encuentra en relación al nuevo campo de saber que empezó a nombrarse en Colombia como Ciencias Sociales Integradas. La posibilidad de pensar a las ciencias sociales escolares como una unidad, obedeció a condiciones históricas específicas, a proyectos económicos y políticos que circularon inicialmente en países del primer mundo y que luego marcaron línea hacia otros países, entre ellos Colombia.

No obstante, como se pudo evidenciar a lo largo de la lectura, la noción de Ciencias Sociales Integradas aun es incipiente en nuestro contexto y ha funcionado más como discurso que como realidad, esto se pudo establecer a partir de los debates que emergieron en el archivo que respalda este estudio.

Las tensiones encontradas entre los diferentes intelectuales e instituciones invitan a pensar en torno a la desnaturalización del término de la Integración, ya que, como lo afirma (González, 2011) esas retóricas al parecer tan consensuadas de los documentos del Ministerio, evaden la realidad de un saber escolar que aún hoy se debate entre la interdisciplinariedad y la disciplinarización del conocimiento social.

Por lo tanto se puede afirmar 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 al que se ha nombrado como Ciencias Sociales Integradas.

Una segunda relación que apareció con potencia en este estudio se lee a través de las luchas de poder saber. Permitió reconstruir algunos recorridos y enunciados de las Ciencias Sociales escolares en diferentes superficies de emergencia tales como: los documentos oficiales, la producción de la intelectualidad del país y algunas editoriales que circularon en las instituciones educativas. Lo anterior hizo posible visibilizar algunas tensiones y confrontaciones que a lo largo del período 1984-2010 se presentaron en torno a la configuración y reconfiguración de este saber escolar.

A partir de esta mirada, se reconstruye una historia social del currículo, en la cual como lo afirma (Goodson: 1991), 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 [...]” adicional 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 [...]”.

De igual manera, esta investigación permitió mostrar cómo las necesidades concretas de los años noventas, tuvieron una fuerte incidencia en los contenidos de enseñanza que llegaron a la escuela. Las condiciones sociohistóricas motivaron al Ministerio de Educación Nacional a definir aquello que debía recortarse como saber, al tiempo que precisaron lo que “según ellos” se necesitaba aprender, esto último era presentado como alternativa para superar la crisis de violencia y de valores humanos por la que atravesaba el país.

En el mismo sentido, los documentos analizados permitieron ver el dominio de la disciplina histórica y por ende de los historiadores en los planes y programas de estudio de las Ciencias Sociales Integradas. Instalados en el paradigma de la especialización de la ciencia han impactado con fuerza en las decisiones curriculares que han llegado a la escuela.

Sin embargo, lo que revela las luchas de los historiadores, más que un interés por la escuela y por la cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje es la presencia de la disciplina histórica. Es decir, la disputa es por el lugar que debe ocupar la disciplina en la escuela, desconociendo el papel que ésta debe desempeñar como saber escolar. Independientemente de la discusión por el saber lo que sí está claro es la presencia que los contenidos históricos han ejercido en los planes y programas de ciencias sociales en estos casi treinta años de estudio.

Por otra parte, es evidente que los geógrafos se sienten perdedores con las reformas curriculares y aunque entre ellos también ha habido luchas por la especialización de la ciencia, en su producción es más claro encontrar el aporte didáctico que le han hecho a esta disciplina escolar en Colombia.

Una tercera relación, se establece a partir del análisis de los textos escolares. 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. El análisis permitió develar al texto escolar como instrumento y estrategia de poder a través del cual algunos intelectuales defendieron sus posturas frente a las ciencias sociales que debían ser enseñadas en la escuela.

Para (Escolano, 2001) los manuales escolares son: “[...] una construcción cultural [...] Pueden ser examinados como configuraciones históricas. [...] El libro escolar ha logrado constituirse en los últimos años en un exponente básico del curriculum educativo. [...] resulta ser un verdadero soporte curricular, un espejo de la

sociedad que lo produce [...]” y en consecuencia de ello se convierten en piezas claves que ayudan a reconstruir la historia de una disciplina escolar.

Desde luego, es mucho lo que queda por decir sobre estos ámbitos de reflexión aquí enunciados. Lo que desarrollan estas páginas son unas primeras pinceladas a un campo de estudio que como se mencionó en otro momento está por empezar.

