



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

# **La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007**

**Carolina Andrea Guerrero García**

Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia  
Bogotá, Colombia  
2011



# **La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007**

**Carolina Andrea Guerrero García**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:  
**Magister en Historia**

Director:  
Ph.D., Darío Campos Rodríguez

Línea de Investigación:  
Enseñanza de La Historia

Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia  
Bogotá, Colombia  
2011



*El método más práctico y popular de predicción ha sido siempre un tipo u otro de historicismo, es decir, la extrapolación más o menos sofisticada y compleja de las tendencias del pasado al futuro. En cualquier caso, se puede saber cómo será el futuro si se investiga el proceso de desarrollo en épocas anteriores en busca de pistas, de ahí la paradoja de que, cuanto más convencidos estemos de que va a producirse algún tipo de innovación, mayor será nuestra necesidad de recurrir a la historia para tratar de averiguar que características tendrá*

*Eric Hobsbawm, 1998*

*El presente trabajo, está dedicado a: la utopía que constituye generar un sistema educativo que responda a las necesidades del territorio colombiano, con modelos pedagógicos, teóricos, curriculares propios, basados en la experiencia y dirigidos a priorizar una formación integral, con equidad y de alta calidad para mantener una sociedad crítica, pensante con memoria y propositiva en su actuar. A todos los docentes que se han arriesgado a soñar y construir currículos innovadores y alternativos desde la cotidianidad en el aula, manteniendo vigente la enseñanza de la historia; a mi hijo Andrés David Jiménez quien con una inmensa paciencia me ha cedido su tiempo y espacio para desarrollar el proceso académico que encierra la presente investigación.*

## **Agradecimientos**

La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007 fue un esfuerzo investigativo, en el cual varias personas e instituciones participaron de manera directa o indirecta contribuyendo a la realización de esta.

Agradezco especialmente, a Darío Campos Rodríguez-doctor en Historia de la Universidad Estatal de Moscú, profesor titular del Departamento de Historia de la Universidad Nacional de Colombia, asesor académico del programa Historia Hoy: Aprendiendo con el Bicentenario, coordinador de la línea de investigación Enseñanza de La Historia y director de este trabajo- por el seguimiento juicio de lectura de cada una de las partes del trabajo, las pertinentes correcciones, los significativos aportes que fueron proporcionados en los largos espacios de tertulia y discusión generados alrededor de la enseñanza de la historia.

Unas gracias inmensas a Francisco Javier Guerrero Barón, Doctor en Historia de la Universidad Nacional De Colombia - Sede Bogotá, Docente titular de Sociología e Historia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Director del Doctorado en Historia, Coordinador e investigador de la Línea de Historia Social y Política 2011, asesor del proyecto “Violencia escolar una mirada desde los maestros, las familias y los jóvenes: aplicación de un modelo cualitativo” -en ejecución entre Colciencias y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas- y mi padre; quien durante largos años además de brindarme un inmenso amor, me ha impulsado a incursionar por el maravillo mundo del conocimiento y ha sido quien me ha alentado a emprender, desarrollar y concluir el presente trabajo investigativo.

A Barbará García, Doctora en Ciencias de la Educación, docente titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, investigadora principal del proyecto “Violencia escolar una mirada desde los maestros, las familias y los jóvenes: aplicación de un modelo cualitativo” -en ejecución entre Colciencias y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y mi madre putativa, quien cumplió un papel fundamental en la etapa inicial de la investigación, proporcionando herramientas esenciales en el registro riguroso de las fuentes consultadas.

A la Asociación Integral para el Desarrollo de Grupos Humanos –Gruphum- entidad que viene desarrollando los Programas de intervención de apoyo a la niñez en situación de peligro y de Conflicto con Ley con el nuevo Sistema de responsabilidad penal, quien me ha proporcionado la posibilidad de trabajar en el campo pedagógico, desarrollar programas alternativos de enseñanza de la historia en la educación no formal, facilitando los espacios necesarios para llevar a cabo los estudios de pregrado y la maestría.

Al equipo profesional–Gruphum- (Daiyana Jaimes, Yamile Herreño, Leonardo Duquino, Henry Álvarez, Dina Hernández, Luisa Fernanda Castro – mi hermana- y Sonia Moreno) quienes han creído y me han proporcionado un apoyo incondicional animándome en cada etapa y en la culminación del proyecto.

Y por ultimo un agradecimiento muy especial a mi hijo Andrés David Jiménez quien de manera paciente ha cedido espacios de nuestro compartir, creyendo profundamente en el trabajo realizado, convirtiéndolo en cómplice.

## Resumen

La presente investigación buscó realizar un análisis del impacto de las reformas educativas en la enseñanza de la historia desde 1973 periodo en el que se emprendió la modernización del sistema educativo en Colombia hasta el año 2007 año en el que el distrito aplica un modelo propio para la capital del País.

La motivación principal para realizar esta investigación se basó en la escasez de trabajos investigativos sobre el tema, pero particularmente la importancia de su investigación en la formación de una nación con memoria, consciente de su actuar y constructora proactiva de sociedad.

La investigación realizó un análisis de las transformaciones y continuidades que tuvo la enseñanza de la historia, identificando el posicionamiento que había obtenido durante las primeras siete décadas del siglo XX, con el respaldo de algunos gobiernos. De manera contraria, se encontró que en las décadas posteriores, los efectos generados por las dinámicas mundiales, las tensiones económicas, políticas, los conflictos bélicos e ideológicos, que se materializaron en políticas educativas y reformas, difuminaron la enseñanza de la historia en el país.

**Palabras clave:** Educación, Enseñanza de la historia, Aprendizaje de la historia, Reforma Educativa, Modernización, Memoria, Enseñanza de las ciencias Sociales

## Abstract

This research aims to analyze the impact of the education reforms in the teaching of History from 1973, when it started the modernization of the education system in Colombia, to 2007, year in which the capital city applied its own model of education.

The central argument of this work is based particularly on two aspects. Firstly, on the importance of the conformation of national historical memory, aware of its acts and proactively able of building society. And secondly, on the scarcity of research on this subject.

The research analyzed the changes and continuities that has had the teaching of History during the first seven decades of the 20th Century in Colombia. It identified the position that the teaching gained with the support of some governments and the adverse effects generated by the global dynamics, economic tensions, political, ideological and military conflicts as well, which were finally materialized in educational policies and reforms that made decay in importance the teaching of History in the Colombia.

**Key words:** Education, Teaching of history, Learning history, Educational reform, Modernization, Memory, Eaching of the social sciences

## Contenido

	Pág
Resumen .....	IX
Introducción .....	1
Planteamiento del problema .....	4
Justificación .....	5
Balance historiográfico .....	7
Objetivo General.....	11
Objetivos específicos .....	12
Metodología .....	12
Marco teórico y conceptual .....	13
1. La enseñanza de la historia y las reformas que se empezaron a implementar en el país a partir de 1974.....	21
1.1 La nueva mirada permitió realizar una revisión a la enseñanza de la historia en el aula de clase.....	23
2.1.1 Los textos escolares para la enseñanza de la historia .....	27
1.2 El país emprende unas reformas para la modernización del sistema educativo .....	29
1.3 La tecnología educativa constituyó un golpe duro para la enseñanza de la historia .....	31
1.4 La enseñanza de la historia en el proceso de reforma curricular .....	33
1.4.1 La enseñanza de la historia es excluida de los fines de la educación .....	33
1.4.2 El currículo y la naciente área de ciencias sociales.....	35
1.4.3 Las ciencias sociales en los planes de estudio.....	36
1.4. 4 Algunos cambios para la reforma que se encontraba en marcha .....	40
1.4.5 Los académicos se manifiestan frente a la reforma.....	42
2. La Enseñanza de la historia a partir del momento de la integración.....	47
2.1 Unas políticas educativas acordes a los requerimientos internacionales.....	51
2.2 Los textos escolares y las ciencias sociales.....	53
2.3 Sobre las ciencias sociales .....	56
2.4 Influencia de nuevos enfoques e interpretaciones la historia en la enseñanza de la historia .....	59
2.5 Primer momento de la integración: “ahora son ciencias sociales” .....	62
2.6 Segundo momento de la integración .....	66
2.7 La integración de las ciencias sociales en el aula de clase .....	68
2.8 Problemas en la enseñanza de las ciencias sociales .....	69
2.8.1 La evaluación integral .....	72
2.8.3 Los problemas de la formación docente .....	73
2.8.3 Los problemas con la pedagogía .....	74
2.9 Transformaciones y organización de las ciencias sociales.....	76
3.9.1 Conductismo vs psicología cognitiva o constructivismo .....	78
3.9.2 El impacto de la reforma en los docentes .....	80

3. Continúan las transformaciones. La Ley General de Educación: una postergación de las reformas educativas (1994-2002).....	83
3.1 La Ley General de Educación.....	85
3.2 Los problemas de la Ley 115 y los indicadores de logros.....	90
3.3 La Ley General y las ciencias sociales.....	91
3.4 Los académicos y la Ley General de Educación.....	94
3.4.1 Los problemas de la enseñanza de las ciencias sociales .....	96
3.4.2 Los efectos de los problemas de la enseñanza de la historia en las ciencias sociales .....	98
3.5 Se ratifica la importancia de la enseñanza de la historia en el escenario académico .....	103
3.6 Transformaciones en la enseñanza de las ciencias sociales: la interdisciplinariedad.....	106
3.6.1 Nuevas propuestas para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales .....	107
3.6.2 Las inteligencias múltiples permean el escenario educativo y los nuevos rumbos de la modernización de la educación .....	107
3.6.3 La enseñanza para la comprensión: un modelo adoptado en diferentes colegios públicos .....	109
3.6.3 La pedagogía de proyectos llevo y se quedo en los escenarios de innovación educativa del país.....	110
3.7 El constructivismo en la transformación de las ciencias sociales.....	110
3.8 Los docentes y los cambios.....	113
3.9 Diagnostico de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales en la década de los noventa .....	114
3.9.1 Diagnóstico de la enseñanza.....	114
3.9.2 Diagnóstico del aprendizaje.....	119
4. Las Ciencias sociales y los lineamientos curriculares .....	125
4.1 Debates preliminares en la consolidación de los lineamientos curriculares.....	126
4.1.1 Aprendizaje activo versus activismo.....	127
4.1.2 Utilización parcial de los aportes realizados por Piaget.....	128
4.1.3 El aprendizaje a través del entorno .....	130
4.2 Las clases de ciencias sociales tergiversadas y en caos a principios del nuevo milenio.....	134
4.3 Los argumentos utilizados para estructurar los lineamientos del área de ciencias sociales.....	136
4.4 La educación por competencias .....	140
4.5 Los lineamientos curriculares.....	141
4.6 Transformaciones propuestas por los lineamientos curriculares.....	143
5.6.1 Los lineamientos perfilaron los fines de la formación en ciencias sociales....	143
5.6.2 Fundamentación de los contenidos para la enseñanza de las ciencias sociales .....	144
5.6.3 La estructura curricular que se propuso para la enseñanza de las ciencias sociales .....	148
4.7 Herramientas pedagógicas y didácticas para la nueva propuesta en la enseñanza de las ciencias sociales.....	154
4.8 Una propuesta Alternativa a Los lineamientos Curriculares “Campos de Pensamiento Histórico” 2007 .....	161
5. Conclusiones y recomendaciones.....	166
Bibliografía .....	171

## Introducción

La enseñanza de la historia es un tema que se ha abordado desde el siglo XIX, pero sólo recientemente unos pocos autores han planteado su relación con la enseñanza de las ciencias sociales y la intervención de las reformas educativas en sus prácticas pedagógicas. Desde la conformación de la nación colombiana, la enseñanza de la historia ha contado con una importante aceptación y el liderazgo de algunos gobiernos como lo fueron José Manuel Marroquín y José Joaquín Casas como Ministro de instrucción pública, Alberto Lleras Camargo y Mariano Ospina Pérez, pero otros la han subvalorado o ignorado por completo. Autores como Miguel Aguilera,<sup>1</sup> Olga Lucía Zuluaga,<sup>2</sup> entre otros, han venido denunciando tanto la escasez de trabajos investigativos sobre el tema, como la importancia de su investigación en la formación de una nación con memoria, consciente de su actuar y constructora proactiva de sociedad. Al respecto, se hace referencia a las dificultades existentes para la investigación educativa de las últimas décadas, producto de la ausencia de documentos analíticos sobre las reformas, los desenvolvimientos y las tensiones que aún permanecen por identificar, organizar y analizar; esto a pesar de la existencia de una cercanía temporal con la temática y a que algunos de los protagonistas de los procesos aún viven.<sup>3</sup>

Por tal motivo, constituye una deuda apremiante con la educación de este territorio desarrollar un trabajo investigativo que resuelva el siguiente interrogante: ¿Cuáles han sido las transformaciones y continuidades que ha tenido la enseñanza de la historia, en el marco de las diferentes reformas educativas gestadas en el país desde 1973 hasta los cambios acontecidos durante los siete primeros años del siglo XXI?

---

<sup>1</sup> Desde la década del cincuenta Miguel Aguilera hacía referencia a la escasez de material informativo e investigativo sobre la enseñanza de la historia en Colombia. Ver Miguel Aguilera, *La enseñanza de la historia en Colombia* (México: Instituto Panamericano de Geografía e Historia, 1951).

<sup>2</sup> Olga Lucía Zuluaga Garcés, *Historia de la Educación en Bogotá* (Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá D. C. / Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico —IDEP—, 1999).

<sup>3</sup> Zuluaga Garcés XXIII.

La enseñanza de la historia ha permanecido sensible a las dinámicas mundiales, las tensiones económicas, políticas y a los conflictos bélicos e ideológicos, los cuales han repercutido en los modelos educativos que se han implementado en el país. Por tal motivo, el primer capítulo busca resolver: ¿cómo era la enseñanza de la historia en Colombia antes de emprender las reformas educativas? Este es el punto de partida que nos develará las características de la enseñanza de la historia en el aula, los contenidos y modelos evaluativos, las metodologías y, particularmente, las posturas gubernamentales frente a la importancia del conocimiento histórico para la formación de los estudiantes. La mirada recogida iniciará con unos antecedentes que buscarán identificar la enseñanza de la historia en la consolidación del país después de los procesos de independencia y culminará en 1973, año en que el país se preparaba para emprender la modernización del sistema educativo.

Posteriormente, los efectos de la Guerra Fría, la revolución cubana y el auge del marxismo en Latinoamérica sumaron un cúmulo de elementos que repercutieron en una transformación decisiva para el rumbo que emprendería la enseñanza de la historia. De esta manera, temas como la masificación de la educación, la implementación de la tecnología educativa y la integración disciplinar, nos remitirán al contenido del segundo capítulo bajo el interrogante: ¿qué ocurrió con la enseñanza de la historia durante las reformas que se empezaron a implementar en el país a partir de 1974? Esto ante un contexto mundial dinámico y cambiante que establecía un nuevo orden geográfico, político, ideológico y económico, y que a su vez empezaba a intervenir y a direccionar lo que se debía enseñar en diferentes lugares del mundo. La implementación de dichas reformas generaría un impacto en los docentes y en el aula de clase, evidenciando fallas y falta de coherencia en la argumentación de la reforma, así como en su implementación y seguimiento.

Por su parte, a partir de 1973 momento en que se iniciaron las reformas educativas, el país contó con una organización docente sindical y con una variedad de actividades académicas que lograron dar cuenta del impacto, aciertos y desaciertos del proceso de la reforma, lo que fue importante para analizar la educación que se empezaba a gestar en el país, la que el gremio docente pretendía totalmente en contravía frente a los requerimientos y exigencias mundiales. Durante este proceso de implementación de la reforma que ordenaba la enseñanza de las ciencias sociales en todo el territorio nacional, la historia se invisibilizaría bajo el argumento de la integración. Por este motivo, resultará fundamental identificar en el tercer capítulo ¿Qué lugar ocupó la enseñanza de la historia a partir de la integración disciplinar bajo el área de ciencias sociales con el Decreto 1002 de 1984? Y con qué argumentos se sustentaba dicha integración? Después de cumplir diez años de transformación educativa, con múltiples falencias, la enseñanza de la historia caería en un periodo de confusión. Un periodo, que se caracterizó por la imposibilidad gubernamental, académica y pedagógica para consolidar con claridad las

metodologías, los contenidos, las propuestas evaluativas, las tentativas de currículos, los argumentos epistemológicos y las herramientas pedagógicas necesarias para la integración disciplinar en el aula de clase. Esta situación se verá reflejada en las denuncias realizadas sobre problemas, desaciertos, fallas estructurales, operativas y aplicativas del proceso de reforma educativa.

Durante la década del noventa, diferentes avances de la psicología cognitiva, tendencias pedagógicas y proyectos alternativos en el mundo permearán las políticas educativas, generando la modernización del sistema educativo; estas se verán reflejada con la Ley General de Educación (115 de 1994). Para comprender la naturaleza de esta nueva legislación y su relación con la enseñanza de la historia, se buscará responder en el cuarto capítulo a la siguiente pregunta: ¿Cuáles fueron los efectos que tuvo la Ley General de Educación en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales? La autonomía planteada por la nueva Ley abrió las puertas para que diferentes actores educativos y académicos realizaran propuestas alternativas; muchas de estas no prosperaron debido a que, aparte de no contar con presupuesto, se convertirían en actividades aisladas y esporádicas que no contaban sustentos epistemológicos, teóricos e investigativos que garantizaran procesos a largo plazo.

Por último, y en cumplimiento de un compromiso consignado en la Ley General de Educación, y como etapa final de las transformaciones en la organización del sistema educativo para el país, el Ministerio de Educación Nacional —MEN— publicó los lineamientos curriculares para el año 2002. Allí se presentarán los argumentos epistemológicos, metodológicos y evaluativos para la enseñanza de las ciencias sociales, avizorando un presentismo que no dio lugar al conocimiento histórico. En este sentido, en el quinto capítulo se analizará la inquietud sobre ¿qué impacto tuvieron en las ciencias sociales los lineamientos curriculares —propuestos por el MEN durante los primeros años del siglo XXI— después de treinta años de reformas educativas? y ¿que otros proyectos gubernamentales se presentaron para la enseñanza de la historia?

Es así como este trabajo se busco analizar la forma en que, a pesar de los cambios vividos por el país en materia de desarrollo, modernización, y transformación educativa, la enseñanza de la historia ha mantenido continuidades en sus prácticas pedagógicas, que junto con la confusión frente al área de ciencias sociales, sus múltiples funciones en el campo formativo y el poco interés que el gobierno y el mundo demuestra a una disciplina que se considera añeja, han repercutido fuertemente en la cultura, la memoria y el actuar de la población colombiana

## Planteamiento del problema

Diversos han sido los esfuerzos de investigadores, docentes, organizaciones no gubernamentales, grupos de trabajo, colectivos estudiantiles, entre otros,<sup>4</sup> por abordar los principales problemas de la enseñanza de la historia y, recientemente, sobre los problemas de la enseñanza de las ciencias sociales en el territorio colombiano. Simultáneamente, propuestas innovadoras, aplicadas en diferentes ciudades del país, han buscado alternativas para hacer contrapeso a dichas problemáticas. Sin embargo, continúan aún siendo una minoría, reflejando la falta de compromiso gubernamental, de análisis e investigación, en donde ha prevalecido la ausencia de un proyecto que posicione la enseñanza de la historia en los currículos educativos consolidados en todo el país.

Teniendo en cuenta que la función de la memoria es mantener un cúmulo de experiencias que se registran como realidades y que desde allí se consolidan identidades personales y colectivas,<sup>5</sup> el acto de la memoria resulta fundamental para una sociedad y para sus habitantes. Para ello, los ejercicios de memoria deben ser incluyentes, asignando voz que permita lograr la pluralidad de experiencias y el establecimiento de identidades reales y totalizantes, en el término de la utopía.

Le corresponde a la historia investigar y mantener un conocimiento de las experiencias vividas en el pasado para analizar reflexivamente el actuar, intervenir conscientemente en el presente y construir el devenir de la humanidad. La enseñanza de la historia en Colombia ha atravesado por procesos complejos en la formación de nación —con grandes dificultades en su organización económica, política y social— que han alterado

---

<sup>4</sup> Por ejemplo, “Demócratas antes de los 18” del colegio Santo Ángel de Bogotá; “Piel de la Memoria”, proyecto de recuperación colectiva de la historia con jóvenes de la ciudad de Medellín y acompañados por la Corporación Región; la Expedición Pedagógica Nacional apoyada por el MEN, universidades, ONG y organizaciones sociales, en busca del reconocimiento de formas ingeniosas de enseñanza creativa en el país; diversidad de cátedras de identidad y ciudadanía, adoptadas en los planes de desarrollo de municipios y departamentos bajo la estrategia de “Ciudades educadoras”. Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales* (Bogotá: Editorial Delfín Ltda., 2002) 26.

<sup>5</sup> Esta información puede ser ampliada en la ponencia presentada por Josep Fontana al Taller pre-congreso para la transformación de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, que se realizó en el marco del XIV Congreso de Historia de Colombia. Ver Josep Fontana, “¿Para qué enseñar historia?”, *XIV Congreso de Historia de Colombia*, Tunja, agosto 11-16 de 2008. “La memoria personal es el componente fundamental de nuestra identidad como individuos, aquello que nos hace ser nosotros mismos y no otros. Lo mismo sucede, en otra escala, con esa memoria colectiva que es, o que pretende llegar a ser, la historia, cuya función es expresar la identidad de un grupo. Solo que el problema es aquí más complejo, porque esta memoria social debería reflejar una pluralidad de experiencias, debería ser capaz de escuchar y armonizar las diversas voces de quienes integran este grupo.”

los ejercicios y hábitos de memoria personal y colectiva y, por ende, han repercutido en la formación de identidad. El olvido, la amnesia temporal o definitiva y la marginalización de la historia como disciplina —y de su práctica pedagógica— han constituido la herramienta para afrontar las grandes dificultades que han azotado a la sociedad colombiana.

Adicionalmente, las sociedades se han venido enmarcando bajo nuevos paradigmas caracterizados por el caos,<sup>6</sup> la complejidad,<sup>7</sup> el desorden y el “individualismo social absoluto”<sup>8</sup>, que no permite ir más allá de un presentismo, desconectado del entorno, del pasado cultural y de las memorias personales y colectivas, y en el que sólo hay cabida a pensar pragmáticamente en beneficio personal. Al respecto, el conveniente desinterés que se ha gestado sobre la enseñanza de la historia ha impedido que las nuevas corrientes epistemológicas, las tendencias pedagógicas contemporáneas y los avances en el campo de la psicología lleguen al aula de clase. Por el contrario, se mantienen prácticas tradicionales que prevalecen y se articulan con algunas actividades didácticas, pero que no logran asimilar, adaptarse, ni mucho menos dar respuesta a las dinámicas sociales que cambian a niveles cada vez más vertiginosos. Estos condicionantes han sumergido a la enseñanza de la historia en una de las clases más tediosas, baldías y desprovistas de significación.

Para el caso de la enseñanza de la historia no ha sido posible llevar a cabo transformaciones significativas de fondo; por el contrario, pese a las coyunturas, a los cambios de paradigma y al importante papel que cumplieron las novedades epistemológicas y conceptuales, los cambios han sido muy graduales, tímidos y en momentos etéreos. Los avances en las tendencias, en los debates académicos y en los modelos pedagógicos para esta disciplina no logran proyectarse en las políticas educativas y mucho menos alcanzan a llegar al aula de clase. La historia permanece marginada, desdibujada y subvalorada en el escenario educativo.

## Justificación

Sobre el papel que ha desempeñado la enseñanza de la historia aún hace falta mucho por indagar, particularmente desde la psicología cognitiva; sin embargo, existen dos

---

<sup>6</sup> Teoría de la física cuántica traída al escenario social. Ver Jairo Gómez, *La construcción del conocimiento social en la escuela* (Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002) 24.