En este sentido es importante sugerir otros trabajos sobre el tema en cuestión. Incluso trabajos que impliquen visitas a las instituciones educativas, análisis a sus planes de estudio, entrevistas a los profesores y a los estudiantes. De ese modo se reconstruiría el significado que otras voces le asignan a las Ciencias Sociales Integradas, a los contenidos que privilegian y a la manera de abordarlos en el espacio escolar.

Este último aspecto ofrecería posibilidades para abrir toda una línea de investigación en el campo de las disciplinas escolares y en especial del conocimiento social que ha sido el interés de este proyecto de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilera Morales, Alcira y González Terreros, María Isabel (2009). *Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil. Análisis, propuestas y estado de la cuestión*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Álvarez Gallego, Alejandro (2001). *La enseñanza de la geografía y de las matemáticas en la década del treinta*. *Revista Educación y Pedagogía*, 29-30 (XIII, Ene-sep.) 115-128.

_____ (2007). *Ciencias Sociales, escuela y nación: Colombia 1930-1960*. (Tesis de Doctorado)- Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.

_____ (2008, agosto). *De las relaciones entre disciplinas científicas y saberes escolares*. Ponencia presentada en XIV Congreso Colombiano de Historia, mesa 48: Historia de los saberes Escolares. Tunja 12-16. Disponible en: <http://faceduacion.org/posgrado/sites/default/files/Ponencia%20Alejandro%20Alvarez%20Gallego.pdf>.

_____ (2010, Julio). *Balance provisional para la configuración de una línea de investigación sobre historia de los saberes escolares*. Ponencia presentada en XV Congreso Colombiano de Historia de Colombia. Bogotá. Disponible en internet en <http://faciso.uniandes.edu.co/pdf>.

_____ (14 de noviembre de 2011). (A. Sánchez, entrevistador)

Apple, Michel (2008). *Ideología y Currículo*. Madrid. Akal.

Ardila de Feo, R, Vasco M, Eloisa y Losada I, R (1991). *Protagonistas 5º*. Santafé de Bogotá. Editorial Norma S.A.

Ascencio, Juan R (1992): *Valores humanos 9º. Constitucionalismo-pedagogía electoral-instituciones políticas- ética*. Bogotá. Editorial Voluntad.

Archila, Mauricio (1985). *Enseñanza de la historia. Entre el miedo y la libertad*. *Revista Educación y Cultura*, 6 (Dic.) 45-47.

Burgos, Campo Elías y Navarro, Ana Victoria (1987). La Geografía en el contexto de la Renovación Curricular. En: *Memorias del X congreso de Geografía. Armenia*.

Cacua Prada, Antonio (1986) *¿Volverá la enseñanza de la historia patria?* Periódico El Tiempo.

Cajiao, Francisco (1989). *Pedagogía de las Ciencias Sociales. Renovación curricular y cambio de escuela*. Primera edición. Bogotá D.E, Editorial intereditores. S.A.

Cano Busquets, Marisol (1985) *El debate por la historia: dialogar ante la intolerancia*. Magazín dominical de El Tiempo.

Calaf, Roser (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales: didáctica de la historia*. Barcelona, Oikos-Tau.

Cárdenas Olivares, I; Delgado cortada, et al, (1991). *Las Ciencias Sociales en la nueva enseñanza obligatoria*. Universidad de Murcia.

Castro Villarraga, Jorge Orlando (2000). *Historia de la educación y la pedagogía. Una mirada a la configuración de un campo de saber*. En Henao Willes, M. y Castro, J. O. (Comp.). *Estados del arte de la investigación en Educación y*

Pedagogía en Colombia I (235–278). Bogotá: ICFES, Colciencias, Sociedad Colombiana de Pedagogía.

CEPECS (1985). Ciencias Sociales y proyecto pedagógico alternativo. *IV Seminario Nacional de Educación y Sociedad. Ponencia y conclusiones*. Bogotá.

Cortés, Salcedo, Ruth Amanda (29 de noviembre de 2011). (A. Sánchez, entrevistador)

Chaustre Avendaño, Álvaro, Ramírez Orjuela, Luis A y Pulido Cortés, Óscar. (1999). *Voz y voto 9º*. Texto escolar. Bogotá. Editorial Norma.

Chervel, André (1991). *Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación*. *Revista de Educación*, Madrid, (295), 59-111.

_____ (s.f). *La historia de la disciplina escolar y la cultura*. En línea. Disponible en: http://www.inrp.fr/she/pages_pro/chervel.htm

Colmenares, Germán (1994). La batalla de los manuales escolares. En: *Historia y espacio. Revista de Estudios históricos regionales*. Cali. Universidad del Valle, (# 15, abril).

Colombia, (1997) Constitución Política, Bogotá. Legis

Congreso de la República de Colombia (1994). Ley 115.

Corporación Escuela Galán (s.f). *Historia*. En línea. Disponible en: <http://escuelagalán.org.co/historia/>

Cuesta Fernández, Raimundo (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia*. Barcelona: Pomares – Corredor.

_____ (2010). *Conocimiento e interés de la historia de las disciplinas escolares en algunos círculos fedecarianos*. En Revista de Reseñas Educativas. En línea. Disponible en: <http://www.edrev.info/reviews/revs243.pdf>

Club de Geografía de la Universidad de Antioquia (s.f). *Creación del Club de Geografía UdeA*. En línea. Disponible en: <http://faceduccion.org/clubgeo/sites/default/files/1.swf>

De Roux, Ramón Rodolfo (1985). La historia que se enseña a los niños. *Revista Educación y Cultura*. 6. (36- 44).

Delgado Betere, José Antonio (Entrevista, 30 de noviembre de 2011). (A. Sánchez, entrevistador)

Delors, Jacques et al (1997). *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana.

De Zubiría, Miguel. y De Zubiría, Julián (1986). *Fundamentos de pedagogía conceptual. Una propuesta curricular para la enseñanza de las ciencias sociales para pensar*. Bogotá. Editorial presencia.

De Zubiría, Julián y Ramírez Carmen Victoria (1988). *Hombres del mañana 5º*. Bogotá. Intermedio editores.

Escolano Benito Agustín (2001). Sobre la construcción histórica de la manualística en España. *Revista Educación y Cultura*. 29-30 (XIII, Ene-sep.) 13-24.

Estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad del Quindío (1986). *El curriculum de Ciencias Sociales en la Universidad del Quindío*. Memorias Primer

Encuentro Nacional de Estudiantes de Ciencias Sociales e Historia. U.D.F.J.C
Bogotá, D.E. Septiembre 24-26

Fedicaria (2011). Qué es Fedicaria. En línea. Disponible en:
<http://www.fedicaria.org/quees.html>

Finocchio, Silvia y García, Patricia (1993). *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Troquel.

Foucault, Michel (1983). *El discurso del poder*. México. Folios Ediciones.

Garavito, C y Lozano, R (1987). *Hábitat 5º*. Bogotá. Editorial Voluntad S.A.

Gómez Aristizabal, Horacio (1986, Septiembre 9). *Sin historia no habrá identidad nacional*. Periódico El Tiempo.

Gómez de Baruffol, F (1989). *Ciencias sociales 5*. Bogotá. Editorial Santillana S.A.

_____ (1995). *Sociedad. Ciencias sociales 5º*. Santafé de Bogotá. Editorial Santillana S.A.

Gómez Esteban, Jairo Hernán (2002) *la construcción del conocimiento social en la escuela*. Centro de investigaciones y desarrollo científico. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

González Lara, Mireya (2011). *La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010*. Tesis de grado para optar el título de Magister en Historia. Pontificia Universidad Javeriana.

Goodson, Ivor (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbito de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*, (295), 7-37.

_____ (1995). *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Herrera Clímaco, Álvarez María y Gómez Gilma, (1987). Propuesta de reestructuración de los contenidos curriculares en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En: *Memorias del X congreso de Geografía*. Armenia.

Herrera Ángel, Martha, Pinilla, Alexis & Suaza, Luz M (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de Ciencias Sociales. Colombia: 1900-1950*. Bogotá, D.C, Universidad Pedagógica Nacional.

Herrera Ángel, Martha (s.f). *Fals Borda Orlando*. En: Biografías Gran Enciclopedia de Colombia del Círculo de Lectores. En línea. Disponible en:
<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/biografias/falsorla.htm>

Jaramillo Uribe, Jaime y Melo, Jorge Orlando (1997). Claves para la enseñanza de la historia. En *Revista de Educación Colombiana*, (#35. Bogotá. Segundo Semestre) 87-112.

Kalmanovitz, Salomón y Duzán Silvia. (1986). *Historia de Colombia 9º*. Bogotá. El Cid.

Kalmanovitz, Salomón (1989). La vieja y la nueva historia. *Gaceta de Colcultura*. # (2 Mayo- junio).

Lombana B., Héctor Alexis (2007). *Ciencias Sociales y Reforma curricular: análisis comparativo de los diseños curriculares de 1984 y 2002*. Tesis Magíster en Sociología de la Educación. Universidad Distrital Francis José de Caldas.