<sup>7</sup> Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo* (Barcelona: Gedisa Editorial, 1990).

<sup>8</sup> Este concepto es entendido como una de las características asignadas por el historiador Eric Hobsbawm a la cultura que surgió en las postrimerías del siglo XX, y que se manifiesta de manera particular en los adolescentes de hoy, pero que es un síntoma generalizado de la sociedad contemporánea. Ver Eric Hobsbawm, *Historia del Siglo XX* (Barcelona: Crítica, 1995) 25.

consensos entre los académicos: el primero corresponde a la función determinante que desempeña la enseñanza de esta disciplina en la construcción de sociedades; el segundo hace referencia a la carga ideológica, política y cultural que poseen sus prácticas pedagógicas.<sup>9</sup>

La historia constituye una disciplina fundamental para la formación de los sujetos, y su carácter de gestora de conciencia y de crítica permite las reflexiones y análisis decisivos para la construcción de la sociedad. Por este motivo, permanece sujeta a continuas evaluaciones y a especial vigilancia y control por parte de los gobiernos. Al respecto Mario Carretero plantea:

En esta medida, consideramos que la ausencia de investigación sobre la enseñanza de la historia, refleja el papel secundario y la poca importancia que ha tenido ésta área en nuestro sistema educativo, frente a los abundantes trabajos sobre la matemática y las ciencias naturales. Orientar nuestra mirada sobre la enseñanza del conocimiento histórico, no sólo es un trabajo apremiante por su carácter integrador, analítico de la sociedad que se habita, sino particularmente es un conocimiento social que llega a impulsar el comportamiento de manera decisiva.<sup>10</sup>

Por esta razón, es necesario contar con diferentes trabajos históricos<sup>11</sup> que analicen y reconstruyan continuamente las transformaciones y el impacto de las reformas políticas, ampliando las herramientas para diseñar, consolidar e implementar nuevos derroteros epistemológicos, pedagógicos y cognoscitivos para la enseñanza de la historia. Para ello, analizaremos los cambios y continuidades de la enseñanza de la historia en el marco de las diferentes reformas gestadas en el país desde el proceso de modernización del sistema educativo que se produjo de manera concreta a partir de 1973, hasta los cambios acontecidos durante la primera década del siglo XXI, caracterizados por dos propuestas gubernamentales. Por un lado, la propuesta curricular<sup>12</sup> publicada por el Ministerio de Educación Nacional –MEN–, como un intento de orientación y directrices frente a la integración de las disciplinas bajo el área de ciencias sociales, en donde la

---

<sup>9</sup> Diferentes autores lo ratifican: Darío Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia a tres niveles* (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1993); Jairo Gómez, *La construcción del conocimiento*; Rodolfo de Roux, "Catecismos patrios", *El Espectador. Magazín Dominical* [Bogotá] 4 jun. 1989: 9; Alberto Luis Gómez, *La enseñanza de la historia ayer y hoy* (Sevilla: Diada, 2000); Miguel Aguilera, *La enseñanza de la historia*; Mario Carretero, *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia* (Buenos Aires: Aiqué, 1995); entre otros.

<sup>10</sup> Mario Carretero, *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia* (Buenos Aires: Aiqué, 1995) 21-22.

<sup>11</sup> Existen trabajos valiosos sobre la enseñanza de la historia en Colombia, con información detallada de algunas décadas, y resúmenes condensados en algunos artículos, pero son trabajos carentes de articulación, de una mirada integral y completa del tema.

<sup>12</sup> Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales*. Bogotá: Editorial Delfín Ltda., 2002.

enseñanza de la historia quedó desdibujada. Por otro lado años después, fue presentado por la Secretaria de Educación Distrital de La Alcaldía Mayor de Bogotá: Campos de Pensamiento Histórico<sup>13</sup> publicado en el 2008, como un aporte significativo y reivindicador para la enseñanza de la historia desde la política gubernamental.

## Balance historiográfico

Una reconstrucción histórica sobre los efectos de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007, es un trabajo que no existe. Por tal motivo, esto nos impide realizar un balance del estado actual de la reflexión, innovación e investigación pedagógica de la enseñanza de la historia en Colombia. Sin embargo, son visibles algunas investigaciones de la primera mitad del siglo XX, con algunos artículos y publicaciones en los años posteriores adelantadas por Colciencias a nivel nacional; por el Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico —IDEP—; y por la Secretaria de Educación de Bogotá a nivel distrital, los cuales brindan aportes significativos desde sus reflexiones a las prácticas pedagógicas y al perfil epistemológico. Sin embargo, los trabajos no alcanzan a recoger una mirada integral y crítica del proceso recorrido por la enseñanza de la historia durante el periodo señalado.

En ese sentido, la obra *Enseñanza de la historia en Colombia*, de autoría de Miguel Aguilera<sup>14</sup>, publicada en 1951, realiza una reconstrucción del desarrollo de la enseñanza de la historia desde 1826 hasta 1950. Su contenido denuncia la escasez de material de investigación y de análisis sobre el tema, además de que pone de relieve las fallas presentes en la enseñanza de la historia, las cuales reflejaban el poco interés gubernamental, de los académicos y de los maestros para aquel entonces. Simultáneamente, la obra presenta un análisis crítico de la estructura de contenidos, de las metodologías, de los textos escolares, de la normatividad y reglamentación, así como del impacto de las transformaciones en la enseñanza de la historia en las instituciones educativas durante el periodo señalado. La obra centra su análisis en el Decreto 2338 de 1948 por el particular impacto que generó una política educativa que impulsaba la enseñanza de la historia en el país. La obra arroja un trabajo analítico importante, especialmente por la relación que se estableció entre la enseñanza de la historia y las políticas educativas hasta la primera mitad del siglo XX. Si bien el trabajo temporalmente solo llega hasta 1950, constituye una radiografía que devela el papel precario que ha

---

<sup>13</sup> Alcaldía Mayor de Bogotá D. C., Secretaria de Educación, “Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico”, *Serie Cuadernos de Currículo*, Bogotá, abril de 2008.

<sup>14</sup> Miguel Aguilera, *La enseñanza de la historia en Colombia* 1951.

tenido el análisis de la enseñanza de la historia en nuestra formación como nación y como ciudadanos, y en la construcción de memoria —y por ende de nuestra identidad—.

Años posteriores, Darío Betancourt publicó su libro *Enseñanza de la Historia a tres niveles*<sup>15</sup>, que constituyó una importante radiografía de las continuidades de la enseñanza de la historia en el aula de clase. Pese a la implementación del área de ciencias sociales en todas las instituciones del país, académicos y docentes emprendieron fuertes críticas a la enseñanza positivista tradicional de la enseñanza de la historia. Señalaron con firmeza la aplicación acrítica de modelos extranjeros con teorías socio-educativas ajenas a la realidad latinoamericana y no lograban dar respuesta a nuestras necesidades<sup>16</sup>. En coherencia las inquietudes se orientaron en identificar, resaltar y sistematizar las experiencias y aprendizajes de programas de educación popular no formal, con el fin de que aquellas vivencias fueran tenidas en cuenta en el diseño de políticas educativas incluyentes y participativas. De esta manera, se presenta una clara y coherente propuesta alternativa para la enseñanza de la historia, planteando cambios metodológicos, estructurales y de contenido. Si bien, constituirá una fuente de información importante para recrear el papel de los académicos en la década de los noventa, el trabajo no posee el enfoque de analizar la incidencia de los cambios de la política educativa en la enseñanza de la historia.

Por su parte, la publicación *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia* de los investigadores Myriam Henao y Jorge Orlando Castro,<sup>17</sup> presenta una reflexión epistemológica en el ámbito educativo, identificando el marco legal en el que se desenvuelve la enseñanza, los procesos cognitivos que se dinamizan en el ejercicio enseñanza-aprendizaje, los problemas presentes históricamente en la enseñanza de las áreas básicas y los límites y alcances de algunas contribuciones desde el escenario de la innovación. Si bien es una investigación que brinda orientaciones para el análisis de las prácticas educativas recientes en el país, por el marco amplio en el que se desenvuelve no permite visualizar un balance de la enseñanza de la historia específicamente.

Como una versión gubernamental fue publicado un trabajo sobre la construcción histórica de las Ciencias Sociales y sus implicaciones educativas en los lineamientos Curriculares publicados en el año 2002 por el Ministerio de Educación Nacional<sup>18</sup>. Allí se ubicó el inicio

---

<sup>15</sup> Darío Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia a tres niveles* 1993.

<sup>16</sup> Darío Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia a tres niveles* 1993. 154

<sup>17</sup> Myriam Henao y Jorge Orlando Castro, comp. *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia* (Bogotá: ICFES / Colciencias / Socolpe, 2001) 2 vols.

<sup>18</sup> Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales.*, 2002

de las ciencias sociales, su estructuración y los diferentes intentos de explicar la sociedad de una manera diferente a la que se estaba consolidando desde las Ciencias Naturales. El trabajo presentado fue un sustento fundamental para darle consistencia a la propuesta curricular de enseñar el área de ciencias sociales, argumentando la integración entre la historia (entendida como la primera disciplina que alcanzó el carácter institucional), la economía, la sociología, la ciencia política y la antropología. No obstante, el trabajo no aborda reflexiones sobre las diferentes políticas educativas vividas por el país, sus efectos en la enseñanza de la historia y no maneja el marco temporal propuesto.

Desde la perspectiva pedagógica, el IDEP en el 2004 realizó dos publicaciones importantes que se deben ser destacadas. El primero se titula *Rutas pedagógicas para la enseñanza de las ciencias sociales*,<sup>19</sup> y es resultado de proyectos de innovación pedagógica en esta área básica que buscan impulsar y respaldar los recientes lineamientos curriculares publicados por el MEN en el 2002. El trabajo presenta cinco proyectos particulares de investigación-innovación, donde se reflejan, de manera práctica, diferentes modos de construir el saber disciplinar de las ciencias sociales. Allí son plasmados los principios pedagógicos del trabajo, la concepción epistemológica en la construcción del conocimiento escolar y cinco propuestas de diferentes planteles educativos públicos y privados; en esa medida aporta a la investigación, pero no presenta la mirada histórica de las prácticas de enseñanza de la historia durante el periodo enunciado.

El segundo libro publicado el mismo año por esta entidad, titulado *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*<sup>20</sup> y publicado en convenio con la Universidad Nacional de Colombia y el Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media —RED—, desarrolló un trabajo investigativo para identificar el estado actual de la enseñanza de la historia en la educación básica en la ciudad. A través de la observación de la experiencia de cuatro planteles educativos —dos de naturaleza pública, uno en concesión y otro de naturaleza privada— se identificaron tres tensiones en las prácticas pedagógicas: la primera, dentro del saber disciplinar bajo el interrogante ¿Cuál es las disciplina a trabajar y bajo qué argumento? (historia o geografía); la segunda, las políticas educativas en relación con la práctica, en la que permanentes exigencias entorno a la eficacia y a la calidad generan una movilidad que altera los procesos

---

<sup>19</sup> Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico, *Rutas pedagógicas en ciencias sociales de los textos a los contextos culturales* (Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá D. C., 2004).

<sup>20</sup> José Gregorio Rodríguez, ed., *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia / Programa RED / Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo pedagógico —IDEP—, 2004).

educativos; y, finalmente, el saber pedagógico entendido por los autores como una práctica social de creación de conocimiento y no un ejercicio meramente técnico. De la investigación se establecen dos rutas pedagógicas: una que se construye desde el discurso histórico y la otra desde la interacción en el aula. Metodológicamente, la investigación realiza aportes y sugerencias importantes, pero no presenta la mirada histórica de las prácticas de enseñanza de la historia durante el periodo enunciado, ni mantiene la relación con las reformas gubernamentales que se pretende realizar en este trabajo.

Por último, la Secretaría de Educación de Bogotá presentó: “Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico”,<sup>21</sup> como parte de la *Serie Cuadernos de Currículo*, destinados a implementar los campos de pensamiento histórico en los currículos de los colegios de Bogotá. El proyecto se desarrolló con el liderazgo de Francisco Cajiao, el grupo de investigación en la enseñanza de la historia de la Universidad Nacional, bajo la alcaldía de Luis Eduardo Garzón. El texto realizó, a manera de sustento, una descripción histórica y analítica de la construcción del pensamiento histórico en Colombia, identificando de manera concreta los diferentes rumbos que ha tenido la disciplina histórica, sus transformaciones, sus exponentes, sus métodos y su relación con las ciencias sociales. El trabajo argumentó el carácter holístico de la disciplina y retomó los debates en el escenario educativo. El desarrollo cronológico del proceso de construcción de pensamiento histórico lo aborda desde la primera mitad del siglo XX hasta el 2006, destacado la situación actual de la enseñanza de la historia. Por otra parte, realizó dos aportes novedosos: la revitalización de la historia en el escenario escolar, con una propuesta clara de pensar históricamente y por primera vez, con una propuesta concreta de formación académica para pensamiento social en la etapa de preescolar – hoy llamada primera infancia-. La orientación curricular para el campo del pensamiento histórico, estuvo de la mano con la dotación de colegios nuevos, laboratorios, instrumentos musicales, en una clara política social en el distrito, que con un significativo intento de revitalizar la enseñanza de la historia buscaban la excelencia en la educación pública.

Esta publicación realizó aportes importantes para el presente trabajo, particularmente por la información que contiene sobre la enseñanza de la historia en la actualidad, reflexiones epistemológicas significativas; sin embargo, presenta las transformaciones de la disciplina histórica en el país en términos generales, sin ahondar en reflexiones de la incidencia de

---

<sup>21</sup> Alcaldía Mayor de Bogotá D. C., Secretaría de Educación, “Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico”, *Serie Cuadernos de Currículo*, Bogotá, abril de 2008.

la transformación en la política educativa en la enseñanza de la historia, las practicas en el aula de clase con el área de ciencias sociales y manteniendo un margen temporal diferente al propuesto, aspectos que pretende evidenciar este trabajo.

En esta medida consideramos que la ausencia de investigaciones sobre la enseñanza de la historia refleja el papel secundario y la poca importancia que ha tenido esta área en nuestro sistema educativo, frente a los abundantes trabajos sobre las matemáticas y las ciencias naturales. Orientar nuestra mirada a la enseñanza del conocimiento histórico no solo es una necesidad apremiante por su carácter integrador y analítico de la sociedad, sino que, particularmente, es un conocimiento que llega a impulsar el comportamiento de manera decisiva.<sup>22</sup> Por esta razón, se busca que una reconstrucción histórica de la enseñanza de la historia evidencie los avances y los retrocesos de las prácticas educativas al interior de sus clases, y se constituya además en un aporte para la consolidación de las políticas educativas del país.

Con el presente trabajo se busca analizar el proceso que vivido por la enseñanza de la historia en el marco de las diferentes reformas educativas gestadas en el país. Un trabajo histórico sobre esta trayectoria constituye una forma académica de visibilizar la enseñanza de la historia, de hacer contrapeso a las largas décadas de subvaloración, de invisibilización y desdibujamiento de esta disciplina en los currículos escolares; con la intención de contribuir herramientas analíticas que permitan consolidar y estructurar cambios en el devenir educativo del país.

## **Objetivo General**

Realizar una reconstrucción histórica sobre la enseñanza de la historia en Colombia que dé cuenta de las transformaciones y continuidades que ha tenido la enseñanza de la historia, en el marco de las diferentes reformas educativas gestadas en el país. Analizando, desde 1973 hasta los cambios acontecidos durante los siete primeros años del siglo XXI sus prácticas pedagógicas, sus debates epistemológicos y sus políticas educativas en el ámbito escolar, con el fin de, ampliar los trabajos académicos que reivindique la importancia del conocimientos histórico en la formación escolar.

---

<sup>22</sup> Carretero, *Construir y enseñar* 21-22.

## Objetivos específicos

- Identificar las transformaciones que se dieron en el proceso de modernización del sistema educativo a partir de 1974 y sus efectos en la enseñanza de la historia hasta 1983, reconociendo la versión que tenían sobre el proceso los académicos, los docentes y el gobierno.
- Reconocer los efectos que produjo —hasta 1993— la sustitución de la enseñanza de la historia por la enseñanza de las ciencias sociales, a raíz del Decreto 1002 de 1984, en las motivaciones, la caracterización en contenidos, las metodologías y los sistemas evaluativos, destacando la posición de los académicos, docentes y gobierno frente al proceso.
- Indagar en los efectos que produjo la Ley General de Educación a partir de 1994 en la enseñanza de la historia y de las nacientes ciencias sociales, reconociendo transformaciones fortalezas y debilidades del proceso de modernización educativa que emprendió el país.
- Analizar el impacto de los lineamientos y los estándares publicados por el MEN durante la primera década del siglo XXI, después de treinta años de reformas educativas y políticas Distritales para el campo de la enseñanza de la historia.

## Metodología

Como principio metodológico general se privilegió una perspectiva investigativa que buscaba una comprensión de las dimensiones educativa, cultural, política y sociológica, relacionadas con las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la historia. El análisis se centró en las diferentes versiones que suscitaban las reformas políticas en el país y su impacto en las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la historia. La reconstrucción histórica de la enseñanza de la historia en Colombia se nutrió tanto de las versiones proporcionadas oficialmente por el gobierno, como de las posiciones que surgieron de los debates, foros y demás encuentros de académicos, junto con las posturas de las disidencias y los aportes de los docentes.

El trabajo de investigación se realizó con el fichaje sistemático de las revistas, entrevistas, debates, memorias de encuentros académicos, los diarios oficiales, las directivas ministeriales, las leyes, debates, documentos legales de las políticas internacionales y otras publicaciones. Estas fueron organizadas cronológica y

temáticamente según los interrogantes que orientaron la investigación, los cuales fueron presentados en las primeras páginas del texto.

En el terreno de las fuentes se contó con la versión gubernamental expuesta en decretos, resoluciones, leyes y publicaciones seriadas, los cuales evidenciaban el respaldo a la transformación impulsada por el Estado. También se recurrió a la visibilización de la versión de los docentes, quienes reaccionaban a dichas transformaciones arrojando un insumo fundamental para conocer versiones no gubernamentales, identificar fortalezas y debilidades de la modernización del sistema y entender el cambio educativo que se vivió. Simultáneamente, los análisis, reflexiones, recomendaciones, aportes y críticas que realizaban los académicos constituyeron el entramado central de la investigación.

Capítulos como el tercero y el cuarto contaron con versiones directas recogidas en talleres y encuentros con docentes, permitiendo la reconstrucción de experiencias durante el proceso de reforma y su impacto en la enseñanza de la historia en el aula de clase. Del mismo modo, durante el año 2003 fueron entrevistados estudiantes quienes daban cuenta de transformaciones en ese periodo.

Por consiguiente, las fuentes a las que se recurre remiten a diferentes versiones de la enseñanza de la historia, desde que se empezó a concebir después del proceso de independencia; durante su trayectoria en la consolidación de una educación pública; posteriormente en el aumento de la cobertura, la masificación, la tecnificación y la homogenización del conocimiento bajo ordenanzas internacionales; hasta el “vaciamiento”<sup>23</sup> del conocimiento histórico en la clase de ciencias sociales.<sup>24</sup> No obstante, las fuentes se abordaron teniendo en cuenta que: “No todos los testigos son sinceros, ni su memoria es siempre fiable y por ello no podemos aceptar sus declaraciones sin ejercer cierto control (...) Al arte de discernir lo verídico, lo falso y lo verosímil en las narraciones se denomina crítica histórica”<sup>25</sup>

## Marco teórico y conceptual

En el seguimiento realizado a los documentos que presentaban la visión gubernamental sobre las transformaciones y continuidades de la enseñanza de la historia, fueron

---

<sup>23</sup> Inicialmente el término es usado por Rodrigo Parra Sandoval en su libro “la Escuela Urbana”. Fundación FES. (Colombia: Tercer Mundo editores 1996)

<sup>24</sup> Idea desarrollada por Diana Obregón en Rodríguez, ed., *Rutas pedagógicas* 90-91.

<sup>25</sup> Marc, Bloch. *Historia e historiadores*. (Madrid: Akal Ediciones, 1999)18-19.

evidentes las transformaciones radicales de fondo y de forma, pero también prolongados actos cotidianos en el aula de clase. Por un lado, se transformo el significado, la utilidad, la importancia y el sentido que el gobierno le dio a la enseñanza de la historia implementando la enseñanza del área de ciencias sociales. Por otro lado, en las prácticas pedagógicas, prevalecieron continuidades -pese a la propuesta de integración disciplinar- enseñando durante largos años historia y la geografía bajo el rotulo de ciencias sociales.

Si bien el siglo XX inició con un reconocimiento preponderante a la enseñanza de la historia patria por considerarla esencial para la consolidación de las naciones, después de 1959 la importancia de la historia y la geografía presentó un declive gradual, evidente en la disminución de la intensidad horaria, en el diseño de los contenidos y en los textos escolares. Esta situación tuvo una incidencia directa sobre la memoria de nuestros habitantes y, por ende, en su actuar crítico, reflexivo y analítico frente a las cotidianidades, acontecimiento y problemáticas vividas en la escala local, nacional y mundial.

La enseñanza de la historia se difuminó en el escenario escolar representada ahora por la enseñanza de las ciencias sociales, bajo un proceso que continuó alimentando brechas e inconsistencias entre los debates epistemológicos, los modelos pedagógicos, las políticas educativas y las cotidianidades en el aula de clase, donde la enseñanza buscaba integrar las disciplinas sociales, con activismos y con multiplicidad de formas que carecían de profundidad, análisis, crítica y dominio de los temas significativos para la formación integral de los estudiantes.

Si bien es claro que con el Decreto de 1002 de 1984 —que reglamentó la enseñanza de las ciencias sociales a nivel nacional, y el cual llevó a la historia a un estado de invisibilización bajo los argumentos de la interdisciplinariedad— han ocurrido otra serie de transformaciones, avances, retrocesos y continuidades en la enseñanza de la historia que no han sido registrados ni puestos en evidencia para la sociedad. En este sentido, se consideró necesario realizar un trabajo histórico que diera cuenta del recorrido de la enseñanza de la historia en el marco de las reformas educativas y su relación con la enseñanza de la historia puede brindar elementos de análisis importantes para la construcción de políticas educativas más responsables, coherentes y cercanas a las necesidades de la formación integral de sujetos críticos y propositivos, que participen en la construcción de sociedades conocedoras de su país, de su pasado y del mundo que los rodea.

Para realizar una construcción histórica analizando el proceso de transformación que vivió la enseñanza de la historia cuando pasó a ser la enseñanza de las ciencias sociales, fue necesario establecer un marco conceptual y teórico como referente de partida y de llegada frente al objeto de estudio. La investigación se dio a manera de un diálogo interdisciplinario en el que se articulaban la historia, la pedagogía, las ciencias sociales y la legislación política de cada momento. En ese sentido, abordar los componentes disciplinares, pedagógicos, didácticos, institucionales, estatales, ideológicos, docentes, las nociones de historia y la función del historiador fueron los conceptos y preceptos sobre los cuales se estructuró la investigación.