Márquez, Rudol, López, Gerardo y Gómez, Carlos (1997). *Milenio 9º, texto escolar*. Bogotá, Editorial Norma.

Melo, Jorge Orlando y Díaz Rivero, Gonzalo (1989). *Raíces 5*. Bogotá. Editorial Libros y Libres S. A.

Melo, Jorge Orlando (1989) *Arciniegas vs Kalmanovitz: una polémica mal planteada*. En línea: Disponible en: <http://www.jorgeorlandomelo.com/arciniegaskalma.htm>

_____ (2002). *Educación para la ciudadanía: ¿nueva encarnación de un viejo ideal?* En línea. Disponible en: <http://www.jorgeorlandomelo.com/educacionpara.htm>

MEN (1963). *Decreto 1710*. Programas de enseñanza primaria.

MEN (1984). *Marcos Curriculares Generales para el Área de Ciencias Sociales*. Bogotá. Magisterio.

MEN (1984) Decreto 1002

MEN (1978). *Decreto 1419*

MEN (1989). *Decreto 1169*

MEN (1996). *Resolución No. 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 # 7. Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Moncada de Veloza, Jimena (1989). *Democracia 8º*. Bogotá. Editorial Voluntad.

Morín, Édgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá. Unesco.

Moya Pardo, C (2008). Aproximaciones al concepto y tratamiento del texto escolar. En *Revista Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 11(Ene- jun.) 133-152.

Nebraskaria (2010). Apuntes biográficos. En Línea. Disponible en: http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Juan_Mainer.html

Neira, Jaime Alfredo (1985, Noviembre 3). *Los historiadores a la hoguera*. Periódico El Tiempo.

Oviedo, Álvaro (1996- diciembre 2) *Habrá vuelco en la enseñanza de la historia*. Periódico El Tiempo

Parias, María Claudia (1989, abril 25). *La geografía pasa al tablero*. Disponible en: el archivo vertical de prensa del Gimnasio Moderno- Bogotá

Periódico El Espectador (2000). *Valores y civismo a las aulas bogotanas*.

Periódico El Heraldo (1989- junio 17). *Vuelve la Geografía, la Cívica y la Historia a los colegios*.

Periódico El Tiempo (1992-octubre 1) Cívica: *No hay buen ejemplo para los niños*

Pinilla, Alexis (2003). El compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX. En: *Revista Colombiana de Educación*. (# 45. Bogotá. Segundo semestre.) p. 91-117.

Pulgarín Silva, Raquel (2001). *Un modelo de disciplinas docentes de Ciencias Sociales Integradas, desde el espacio geográfico, para la elaboración de currículos y materiales didácticos*. Tesis de Grado para optar al título de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Universidad Pinar Del Río (Cuba).

_____ (19 de octubre de 2011). (A. Sánchez, entrevistador)

Prats, Joaquín (2000). *Hacia una definición de la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales*. Disponible en internet:
http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/sant_arm/l_c/p_w/hac_ud.htm

Prieto, Víctor Manuel (1995). Los textos escolares y la enseñanza de la historia. *Revista Institucional Universidad Incca de Colombia*. 8 (abr.) 55-65

Ramírez, César (2007). *Ciencias Sociales 5º. Serie Saber*. Bogotá. Editorial Escuelas del Futuro.

Ramírez Pardo, Piedad y Gómez Esteban, Jairo (2002) *Conocimiento Social y Enseñanza de la Historia*. Bogotá. Policromía Digital.

Revista Semana.com (2012 marzo 24). *La crisis de la historia*. En Revista Semana. com. Disponible en internet en: <http://www.semana.com/nacion/crisis-historia/174321-3.aspx>

Rodríguez, Claudia, Vargas, Martín y Córtes, José D. (2001). *Espacios 9º, texto escolar*. Bogotá, Editorial Norma.

Rodríguez Ávila, Sandra y Acosta Jiménez, Wilson (2007). *Estado del arte sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales: Producción académica en los países de habla hispana 1990-2000*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional – CIUP Facultad de Humanidades Departamento de Ciencias Sociales

Rodríguez Clavijo, M, Barragán Pulido, Z, et al (2006). *Amigos de las ciencias sociales 5º*. Bogotá. Editorial Santillana.

Rodríguez de Moreno, Elsa Amanda (1987) Problemas y características de la enseñanza de la geografía en Educación Básica. En Memorias del X Congreso de Geografía. Armenia.