Inicialmente, se concibe la presente investigación como un ejercicio académico<sup>26</sup> que no busca verdades acabadas, sino la posibilidad recopilar experiencias que proporcionen los análisis y las herramientas necesarias para entender el proceso de transformación que vivió la enseñanza de la historia y por los que están pasando las nacientes prácticas en el aula de las ciencias sociales; con esto se pretende refundar nuevas utopías del deber ser en la formación de sujetos en el país.<sup>27</sup>

Por consiguiente, se abordó la historia como la memoria colectiva de una nación, que contribuye a formar la memoria particular de los habitantes tanto en el proceso de formación como en el de acumulación de experiencias durante el resto de su vida. Al respecto, definimos la memoria como:

(...) una construcción que hacemos a partir de fragmentos de conocimiento muy diversos, que ya eran, en su origen, interpretaciones de la realidad y que, al volverlos a reunir, reinterpretamos a la luz de nuevos puntos de vista (...) una estrategia para evaluar las situaciones nuevas a que hemos de enfrentarnos, construyendo con los elementos que conservamos en la memoria, fruto de nuestras experiencias anteriores, un escenario al cual puedan integrarse los hechos nuevos que se nos presentan, para elaborar lo que Edelman llama “presentes recordados”. Esta interacción de nuestra memoria y de las percepciones que recibimos del exterior es precisamente lo que da nacimiento a la conciencia.<sup>28</sup>

---

<sup>26</sup> Entendemos que “La historia es una recopilación de experiencias cuya tarea no consiste exclusivamente en la publicación de dicha compilación, labor más propia de editores que de sabios, sino sobre todo en interpretarla.” Marc Bloch, *Historia e historiadores* (Madrid: Akal Ediciones, 1999) 15.

<sup>27</sup> En palabras de Fontana: “ (...) lo que, para mí, significa fundamentalmente que creemos que hay muchas cosas que no están bien y que se pueden y se deben mejorar- pensamos que el estudio de la historia debería servir para ayudarnos a refundar la utopía, porque, como se ha dicho, ‘en un tiempo de resignación política y de cansancio el espíritu utópico es más necesario que nunca’”. Jacoby Russell, *The End of Utopia. Politics and Culture in an Age of Apathy* (New York: Basic Books, 1999) 181. En Fontana, “¿Para qué enseñar...” 14.

<sup>28</sup> Fontana, “¿Para qué enseñar...” 5-6.

De este modo, para el objeto de estudio, el pasado constituye una dimensión permanente de la conciencia humana que debe ser analizado en un proceso de interpretación de sus cambios y transformaciones.

La enseñanza de la historia consolida el conocimiento crítico y analítico, además de que proporciona la posibilidad de juzgamiento frente al paisaje social observado del entorno con la experiencia adquirida, los presentes recordados. Fontana argumenta, que la enseñanza de la historia tiene dos privilegios, el primero:

(...) se ocupa de todas las dimensiones del ser humano, desde sus necesidades vitales y sus trabajos, hasta sus aspiraciones y sus sueños. El segundo, que la historia es la única disciplina de cuantas se dan en las educaciones primaria y secundaria —esto es, en la educación que puede recibir un mayor número de alumnos— que tiene la capacidad de crear una conciencia crítica respecto del entorno social en que vive, lo cual puede convertirla en una herramienta eficaz de educación cívica.<sup>29</sup>

De este modo, la función de la enseñanza de la historia no solo radica en conocer y entablar un acercamiento al pasado, sino además consiste en desarrollar un pensamiento crítico y analítico que le permite al sujeto adoptar una actitud frente a los diferentes hechos del pasado; a esto se le denominó “pensar históricamente”.<sup>30</sup> De esta manera, la enseñanza de la historia contribuye a “alimentar las mentes”, a generar una conciencia del pasado en un ejercicio de memoria colectiva útil para el actuar consciente de la sociedad. El autor lo plantea:

Entendida así la historia, nuestra función al contribuir a crear memoria histórica en nuestros alumnos no debe ser la de establecer unas verdades sobre el pasado para inculcarlas a quienes enseñamos, sino la de alimentar sus mentes (...) con un sentido crítico que les lleve a entender que son ellos quienes deban utilizar este aprendizaje para juzgar, con la experiencia adquirida, con los “presentes recordados” que elaboren, el paisaje social que les rodea, sin aceptar que se les diga que es el producto de una evolución lógica, natural e inevitable (...) puesto que todos los datos sociales que puedan ser objeto de reflexión, incluyendo los que contiene el periódico de hoy, son ya pasado y, por ello mismo, objeto potencial de análisis histórico.<sup>31</sup>

---

<sup>29</sup> Fontana, “¿Para qué enseñar...” 6.

<sup>30</sup> Término utilizado por Pierre Vilar, *Memoria, historia e historiadores*, Granada/Valencia, Editorial Universidad de Granada-Publicacions Universitat de València, 2004, págs. 67-122.

<sup>31</sup> Fontana, “¿Para qué enseñar...” 5-6.

En Colombia, con la Constitución Política de 1991<sup>32</sup>, y en otros países la legislación respaldó dicha transformación a través de las políticas educativas que se legitimaban, asignándole a la educación y a las ciencias sociales la función de construir país desde una construcción de sociedad más humana.<sup>33</sup> De esta manera, se ubicó a las ciencias sociales como el área que permitía la integralidad y las múltiples miradas interdisciplinarias necesarias para el análisis de los problemas sociales. Se estructuró una enseñanza del área sobre un conocimiento expansivo, reflexivo e integrador, que amplía las miradas sobre un hecho social determinado y posiciona al sujeto como gestor-actor de su realidad.

Durante esta transformación se enfatizó que con el aprendizaje del conocimiento social desaparecía el aprendizaje tradicional de procesos lineales y acumulativos, con metodologías memorísticas y repetitivas; y, por el contrario, se subrayó en la necesidad de implementar aprendizajes significativos, en el que el conocimiento constituía una utilidad en la cotidianidad de los estudiantes.

Teóricos y académicos a lo largo y ancho del continente arrojaron argumentos pedagógicos, psicológicos e históricos, pero no lograban acertar ni dar la claridad de cómo llevar la integralidad al aula. Por el contrario, en la escuela reinaba la confusión, el desconocimiento, la desorientación en contenidos, metodologías, sistemas evaluativos y, principalmente, una gran incertidumbre reinaba frente a los efectos de una formación sin memoria colectiva, sin estudio del pasado al vaciamiento de la historia en la escuela. La generalizada aceptación de la innovación, la modernidad y la tecnificación aprobó las transformaciones que afectaron la formación cívica y ética, y la “alimentación” de la memoria individual y colectiva, desdibujando la enseñanza de la historia en el sistema de educación nacional.

La modernización del sistema educativo y el cambio que se dio en la enseñanza de la historia y la geografía en su integración bajo el área de ciencias sociales fue entendida como una transformación de fuerza mayor que debía implementarse obligatoriamente en el país. Un cambio social, que se dio bajo la presión que ejercieron organismos internacionales junto a las ordenanzas de las políticas educativas, buscando legitimar una innovación en el proceso de modernización para la formación de los ciudadanos en el país. Como lo explica Hobsbawm:

---

<sup>32</sup> República de Colombia, Presidencia de la República. *Constitución Política de Colombia 1991*. Impreandes, S.A Santa fe de Bogotá 1993.

<sup>33</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares 9*.

(...) siempre se ha observado o descrito alguno de estos casos rudimentarios de legitimación de las innovaciones sociales más importantes, ha sido cuando las sociedades tradicionales se hallan inmersas en un proceso más o menos drástico de transformación social. En otras palabras: cuando el rígido marco normativo del pasado se ve sometido a una presión límite y tal vez, como consecuencia, sea incapaz de funcionar de un modo “adecuado”. Aunque el cambio y la innovación generados por la imposición y la importación de modelos procedentes del exterior sin conexión aparente con las fuerzas sociales internas no tienen por qué afectar al sistema ideológico que una comunidad ha creado en torno al concepto de ‘novedad’ puesto que el problema de su legitimidad se resuelve planteándolo — como un caso de fuerza mayor—, en tales circunstancias, incluso la sociedad más tradicional se verá obligada a aceptar la innovación circundante que amenaza con invadirla. Naturalmente, puede optar por rechazarla *in toto* y aislarse, pero son contados los casos en que esta solución resulta viable durante largos periodos de tiempo.<sup>34</sup>

Dicha presión impositiva, que trastocaba el marco normativo de la educación tradicional, respondía a requerimientos globales ajenos a nuestras necesidades y, por ende, no funcionaba de modo adecuado. Esto se manifestó en el rechazo que mostraron los gremios docentes y los académicos; incluso el cambio solo fue viable casi tres décadas después —sin mencionar que aún continúa siendo una transformación inconclusa—. De alguna manera, la transformación en la enseñanza de las ciencias sociales no alcanzó el nivel deseado. La confusión frente a la integralidad en el aula de clase generó un arraigo en la enseñanza tradicional, cuya dinámica era dedicar unas horas para la enseñanza de la historia y otras para la de la geografía; esta práctica se extendió por varias décadas.

No obstante, con la llegada tardía de los lineamientos curriculares en el año 2002, nuevos matices direccionaron la transformación en la enseñanza de las ciencias sociales. Los contenidos, las metodologías y los sistemas evaluativos se vieron sumergidos en una oleada de flexibilidad en tiempo y espacio, generando una gran variedad temática que poco profundizaba en temas concretos. En efecto, pocas habilidades de descentración espacial y temporal, de crítica, análisis y argumentación se desarrollaban en las renovadas ciencias sociales. Fue en este momento cuando se vivió una transformación radical y el pasado dejó de ser el patrón, un marco de referencia con el que se concebía el presente. Así la memoria colectiva de nuestra sociedad se vio fuertemente trastocada y minimizada y, según las últimas investigaciones, evaporada.

---

<sup>34</sup> Eric Hobsbawm, *Sobre la historia* (Barcelona: Crítica / Grijalbo Mondadori, 1998) 25.

Ante estas transformaciones, la enseñanza de las ciencias sociales no ha contado con investigaciones de fondo que develen la problemática actual de la enseñanza de la historia y que aporten a la consolidación de currículos, metodologías y directrices interdisciplinarias que se ajusten a nuestras realidades, necesidades y proyección formativa.



# **1. La enseñanza de la historia y las reformas que se empezaron a implementar en el país a partir de 1974**

La enseñanza de la historia y las reformas que se empezaron a implementar en el país a partir de 1974

Después de la segunda mitad del siglo XX, con la culminación de la Segunda Guerra y el establecimiento de un nuevo orden mundial, la historia se renovó con los diferentes aportes que realizaban los países europeos en el campo de la historia, la economía, la sociología, la geografía y la psicología. Estos elementos cumplieron un papel decisivo en los nuevos trayectos que emprendía la enseñanza de la historia y se veían reflejados en el escenario educativo después de la década del setenta. Aspectos como la integración con otras áreas de las ciencias sociales, el estructuralismo y la relación que se halló entre el pasado y el presente, consolidaron un conjunto de razones que resinificaron la función de la historia, desde una mirada crítica y constructiva de las realidades.

Los trabajos que se venían gestando en Alemania, con base en la perspectiva marxista, y en Francia, con el liderazgo de la escuela de los Annales, fueron determinantes para que la historia se acercara a otras disciplinas de las ciencias sociales, como una historia renovada y dirigida a los análisis sociales (ya no en lo individual), la acción humana, la acción económica, la organización social y la psicología colectiva.<sup>35</sup> De esta manera, el marxismo articuló la historia con la economía y la sociología para comprender las estructuras sociales, sus roles y los sistemas de relaciones que se entablaban en procesos socioeconómicos de largo recorrido. Continuando con este proceso Braudel en Francia, quien consolidó la integración entre la historia social, la economía y la geografía con gran ahínco, en estudios de largos y grandes procesos de la historia, para poder así lograr una comprensión del pasado y una profundidad en los análisis. Así fue, como la historia empezó su acercamiento a otras ciencias sociales como la antropología, la

---

<sup>35</sup> Alcaldía Mayor de Bogotá D. C., Secretaria de Educación, "Colegios públicos de excelencia..." 32.

etnografía, la lingüística y la arqueología, lo cual derivó en estudios en campos específicos del conocimiento como la historia de las mentalidades, la etnohistoria, la geohistoria,<sup>36</sup> entre otras. Al respecto se señala: “Junto con la tradicional historia política, diplomática y militar, han surgido: la historia de la mujer, de la vida privada, la historia de la lluvia y el buen tiempo o historia ambiental, historia cultural, lingüística e historia, historia del libro, historia del cuerpo, historia oral, historia de las imágenes, historia del presente, historia de los vencidos, historia popular, entre otras.”<sup>37</sup>

Estas transformaciones hacían posible abordar fenómenos sociales dentro del conjunto macro que comprendía lo humano, su actuar, su forma de relacionarse con sistemas económicos y con el medio, bajo esquemas de poder en lo cotidiano, etc. La visión global, integral e interdisciplinaria de las sociedades en la historia despertó gran interés en las nuevas generaciones, quienes manifestaban la ambición de llegar a consolidar “historias totales”. Al respecto el trabajo publicado por la Secretaria de Educación señala:

Uno de los factores de éxito de estas formas de pensamiento Histórico fue el uso creativo de una amplia variedad de fuentes y la realización no sólo teórica sino concreta de la interdiscipliniedad. Lograron despertar la vocación de generaciones de jóvenes e investigadores (...) Que tenían como objetivos demostrar las interacciones, cambiar el orden de interpretación y reflejar las maneras de vivir de la población con la ambición de reconstruir una “historia total” (...) para comprender críticamente la complejidad del presente y con base en esto proponer alternativas de superación de los problemas de la humanidad hacia futuro”.<sup>38</sup>

Por su parte, el enfoque metodológico que proporcionaba el estructuralismo logró ubicarse en las ciencias del hombre, al abordar la estructura —a manera de modelo explicativo y como resultado de una hipótesis— y permitir dar cuenta de todos los hechos observados; además, brindar la posibilidad de entablar comparaciones para los análisis respectivos. De este modo, la historia no estaba aferrada a un recetario de acontecimientos, sino que, de manera organizada y coherente, observaba las estructuras que se esconden tras los eventos con el fin de comprender las relaciones fijas entre las realidades y las masas sociales.<sup>39</sup>

---

<sup>36</sup> Alcaldía Mayor de Bogotá D. C., Secretaria de Educación, “Colegios públicos de excelencia...” 32-33.

<sup>37</sup> Alcaldía Mayor de Bogotá D. C., Secretaria de Educación, “Colegios públicos de excelencia...” 33.

<sup>38</sup> Alcaldía Mayor de Bogotá D. C., Secretaria de Educación, “Colegios públicos de excelencia...” 33.

<sup>39</sup> Ver Krzystof Pomian, “La historia de las estructuras”, *La Nueva Historia: Enciclopedias del saber moderno*, dirs. Jacques Le Goff, Roger Chartier y Jacques Revel (Bilbao: Retz, 1988) 196 y ss.;

Por otro lado, con los trabajos de la escuela de los Annales se consolidó un contrapeso a la historia tradicional, formulada a través de una “historia problema”, que construía su objeto de estudio a partir de interrogantes que suscitaban un compromiso con el presente y el devenir de la humanidad, reformulando la relación del historiador con el pasado.<sup>40</sup> De este modo, la relación del sujeto con el pasado se transformó y ya no era entendido como un libro empolvado en un rincón que se debía leer por decencia, sino que ahora se constituía en un conocimiento vital para comprender el presente que proporcionaba las bases, los argumentos y las herramientas necesarias para realizar proyecciones y propuestas para el devenir histórico de la humanidad. Esta nueva mirada de la función histórica requería de un trabajo mancomunado entre disciplinas y los diferentes actores del ámbito académico, quienes lo recibieron con entusiasmo y asumieron los ambiciosos retos que se empezaban a plantear.<sup>41</sup>

Los efectos de estos cambios en Colombia fue tardío: el surgimiento de la Nueva Historia de Colombia fue una corriente revisionista de académicos que buscó realizar nuevas miradas a la historia existente. Sin embargo, la falta de respaldo gubernamental y de un posicionamiento de estas nuevas miradas en los escenarios universitarios y académicos generó una inmensa brecha entre lo que se investigaba, la revisión histórica que se realizaba y la historia que se enseñaba.

## 1.1 La nueva mirada permitió realizar una revisión a la enseñanza de la historia en el aula de clase

La sociedad colombiana emprendió transformaciones a ritmos cada vez más vertiginosos. Por un lado, penetró el desafiado mundo de la incertidumbre de la modernidad, bajo transformaciones sociales enmarcadas por décadas permanentes y silenciosas de violencia; por el otro, se registró un gran crecimiento demográfico que dejó atrás el escenario rural y emprendió nuevos rumbos a la urbe, desbordando los avances pausados de desarrollo que emprendían las ciudades.<sup>42</sup> Un panorama que requería de unos gobiernos, unas instituciones gubernamentales y unos académicos que estuvieran

---

Aldo Casali Fuentes, “Una adaptación del estructuralismo a la historia. ‘La larga duración histórica’: clave metodológica de las diferentes temporalidades”, *Analecta: Revista de Humanidades*, No. 2 (2007): 5.

<sup>40</sup> Para una historia de la Escuela de Annales ver Peter Burke, *La revolución historiográfica francesa. La Escuela de los Annales: 1929-1989* (Barcelona: Gedisa, 1993). Citado en Alcaldía Mayor de Bogotá D. C., Secretaría de Educación, “Colegios públicos de excelencia...” 33.

<sup>41</sup> Fernand Braudel, *Las ambiciones de la historia* (Barcelona: Crítica, 2002). Citado en Alcaldía Mayor de Bogotá D. C., Secretaría de Educación, “Colegios públicos de excelencia...” 32-34.

<sup>42</sup> Colmenares, “La batalla de los manuales...” 87-99.

a la vanguardia, dispuestos y preparados para comprender y explicar dichas transformaciones. En consecuencia, los historiadores y sus prácticas pedagógicas emprendieron unos replanteamientos de su que hacer.

Con los cambios de paradigmas (estructuralismo, existencialismo y corrientes del marxismo) se emprendieron otras miradas analíticas frente la enseñanza de la historia,<sup>43</sup> que despertaron inquietudes en académicos, docentes y, por ende, en los estudiantes. El reconocimiento y la fuerte influencia del marxismo en la enseñanza de la historia durante este período generaron en las universidades espacios para el debate y la crítica sobre la enseñanza de los temas históricos y sociales, convirtiendo las clases en sitios de discusión, análisis y expresión de fuertes posturas políticas frente al sistema y el adoctrinamiento político, con miras a gestar transformaciones sociales. Los cuestionamientos se dirigieron a debatir los fines, los contenidos, las metodologías y los sistemas evaluativos de la enseñanza de esta área.

Como finalidad de la enseñanza de la historia, se identificó que existía una transmisión de contenidos que mantenían “una historia institucional oficial que reinaba porque expresa una ideología, un régimen, al servicio de Cristo o de la República, de una iglesia o de un partido, dicha historia se posicionaba como única, aún cuando, fuera múltiple (diversas culturas, diferentes discursos por sus normas y funciones”.<sup>44</sup> En esta medida, se reconoció cómo la historia había estado bajo una interpretación del conocimiento —sujeta a intereses económicos, políticos y culturales— y cómo esta respondía a los contextos ideológicos del momento; evidentemente, se reconocía como esta situación se proyectaba en las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la historia. De este modo, se señalaba que la educación no era neutral, sino que, por el contrario, defendía la tradición y sobrevaloraba la herencia española, la Iglesia católica, y el legado dejado por la costumbre,<sup>45</sup> manteniendo unas estructuras ideológicas que garantizaran la aprehensión de valores y creencias, las cuales eran fácil y rápidamente interiorizadas.

---

<sup>43</sup> Ver Cesar Vera, “La enseñanza de la Historia en secundaria”. En: Revista Educación y Cultura, No. 2, CEID, Bogotá 1.984; Rodolfo De Roux, “La Historia que se enseña a los niños”. En: Revista Educación y Cultura, No. 6 CEID, Bogotá 1985; Betancourt Echeverry, Enseñanza de la historia, entre otros.

<sup>44</sup> De Roux, “Catecismos patrios” 9.

<sup>45</sup> Javier Ocampo López, “Identidad de la realidad nacional colombiana e hispanoamericana a través de los textos de historia de la escuela primaria en Colombia”, *Educación y Ciencia*, 5ª época, año 1, No. 1 (feb., 1985). Citado por Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia* (30-31).

Los contenidos estaban diseñados con la influencia de la corriente histórica tradicional — oficial— con orientación positivista y de corte conservador: “la Historia se funda en los sucesos políticos-militares y religiosos, su carácter es siempre épico e individual y su objetivo es la inclusión de sentimientos patrióticos y nacionalistas”.<sup>46</sup> Adicionalmente, los temas centrales eran de poca utilidad para el estudiante y conservaban un ritmo cronológico pasivo. Los contenidos eran generales e informativos, las fechas, los hechos, los lugares y las cifras se dirigían a la memoria de un receptor pasivo, Rodolfo De Roux lo recrea claramente:

(...) actores sociales abrumadoramente predominantes, son los ‘grandes personajes’ militares y políticos (...) Estos grandes personajes, presentados como verdaderos “motores de la Historia”, son blancos y masculinos. Su descripción verbal y gráfica sugiere de fuerza, poder, casta, nobleza hidalguía, elegancia, coraje (...) Así estos héroes son vistos no sólo como fundadores de la patria, sino también como arquetipos a los que hay que volver permanentemente para encontrar el camino recto y la norma de conducta, convirtiéndose en ejes de una religión patriótica sobre la que sustenta la comunidad nacional (...) Fuera de las élites gobernantes, blancas y masculinas el resto de actores sociales (indios, negros, mujeres, obreros, campesinos..) es irrelevante.<sup>47</sup>

Las versiones de los académicos empezaron a denunciar, que, a través de los contenidos abordados en la enseñanza de la historia, se generaba en los estudiantes una actitud pasiva y poco propositiva, indiferente a las problemáticas sociales, en la cual lo que se requería para hacer realidad sueños y utopías de los individuos, de los pueblos, de las sociedades o naciones era la voluntad del héroe individual con ciertas características físicas, actitudinales e ideológicas: “visto al mundo como obra de individuos tan superiores y extraños al común de los mortales, tales enseñanzas tienden a convertirlos en espectadores de las obras de otros, no solo para el pasado sino, también, para el presente”.<sup>48</sup> Y si bien lo anterior no incide en el actuar de los individuos, quienes deciden hacerlo pensar y proponer esquemas diferentes son cuestionados y señalados como individuos “con poca conciencia patriótica y que con ‘ideas foráneas’ han conspirado provocando una crisis ‘moral’ y rompiendo la unidad de los colombianos”.<sup>49</sup> Una mirada que generó grandes laceraciones irreversibles para la memoria colectiva, nuestra cultura y nuestra comprensión de la sociedad.

---

<sup>46</sup> Juan Francisco Aguilar Soto y Jesús Antonio Rodríguez, “Historia, pedagogía y política”, *Tribuna Pedagógica*, No. 3 (abr., 1984): 23.

<sup>47</sup> De Roux, “Catecismos patrios” 7.

<sup>48</sup> De Roux, “Catecismos patrios” 8.

<sup>49</sup> Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia* 26.

Por su parte, las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la historia estaban dirigidas al desarrollo de una “cultura general”, de una formación en valores cívicos y la solidificación de una identidad nacional, caracterizada por la acumulación de datos, y fechas, y por la memorización y la repetición. Las estrategias implementadas se reducían a operaciones mecánicas y rutinarias enfocadas exclusivamente en el seguimiento acrítico del libro de texto o, en el mejor de los casos, se desarrollaban programas exigidos por parte del plantel educativo para el cumplimiento de una norma. La descripción que se analizaba del ejercicio memorístico estaba caracterizada por asociaciones externas que realizaba el estudiante para mantener la recordación exigida en la repetición de los contenidos proporcionados. Así las canciones, la nomenclatura de direcciones o los números telefónicos permitían la asociación y recordación de nombres y fechas, fórmulas necesarias para pasar la asignatura.<sup>50</sup> El sistema evaluativo de la enseñanza de la historia, estaba dirigido a realizar acciones —verbales o escritas— de repetición acríticas y memorizantes, caracterizadas por la ubicación de lugares y el reconocimiento de fechas. El discurso repetido por el estudiante debía contener la tendencia “dominantemente aceptada” por la hegemonía del momento.

En efecto, esta formación desde la clase de historia estaba diseñada para segregar y perpetuar dinámicas de poder a través de la manipulación, sometimiento, exclusión y exterminio de los pueblos, anulando la multiculturalidad de los territorios en sus historias disidentes y la tolerancia en lo diferente (en términos de clase, género, religión, ideología, etc.). Con esto se salvaguardaba la continuidad de esquemas sociales tradicionales y conservadores, que cada vez perdían más la capacidad para dar respuesta a los problemas actuales de la sociedad, convirtiéndose en la negación de una educación crítica, democrática y basada en la igualdad.

Las diferentes críticas que empezó a suscitar la enseñanza de la historia reflejaban una sociedad académica analítica, retardadora del orden establecido y dispuesta a transformar con la educación otra nación, cargada de utopía. Era claro que las críticas realizadas por académicos a los contenidos, las metodologías, los sistemas evaluativos, la función y el impacto de la enseñanza de la historia referenciaba el surgimiento de otras necesidades para la formación de los ciudadanos colombianos y de nuevas propuestas para la enseñanza de dicha asignatura.

---

<sup>50</sup> Ángela Bermúdez Vélez, “El aprendizaje en dominios específicos: el caso de la historia”, *Memorias IX Congreso de Historia de Colombia*, vol 3: *Etnias, educación y archivos en la historia de Colombia*, comp. Javier Guerrero Barón (Tunja: Universidad Pedagógica / Archivo General de la Nación / Asociación Colombiana de Historiadores, 1995) 131.

### 1.1.1 Los textos escolares para la enseñanza de la historia

Por otra parte los textos escolares cumplieron un importante papel que develaba la mirada que tenía el país de su propia historia, la intención y las posturas en cada uno de sus contenidos proyectados en sus páginas. Para 1960 estaba claro que la función de la enseñanza de la historia era brindar una información general de los gobernantes, bajo una narrativa lineal y extensa, la cual era proporcionada por el libro de texto oficial de Henao y Arrubla. En los casos de la educación privada, a cargo de las comunidades religiosas, era tenido en cuenta el libro *Mi propio bachillerato*,<sup>51</sup> cuyas nuevas ediciones contenían la respectiva adición de datos políticos y religiosos (nuevos gobernantes, juntas militares, etc.), conservando el estilo de información general y episódica que permitía inculcar el orgullo nacional. También estaba el texto de Julio Cesar García titulado “Historia de Colombia”.<sup>52</sup>

Sobre los contenidos abordados, Germán Colmenares nos proporciona una mirada sobre los textos escolares utilizados en el siglo XX para la enseñanza de la historia. Colmenares señalaba que los textos escolares fragmentaron la historia en tres momentos: el periodo precolombino; la Conquista y algo de la colonia; la Independencia y el periodo republicano; este último era el de mayor complejidad.

El periodo precolombino era abordado con fuertes juicios de valor de corriente eurocéntrica, que reconocía la riqueza de las culturas, pero aseveraba que no lograban el nivel superior y civilizado que portaban las culturas europeas. Así se referenciaba: “La Cultura Azteca como la [maya] —nos enseñaba— es especialmente digna de encomio” y acto seguido enumeraba aquellos rasgos que merecían su aprobación. Para agregar enseguida: “Todo esto, no obstante la moral mejicana era muy inferior a la de las naciones auténticamente civilizadas (...) el pueblo mejicano presenta fuertes contrastes de grandeza y abyección; aunque no fuera por su canibalismo, este pueblo debía perecer”.<sup>53</sup>

Por otra parte, a diferencia de la importancia de del acervo nacionalista que se registraba en el proceso de independencia, la Conquista se observaba de una manera sumisa y

---

<sup>51</sup> Texto de Hno. Justo Ramón, *Historia de Colombia: significado de la obra colonial. Independencia y Republica*, 9ª ed. (Bogotá: Librería Stella, 1963). Ver Colmenares, “La batalla de los manuales...” 91.

<sup>52</sup> Julio César García, *Historia de Colombia: respuesta oficial para el primer año de bachillerato*, 8ª ed. (Medellín: Editorial Bedout, 1953). Este texto que empieza a circular a partir de 1942; ver Colmenares, “La batalla de los manuales...” 91.

<sup>53</sup> Colmenares, “La batalla de los manuales...” 93.

respetuosa, con inmensa obediencia hacia la “madre patria”. Al respecto Rafael María Granados señalaba:

Consecuencias de la conquista española. Si somos imparciales y justos, tenemos que alabarla por los grandes beneficios que nos reportó: de España recibimos el beneficio incalculable de la religión que mostró a nuestros indígenas el sendero del mundo mejor que esperamos y señaló también a aquellos el camino de la virtud y los purifico de vicios; España nos dio su sangre que, en fusión con la indígena, dio como resultante una raza privilegiada; nos dio su idioma rico y encantador.<sup>54</sup>

La manera como se abordaba el tema de los grupos indígenas —que eran numerosos en aquel entonces en el país— es la mejor evidencia de la búsqueda de preservación del orden que subyacía a la enseñanza de la historia. El indígena y su cultura eran vistos como “inferiores”, viles incivilizados. Esta mirada en la enseñanza de la historia afectaba las relaciones que entablaba el país con los grupos indígenas que lo habitaban, justificando la explotación, las injusticias y los tratos discriminatorios contra esta población.<sup>55</sup>

El periodo más destacado y en el que se encuentra el paradigma de la historia patria se ubicaba en los años transcurridos entre 1810 y 1830, correspondiente a la Independencia. Esta contaba con una mira de idealización, a la que se le dedicaba largas horas durante el año académico. Por su parte, el periodo de la República, a consecuencia del conflicto bipartidista y la continuidad de la violencia, permanecía como un periodo que, pese al manejo gubernamental, suscitaba polémicas y debates, por lo que muchos docentes optaban por obviarlo o verlo rápidamente; básicamente se observaba como un periodo en el que se alternaban los gobiernos conservadores y los liberales.<sup>56</sup>

La falla más relevante de los textos escolares estuvo en la falta de apoyo gubernamental a la investigación histórica y la insistente brecha que se empezó a marcar entre la historia que se investigaba y la historia que se enseñaba. Por su parte, los contenidos, las metodologías, el sistema evaluativo y la preparación de docentes no respondía a las transformaciones epistemológicas que estaba viviendo la historia y la educación. Sin embargo, se empezó a contar con una pedagogía crítica, que permitió recoger las características de la historia que se enseñaba y, desde allí, sentar las bases para que la

---

<sup>54</sup> Rafael María Granados, *Historia de Colombia. La independencia, la república*, 12ª ed. (Bogotá: Graf. Halar, 1966) 14. Citado por Colmenares, “La batalla de los manuales...” 93.

<sup>55</sup> Colmenares, “La batalla de los manuales...” 93.

<sup>56</sup> Colmenares, “La batalla de los manuales...” 92.

historia oficial reconociera nuevos espacios de identificación social y actores diferentes a los héroes patrios (campesinos, indígenas, obreros, mujeres).

## **1.2 El país emprende unas reformas para la modernización del sistema educativo**

Las reformas educativas que se gestaron en el país se dieron simultáneamente con una serie de medidas de control militar. Por ejemplo, en el cono sur la influencia del socialismo ruso y el triunfo de la revolución cubana alentaban utopías de libertad, igualdad, justicia social y transformación. Mientras tanto, en Colombia, se evidenció un gran temor de que la crítica, el análisis la expresión y el debate trascendieran los espacios académicos de las universidades y se apoderara de los diferentes escenarios de la vida nacional, pronto fueron diluidas.

A partir de 1974 el gobierno emprendió un proceso de reforma educativa para la formación de los habitantes de todo el territorio nacional que perduró durante varias décadas. Inicialmente se planteó como un proceso de descentralización que pretendía una organización y reestructuración del sistema educativo y una alternativa viable frente a los nuevos retos gubernamentales, las nuevas exigencias internacionales y la dinámica global.

Sin estar conformada el área de ciencias sociales, durante este año las Universidades, en respuesta a las diferentes reformas educativas que estaba viviendo el país, emprendieron proceso de construcción de planes diseñados para la enseñanza de las ciencias sociales<sup>57</sup>.

Con un gran interés por la tecnificación de la educación se empezó a dar prioridad a la preparación que requería la media vocacional, proporcionando una amplia gama de modalidades que iban desde bachillerato en ciencias hasta bachillerato en artes, pasando por el bachillerato tecnológico, comercial, agropecuario, industrial, en ciencias

---

<sup>57</sup> “En el año de 1974, la Rectoría de la Universidad Distrital expide la Resolución 298 mediante la cual se nombra una comisión encargada de elaborar el plan para la creación de la Licenciatura en Ciencias Sociales.” Para febrero de 1975 fue entregado el “Proyecto de creación de los programas de Licenciatura en Ciencias Sociales”, dando lugar a la creación de la Licenciatura en Ciencias Sociales, con la finalidad de formar los docentes de historia de secundaria. En Departamento de Ciencias Sociales y Economía, “Propuesta Curricular para la carrera de Ciencias Sociales”, *Conjeturas*, Año 1, No. 1 (may., 1995): 5.

humanas, entre otros<sup>58</sup>. Sumado a lo anterior, fueron creados los Centros Auxiliares de Servicios Docentes —CAS— como una estrategia para proporcionar educación diversificada.

Sin embargo, la reforma se complementó hasta el 22 de enero de 1976 con la publicación del Decreto número 088, por el cual se ordenó la reestructuración del sistema educativo, la descentralización educativa (autorizada por la ley 28 de 1974) y la nacionalización de la educación primaria y secundaria oficial. Para este entonces, se sustentó la necesidad de coordinar las políticas educativas del territorio nacional a través de la organización del Ministerio de Educación Nacional. Con la reforma, el gobierno buscó la manera de perfilar los objetivos, los fines, la organización y la función de todo el sistema educativo. De este modo, se definió la educación formal, estableciendo la secuencia regular de períodos lectivos, progresivos y de contenidos sucesivos por grados o niveles, denominados educación preescolar, educación básica (primaria y secundaria), educación media e intermedia y la educación superior, a manera de cinco niveles o grados autorizados por el gobierno.<sup>59</sup>

Adicionalmente, se delegó al MEN la función de planificar y ejecutar la capacitación docente, en concordancia con la estructura de los programas curriculares en el marco de la reforma. El MEN debía preparar y actualizar a todos los docentes del territorio nacional, frente a los cambios estructurales que emprendía el país en su estructura educativa. Para ello, el gobierno exigió que dicha capacitación se diera acorde a la estructura de los programas curriculares del sistema educativo y que fuera de un alto nivel de calidad.<sup>60</sup>

---

<sup>58</sup> República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, “Decreto 080 de 1974 (enero 22), por el cual se deroga el Decreto número 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre Educación Media”, *Legislación para la educación* 361-368.

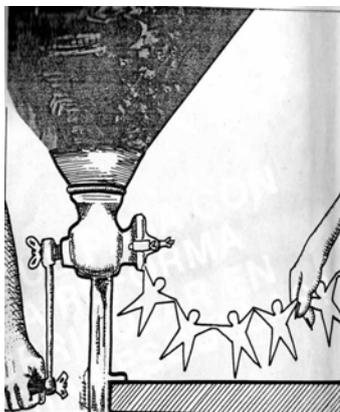
<sup>59</sup> República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional “Decreto 088 de 1976 (enero 22), por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional”, *Legislación para la educación* 369.

<sup>60</sup> República de Colombia, Ministerio de Educación. “Decreto 1419 de 1978 (julio 17), por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional”, *Legislación para la educación* 380.

### 1.3 La tecnología educativa constituyó un golpe duro para la enseñanza de la historia

En los años de 1975 y 1976 nació el “Programa Nacional de mejoramiento cualitativo de la educación”, sustentado en el Decreto 1710/63, en el que se consolidaron los programas de ciencias sociales. Así, las transformaciones emprendidas con entusiasmo en la historia y la intención de transformar sus prácticas pedagógicas fueron sustituidas por el conductismo y la tecnología educativa (con la influencia de behaviorismo), que convirtieron nuevamente los contenidos de la historia y la geografía en temas repetitivos y carentes de significado para los estudiantes.

Pese a las críticas suscitadas frente a los contenidos, las metodologías, el sistema evaluativo y la formación superior, las reformas que se emprendieron intentaron cambiar la forma del ¿cómo? se enseñaba. La tecnología educativa que se implementó en el país estaba inspirada en el behaviorismo, la Escuela Nueva,<sup>61</sup> las pedagogías activas y contaba con una significativa influencia del conductismo. Desde esta mirada, se implementaron estrategias instruccionales rígidas, basadas en la redacción de objetivos terminales “observables” y en el diseño de materiales y medios educativos para la eficacia en el proceso conductual del aprendizaje:



(...) la influencia del conductismo en las Facultades de Educación y en los equipos técnicos del MEN, llevó a introducir el uso de diseños instruccionales basados en rígidas taxonomías y esquemas instruccionales; el énfasis estuvo en lo instrumental: redacción de objetivos terminales “observables”, diseño instruccional que garantizara cambio de conducta, elaboración de materiales y medios educativos que garantizaran eficacia en la transmisión del saber; en la operacionalización de didácticas especiales relacionadas con el tipo de conocimientos, valores y habilidades de cada asignatura, etc.<sup>62</sup>

<sup>61</sup> Desde comienzos de siglo, Agustín Nieto Caballero impulsó desde el Gimnasio Moderno las pedagogías activas, pero esta corriente solo alcanzó una cobertura nacional con el programa de Escuela Nueva durante la década de los ochenta ver: Alfonso Torres Carrillo, “La enseñanza de la historia en Colombia: aproximación historiográfica y búsquedas actuales”, *Memorias IX Congreso de Historia de Colombia*, vol 3: *Etnias, educación y archivos en la historia de Colombia*, comp. Javier Guerrero Barón (Tunja: Universidad Pedagógica / Archivo General de la Nación / Asociación Colombiana de Historiadores, 1995) 94.

<sup>62</sup> Torres Carrillo, “La enseñanza de la historia...” 94.

Para los docentes, la tecnología educativa fue entendida como una estrategia central para la modernización, que pretendía controlar el trabajo pedagógico de los docentes a través del denominado diseño institucional. Allí, el docente perdía completamente su autonomía y el Estado ganaba poder sobre el proceso de producción masiva de conductas deseables, monopolizando la elaboración de instrucciones y controlando los resultados.<sup>63</sup> Al respecto fue publicado por el Movimiento Pedagógico:

Este programa se formuló bajo políticas de organismos internacionales y respondía —según sus simpatizantes— a la necesidad de modernizar y tecnificar el sistema educativo, a través del nuevo modelo tecnológico que privilegiaba sus objetivos: el mejoramiento del currículo, la dotación de materiales y la formación de educadores. El diseño curricular excluía a los maestros de cualquier posibilidad de pensar y crear el proceso educativo y restringía su autonomía intelectual en su labor como educador; dado que el MEN establecía los objetivos, estrategias e indicadores de evaluación, ejerciendo así un control riguroso sobre su trabajo.<sup>64</sup>

Fue en julio de 1978, dos años después, cuando el gobierno decretó las orientaciones para la administración curricular en torno a los fines del sistema educativo y, por ende, generó las disposiciones necesarias para proceder a diseñar y establecer los planes de estudio. Estas políticas, posteriormente denominadas neo-institucionales, estuvieron plasmadas claramente en el escenario educativo con la tecnificación de la educación. Al respecto Francisco Aguilar señala:

En la enseñanza básica secundaria y media vocacional se observan con claridad dos redes de escolarización: una red técnica (SENA, INEM, ITA, CENDIZOB y las modalidades de bachillerato pedagógico, comercial, etc.) y una red clásica (bachillerato clásico). La tendencia es hacia la estatalización y popularización de la primera red y la privatización y elitización de la segunda en una demostración del carácter clasista y discriminador del aparato escolar colombiano.<sup>65</sup>

De esta manera, la educación transformó su finalidad y se orientó a la tecnificación de la educación como una política nacional diseñada para beneficiar la modernización y la implementación de tecnologías en el país. Para esto se modificaron los pensum, los currículos, las asignaturas, la intensidad horaria, y la organización del MEN como un

---

<sup>63</sup> Las apreciaciones y las imágenes son recogidas del número 4 de la revista *Tribuna Pedagógica*, publicada por la comisión pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores —ADE— en mayo de 1985. Esta crítica abiertamente la reforma curricular a través de un seguimiento al proceso realizado durante un decenio (1975-1985) en el artículo “La historia de la reforma curricular ¿de dónde viene... para donde va?”, *Tribuna Pedagógica*, No. 4 (1985): 3-9.

<sup>64</sup> Archivo Pedagógico de Colombia, Centro de Investigaciones Universitarias Pedagógicas Nacionales —CIUP—. *Resumen Analítico en Educación*, Vol. 33, No. 4017 (sep., 2002): 2.

<sup>65</sup> Aguilar Soto y Rodríguez, “Historia, pedagogía...” 23.

organismo estatal que debía ordenar la educación y vigilar el cumplimiento del nuevo orden, en donde poca importancia y lugar tenía la enseñanza de la historia.

## **1.4 La enseñanza de la historia en el proceso de reforma curricular**

Por su parte, la reforma curricular estableció tres etapas de diseño, experimentación y aplicación para la reglamentación, creación y adopción de planes y programas curriculares. Para tal fin, el gobierno decretó que la reforma curricular debía contar con un seguimiento minucioso durante la etapa de experimentación, con una evaluación sistémica y periódica, que le permitiera al MEN establecer los planes, los programas de estudio, la intensidad horaria y los calendarios escolares para los diferentes niveles y grados de la educación formal. De igual manera, el gobierno determinó que los planes y programas curriculares debían ser planteados como procesos de carácter flexible, articulado, integrado, en secuencia y equilibrados en las transformaciones de cada área o asignatura<sup>66</sup>. Para tal fin, se autorizaron planes, programas y planteles experimentales, con la supervisión permanente del Ministerio de Educación Nacional, los cuales iniciaron en el año 1979, en 19 escuelas del distrito.

El proceso se instauró por cursos, iniciando con 1º de primaria y pasando gradualmente a los grados 2º, 3º, 4º, etc. Este contó con el liderazgo de la secretaria de educación, Pilar Santamaría de Reyes.<sup>67</sup> A parte de ostentar este cargo, Pilar Santamaría de Reyes, abanderaba la Dirección de la División General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente del MEN y, además, estaba vinculada al Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa de la OEA. Su trayectoria académica, participación en seminarios e intervención profesional reflejaban su afinidad y liderazgo frente a la tecnología educativa como alternativa al mejoramiento cualitativo de la educación en nuestro país, incidiendo fuertemente en la política educativa de entonces.<sup>68</sup>

### **1. 4.1 La enseñanza de la historia es excluida de los fines de la educación**

Bajo el gobierno de Alfonso López Michelsen, con Rafael Rivas Posada como ministro de Educación, se fijaron los once fines del sistema educativo, orientados hacia la formación de individuos equilibrados, respetuosos de la vida y de los derechos humanos, participativos y responsables de sus acciones en las relaciones con sus pares, su familia

---

<sup>66</sup> República de Colombia, Ministerio de Educación. “Decreto 1419 de 1978...” 375-377.

<sup>67</sup> “La historia de la reforma...” 1-4.

<sup>68</sup> “La historia de la reforma...” 3.

y la sociedad. En otras palabras, la función de la educación se dirigió a formar personas moral y cívicamente responsables, decretado por el gobierno de la siguiente manera:

De los fines del sistema educativo

Artículo 3° La programación curricular para los niveles de educación preescolar, básica (primaria y secundaria), media vocacional e intermedia profesional, deberá ceñirse a los fines del Sistema Educativo Colombiano. Se consideran fines del sistema Educativo Colombiano los siguientes:

1. Contribuir al desarrollo equilibrado del individuo y de la sociedad sobre la base del respeto por la vida y por los derechos humanos...
3. Promover la participación consciente y responsable de la persona como miembro de la familia y del grupo social y fortalecer los vínculos que favorezcan la identidad y el progreso de la sociedad...
11. Formar una persona moral y cívicamente responsable.<sup>69</sup>

Para la educación formal se debían desarrollar la capacidad de análisis y la crítica, a través del manejo de métodos y principios de las diferentes áreas que estuvieran en función de la resolución de los problemas del país y de la fuerte formación en valores.<sup>70</sup> Esta condición, además de requerir un trabajo interdisciplinario, requería de un enfoque temporal basado en el presente.

Los núcleos obligatorios establecidos<sup>71</sup> implicaban cambios en los contenidos que debían abordarse en la enseñanza de la historia. Así empezó a difuminarse el interés por el conocimiento del pasado y el reconocimiento espacial. El interés estaba dirigido a los problemas y acontecimientos actuales en el ámbito nacional e internacional, como lo reza el artículo 4°: “De las características del currículo (...) 4. El proceso educativo debe promover el estudio de los problemas y acontecimientos actuales de la vida nacional e internacional.”<sup>72</sup> Las nuevas finalidades del sistema educativo asignaban al sujeto una responsabilidad moral, actitudinal y valorativa del presente, en la que la construcción de la identidad, de la cultura, de la memoria colectiva y del pasado no tenían ninguna relevancia o utilidad. Esta era una nueva mirada que obligaba a la historia a ser integrada con otras ciencias sociales; parecía necesario para garantizar su supervivencia en el escenario escolar.

Las transformaciones, múltiples y simultáneas, empezaron a presentar un sinnúmero de fallas durante su consolidación y, pese a las recomendaciones como resultado de diferentes encuentros, simposios, congresos y seminarios, la reforma curricular en

---

<sup>69</sup> República de Colombia, Ministerio de Educación, “Decreto 1419 de 1978...” 374.

<sup>70</sup> República de Colombia, Ministerio de Educación, “Decreto 1419 de 1978...” 374.

<sup>71</sup> República de Colombia, Ministerio de Educación, “Decreto 1419 de 1978...” 373

<sup>72</sup> República de Colombia, Ministerio de Educación, “Decreto 1419 de 1978...” 375.

ciencias sociales no contó con las discusiones y debates que se dieron al interior de disciplinas como las ciencias naturales y las matemáticas.<sup>73</sup>

Sumado a esto, en los argumentos académicos y epistemológicos que sustentaron la integración de las ciencias sociales también estuvieron presentes las necesidades relacionadas con la implementación de un sistema educativo de masas. Las políticas de cobertura requerían de la preparación de personas capaces de desenvolverse en la vida diaria, de resolver las dificultades sociales de los diferentes territorios y, sobre todo, productivas laboralmente: “Educar ciudadanos conocedores de su realidad que fueran productivos/proactivos al sistema”.<sup>74</sup>

### 1.4.2 El currículo y la naciente área de ciencias sociales

Con el Decreto 1419 del 17 de julio de 1978, se definió el concepto de currículo, se decretó la administración de los currículos para los diferentes niveles de educación a cargo del MEN y se replantearon los fines de la educación, con lo que se trazaba el rumbo para la enseñanza de la historia. Al respecto, el currículo fue entendido como el conjunto de acciones de planeación y organización en la que intervenían estudiantes, docentes administrativos, padres de familia y comunidad educativa, en pro del cumplimiento de los logros y los fines trazados en la educación, pero, particularmente, centrado en los requerimientos para desarrollo integral y la formación del individuo.<sup>75</sup> Del mismo modo, se estableció que los programas educativos contenidos en el currículo debían mantener el equilibrio entre la teoría y la aplicación práctica del conocimiento; igualmente, se determinó que el currículo debía estar integrado por áreas. De esta manera, las reformas educativas empezaban a trazar la integración de la historia con otras disciplinas de las ciencias sociales.