_____ (2000). *Geografía conceptual*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Rojas Reyes, I, Rodríguez Ortiz C, et al (1996). *Civilización 5º. Santafé de Bogotá*. Editorial Norma S.A.

Romero, Amanda (1988- agosto 28). *Enseñar o vivir los derechos humanos*. Programa de Educación para la paz y los derechos humanos (CINEP). Periódico El Espectador.

Sarmiento Gordillo, Héctor M (2008). *Vivencias 5º*. Primera edición. Santafé de Bogotá, D.C. Editorial Voluntad.

SILVA, Orlando (6 de diciembre de 2011). (A. Sánchez, entrevistador)

Tamayo Valencia, Alfonso (2006: 102-113) *El movimiento pedagógico en Colombia. (Un encuentro de los maestros con la Pedagogía)*. En Revista HISTEDBR On-line # 24. En línea Disponible en:
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09_24.pdf.

Torres Londoño, Fernando (1984). *Nuestra historia 4º*. Bogota. Editorial Estudio.

Torres Santomé, Jurjo (1996). *Globalización e interdisciplinariedad*. Madrid. Morata.

Vasco, Carlos E, Bermúdez, Ángela, et al (2000). *El saber tiene sentido*. Cinep. Bogotá.

Vega Cantor, Renán (2007). *Un mundo incierto un mundo para aprender y enseñar las ciencias: las transformaciones mundiales y su incidencia en la enseñanza de las ciencias sociales*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

_____ (2008). Una reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo des (orden) educativo mundial. *Revista Folios*. 27 (Ene-Mar). 31-50.

Viñao Fragó, Antonio (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Revista Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*. (25) 243-269.

Wallerstein, Emmanuel et al (2007). *Abrir las Ciencias Sociales*. México. Editorial Siglo XXI.

Zamudio Franco, José I; Pagés, Joan y Benejam, Pilar (1999). *La enseñanza de las ciencias sociales. Historia y Geografía*. Cuadernos Universitarios (Volumen II) Santiago de Cali. Universidad Santiago de Cali.

Zamudio Franco, José I (2005). Los estándares de Ciencias Sociales: ¿Innovación o continuidad? Serie: Didáctica de las Ciencias Sociales. Gobernación del Valle del Cauca.

ANEXOS

Anexo 1. Ficha bibliográfica

Tipo de documento: Periódico, Revista, Enciclopedia, Libro, Diccionario, Volante, Texto escolar, Cartilla, Manuscrito, Testimonio Oral, Cuaderno Escolar, Literatura, Música, otros...	No de Ficha
Datos Bibliográficos: Con las especificaciones técnicas escogidas. Tener en cuenta las diferencias según el tipo de documento.	
Localización del documento: lugar de procedencia: Archivo, biblioteca, institución, persona... referencia para llegar a él.	
Temas: Según la identificación de los mismos que se hayan hecho en la fase de Prelectura de documentos	
CONTENIDO "Entre comillas se transcribe el párrafo que se considere pertinente" (pg.)	
PALABRAS QUE INSINÚAN FUERZAS: Relaciones, tensiones explícitas o implícitas que se evidencian en acciones propuestas para intervenir, modificar, afectar algo.	
PALABRAS QUE INSINÚAN ENUNCIADOS que constituyen sujetos, instituciones, saberes (disciplinas, ciencias, relatos) conceptos, objetos.	
Comentarios: Este apartado es clave porque acá se van escribiendo ideas que servirán para hilvanar después el texto final. Se puede comentar, si es necesario: <ul style="list-style-type: none">• El contenido del párrafo en el conjunto de la obra.• Si se quiere decir algo sobre las palabras, los hechos o las actitudes seleccionadas.• Aportes que van surgiendo para armar los argumentos que se desarrollarán en el trabajo.	

Anexo 2. Contenidos diferentes de los programas curriculares para 5º grado

Contenidos diferentes	
Programa curricular de 1984/ 2002	Lineamientos curriculares 2002

Anexo 3. Contenidos comunes de los programas curriculares

Contenidos comunes	
Programa curricular de 1984/ 2002	Lineamientos curriculares 2002

Anexo 4. Comparativo entre los contenidos del Decreto y el texto escolar

Nombre del texto escolar	Año de publicación	Contenidos del texto escolar	Contenidos del programa de 1984	Contenidos comunes	Contenidos diferentes

Anexo 5. Comparativo entre los contenidos del Decreto y el texto escolar

Nombre del texto escolar	Año de publicación	Contenidos del texto escolar	Contenidos del programa de 2002	Contenidos comunes	Contenidos diferentes