Durante un largo periodo, el área de ciencias sociales permaneció ausente de un currículo que recogiera las condiciones establecidas por el gobierno. Esta situación generó incertidumbre y confusión, más aún cuando el gobierno mantenía la división habitual entre historia y geografía en los planes de estudio asignados para las diferentes modalidades de bachillerato. Esta división perduró durante varias décadas en las prácticas pedagógicas.

---

<sup>73</sup> Esta situación es denunciada por los docentes y algunos académicos. Ver “La historia de la reforma...” 7; “La reforma tiene su defensa. Entrevista con el Doctor Carlos Eduardo Vasco”, *Tribuna Pedagógica*, No. 4, (1985): 46; “¿Qué pasa con la reforma curricular en nuestras escuelas. La comisión pedagógica y su tarea de investigación”, *Tribuna Pedagógica*, No. 4, (1985).

<sup>74</sup> Alcaldía Mayor de Bogotá D. C., Secretaría de Educación, “Colegios públicos de excelencia...” 37.

<sup>75</sup> Alcaldía Mayor de Bogotá D. C., Secretaría de Educación, “Colegios públicos de excelencia...” 37.

### 1.4.3 Las ciencias sociales en los planes de estudio

En este marco se emprendieron grandes transformaciones en materia educativa: por un lado, se presentó un consecutivo correspondiente a los planes de estudio establecidos a través de asignaturas e intensidad horaria, junto con sus respectivos grados de escolaridad; este material fue el soporte para elaborar la planeación y proporcionar los respectivos certificados de estudio.<sup>76</sup> Por otro lado, la enseñanza de la historia contenía un plan fundamental, que contaba con dos horas semanales para los grados sexto, séptimo y octavo y tres horas para el grado noveno. Los grados décimo y undécimo recibieron una intensificación en vocacionales y técnica, en física, filosofía, comportamiento y salud, con lo que fueron eliminadas la historia y la geografía. Los documentos del MEN nos presentan el siguiente esquema:

**Tabla No. 4 Plan fundamental del Decreto 080**

Asignaturas	Horas semanales por grado						Total
	6	7	8	9	10	11	
Educación ética, moral y religiosa	3	3	3	2	1	1	13
Filosofía	-	-	-	-	3	3	6
Historia	2	2	2	3	-	-	9
Geografía	2	2	2	3	-	-	9
Comportamiento y salud	-	-	-	-	2	2	4
Español	4	4	4	4	4	4	24
Un idioma extranjero (elec.)	3	3	3	3	3	3	18
Ciencias naturales, Química	3	3	3	3	3	3	18
Física	-	-	-	-	2	2	6
Matemáticas	5	5	5	5	3	3	26
Educación Física	2	2	2	2	2	2	12
Educación Estética	2	2	2	2	2	2	12
Vocacionales y técnicas	4	4	4	4	5	5	26
Intensif. (optativas)	5	5	5	4	4	4	27
<b>Totales</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>210</b>

Fuente: Ministerio de Educación, *Legislación para la educación. Edición actualizada a 1998* (Bogotá: MEN, 1999) 361

Para este período la enseñanza de la historia presentó una transformación significativa en el abordaje de la complejidad por grados de escolaridad. Al respecto, se empezó a abordar el conocimiento desde una lógica diferente que iba desde lo local, lo nacional y culminaban en el ámbito global, contrario a lo que se venían proponiendo anteriormente

<sup>76</sup> República de Colombia, Ministerio de Educación, "Decreto 080 de 1974..." 361.

en los pensum presentados hasta el momento. De este modo, para el bachillerato académico se organizó, para sexto y noveno grado, la historia de Colombia y la educación cívica, con dos y tres horas, respectivamente. Para el grado séptimo la asignatura fue denominada historia de América, con una intensidad horaria de dos horas, mientras que historia universal, para el grado octavo, contaba con la misma carga horaria. Se representaba de la siguiente manera:

**Tabla No. 5**

**Plan de estudios para el bachillerato académico en las asignaturas de Historia y Geografía**

Asignaturas	Horas semanales por grado						Total
	6	7	8	9	10	11	
Historia de Colombia y Educación Cívica	2	-	-	3	-	-	5
Historia de América	-	2	-	-	-	-	2
Historia Universal	-	-	2	-	-	-	2
Geografía de Colombia	2	-	-	3	-	-	5
Geografía de América	-	2	-	-	-	-	2
Geografía Universal	-	-	2	-	-	-	2
<b>Totales</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>18</b>

Fuente: Ministerio de Educación, *Legislación para la educación* 362. Año

Esta organización en el plan de estudio para del bachillerato académico se hizo extensiva a la modalidad de bachillerato nocturno, comercial y para promoción social.<sup>77</sup> Las variaciones se dieron en relación con las modalidades de bachillerato industrial, agropecuario y pedagógico, de la siguiente manera:

---

<sup>77</sup> Esta información puede ser ampliada en las resoluciones 2332, 2516, 2779 y 4782 del Ministerio Nacional de Educación, correspondientes al año 1974.

Tabla No. 6

## Plan de estudios para el bachillerato industrial en las asignaturas de Historia y Geografía

Asignaturas	Horas semanales por grado						Total
	6	7	8	9	10	11	
Historia de Colombia y Educación Cívica	3	-	-	3	-	-	6
Historia de América	-	2	-	-	-	-	2
Historia Universal	-	-	3	-	-	-	3
Geografía de Colombia	2	-	-	3	-	-	5
Geografía de América	-	2	-	-	-	-	2
Geografía Universal	-	-	2	-	-	-	2
<b>Totales</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>20</b>

Fuente: Ministerio de Educación, *Legislación para la educación* 364. Año

Para la modalidad de bachillerato industrial se incrementó una hora en historia de Colombia y educación cívica y en historia universal, en los grados sexto y octavo, respectivamente. En este plan la intensidad de horarios por grados permaneció igual.

Tabla No. 7

## Plan de estudios para el bachillerato agropecuario en las asignaturas de historia y geografía

Asignaturas	Horas semanales por grado						Total
	6	7	8	9	10	11	
Historia de Colombia	2	-	-	3	-	-	5
Educación Cívica	2			3			5
Historia de América	-	2	-	-	-	-	2
Historia Universal	-	-	2	-	-	-	2
Geografía de Colombia	2	-	-	3	-	-	5
Geografía de América	-	2	-	-	-	-	2
Geografía Universal	-	-	2	-	-	-	2
<b>TOTALES</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>23</b>

Fuente: Ministerio de Educación, *Legislación para la educación* 366.

**Tabla No. 8**  
**Plan de estudios para el bachillerato pedagógico en las asignaturas de Historia y Geografía**

Asignaturas	Horas semanales por grado						Total
	6	7	8	9	10	11	
Historia de Colombia y Educación Cívica	3	-	-	3	-	-	6
Historia de América	-	3	-	-	-	-	3
Historia Universal	-	-	2	-	-	-	2
Geografía de Colombia	3	-	-	3	-	-	6
Geografía de América	-	3	-	-	-	-	3
Geografía Universal	-	-	2	-	-	-	2
<b>Totales</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>22</b>

Fuente: Ministerio de Educación, *Legislación para la educación* 368.

Este último plan de estudios se caracterizó por contener mayor intensidad horaria en las asignaturas de historia y geografía, adicionando una hora en los grados de sexto y séptimo en las dos asignaturas.<sup>78</sup>

En términos generales, con los nuevos pensum la historia se redujo considerablemente a una intensidad horaria mínima e, incluso, estaba ausente en diferentes grados porque había sido totalmente sustituida por las técnicas y las vocacionales. Al respecto, los docentes señalaban que integrar la enseñanza de la historia y la geografía bajo el área de ciencias sociales, al igual que fragmentar el conocimiento en la dimensión local, nacional y global, constituyó una estrategia gubernamental para disminuir la intensidad horaria con la que se venía trabajando antes de la década del setenta.

La justificación a esto estaría, reglamentariamente, en la integralidad de las disciplinas —ya que se buscaba una mayor comprensión de los fenómenos sociales—, pero los docentes denunciaron la existencia de un currículo oculto. Para ellos claramente sobresalían tres intensiones con la reforma: la primera consistía en apaciguar los espacios de crítica que se habían suscitado en la clase de historia de las universidades, que conducían al análisis de las problemáticas sociales y que se reproducían en el aula de clase. En segundo lugar, el gobierno buscaba tener el control frente a los contenidos y evitar la discusión, con el fin mantener el orden establecido en la escuela. En tercer lugar, el argumento se sustentó en la existencia de unas asignaturas poco significativas en

<sup>78</sup> La información sobre los planes de estudio puede ser ampliada en las resoluciones 2681, 2926 y 4785 del Ministerio Nacional de Educación, correspondientes al año 1974.

el currículo, en un nuevo momento para el país donde la prioridad estaba en los conocimientos técnicos, vocacionales y asignaturas útiles para la vida laboral, con el auge de las nuevas dinámicas de producción propuestas por organismos internacionales.<sup>79</sup>

#### **1.4. 4 Algunos cambios para la reforma que se encontraba en marcha**

Para 1978 el MEN, en la puesta en marcha de la reforma, recurrió a académicos reconocidos en el campo universitario para darle otro enfoque. Fue así como Carlos Vasco y Félix Bustos, académicos de la Universidad Nacional, se vincularon al MEN y desde allí buscaron los medios y la forma para transformar la versión que ya existía de la reforma, recibiendo las críticas que había despertado su puesta en marcha.

En este momento, Carlos Vasco se desempeñaba en la docencia universitaria, pero buscaba incluir las matemáticas abstractas en los currículos, situación que fue posible a partir de 1978 en su posición de asesor del MEN de 1978 a 1993. Desde allí, elaboró los programas de matemáticas de la renovación curricular de primero a noveno grado y reelaboró los marcos teóricos y los fundamentos de las ciencias naturales, las sociales y el español.

Como los reconocieron los académicos, en una postura crítica a las diferentes transformaciones educativas, las reformas respondían a coyunturas geopolíticas y económicas que vivían todos los países en este periodo, determinando el rumbo y las tendencias teóricas, pedagógicas que fueron adoptadas durante todo el proceso.<sup>80</sup> La guerra fría permeó diferentes escenarios de la vida económica, política y social del mundo y, por tal motivo, aquella incidió en los modelos teóricos que se adoptaron en la política educativa del país. La tensión estaba entre el modelo capitalista, que plateaban los teóricos norteamericanos y, por el otro, estaba la fuerza del socialismo, encabezada por la Unión Soviética y que se difundía a diferentes espacios de Latinoamérica. De este modo, se fragmentaban los intereses, las dinámicas y las políticas que se gestaban en aquel entonces.

---

<sup>79</sup> La información presentada es el resultado de diferentes ejercicios de reconstrucción histórica en los Talleres de Capacitación para docentes del área de ciencias sociales de Duitama y Tunja con la Secretaría Municipal de Educación de Duitama y el Colegio Rafael Reyes. En la investigación sobre la enseñanza de la historia —desarrollada en 2007— los docentes retomaron las experiencias del aula durante la reforma curricular —a manera de dispositivos de memoria— y concluían aspectos en sincronía con la información encontrada en las fuentes.

<sup>80</sup> “La reforma tiene su defensa...”.

Una vez el MEN, representado por Carlos Vasco y Félix Bustos, recibió todas las críticas de la reforma curricular, presentó la opción de cambiar el enfoque conductista que traía la reforma por el modelo cognitivo, como alternativa para evitar las tensiones que implicaba cualquier elección. Por un lado, estaba la escuela norteamericana, encabezada por Jerome Seymour Bruner, quien, como primer opositor al conductismo, proponía que el “deber ser” de la educación, ponía énfasis en la solución a los problemas reales que se presentaban en el mundo. Por su parte, la escuela de la Unión Soviética, liderada por Lev Vygotsky, asignaba relevancia a la interacción social y cultural en el desarrollo humano. Cada una de estas escuelas poseían unas cargas políticas y filosóficas que generaban un ambiente tenso y peligroso ante la mirada internacional. Por tal motivo, la propuesta Suiza de Jean Piaget y su teoría del desarrollo cognitivo, a manera de una tercera escuela, constituyó una salida neutral y salomónica para aquel entonces. Así lo señalan los representantes: “Si uno dice que va a adoptar la teoría cognitiva norteamericana, se echa encima a la mitad de la gente; y si dice que va a adoptar la teoría cognitiva soviética, se hecha encima a la otra mitad y a una cuarta parte de la izquierda antisoviética. Afortunadamente Suiza es un país neutral, por lo que se podía hablar con más tranquilidad de sicología (sic) cognitiva piagetiana. A mí me parece que ese fue un primer momento crítico”.<sup>81</sup>

En 1979, pese al inconformismo docente y a las permanentes críticas realizadas a la reforma curricular, el gobierno, a través de estímulos de acenso en el escalafón e incentivos económicos para los docentes, quiso calmar los ánimos y comenzó el proceso de experimentación con 19 escuelas distritales. Los docentes de las instituciones de experimentación contaron inicialmente con una capacitación docente que se realizó durante un mes, abordando temas sobre fundamentos, operatividad, evaluación del nuevo currículo y de los programas. Durante este proceso de capacitación docente fue proporcionado un material inicial denominado *Manual de administración curricular*,<sup>82</sup> como insumo esencial para el proceso de la reforma. El manual contenía: el marco teórico, el marco metodológico (contenía el programa curricular, las actividades complementarias, su manejo, la orientación en el proceso enseñanza aprendizaje, la evaluación y el proyecto de padres de familia), el marco administrativo (abordando la administración curricular y escolar), el marco legal, con los ajustes del currículo al medio y unidades integradas para que fuera la fácil aplicación de la reforma.

---

<sup>81</sup> “La reforma tiene su defensa...” 46.

<sup>82</sup> República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos, *Manual de administración curricular: educación básica primaria* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1979).

En 1980 se esperaba un proceso de evaluación y seguimiento del diseño e implementación de la reforma, particularmente como observación del proceso experimental ya iniciado. Sin embargo, el Ministerio, que venía liderando dicho proceso, estuvo ausente de los trabajos investigativos sobre el impacto y la evaluación de dicha reforma hasta ese momento y, por el contrario, inició el proceso de aplicación de la reforma en la capital en todos los grados primero, ampliando la experimentación hasta el grado 4º de la básica primaria. Así lo denuncian los docentes en aquel entonces:

La experimentación continúa hasta el año 4º de la básica primaria. Se inicia la expansión curricular en todas las escuelas del Distrito Especial de Bogotá, cursos 1º. Es la decisión de la Secretaria de Educación del Distrito, Pilar Santamaría de Reyes, sin mediar ninguna evaluación de lo que se llamó la experimentación curricular. Bogotá es la única región del país donde se expande la aplicación del Nuevo Currículo.<sup>83</sup>

Esta fue considerada una decisión arbitraria, al omitir cualquier proceso evaluativo y de seguimiento a la etapa de experimentación curricular por parte de la Secretaria de Educación del distrito.

Para este primer momento de reformas y transformaciones en el campo educativo, los docentes y académicos (con algunas excepciones) permanecieron en silencio frente a los efectos de la reforma en la enseñanza de la historia y la geografía. Paulatinamente se estaba marchando una rueda que andaba al ritmo de las nuevas reformas, organizándose como el área de ciencias sociales, sin ninguna intervención, ni reflexión durante este proceso.

### **1.4.5 Los académicos se manifiestan frente a la reforma**

Los académicos sugirieron una revisión de todas las disciplinas en este revolcón establecido por la reforma, incluyendo la historia, especialmente por el enfoque memorístico implícito en sus prácticas; con esto buscaban generar otras estrategias acordes a los nuevos fines de la educación. Sin embargo, permanecían con gran incertidumbre frente a los cambios que tendría que sufrir la historia, las implicaciones que conllevaría y si sobreviviría a dichos cambios. "(...) Todo el trabajo escolar debe revisarse, y no solo en lo que respecta a la historia, sino para todas las disciplinas. Una parte esencial de la enseñanza secundaria se estudia memorísticamente. (...) Es preciso,

---

<sup>83</sup> "La historia de la reforma..." 4-5.

pues, dominar la documentación automática y su utilización. Hace falta inventar otras orientaciones y nuevas estrategias que se adecúen a los nuevos objetivos.”<sup>84</sup>

En concordancia, en diciembre de 1981 se llevó a cabo el primer Simposio Nacional sobre Enseñanza de las Ciencias, como un espacio académico y reflexivo convocado por el ICFES, Colciencias y el MEN, y donde se realizaron recomendaciones importantes. El magisterio estuvo ausente del Simposio. Allí se denunciaron diferentes aspectos y fallas en las que había incurrido la reforma durante sus primeros años, tanto en las etapas de elaboración como en las de experimentación de los nuevos programas. En primer lugar, se denunció la carencia de sustento, justificación y argumentación de la reforma curricular, teniendo en cuenta que se transformaron todos los programas curriculares sin contar con la claridad y precisión de las falencias de los programas que se venían desarrollando. Seguidamente, se evidenció que la reforma no contó con un soporte adecuado de consulta, asesoría y evaluación en cada una de sus etapas, por tal motivo, se consideró como un proceso inadecuado y deficiente. Sumado a lo anterior, el gobierno amplió sus fallas y errores en el proceso de reforma, al destinar una dedicación exclusiva al currículo, descuidando aspectos como la formación y la capacitación docente. Finalmente, el gobierno optó por aplicar masivamente la reforma sin evaluar o hacer ajustes en la etapa de experimentación y sin contar con un magisterio previamente capacitado para ello.

Al respecto, el Simposio realizó una recomendación enfática y coherente con sus críticas, optando por la suspensión de la aplicación masiva de los programas experimentales en la capital y su expansión en otras zonas del país, como la única alternativa que permitiría corregir los defectos y emprender procesos rigurosos, responsables y adecuados para las necesidades del sistema educativo del país.

Por otra parte, y teniendo en cuenta que para esta fecha existían áreas a las que no se les había hecho un análisis —como la de ciencias sociales, lenguaje, arte, entre otras—, el Simposio recomendó el análisis y las discusiones pertinentes con la finalidad de evitar equivocaciones que afectarían la formación de la niñez en el país. Así lo enfatizó: “(...) Someter a análisis y discusión los programas de las otras áreas (lenguaje, ciencias sociales, arte, etc.) para prevenir posibles equivocaciones que desvirtúen los propósitos

---

<sup>84</sup> Josette Poinssac-Niel, *La tecnología en la enseñanza de la historia* (Barcelona: Oikos-Tau, 1977) 12-15, citado por Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia* 15.

de mejorar la educación en Colombia y que eventualmente puedan lesionar a la niñez colombiana”.<sup>85</sup>

De manera continua se estableció la importancia de fortalecer la investigación, el análisis pedagógico y didáctico y la integración de la universidad con la escuela, diseñando e implementando programas de formación, profesionalización y actualización docente, como antesala a cambios educativos. Por tal motivo, señaló como deber de la universidad en Colombia liderar los procesos de formación docente en los diferentes niveles requeridos por el sistema educativo, implementando los cambios necesarios — acorde a los currículos y las metodologías— e incentivando los talentos y las habilidades docentes. Este señalamiento generó un impacto en las normales, las cuales estaban acreditadas para el ejercicio docente, pero eran consideradas como un espacio académico que no suplía la preparación docente en el marco de la reforma.

Frente a la reforma emprendida por el gobierno a través del MEN, que estaba presente en el Simposio, se puso de relieve que para los procesos de transformación y reforma educativa era necesario tener en cuenta cambios pausados, prudentes y democráticos, y en los que se establecieran mecanismos de consulta que consolidaran unas bases pedagógicas y filosóficas, difundidas y discutidas en el ámbito académico, docente y comunitario. Solo de esta manera, afirmaron, se podría proceder a establecer elementos tentativos para los contenidos. Estos también debían ser discutidos y consultados, para así consolidar un proyecto curricular experimental con su respectivo seguimiento evaluativo. Por último, el Simposio enfatizó en la necesidad de contar con los recursos económicos necesarios para financiar la investigación, las consultas y los programas experimentales, con asesoría de grupos interdisciplinarios, capacitados y estables.

Para el año 1983 la experimentación y la extensión continuó progresivamente, como se venía realizando. En la básica secundaria se mantuvo la experimentación con el grado octavo en Servita y la expansión hasta los grados cuartos para el territorio nacional. Ya para agosto del mismo año, las fallas de la reforma en el seguimiento a su aplicación y la falta de análisis y debate fue innegable. En la reunión de secretarios de educación de todo el territorio nacional, realizada el 14 de agosto, se pospuso la reforma por orden de Belisario Betancourt, el presidente de la República. Así se referencia:

El 14 de agosto el Ministerio de Educación, Jaime Arias Ramírez, instala un Encuentro de Secretarios de Educación en el Palacio de Nariño, con el fin de dar a

---

<sup>85</sup> “La historia de la reforma...” 6.

conocer la Reforma Curricular que comenzaría a regir en 1984 en todas las escuelas del país. El acto es presidido por el presidente de la República, Belisario Betancourt, quien finalmente pospone la aplicación de la Reforma en todo el país, señalando que no ha sido suficientemente debatida por los maestros.<sup>86</sup>

Por otra parte, la información que el gobierno tenía de la reforma fue entregada a los docentes de manera dosificada y fragmentada, situación que reflejaba la exclusión y la confusión se despertó en el gremio docente durante el proceso de la reforma. De esta manera, los docentes desconocían las transformaciones que se estaban gestando y las implicaciones que estas representaban en el proceso formador de los habitantes del país; igualmente, se percibía cómo la aplicación de las reformas se decretaba como una orden mecánica que debía desarrollarse por pasos. Así, el desconocimiento y la incertidumbre en el gremio impedía una mirada global para el análisis, la crítica y los posibles aportes: “Los documentos entregados son ‘Manual de administración curricular’<sup>87</sup> y programas con unidades integradas; unidades que se entregan de una manera dosificada, sin darse la posibilidad de un conocimiento total de ellas.”<sup>88</sup>

La organización estructural de las actividades, con objetivos específicos e indicadores de evaluación emanados del tecnicismo, terminaban controlando las clases y limitando la creatividad del maestro y de los estudiantes. De esta manera, se instauró una fuerte barrera que impedía generar iniciativas, plantear aportes y orientaciones reflexivas del maestro frente al proceso que se estaba dando con la reforma en la educación.

Por otra parte, el impacto de fondo que la reforma estaba causando dentro de las disciplinas en el fondo afectaba las metodologías de aprendizaje, los contenidos y los fines de cada una de ellas. El paso de las disciplinas a las áreas estuvo ausente de análisis, debate y alternativas para los docentes y el trabajo en el aula. Para la enseñanza de la historia y la geografía, el concepto se transformó, pero permanecía un arraigado legado tradicional en la práctica: por un lado, la enseñanza de historia y, por el otro, la enseñanza de la geografía.

En conclusión, la enseñanza de la historia empezó a desdibujarse durante las reformas que se empezaron a implementar en el país a partir de 1974, legando un escenario de confusión, con una integración del área de ciencias sociales de la que no se sabía el qué, el cómo y el cuándo se iba a enseñar y quiénes lo harían. Por el contrario, la enseñanza

---

<sup>86</sup> “La historia de la reforma...” 7.

<sup>87</sup> República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos, *Manual de administración curricular*.

<sup>88</sup> “La historia de la reforma...” 4.

de ciencias sociales, con el proceso de reforma, estuvo caracterizada por la desinformación y la fragmentación tradicional entre historia y geografía. Para este momento, los docentes, académicos, y con mayor gravedad el gobierno, no tenían la claridad necesaria para marcar las directrices necesarias para la enseñanza de las nacientes ciencias sociales, ni mucho menor que iba a pasar con la enseñanza de la historia.

## 2. La enseñanza de la historia a partir del momento de la integración -1984-

La política económica fue un aspecto determinante en las transformaciones educativas que emprendió el país. Por tal motivo, era fundamental que quienes estaban encargados en el diseño de las políticas educativas tuvieran un conocimiento juicioso de las necesidades y los derroteros en pro de que las transformaciones que se impulsaban beneficiaran la formación de ciudadanos de todo el territorio nacional. Pero las reformas educativas no daban respuestas a las características de nuestra sociedad, ni de sus necesidades, entonces ¿a qué necesidades respondía la reforma?

La década de los ochenta estuvo caracterizada por el direccionamiento de políticas establecidas por organismos internacionales como la UNESCO, el BID, la UNICEF y el Banco Mundial, quienes intervinieron en la transformación económica y social de los países “subdesarrollados”. El fin de las políticas radicó en generar “un crecimiento económico con equidad social”, donde las reformas educativas eran esenciales para el logro de sus objetivos económicos y modernizantes. Fue entonces cuando se le asignó a la educación la misión de formar la moderna ciudadanía; “la formación de ciudadanos responsables, solidarios, participativos y productivos”.<sup>89</sup> Por lo tanto, diversos países de América Latina se plantearon la necesidad de establecer nuevas reglas de juego relativas a la organización, el manejo y la productividad de sus sistemas de educación y, en particular, una reforma concentrada en los fines, contenidos, métodos y sistemas evaluativos de áreas como la de las ciencias sociales.

Las expectativas trazadas con la modernización del Estado y, por ende, con la expansión de la educación, generó un ambiente optimista que suavizaba el inconformismo frente a las reformas que venía viviendo el escenario educativo. La modernización del sistema educativo estuvo sustentada en una fórmula funcional positivista (educación-ocupación-ingresos), que en su aplicación se vio resquebrajada. La ecuación del paradigma

---

<sup>89</sup> Blanca Lilia Caro et ál, *Autonomía y calidad: ejes de la reforma de la educación superior en Colombia* (Bogotá: Universidad Nacional de los Andes / Universidad Nacional de Colombia, 1993) 27.

modernizante partía de la premisa de que con un mayor recurso humano calificado se incrementaría la productividad y esta, a su vez, incrementaría los ingresos del trabajador, generando mayor movilidad social, ampliación del mercado interno y del empleo; el resultado se observaría en las altas tasas de crecimiento económico, progreso social y calidad de vida de los habitantes del territorio nacional.<sup>90</sup> Se plantea como una solución lógica y coherente en la teoría, pero disfuncional en la práctica, pues los resultados de las políticas modernizantes del liberalismo económico derivaron en el efecto contrario.

La crisis del modelo liberal de desarrollo económico en Latinoamérica se vio reflejada en la década de los ochenta con la agudización de la pobreza y la inequidad social, la recesión económica, el desempleo, la creciente informalidad laboral, el desarrollo desigual del progreso y la concentración geográfica de la modernización.<sup>91</sup> Por esta razón, el plan de 1982 a 1986 se denominó “cambio con equidad”, en el que se establecía una cruzada por la alfabetización. Simultáneamente, se buscó la consolidación de la educación superior a través de la educación abierta y a distancia. En el marco de la educación, esta se convirtió cada vez más en un medio para la búsqueda del mejoramiento de la calidad de vida; sin embargo, el Estado, debilitado por el liberalismo económico, perdía cada vez más la capacidad de brindar las garantías necesarias para que eso fuera posible.

La teoría económica positivista y funcional que enmarcaba este proceso no garantizó la calidad, la igualdad, ni la posterior vinculación laboral, mientras que el sistema educativo, por el contrario, se consolidó como un sistema estratificador, excluyente y con vacíos estructurales, además de conceptual y metodológicamente carente de estrategias para dar respuesta a las necesidades de la sociedad colombiana. Fue entonces cuando la inconsistencia entre el optimismo creciente de la teoría económica, la cual aseguraba prosperidad y bienestar general, se contrapuso a una realidad que, en lugar de acercarse a ese futuro glorioso planteado por los organismos internacionales, parecía cada vez más lejano.

Para la aplicación de estas transformaciones políticas se adoptó una concepción distinta frente al papel del Estado. Al respecto, Salama señala:

(...) el énfasis está puesto más en las privatizaciones que en la reducción del gasto público, más en la liberación de comercio externo que en el proteccionismo;

---

<sup>90</sup> Caro et ál, *Autonomía y calidad*.

<sup>91</sup> Ver autores como Gabriel Misas, Ricardo Lucio, Marques-Pererira, Karl Polanyi, Bruno Therét, Robert Castel, Abram de Swaan, Oscar Rodríguez Salazar, Pierre Salama, José Antonio Ocampo, Álvaro Tirado Mejía, Clara Ramírez y Rubén M. Lo Vuolo.

después en los ritmos y articulaciones de las medidas de liberalización entre los sectores internos y externo (...) Finalmente, y sobre todo con el “Washington Consensus”, el acento se pone nuevamente en una intervención del Estado conforme a las tesis de crecimiento endógeno (favorecer las economías externas, el learning by doing, etc.), en el sector educativo (privatización del primario más que el superior), de salud (prevención más que atención), sobre la pobreza, gracias al desarrollo de programas asistencialistas más focalizados y congestionados en parte.<sup>92</sup>

El paradigma del modelo modernizador propuso una sociedad altamente homogenizada alrededor del progreso y de la economía del mercado. El reto de modernizar los Estados y las sociedades requería, principalmente, de dos atenuantes: la apertura de las economías a los mercados internacionales y la necesidad de generar accesos más democráticos a los nuevos paradigmas del saber. Para este entonces, la educación se situaba en el marco más amplio de la política, entendiéndola como una expresión del manejo del poder, con un papel privilegiado para la transformación de los valores en pro del sistema productivo y el acceso a nuevas formas de democracia y modernización de las sociedades. Dicho de otra manera, la educación pasa de ser una función política a estar en función de la economía y de la moderna tecnocracia, según los requerimientos y dinámicas del mercado laboral: “la inversión en la educación pasa a ser considerada entonces como inversión en capital humano con alta rentabilidad social”.<sup>93</sup>

Las reformas políticas estuvieron orientadas a establecer una sociedad sin trabas para el comercio, donde se respirará al ritmo del mercado autorregulado, donde el afán del lucro y la libre competencia de los negocios mantuvieran las sociedades bajo la dinámica de la especulación, la exclusión, la pobreza y la degradación social.<sup>94</sup> Fue, de esta manera, como la tierra, los hombres y el dinero se convirtieron en simples mercancías de compra y venta.<sup>95</sup> El liberalismo agudizó los problemas de pobreza, exclusión y mendicidad, creando brechas sociales abismales, condiciones de vida paupérrimas y una predominante ausencia de derechos.<sup>96</sup> El panorama requería de la búsqueda urgente de alternativas para el replanteamiento del modelo liberal; las soluciones planteadas no

---

<sup>92</sup> Pierre Salama, *Riqueza y pobreza en América Latina. La fragilidad de las nuevas políticas económicas* (México: FCE, 1999) 19.

<sup>93</sup> Caro et ál, *Autonomía y calidad* 11.

<sup>94</sup> Karl Polanyi, *La gran transformación: crítica del liberalismo económico* (Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1989) 16-17.

<sup>95</sup> Karl Polanyi, *La gran transformación*.

<sup>96</sup> Clara Ramírez Gómez, “Desarrollo económico y social en el siglo XX: población e indicadores sociales”, *Desarrollo económico y social en Colombia siglo XX* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2001).

contrarrestaron las políticas de dicho modelo, sino que, por el contrario, lo reafirmaron, ahora bajo un nuevo liberalismo denominado “neoliberal”.

A partir de este momento, en la organización del sistema educativo, la básica primaria fue considerada la plataforma de la pirámide escolar, en una dinámica de selección social en torno a la división social del trabajo. De este modo, la educación, la evaluación y el docente se convirtieron en una maquinaria de segregación y selección del estudiante, favoreciendo a los aceptados socialmente y afectando a los marginados. Al respecto puede afirmarse que:

La enseñanza básica primaria: tiene una amplia cobertura, pues cobija amplios sectores sociales, tanto en el sector urbano como en el rural y por medio de la educación privada oficial. Este nivel es la base de lo que se ha dado en llamar la pirámide escolar, es decir, es proceso de selección social, proceso que no debe entenderse como falta de eficiencia del sistema educativo para retener a sus educados, sino como un elemento estructural del aparato educativo determinado por la división social del trabajo. El maestro es el agente directo de esta discriminación, y su instrumento es la evaluación. Por medio de ella el docente selecciona a sus educandos de acuerdo a sus condiciones sociales de existencia, en una demostración de aquella teoría según la cual “la escuela favorece a los favorecidos y desfavorece a los desfavorecidos.”<sup>97</sup>

Por su parte, manteniendo el mismo esquema, la educación secundaria y la media vocacional se estructuraron como un sistema de redes de carácter segregador y estratificador, abanderado por las políticas educativas impulsadas por el gobierno. Por un lado, como alternativa estatal se abrió una red técnica con la creación de institutos como el Servicio Nacional de Aprendizaje —SENA—, el Instituto Nacional de Educación Media Diversificada —INEM—, el Instituto Técnico Agrícola —ITA—, los Centros de Educación Media Diversificada Zona Oriente de Bogotá —CEMDIZOB— y las modalidades de bachillerato pedagógico, comercial, etc. Por otro lado, se consolidó una red clásica con un bachillerato diseñado para las elites y con tendencia a la privatización.

El afán gubernamental, que se proyectaba en una carrera incansable de modificaciones, decretos, leyes, resoluciones y reformas aceleradas, no permitía un diseño responsable del nuevo sistema educativo, una evaluación y seguimiento a la etapa de experimentación, y unos diálogos consensuados con docentes, académicos y gobierno para consolidar el proceso denominado “modernización del sistema educativo”. Estaba

---

<sup>97</sup> Aguilar Soto y Rodríguez, “Historia, pedagogía...” 22.

claro que no eran las necesidades de la realidad colombiana las que justificaban y empujaban la reforma, sino los requerimientos del nuevo orden mundial.

Para participar de las dinámicas del nuevo orden, no era necesario de mantener o cultivar una memoria individual, ni colectiva; tampoco se requería de un conocimiento profundo y comprensivo del pasado, ni mucho menos de un análisis de las problemáticas que daban voz a los diferentes sectores sociales y sus historia, sino un nuevo orden que miraba hacia adelante con el iceberg de los desarrollos científicos y tecnológicos.

## 2.1 Unas políticas educativas acordes a los requerimientos internacionales

En 1984 el 24 de abril el gobierno publicó en el *Diario Oficial* 36615 el Decreto número 1002, que incluía las nuevas directrices para la formación tanto de los estudiantes como de los maestros en todo el territorio colombiano. El decreto estableció cambios en la concepción del sistema educativo, particularmente en la relación entre sujeto, educación y sociedad, reconociendo al sujeto como centro del proceso educativo y parte fundamental de la sociedad. Por tal motivo, los objetivos generales de la educación se direccionaron hacia la función que tenía el Estado de identificar las características, necesidades y fortalezas científicas y tecnológicas que tenía el país.



<sup>98</sup>Específicamente, para la básica primaria (primaria y secundaria) se instauró la función de identificar y valorar con los estudiantes los aspectos que determinaban el desarrollo social, cultural, económico y político del país, con el fin de fomentar la participación crítica y creativa de los sujetos en la solución de problemáticas, y la intervención propositiva en el desarrollo de la comunidad con base en los principios democráticos. Para ello, el deber de la educación estaba en proporcionar a los estudiantes los conocimientos necesarios que les permitieran potencializar habilidades, destrezas y experiencias a través de las diferentes actividades educativas, bajo una nueva idea de formación

La publicación seriada de *Tribuna Pedagógica* presenta, una serie de gráficos que representa la influencia de políticas internacionales en las reformas educativas que realizó el país. En la Historia de la Reforma Educativa ¿De donde viene... para donde va? En: *Tribuna Pedagógica* No. 4. Bogotá: Editorial Comisión Pedagógica de la A.D.E, (Mayo de 1985); p.3-9

integral (a nivel cultural, científico, tecnológico, ético y religioso). Con esto se buscaba que los estudiantes, a su vez, proyectarán lo aprendido en actitudes, valores, compromisos individuales y sociales que beneficiaran el desarrollo personal y social, en un sistema educativo que está en estrecha relación con la comunidad. El Decreto, además, ordenaba al MEN establecer los planes de estudio para la educación preescolar, básica y media vocacional de la educación formal, en coherencia con los fines establecidos anteriormente. A partir de este momento, el país contó con una legislación para un sistema educativo que tenía que empezar a estructurarse.<sup>99</sup>

Con el Decreto 1002 también se transformó la organización de las tradicionales asignaturas o materias por áreas de formación. Entonces, las áreas de formación quedaron clasificadas en comunes y propias; las primeras hacían referencia a la formación general y las segundas a una formación específica en la educación media vocacional, ampliada de la siguiente manera:

#### Áreas y modalidades

Artículo 3° Para los efectos del presente Decreto se entiende por área de formación el conjunto estructurado de conceptos, habilidades, destrezas, valores y actitudes afines, relacionados con un ámbito determinado de la cultura, y anteriormente desglosados en materias y asignaturas.

Las áreas de formación se clasifican en: comunes, las que ofrecen formación general a todos los alumnos en la Educación Básica y Media Vocacional, y propias, las que contribuyen a orientar al alumno hacia una formación específica en alguna modalidad de la Educación Media Vocacional.<sup>100</sup>

Simultáneamente a la publicación del Decreto 1002, el gobierno, a través del MEN, generalizó su aplicación y suspendió la experimentación curricular en la básica secundaria del colegio de Servitá (que había sido el lugar donde más intensivamente se había desarrollado), sin haber proporcionado ninguna capacitación docente para su implementación.<sup>101</sup>

Fue así como el ministro de Educación, Rodrigo Escobar Navia, ordenó implementar la reforma en todas las instituciones educativas del país, pasando por alto las críticas y recomendaciones de los académicos y el inconformismo del gremio docente. Adicionalmente, la reforma no contaba con un diseño coherente —particularmente para

---

<sup>99</sup> República de Colombia, Ministerio de Educación, “Decreto 1002 de 1984 (abril 24), por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana”, *Legislación para la educación* 383-384.

<sup>100</sup> *Legislación para la educación* 384.

<sup>101</sup> “¿Qué pasa con la reforma curricular...” 15.

la propuesta de integración por áreas—, ni una organización y distribución previa de los planes de estudio y tampoco contaba en ese momento con una intensidad horaria clara para su aplicación. La reforma se iba imponiendo bajo un esquema de ensayo-error, con acciones y decretos improvisados

## 2.2 Los textos escolares y las ciencias sociales

Después de la orden de integración del área denominada “ciencias sociales”, y a pesar de la gran ausencia de directrices, orientación, metodologías, contenidos, modelos evaluativos, capacitación, fundamentos epistemológicos y orientación docente, las editoriales de los libros de texto escolares tomaron la iniciativa en este proceso. Fue de esta manera como se empezó a promocionar, a vender y a divulgar el eslogan de las “ciencias sociales integrales”. Esta iniciativa no logró desarrollar transformaciones de fondo, pues las editoriales no contaban con las herramientas necesarias y esta era una labor que no les correspondía.

Por otra parte, los análisis realizados sobre los textos escolares de historia evidencian intentos para llegar a propuestas innovadoras, partiendo de las recientes miradas que proporcionaba la Nueva Historia de Colombia, pero conservando la precariedad en los contenidos, el manejo cronológico y patriótico tradicional, y las estrategias pedagógicas ancladas al siglo XIX. Lo que se buscaba era conciliar las investigaciones históricas y los programas gubernamentales con otras miradas en el campo pedagógico para el aprendizaje de la historia a través, por ejemplo, de presentaciones gráficas humorísticas y llamativas. Germán Colmenares así lo señala:

A través de esta crítica pedagógica puede reconocerse los resultados de una narrativa sujeta a los esquemas del positivismo del siglo XIX. Por esto los nuevos manuales buscaban introducir innovaciones pedagógicas y de contenido. Con una presentación atractiva, a veces humorística, los manuales incitaban a una discusión en las aulas de problemas tales como la participación popular en los eventos políticos, el desarrollo de movimientos colonizadores del siglo XIX, el contenido social de las guerras civiles, la rigidez y la persistencia en las estructuras sociales.<sup>102</sup>

Esta situación despertó la reacción del gobierno y de la Academia Colombiana de Historia, quienes criticaron y censuraron los nuevos manuales y textos de historia<sup>103</sup> publicados desde 1985 hasta finales de la década.

---

<sup>102</sup> Colmenares, “La batalla de los manuales...” 97.

<sup>103</sup> Ver “Nuestra historia a propósito de una polémica”, *El Tiempo* [Bogotá] 31 oct. 1985; “La gallina Nicaragua”, *El Tiempo* [Bogotá] 14 nov. 1985; “Textos de historia colombiana provocan batalla académica”, *El Colombiano* [Medellín] 7 mar. 1989.

Después de aprobada la reforma curricular, fue evidente el arraigo que tenía el país a la historia tradicional propiciada por los gremios, los círculos de eruditos y las academias de historiadores en universidades y en centros de investigación. Los defensores de la historia oficial, con el argumento de garantizar la unidad nacional, eran quienes aprobaban la historia que circulaba en la sociedad —que a propósito era escrita por ellos— y la que se impartía en los colegios. Historias sobre el movimiento obrero, la lucha de clases, los movimientos estudiantiles, entre otros enfoques, quedaban por fuera del proceso de legitimación de la historia. Fue entonces cuando, a través de los textos escolares de primaria y bachillerato, se empezó a filtrar tímidamente otras versiones de la historia, como lo explica Darío Betancourt:

Y mientras el debate contra la vieja historiografía alimentó los círculos eruditos e intelectuales de las universidades y otros centros de investigación, a las élites y a los defensores a ultranza de la historia “oficial” les fue ajena la polémica hasta el momento en que las otras versiones empezaron a hacerse llegar, aunque fuera en forma tímida y a través de los libros de texto (primaria y bachillerato), a amplios sectores de la población. Así, en los últimos años las diferentes visiones que de la historia se poseen han generado resistencia entre grupos de “historiadores oficiales” reunidos en las academias y otros núcleos conservadores que pretenden una Historia solamente escrita por ellos para evitar de esta manera tanto el “quiebre del espíritu unitario de la nación”, como la obra de la lucha de clases y de otros enfoques historiográficos ajenos a los lineamientos oficiosos y patrioterros de la Historia. Al respecto son bien ilustrativas las “denuncias” y acusaciones que desde el diario *El Tiempo* y la Academia Colombiana de Historia ha hecho Germán Arciniegas a los textos que comprenden las obras de Rodolfo de Roux y de Salomón Kalvanovich, entre otros.<sup>104</sup>

Al respecto, el reconocido intelectual Rodolfo de Roux generó un marcado malestar entre los historiadores que conformaban la Academia Colombiana de Historia, al publicar su libro *Nuestra Historia* en 1984. En sus páginas realizaba una descripción crítica de historia que se venía enseñando en el país, quien la denominó “catecismo patrios”.<sup>105</sup> Por ello fue señalado de pertenecer a la generación de los “historiadores corruptores de la juventud”,<sup>106</sup> situación que develaba el ambiente inquisidor que vivían aquellos que analizaban críticamente la corriente tradicional positivista o el denominado paradigma

---

<sup>104</sup> Para un seguimiento de este debate puede verse: “A propósito de una polémica”, folleto de Editorial Estudio, Bogotá, 1985. Citado en Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia* 24-25.

<sup>105</sup> Ver De Roux, “Catecismos patrios”.

<sup>106</sup> Francisco Beltrán Peña, “Libros del club de lectura”, Hojas Universitarias, Universidad Central. <http://www.encolombia.com/educacion/unicentral4799lib-rodolfo.htm>. Consultado el 23 de Marzo del año 2010.

estructural funcionalista. Esta situación generó amenazas y señalamientos que llevaron a su exilio a Francia en 1988.

Esta problemática fue responsabilidad del qué y cómo la historiografía oficial. Las academias y los historiadores mantenían una visión de un sistema conservador y deformante que, poco a poco, fue señalado con la intención de ser transformado. Lo anterior fue catalogado como el problema fundamental de nuestro país por varios analistas, en el sentido de que varias generaciones, el grueso de la población, estuvieron sometidas a la enseñanza de una historia esencialmente “conservadora”, predemocrática y contraria al fortalecimiento de la sociedad civil; por consiguiente, permanecían carentes de posibilidades y sin el desarrollo de una conciencia crítica social y moderna.

Esta situación comprobaba que eran muy pocos quienes clasificaban para hacer historia en nuestro país, ya que solo la hacían aquellas personas elegidas para decidir cuál era el orden establecido, quienes actuaban como garantes de su vigencia. Todos aquellos que mantenían su cotidianidad desde la humildad, la sencillez o la delincuencia, no poseían la tinta, el papel, ni el derecho de hacer parte de la historia del territorio al que pertenecían.

La inmensa mayoría permaneció en la marginalidad de la historia, con su cotidianidad social, con sus necesidades y sus acciones. Una inmensa mayoría que nunca pensó en convertirse en una pieza importante en el sistema político, empresarial, cultural o social, y cuya intervención era considerada como una agresión contra la nacionalidad y el Estado, desconociendo el importante papel que cumplía para las transformaciones sociales. Al respecto Darío Betancourt lo plantea:

De tal manera, mientras todos los colombianos han vivido y viven inmersos en su particularidad concreta, únicamente algunos han tenido y tienen la posibilidad de operar “a nivel del sistema”. La inmensa mayoría no sólo ha permanecido aprisionada en la marginalidad de su cotidianidad social sino que además ha tendido a creer que por esta razón se hallan fuera de la historia (como parte del juego ideológico), y también que sus acciones cotidianas no construyen sistema o sociedad (en cuanto a héroes, caudillos, acciones políticas, aporte empresarial y cultural, etc. se refiere) y que su protagonismo social y político carece de historicidad o constituye delito contra la nacionalidad y contra el Estado.<sup>107</sup>

Los académicos reconocían que la enseñanza de la historia estaba sujeta a concepciones ineludibles, entre ellas: el enfoque geocéntrico, hispanista, heroico y semi-patriótico. Cabe anotar que con la incorporación de la Nueva Historia en los textos escolares, se replantean algunos aspectos; sin embargo, muchos se mantuvieron vigentes por varias décadas.<sup>108</sup> Por su parte, las innovaciones y propuestas que se habían realizado hasta esta fecha no tuvieron

---

<sup>107</sup> Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia* 24-25.

<sup>108</sup> Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia* 32-33.

en cuenta las particularidades del conocimiento en el campo histórico en sus estrategias pedagógicas, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. Por tal motivo, las transformaciones en este campo fueron insuficientes, precarias y, cuando se dieron, carecían de sustento y coherencia. Fue así como dentro de las propuestas realizadas para la enseñanza de la historia, se puso en evidencia la falta de teoría del conocimiento en las propuestas planteadas en el momento.

Después de todas las críticas que recibió la enseñanza tradicional, los libros de texto emprendieron una transformación de los contenidos en un proceso de complejización que, junto con los programas curriculares, no tenían en cuenta unos ajustes adecuados a las formas, ni mucho menos a las condiciones del aprendizaje que se desarrollaba en el aula.

## 2.3 Sobre las ciencias sociales

Siete meses después del Decreto 1002, se publicó la Resolución 17489, donde se establecía la organización de los tiempos en relación a las asignaturas.<sup>109</sup> Allí se especificaron la intensidad horaria, los programas curriculares, el proceso de evaluación y de promoción. Quedando de la siguiente manera:

**Tabla No. 9. Distribución de tiempo en horas semanales de trabajo escolar en la educación básica**

<b>GRADOS ÁREAS</b>					
Español y Literatura	22				
Matemática					
Ciencias de la Salud					
Ciencias Sociales					
Educación Física					
Recreación y Deporte					
Educación Estética					
Educación Religiosa y Moral					
Total de Horas Semanales					
Total de horas anuales					

Fuente: Ministerio de Educación, *Legislación para la educación* 391.

<sup>109</sup> República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, "Resolución 17489 de 1984 (noviembre 7)", *Legislación para la educación* 391.

En esta resolución se decretó la distribución de horas semanales para la básica primaria, la secundaria y la media, quedando de primero a tercero el área de ciencias sociales, incluida en 22 horas con las áreas de español y literatura, matemáticas, ciencias naturales y salud, educación física, recreación y deporte, y educación estética. Para cuarto y quinto las ciencias sociales quedaron con una intensidad horaria de cuatro horas en cada grado. Cada hora neta era de 60 minutos, sin incluir los espacios de descanso. Esta distribución era de obligatoriedad para todos los programas de básica primaria, exceptuando los programas de escuela nueva, educación indígena, especial, de adultos, entre otros, según solicitud.<sup>110</sup>

Para octubre de 1986 se decretó continuar con el proceso de experimentación de la reforma en las instituciones educativas facultadas, aplicando las modificaciones que se venían haciendo con la reforma de manera gradual. Simultáneamente, se decretó incluir en el área de ciencias sociales una hora semanal de educación para la democracia, la paz y la vida social en los institutos docentes como medida temporal y transitoria, mientras se estructuraban los planes y programas curriculares de las áreas obligatorias<sup>111</sup>. Pero, particularmente, este fragmento gubernamental develaba que la reglamentación establecida por el MEN para la reforma entendía las áreas comunes como un conjunto que contenía las disciplinas tradicionales, mencionado de la siguiente manera:

Artículo 2º. Mientras se realiza la transición entre los planes y programas de estudio vigentes y la programación curricular por áreas establecidas por el decreto 1002 de abril 24 de 1984, los institutos docentes que han asignado una (1) hora semanal tomada de las intensificaciones para atender la Educación para la Democracia, la Paz y la Vida Social, promediarán la calificación de esta materia con las demás asignaturas del área de Ciencias sociales.<sup>112</sup>

Para nuestro caso, la historia y la geografía eran asignaturas de las cuales se obtenían calificaciones independientes, que debían ser computadas con una nota adicional que se ordenaba fuera la materia de democracia (educación para la democracia, la paz y la vida social) y el promedio correspondía al área de ciencias sociales. Del mismo modo, la reducción de la intensidad horaria para un área tan compleja era tal que generó que se integraran los contenidos como medida emergente. Así se referencia: “Los demás institutos docentes que por carencia de hora de intensificaciones han tenido que darla

---

<sup>110</sup> República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, “Resolución 17489 de 1984...” 392.

<sup>111</sup> República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, “Resolución 12058 de 1986 (octubre 3)”, *Legislación para la educación* 399.

<sup>112</sup> República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, “Resolución 12058 de 1986...” 399.

como unidad integrada a los contenidos de alguna otra materia o área afín, la calificarán conjuntamente con ella.”<sup>113</sup>

Si bien en el país se venía hablando de ciencias sociales varios años atrás, la integración de las disciplinas que componían el área no estaba clara, ni en las políticas internacionales, ni por parte del MEN y mucho menos por parte de los docentes.

En mayo de 1988 el gobierno determinó los contenidos programáticos de cada área acorde a las modalidades de los planteles educativos, mientras el Ministerio estructuraba y publicaba los lineamientos curriculares y programas para todas las áreas de formación, en relación a las modalidades de bachillerato comercial, industrial, pedagógico y de promoción social de cada institución.<sup>114</sup>

Durante el gobierno de Virgilio Barco Vargas y con el Ministerio a cargo de Manuel Francisco Becerra Barney, existía una gran preocupación por la enseñanza de las ciencias sociales que se venía impartiendo a raíz de la reforma. Por tal motivo, y con el ánimo de complementar el Decreto 1002, se ordenaron cambios en la composición correspondiente al área de ciencias sociales, modificando el artículo 5º del Decreto 1002 de 1984, de la siguiente manera:

Que el Decreto 1002 de 1984 en su artículo 5º consagra el área de Ciencias Sociales dentro del plan de estudios de educación básica primaria, pero sin establecer las ciencias del conocimiento que la componen;

Que es necesario incluir dentro del área de Ciencias Sociales las ciencias del conocimiento; DECRETA

Artículo 1º. Modificar el artículo 5º. Del Decreto 1002 del 24 de abril de 1984, en el sentido de que el área de Ciencias Sociales comprende:

- a. Historia
- b. Geografía
- c. Cívica<sup>115</sup>

Fue así como, en 1989, —cinco años después de la reforma que avaló las ciencias sociales en el sistema educativo— prevalecía una concepción fragmentada del área y sobre la integralidad que requería.

---

<sup>113</sup> República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, “Resolución 12058 de 1986...” 399.

<sup>114</sup> República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, “Resolución 4707 de 1988 (mayo 15)”, *Legislación para la educación* 395.

<sup>115</sup> República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, “Decreto 1167 de 1989 (6 de junio)”, *Legislación para la educación* 403.

La preocupación del MEN, responsable de la educación, la ciencia y la cultura del país, radicaba en aclarar y ampliar las disciplinas que componían el área. Por tal motivo, se determinó que el área de ciencias sociales debía ser desarrollada por los docentes por bloques disciplinares, asignando unas horas para historia, otras para geografía y, a partir de este decreto, otras para cívica. De esta manera, el gobierno buscó con la aplicación de la reforma estructurar los decretos necesarios para aclarar, definir y continuar asignándole sentido al proyecto que transformaba la educación del país. Una de las estrategias fue emitir la publicación de la revista *El educador frente al Cambio*, editada a través de la Editorial Norma, con unos artículos dirigidos a los docentes dedicado al respaldo y la legitimación de la reforma.

Durante los años que trascurrieron después del Decreto, la enseñanza de las ciencias sociales fue arrastrada por la transformación, pero seguía carente de análisis, de debate, de crítica que aportara y enriqueciera los cambios; y, por el contrario, se ocultaba en los vaivenes de las reformas.

## **2.4 Influencia de nuevos enfoques e interpretaciones la historia en la enseñanza de la historia**

Para finales del siglo XX el país se vio permeado por diferentes tendencias internacionales que influenciaron la investigación histórica y a su vez la enseñanza de la historia. Diferentes factores abrieron paso a las nuevas interpretaciones de la historia: el registro y análisis de las transformaciones políticas y sociales que realizó la sociología y la economía; la crítica a las “historias patrias”; y las diferentes corrientes historiográficas que circulaban en Europa y Norteamérica.

En Francia, para 1984, en el “Coloquio Nacional sobre Historia y su enseñanza”, realizado en Montpellier se realizaron fuertes debates en contra de la historia tradicional basada en los acontecimientos. Allí, con base en los planteamientos de la escuela de los Annales, la Nueva Historia y los aportes de Carlos Marx, se propugnó por la enseñanza de una historia total, que abordara todos los aspectos de la actividad humana, con particular ahínco en la historia económica y social.<sup>116</sup>

Fue así como con historiadores como Marc Bloch, Lucien Febvre, Fernando Braudel, Pierre Vilar replantearon la historia y su enseñanza, desde una mirada totalizante. Transformaciones, que hacían posible abordar fenómenos sociales dentro del conjunto

---

<sup>116</sup> Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia* 43.

macro que comprendía lo humano, su actuar, su forma de relacionarse con sistemas económicos, con el medio, bajo esquemas de poder en lo cotidiano, etc. Estas transformaciones en la historia con una visión global, integral e interdisciplinaria de las sociedades despertaban gran interés en las nuevas generaciones con la ambición de llegar a consolidar “historias totales”.

Para finales de la década del ochenta, la historia contó con otro elemento más a su favor; este fue el ejercicio de abordar la mirada histórica del objeto estudiado y, adicionalmente, abordar históricamente el sujeto que investiga, teniendo en cuenta su método, procedimientos y contexto en el que se realiza la investigación. Lo anterior fue denominado una doble historicidad.<sup>117</sup> Posteriormente, surgieron nuevas formas de abordar la investigación histórica: una historia de los de abajo, de sus experiencias, acciones, luchas, costumbres y su cotidianidad. Es decir, la historia emprendió la tarea de recuperar el pasado hecho por otros que no lo escribieron. Esta nueva mirada era impulsada por historiadores como Maurice Dobb, Christopher Hill, Eduard Palmer Thompson y Eric Hobsbawm, entre otros.<sup>118</sup> Estos tenían el objetivo de —aparte de visualizar las transformaciones sociales que incidían en la esfera política, cultural, económica e ideológica— impulsar un nuevo orden social. Dicha perspectiva solo era posible a través de la educación, ya que es precisamente el acercamiento al pasado el que permite explicar y comprender las formas, los motivos y los resultados del cambio, generando conciencia de la acción y forjando la posibilidad de humanizarnos en el presente.<sup>119</sup>

El entusiasmo que vivieron las sociedades en torno a la idea de progreso incidió en la manera histórica de reconstruir los acontecimientos, y dicho entusiasmo se reflejó en una fijación sobre la revolución industrial, y en todos aquellos acontecimientos que culminaron en productos tecnológicos y en las modernas formas de organización social. Esta visión decayó con la crisis del socialismo y sus modelos aplicados, y derivó en una versión histórica opuesta a la tradicional, a manera de historia izquierdizante o de historia popular. Al respecto se menciona:

Con la problemática de los modelos socialistas y las desviaciones que éstos soportaron se fue consolidando una versión de la Historia opuesta a la tradicional —hasta el momento empeñada en magnificar héroes y élites—: con la atención tan centrada en las masas, en el pueblo y en las clases subalternas esta nueva versión se ha hecho presa de un populismo de izquierda que en sus esfuerzos por ver al pueblo o a sus acciones como “triunfantes” ha sobredimensionado sus luchas y

---

<sup>117</sup> Marc Bloch, *Introducción a la Historia* (México: FCE, 1957). En Alcaldía Mayor de Bogotá D. C., Secretaría de Educación, “Colegios públicos de excelencia...” 34.

<sup>118</sup> Alcaldía Mayor de Bogotá D. C., Secretaría de Educación, “Colegios públicos de excelencia...” 35.

<sup>119</sup> Alcaldía Mayor de Bogotá D. C., Secretaría de Educación, “Colegios públicos de excelencia...” 35.

terminado por ver revueltas y revoluciones allí donde apenas hay contestación o resistencia—generando derrotismo, confusión y cansancio entre los mismos sectores a los que ha pretendido reivindicar.<sup>120</sup>

Posteriormente, dicha confusión y desgaste, además de la derrota de la historia izquierdizante, se acogió la idea hegeliana de que “las ideas se realizaban en el mundo material bajo las formas de los hechos históricos”.<sup>121</sup> Con este planteamiento, junto a la reflexión que suscitaron los eventos contemporáneos —la caída de los socialismos en Europa Oriental, el triunfo del capitalismo, del modelo neoliberal, de la economía de mercado y el fin de las tensiones ideológicas— Francis Fukuyama llegó a “predecir” el fin de la historia en 1989:

Quizá somos testigos no sólo del fin de la guerra fría o del transcurso de un periodo particular de la historia de la posguerra, sino de la conclusión de la historia como tal: es decir el punto final de la evolución ideológica de la humanidad y universalización de la democracia liberal de Occidente como la forma última de gobierno humano (...) Esto no quiere decir que ya no vayan a existir hechos para llenar las páginas del sumario anual de Foreign Affairs sobre las relaciones internacionales, pues la victoria del liberalismo se ha producido principalmente en el dominio de las ideas o de la conciencia y todavía se halla incompleto en el mundo real material. Pero existen razones poderosas para creer que será lo ideal lo que gobierne el mundo material en el futuro.<sup>122</sup>

Por su parte, la influencia del marxismo en la corriente revisionista se manifestó con Althusser, debatiendo las posiciones de Annales,<sup>123</sup> el historicismo de Karl Popper y el presentismo de Michel Foucault, con fuertes críticas en torno al economicismo y al neopositivismo de los Annales. Al respecto se menciona:

A partir de un cierto teoricismo marxista encarnado por Althusser y de la publicación de la revista *History Workshop Journal* alrededor de la cual se congregaron algunos historiadores que emprendieron el debate contra las posiciones eclécticas de los Annales, la crítica al historicismo desarrollada por Popper, al marxismo teorista de Althusser, la diacronía (disolución de la Historia) encarnada por Levi-Strauss, y el presentismo del lenguaje de Foucault, la Escuela Marxista Inglesa desencadenó una dura crítica en torno al economicismo y al neopositivismo de los Annales. El punto álgido de dicho debate se alcanzó en primer término con la divulgación de la obra de E. Thompson, “Miseria de la Teoría”, y más tarde con los trabajos del Catalán Josep Fontana, en particular con su “Historia. Análisis del pasado y proyecto social”.<sup>124</sup>

---

<sup>120</sup> Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia* 21.

<sup>121</sup> Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia* 20.

<sup>122</sup> Francis Fukuyama, “Debate sobre “¿el fin de la historia?”, *Revista Facetas*, No. 81 (1990). Citado en Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia* 22.

<sup>123</sup> Corriente que se caracterizó por desarrollar una historia que recurría a otras ciencias sociales como la geografía, la filosofía, la sociología, la economía, la psicología entre otras.

<sup>124</sup> Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia*.

Es así como la desintegración del bloque socialista y el fin de la guerra fría marcaron las ciencias sociales y, en particular, a la historia, despertando reacciones inmediatas en los académicos e historiadores alrededor del mundo. Entonces fue evidente la estrecha relación que existe entre la historia y el devenir económico de las sociedades y sus ideologías, a tal punto que sus vicisitudes ideológicas o económicas determinaban su existencia o su extinción. Esto generó grandes interrogantes frente a la función, al quehacer y a los rumbos epistemológicos que debía emprender la historia.

## 2.5 Primer momento de la integración: “ahora son ciencias sociales”

La idea de comprender las sociedades, identificar sus problemáticas y plantear alternativas de cambio en sus realidades no logró llegar al aula de clase y, por el contrario, se desdibujó. “Con la nueva asignatura se buscaba superar los fines y la enseñanza tradicional que se había hecho de la Historia, ahora acompañada de otras ciencias sociales, en particular las relacionadas con la economía y la política, además de abandonar las prácticas docentes tradicionales, lo que exigía abordar la didáctica, una nueva epistemología, principios teóricos de la psicopedagogía, y ante todo, nuevos contenidos”.<sup>125</sup>



Imagen publicada en el artículo María Candelaria Posada, “La integración en las ciencias sociales”, *El Educador Frente al Cambio*, No. 18 (feb., 1991): 15.

La función del estudio científico de las ciencias sociales se sustentaba en formar ciudadanos responsables, solidarios y críticos, que estuvieran en la capacidad de

---

<sup>125</sup> Alcaldía Mayor de Bogotá D. C., Secretaría de Educación, “Colegios públicos de excelencia...” 42.

comprender el desarrollo de la sociedad, analizar la realidad y transformarla por una sociedad justa, equitativa y solidaria.<sup>126</sup>

Después de varios años, oficialmente, las asignaturas de historia y geografía desaparecieron del currículo bajo el área de ciencias sociales. La integración consistió en reorganizar dichas asignaturas, con la cívica, en una sola área que se denominó el área de ciencias sociales. Esta, junto con ciencias naturales y salud, español y literatura, matemáticas y demás, se transformaron en áreas comunes.

El principio de integración curricular estaba basado en las experiencias, en las ideas y en las necesidades globales. Colombia, con la intención de ingresar al nuevo orden mundial, adoptó diferentes modelos en el campo económico, político y en el educativo. Por tal motivo, la integración que se dio en el área de ciencias sociales no era propia, sino, por el contrario, fue un efecto contextual, producto de una tendencia que se presentó en el momento de implementar modelos que se estaban adelantando en diferentes países.<sup>127</sup>

Para 1991, la propuesta de integración —desde el presentismo de las ciencias sociales— era entendida como la articulación existente entre el currículo y el medio; todo lo que aprendía el estudiante tiene utilidad y significado para él, aparte de que le es útil en su entorno o comunidad inmediata, es cercano a sus intereses y a su cotidianidad. En las publicaciones seriadas para docentes se definió la integración como la capacidad de abordar situaciones del hombre (historia), identificando los escenarios en los que se desenvolvía (geografía) y comprendiendo las estructuras socioculturales (cívica) que el hombre crea y transforma a través del tiempo en una permanente relación con el entorno y los demás.<sup>128</sup> Frente a la pregunta de cómo hacerlo, se hacía la siguiente sugerencia: “Dialoga con solvencia (usted podría explicar y sus alumnos comentar, su manera y en sus propias palabras) acerca de cuál es el eje central del contenido del curso, qué temas se estudiarán a lo largo del año escolar y cómo se justifica esa secuencia dentro del contexto total del contenido para el área y grado.”<sup>129</sup>

La integración de las ciencias sociales buscaba proporcionar la posibilidad de comprender la vida tanto en las dinámicas locales cercanas —que rodeaban a los

---

<sup>126</sup> Alcaldía Mayor de Bogotá D. C., Secretaría de Educación, “Colegios públicos de excelencia...” 43.

<sup>127</sup> María Candelaria Posada, “La integración en las ciencias sociales”, *El Educador Frente al Cambio*, No. 18 (feb., 1991) 15.

<sup>128</sup> Posada, “La integración...” 16.

<sup>129</sup> Posada, “La integración...” 16.

estudiantes—, como en las lejanas —nacionales y mundiales—. De esta forma era posible identificar personajes, no como un recital biográfico, sino como una información que reflejaba el impacto de nuestros actos en los procesos que incidían en nuestra realidad actual.

Frente a la cívica, se propuso que la ética tenía que ir más allá de plantear fórmulas correctamente aceptadas para determinados momentos y debía convertirse en un eje transversal en todos los contenidos, generando espacios de reflexión, conciencia y posturas críticas frente el actuar humano. De esta manera, se proponía una descentración en el tiempo, en el espacio y hacia el otro, con el fin de reflexionar sobre las consecuencias de la acción y no continuar dictaminando lo que es “correcto” y “no correcto” hacer. “Los valores solo se realzan en el momento de hablar de normas de comportamiento, el respeto es unidireccional (de los alumnos hacia usted) y no se vive en clase la posibilidad de la pluralidad, la convivencia con diversas opiniones, el trabajo participativo hacia consensos en los que se estimula la autonomía del alumno y el diálogo sin verticalismos.”<sup>130</sup>

La educación en los valores se planteó desde el ejemplo, buscando forjar relaciones recíprocas y más horizontales, que se desarrollaran bajo el respeto mutuo, la diversidad de opinión y el fortalecimiento de consensos desde roles con mayor autonomía por parte de los estudiantes. La enseñanza de estos intangibles debía ser asumida también por el área de ciencias sociales.<sup>131</sup>

En un ejercicio de unificación de criterios en los programas de ciencias sociales, se establecieron tres aspectos globales: la temporalidad, la especialidad y la estructura sociocultural. La propuesta radicaba en recurrir a lugares y hechos que se relacionaran con el pasado, el presente y el futuro, entrelazando acontecimientos cada vez más alejados de la experiencia inmediata, que permitieran conocer el pasado y comprender el presente como su resultado; el estudiante se debía identificar como sujeto actor-gestor de su realidad. Es así como, más allá de disciplinas, se establecieron estructuras como la espacial y la temporalidad.<sup>132</sup> Sin embargo, el obstáculo de los programas de las ciencias

---

<sup>130</sup> Posada, “La integración...” 15.

<sup>131</sup> Posada, “La integración...” 17.

<sup>132</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Ciencias Sociales. Marco general y programa curricular* (Bogotá: MEN, 1988) 8.

<sup>132</sup> Carlos E. Vasco, *Integración curricular. Documento de apoyo a la renovación curricular* (Bogotá: MEN, s.f.) 2, en Posada, “La integración...” 13.

sociales fue la organización de la estructura sociocultural, que abordaba relaciones económicas, relaciones jurídico-políticas, saberes y expresiones colectivas.

Adicionalmente, la creación de la nueva área de ciencias sociales requería de los métodos de otras disciplinas tales como la economía, la demografía, la sociología y la antropología, con la finalidad de obtener una mirada más completa de la realidad, más si se tiene en cuenta que las ciencias sociales son el resultado de la experiencia colectiva del ser humano.<sup>133</sup> El argumento radicaba en que los sistemas naturales y sociales a los que se enfrentaba el hombre eran cada vez más complejos. Por tal motivo, es necesario que los escenarios educativos se complejicen también con el fin de profundizar en términos disciplinares y comprender los sistemas, las problemáticas y los procesos de la realidad en su totalidad. Al respecto menciona:

Carlos Eduardo Vasco, asesor de la División de Diseño y Programación Curricular de Educación Formal del Ministerio de Educación Nacional, expone dos justificaciones para la integración. La primera, es la epistemológica: “La división del conocimiento en disciplinas diferentes no es más que el resultado de las limitaciones del entendimiento humano para abarcar a la vez todos los aspectos de la realidad; es consecuencia de la complejidad de los sistemas naturales y sociales y de la necesidad de profundizar cada vez más en ellos. Pero por la profunda interrelación entre los sistemas y procesos de la realidad total, las divisiones entre disciplinas son susceptibles de ser cambiadas, y aun eliminadas, de acuerdo con las exigencias de situaciones y problemas determinados. Esta eliminación de las divisiones lleva a la integración”.<sup>134</sup>

El MEN justificó esta propuesta con los planteamientos de la psicología cognitiva de Piaget, quien afirmaba que los niños tienen una “percepción sincrética” o “sincretismo infantil”, es decir, una forma particular de comprender la globalidad de la realidad; esto favorece la integración, por lo que se recomienda desarrollarla en los primeros años de educación formal.<sup>135</sup>

Por su parte, los docentes reconocieron que la integración de las disciplinas en las ciencias sociales requería de una comprensión de las bases teóricas y una preparación pedagógica para que se llevara a cabo en el aula. Las dificultades radicaban en la exigencia que esto planteaba al maestro, pues constituía un rompecabezas compuesto de muchas piezas que para el docente era difícil de armar: “(...) la integración exige un maestro que acabe con el *magíster dixit* (‘lo dijo el maestro’), tan cómodo para muchos, y

---

<sup>133</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Ciencias Sociales* 8.

<sup>134</sup> Vasco, *Integración curricular* 2, en Posada, “La integración...” 15.

<sup>135</sup> Vasco, *Integración curricular* 2, en Posada, “La integración...” 15.

requiere un docente que permita al alumno ser el protagonista del aprendizaje”,<sup>136</sup> además, era indispensable que el docente contara con una preparación interdisciplinaria, con un dominio de las teorías y las metodologías investigativas y epistemologías de campos diferentes a la historia y a la geografía. Por consiguiente, la integración fue el mayor problema que identificaron los maestros de los nuevos currículos.

## 2.6 Segundo momento de la integración

Para 1991, el país no lograba llevar la integración —que había logrado estructurarse en el papel— al salón de clases, pues era allí donde se generaba confusión. La integración en las ciencias sociales enseñaba el área como una correlación de temas y no una visión totalizante de la sociedad, que de manera equilibrada articulara los cambios de enfoque, de contenidos, metodologías y marcos teóricos, que era lo que se pretendía.

Los académicos empezaron a denunciar la poca información y el poco interés que despertaba el área de ciencias sociales como disciplina,<sup>137</sup> profesión y actividad académica. La carencia investigativa denunciaba el bajo beneficio que generaba esta área en diferentes escenarios de la vida social, política y académica, incidiendo directamente en la dificultad de promover las transformaciones que se perseguían.

A las dificultades en el proceso de integración —especialmente la tergiversación de la misma en el área de ciencias sociales— se les denominó como “yuxtaposición”,<sup>138</sup> como un término dirigido a señalar lo que “no se debía” hacer. Entonces, el docente estaba yuxtaponiendo en el momento que realizaba una colcha de retazos con las asignaturas o una correlación temática en orden secuencial bajo un tema común. Al respecto, era común encontrar en la clase de ciencias sociales la referencia al desarrollo de un índice temático durante un año escolar, desconociendo una explicación y una relación global entre los temas. También, se identificaba la yuxtaposición cuando en un texto se encontraban un grupo de páginas dedicadas a la historia de manera continua, otras a la geografía y unas más a la cívica, sin mantener una relación, una coherencia, ni un hilo

---

<sup>136</sup> Posada, “La integración...” 15.

<sup>137</sup> Entre quienes señalaron esta problemática se encuentran Darío Betancourt Echeverry, Juan Francisco Aguilar, Jairo Gómez y Ángela Bermúdez.

<sup>138</sup> El término fue empezado a ser utilizado por María Candelaria Posada en “La integración...” 14-17.

conductor entre las asignaturas. De este modo, el estudiante ve un tema que se corta para abordar otro, sin comprender del todo que pasó con el primero.<sup>139</sup>

Las visiones totalizantes de conjuntos sociales permanecían ausentes en los diarios de campo, los parceladores y en el desarrollo de las clases por parte de los maestros. Los contenidos que se manejaban en la integración necesariamente tenían que recurrir a disciplinas que estaban separadas y a las que, en muchas ocasiones, el estudiante solo tenía acceso en la universidad.

La yuxtaposición se hacía extensiva al proceso de evaluación como un arraigo de la enseñanza tradicional. En el proceso evaluativo se asignó mayor calificación a los aprendizajes memorísticos, a respuestas predecibles y de agrado del docente. De este modo, era común encontrar estudiantes con cuadernos impecables, pero con dificultades para resolver preguntas de análisis y para plantear cuestionamientos, por lo que se concentraban en la repetición.

Así, la integración presentaba un problema estructural, que consistía en la preparación y el manejo teórico que debía tener el docente, ya que debía comprender la sociedad como un todo y encontrar las herramientas pedagógicas necesarias para construir conocimiento con los estudiantes. Este reto exigía, de manera prioritaria, un cambio en la formación de docentes, una reforma para las licenciaturas en ciencias sociales y en las escuelas normales. La integración en las ciencias sociales, requería de una docencia con una preparación diferente e integrada y otra actitud del maestro, orientada a generar estrategias metodológicas variadas que le permitieran desarrollar con los estudiantes “la imaginación histórica”. Con estas condiciones era posible que el maestro y los estudiantes pudieran reconocer juntos la cotidianidad de las sociedades —propias, cercanas o lejanas—, comprendiendo el papel del hombre en el planeta, el impacto de su acción en el entorno y reconociendo la necesidad de mantener una relación armónica con los otros hombres y el medio que lo rodea.

Ante las nuevas problemáticas identificadas gestaron acciones que invitaban al maestro a romper con la enseñanza tradicional y articular diferentes herramientas útiles para el análisis de las sociedades, tales como: visitas a los museos, testimonios a través de entrevistas, consultas en diferentes bibliotecas, análisis televisivos de documentales y noticieros, lectura de textos literarios y elaboración de proyectos investigativos que aportaran al aula o a la comunidad, entre otros.

---

<sup>139</sup> Posada, “La integración...” 16.

## 2.7 La integración de las ciencias sociales en el aula de clase

Si bien el gobierno no contaba con los lineamientos, ni las políticas educativas estructuradas que permitían implementar la integración en todo el territorio nacional, era comprensible que la falta de preparación en este aspecto de los docente sobre las nuevas ciencias sociales afectaran más el proceso. Sin embargo, fue al estudiante, a quien se le asignó la responsabilidad de los resultados de la integración. “Recuerde, igualmente, que integrar es un proceso lento, no algo que resulta con facilidad y, sobre todo, que más que un resultado del profesor, es un logro del alumno.”<sup>140</sup> María Candelaria Posada lo evidencia con algunas recomendaciones:

Usted está Integrando, si:

Ha cambiado la memorización de datos (capitales, fechas, cifras) como manera de dar cuenta del conocimiento acerca de un tema, por exposiciones totalizantes (ojalá en grupo) de los diversos factores que explican un fenómeno social, ojalá presentados por los alumnos a través de muy diversos recursos (no sólo el informe escrito).<sup>141</sup>

La integración, pensada desde las miradas totalizantes sobre un fenómeno social, era un proceso cognitivo que no lograban realizar ni los expertos más diestros y talentosos del MEN. Más difícil e impensable resultaba la integración totalizante que se encomendaba al estudiante en exposiciones grupales, buscando que implementara diversos recursos.

Por otra parte, el nuevo sistema de enseñanza requería de un mayor esfuerzo por parte del docente y mayor trabajo por parte de los estudiantes, pero la confusión aumentaba con la integración de todos los contenidos en un mismo cuaderno, acrecentando la confusión y la desadaptación:

(...) pero eso al enfrentarnos con los niños fue una cosa completamente terrible, fue impactante, sobre todo para los niños. El contenido en si no variaba mucho, variaba la metodología, el niño iba a trabajar muchísimo más, por ejemplo el dibujo, tendía a ser más social, pero entonces el problema era que los maestros desubicados un poco porque no sabían cómo llevar los contenidos porque todo era integrado, teníamos que llevar un solo cuaderno. Esto se empezó con los 1º, 2º y 3º. (primaria). Los niños que habían hecho 1º y 2º tradicional fue tremendo el desape (sic), estaban acostumbrados a las materias de lenguaje, ciencias (...),

---

<sup>140</sup> Posada, “La integración...” 16.

<sup>141</sup> Posada, “La integración...” 16.

para ellos fue terrible cuando se les hizo una mezcla en el cuaderno, no distinguían Ciencias de Lenguaje, por ejemplo.”<sup>142</sup>

Del mismo modo, se decretó que dichas áreas conformarían la básica primaria y fueran extensivas a la media vocacional, con la adición de la filosofía como área común. El objetivo central de las áreas era fortalecer la interpretación, la integración y la proyección de sus experiencias (evaluación y retroalimentación del proceso) en pro del desarrollo personal y social. Para ello se establecieron 25 horas semanales y 1.000 anuales mínimas para la básica primaria, 30 para la básica secundaria y 30 para la media vocacional con 1.200 anuales.

## 2.8 Problemas en la enseñanza de las ciencias sociales

Uno de los aspectos que hizo más compleja la reforma para los maestros fue la idea de la integración tanto en los contenidos como en la evaluación. Para el caso de las ciencias sociales, la integración de los contenidos no era clara para quienes diseñaron la reforma, ya que esta no contaba con los argumentos y los fundamentos epistemológicos necesarios que justificaran tal o cual integración, ni lograban señalar la metodología de enseñanza para dicha área. Esta fue la razón por la que los programas contaron con varias revisiones gubernamentales. Así lo referenciaban: “Se fueron aportando elementos que nos señalaban la complejidad de algunos aspectos, como el concepto de integración en los contenidos, los cambios de algunos programas (el programa de sociales ha alcanzado varias revisiones oficiales), los cambios constantes en los sistemas de evaluación, la escasa difusión de los fundamentos de la reforma y los diferentes métodos de capacitación”.<sup>143</sup>

En el marco de la reforma la función de reproducir un conservadurismo social desde la enseñanza de las ciencias sociales obedecía a la incapacidad de las políticas gubernamentales de innovar, de realizar programas de experimentación curricular y mantener espacios de debate, reflexión y capacitación docente que permitiera construcciones colectivas más acordes y pertinentes para la enseñanza de esta área. Es por ello que el magisterio y los colegios de naturaleza privada se aferraban a estas prácticas tradicionales. Aguilar Soto así lo señala:

---

<sup>142</sup> “¿Qué pasa con la reforma curricular...” 16.

<sup>143</sup> “La reforma tiene su defensa...” 12.

Esta concepción de las “ciencias sociales” como mecanismos ideológicos a través del cual se reproduce el conservadurismo social se encuentra vigente en la actualidad en un amplio sector del magisterio oficial por el paso de la tradición, por la ineficiencia de los programas gubernamentales de experimentación curricular y de capacitación docente, y se encuentra vigente también en la casi totalidad del magisterio vinculado al sector privado ante la ausencia de tales programas.<sup>144</sup>

Los problemas del aprendizaje de la historia en el marco de las ciencias sociales seguía siendo, especialmente, el carácter anecdótico de los acontecimientos desarrollados en los contenidos. Por su parte, el manejo lineal de los contenidos, limitó la información sobre el país y reforzaba metodologías memorísticas que no permitían un acercamiento real a las situaciones históricas, políticas y sociales. Para 1984, las prácticas pedagógicas en la enseñanza de las ciencias sociales continuaban fragmentadas en historia y geografía, proporcionando contenidos generales, de carácter informativo, concentrados en los lugares, fechas y personajes destacados, los cuales debían ser registrados de forma memorística por un estudiantes receptivos y pasivos.

Fue entonces cuando se le asignó a las ciencias sociales la función de inculcar valores, normas y conocimientos legitimados por los sectores dominantes, con el fin de reproducir comportamientos aceptados socialmente y reproducir así un conservadurismo social. Es por ello que el área de ciencias sociales contenía las asignaturas de historia, geografía, cívica y, recientemente, urbanidad; la diferencia en su enseñanza radicaba en la utilización de herramientas didácticas en las instituciones. Los contenidos de las ciencias sociales fueron estructurados y desarrollados con el fin de generar y promover la domesticación y el control social de adolescentes y jóvenes, a través de prácticas pedagógicas memorísticas, repetitivas, represivas y autoritarias.

Para el caso de la historia, pese a los avances notorios de la disciplina, esta no logró alcanzar un estatus elevado durante el proceso de reforma en el contexto escolar, ni logró incluir los avances pedagógicos del momento al trabajo en el aula. “Por otra parte, la ciencia histórica muestra recientemente un gran avance, que no se compadece con su estatus en el contexto escolar. Los puntos de contacto entre el discurso pedagógico y el discurso histórico son escasos (...).”<sup>145</sup>

La enseñanza de la historia en el aula de clase pasó del extremo de las extensas explicaciones magistrales del docente a las continuas exposiciones de los grupos de

---

<sup>144</sup> Aguilar Soto y Rodríguez, “Historia, pedagogía...” 23.

<sup>145</sup> Aguilar Soto y Rodríguez, “Historia, pedagogía...” 22.

estudiantes que, además de no tener las herramientas explicativas, no involucraba a la totalidad del grupo en la investigación del tema, razón por la que, generalmente, eran presentaciones mal preparadas, fragmentadas y carentes de contexto:

Por grande que sea el esfuerzo que un docente realice en el salón de clase exclusivamente, siempre existe el riesgo de caer en dos extremos peligrosos: de una parte en las tediosas explicaciones magistrales y de otra, en las fatigosas y aburridas “exposiciones” de los grupos de estudiantes a quienes se les asigna o “reparte” cual ponqué, pedazos de temas para su “investigación” y “exposición” frente al profesor y sus compañeros.<sup>146</sup>

Las orientaciones pedagógicas implementadas para llevar a cabo los fines de la enseñanza de las ciencias sociales oscilaban entre la pedagogía tradicional, la cual estaba centrada en la importancia de la sociedad con esquemas autoritarios y utilitaristas, y la pedagogía del *laissez-faire*, centrada en el niño y en una perspectiva del “dejar hacer”. Las dos prácticas pedagógicas continuaban presentando dificultades, tales como la forma de ordenar el decir y la manera de desarrollar las exposiciones, los métodos para abordar los contenidos (de lo general a lo particular o viceversa). Al respecto no se contaba con la claridad sobre ¿cómo conoce el hombre? y existía una gran confusión entre la finalidad de la enseñanza: ¿para qué conocer el mundo? o ¿para qué sirven las ciencias sociales en la vida cotidiana? Así se referencia:

En el grupo de métodos que podríamos llamar tradicionales y en el de otros métodos nuevos que buscan desplazar a los primeros se encuentran problemas similares que ha buscado afrontar la Didáctica; Cómo ordenas el DECIR, la exposición en la enseñanza a qué recurrir primero: a los objetos o a las palabras; por dónde empezar: por lo general o por lo particular; cómo conoce el hombre y acorde a esto cómo proceder a enseñar; cuáles conocimientos deben preceder a los otros; según la etapa de la vida de quien aprende qué debe enseñarle; en qué se diferencia el conocimiento del hombre del conocimiento científico; cuáles discursos deben seleccionarse para la enseñanza según dos necesidades: Un saber para conocer y un saber para utilizar, etc.<sup>147</sup>

Por otra parte, pese a la suficiente información con la que se contaba para esta década sobre la niñez, sus comportamientos y actitudes, las relaciones entre los niños y el mundo de los adultos continuaba siendo un escenario que generaba incertidumbres.

Los docentes y académicos, durante el transcurso de las transformaciones, realizaron fuertes críticas y cuestionamientos, concluyendo que las reformas educativas eran

---

<sup>146</sup> Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia* 46.

<sup>147</sup> “Por una historia de las prácticas pedagógicas en Colombia”, *Tribuna Pedagógica*, No. 3 (abr., 1984) 27.

innecesarias, que no respondía a las necesidades del país y se llevaban a cabo de manera autoritaria, intransigente y con múltiples fallas en su requerimientos. Así se señalaba:

1. No es justo que el país improvise y experimente métodos educacionales traídos de otros lugares porque se pone en juego la formación de los educandos.
2. No puede llamarse este “Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación”.
3. A los maestros no se les ha dado participación en la Reforma por consiguiente no puede reportar beneficios en la educación.<sup>148</sup>

En 1987 el Congreso Nacional de Pedagogía propuso fundamentar las ciencias sociales en un trabajo interdisciplinario, con la intención de sacar a las ciencias sociales de la crisis, basado en experiencias innovadoras gestadas por el Movimiento Pedagógico.<sup>149</sup>

### 2.8.1 La evaluación integral

En estas transformaciones la evaluación fue entendida como parte fundamental en el proceso educativo y su finalidad estaba orientada en mejorar la calidad del aprendizaje. La evaluación tenía la función de identificar procesos y resultados durante cada unidad didáctica, dejando de estar limitada a la asignación de notas y a la promoción. Si la integración resultaba compleja al recoger las disciplinas en una definición de los contenidos, más difícil resultaba llevar al aula de clase la evaluación integrada. Al respecto, el proceso educativo estaba dirigido hacia una evaluación integral, pero los docentes no contaban con la orientación necesaria para su aplicación: “Los maestros colombianos enfrentan el reto de la evaluación integral de sus estudiantes sin contar con la información suficiente ni con la práctica requerida para una correcta aplicación de la norma.”<sup>150</sup>

A partir de este momento el ICFES<sup>151</sup> se convirtió en un centro de medición con reconocimiento nacional y a partir del Decreto 1002 empezó la aplicación de los exámenes para acceder al grado 6º. Las pruebas aplicadas estaban basadas en el nuevo

---

<sup>148</sup> Archivo Pedagógico de Colombia, CIUP, *Resumen Analítico en Educación*, Vol. 5, No. 402 (dic., 1986)

<sup>149</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 26.

<sup>150</sup> “Centro de Apoyo al Docente: talleres sobre promoción automática”, *El Educador frente al Cambio*, No. 12 (sep., 1988): 4.

<sup>151</sup> Creado en 1968, simultáneamente con el proceso de reforma, como una entidad del Estado que evaluaba y medía los conocimientos de los estudiantes y el desempeño académico de las instituciones educativas del país.

currículo, reforzando obligatoriamente la implementación de la reforma, toda vez que su expansión llegó hasta el grado 5º.

La reforma estableció un principio regulador, fundamentado en garantizar y velar por el cumplimiento de los objetivos y fines trazados, que debían ser cumplidos por todos los actores participantes en la educación. Bajo esta justificación la reforma buscó que las cartillas, el modelo instruccional y la supervisión que se impartía por el MEN ejerciera la vigilancia, controlando los contenidos, los ritmos de aprendizaje y las prácticas pedagógicas que se impartían en el aula de clase. “El hecho de que la institución educativa seleccione, impulse, recomiende, vele por ‘aquellos’ saberes y no otros, el hecho de que ejerza severa vigilancia sobre aquellos discursos considerados como peligros indica que el discurso que implementa no puede ser contradictorio con los fines que persigue”.<sup>152</sup>

La dinámica educativa determinó la metodología y los saberes que eran necesarios para llegar a la apropiación de los discursos, en una dinámica social de limitación, apropiación, sometimiento y vigilancia —a manera de maquinaria institucional al servicio de las ideologías de un momento determinado—.<sup>153</sup> Así, cada institución debía desarrollar acciones de transformación del sujeto, sometiendo y controlando a una sociedad con la intención de reorientarla y encaminarla, según las necesidades, tendencias y subjetividades. Sin embargo, la reforma quería proporcionar las posibilidades de establecer procesos educativos de innovación, con posibilidades de expansión y sustentados en su utilidad y eficacia, con una fuerte tendencia gubernamental hacia el modelo Escuela Nueva —estrategia de innovación avalada por el MEN—.

### **2.8.2 Los problemas de la formación docente**

Si bien, propuestas innovadoras eran acogidas y nombradas con gran entusiasmo, la reforma educativa conservó unas prolongadas fallas que afectaron necesariamente la escuela, el docente, los estudiantes y la enseñanza de la historia. Diferentes factores durante el proceso de la reforma empezaron a incidir en el rumbo que tomó la formación de docentes, el arte de enseñar y el papel del maestro en la sociedad. Si bien el docente mantuvo un papel secundario, al margen de las transformaciones, existieron otros factores que condujeron a la ausencia investigativa, la falta de análisis, de crítica y de reflexiones en la enseñanza de las ciencias sociales.

---

<sup>152</sup> “Por una historia...” 26.

<sup>153</sup> “¿Qué pasa con la reforma curricular...” 37-38.



En primer lugar, la formación de docentes en ciencias sociales no estuvo sustentada en las transformaciones teóricas, epistemológicas y metodológicas que se dieron a nivel mundial, sino que, por el contrario, se dio como una distorsión entre las prácticas unidisciplinarias y la demanda ocupacional que requería en la educación básica y media colombianas durante las décadas del setenta y el ochenta del siglo XX.<sup>154</sup> La atención en el proceso educativo se concentró en los contenidos y se descuidaron otros aspectos importantes para el desarrollo integral de los estudiantes.

Si bien se iniciaron reflexiones y debates que buscaron transformar las prácticas pedagógicas, el docente permaneció al margen, reproduciendo prácticas tradicionales y conservando el papel pasivo que se le asignó durante todo el proceso de transformación. Esta situación llevó a la falta de investigación en las ciencias sociales, con lo que se afectaban las prácticas pedagógicas en el aula que recaían en docente; en tanto continuaban su curso en el aula la repetición de los textos escolares de historia y geografía, los ejercicios carentes de debate, crítica, análisis e investigación.

### 2.8.3 Los problemas con la pedagogía

Por su parte, además de la segregación docente en el proceso de reforma, se presentaron denuncias frente a la discriminación, el juzgamiento y la exclusión que estaba viviendo el conocimiento pedagógico y didáctico, junto con la profesión de maestro en el campo de la reflexión y la investigación por parte de disciplinas. El Centro de Investigaciones Educativas, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, así lo señala:

Pero esta vida institucional de la pedagogía y el maestro ha sido hasta el momento un impensando en nuestra historia, un silencio donde otros posan su mirada de juez para excluirla como campo de reflexión y de investigación. Se señala como pedagógico lo que corresponde a las Facultades de Educación y al maestro; se reviste de verdad otros conocimientos considerados sin estigmas pedagógicos y se

---

<sup>154</sup> Carlos Ramiro Bravo Molina, "Planes y programas académicos de Ciencias Sociales en la Universidad Tecnológica de Pereira: Estudio de educación comparada: Área de historia. 1971-1984", Revista de Ciencias Humanas Universidad Tecnológica de Pereira UTP Pereira Julio 2001

aísla la Pedagogía, su institución, y sus maestros para cuestionarla y, hasta buscar desterrarla de los territorios del saber que circula en la universidades. Olvidando que todos los saberes que han circulado en nuestra escuela son enunciados según formas o métodos pedagógicos, el problema se define como único de las Facultades de Educación y de las Normales (...) Resarcir este olvido implica volcar la historia sobre la memoria de las instituciones del saber y sobre la memoria del maestro para reescribir la historia del saber pedagógico excluido por la mirada “ilustrada” que aquellos que aún padecen la ilusión de la verdad y no reconocen que todos los conocimientos que circulan en las instituciones mediante las prácticas pedagógicas llegan a ser solidario de la voluntad de decir.<sup>155</sup>

De este modo, se desterraron facultades de educación del campus universitario, decisiones que eran resultado del desconocimiento del importante papel que cumplían en los diferentes saberes.<sup>156</sup> Por un lado, se exaltó y mitificó a los investigadores y científicos sociales y, por el otro, se demeritó y se menospreció el oficio docente. Esta situación, afectó altamente la relación entre las ciencias sociales y la pedagogía, aumentando la distancia existente, por ejemplo, entre la investigación histórica y la enseñanza de la historia:

La separación entre docencia e investigación es asumida como normal e incluso necesaria: la investigación es mistificada y la docencia menospreciada. Esta separación se complementa con otra igualmente desintegradora: la oposición entre la formación en el conocimiento histórico y la formación didáctica y pedagógica (por un lado al estudiante se le enseña historia y por otro lado se le enseña cómo enseñar). Esta situación ha determinado que el recurso didáctico-metodológico en la universidad quede reducido a un discurso, el cual lo clasificamos en tres tipos: el discurso tradicional o presentismo “ingenúo” (sic), que le niega a la historia su estatuto de ciencia y por tanto no le reconoce el uso del conceptos y categorías propios; el discurso positivista; y el discurso en torno del marxismo que la mayoría de las veces peca de esquematismo y que olvida el problema central del método, a saber, la construcción del conocimiento.<sup>157</sup>

La estructura establecida para la legitimación del conocimiento era otro de los factores que habían contribuido a mantener y a alimentar la brecha entre el conocimiento histórico y el saber pedagógico. El qué enseñar se estructuró a manera de pirámide, de acuerdo a unas jerarquías que se establecieron en torno al conocimiento de la sociedad. Así: “los científicos sociales producen conocimientos acerca de lo social, los profesores de ‘sociales’ transmiten los conocimientos producidos por otros y los estudiantes de

---

<sup>155</sup> “Por una historia...” 26.

<sup>156</sup> Ver el caso de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, con el cierre de la Facultad de Educación y de las licenciaturas.

<sup>157</sup> Aguilar Soto y Rodríguez, “Historia, pedagogía...” 24.

‘sociales’ reciben los conocimientos producidos por otros y transmitidos por otros”.<sup>158</sup> De esta manera, la cima estaba asignada a los académicos y científicos sociales en el oficio investigativo, determinando el conocimiento que estaría dentro la epistemología de las ciencias sociales, para darlo a conocer a los docentes encargados de reproducirlo a los estudiantes, quienes deben registrar memorísticamente el conocimiento seleccionado y transmitido. Así, los roles asignados para cada uno de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje son catalogados y encasillados: estudiantes pasivos y maestros activos, sabios y elegidos. Adicionalmente,

Las carreras de ciencias sociales se han visto afectadas negativamente a lo largo de los años de existencia como consecuencia de las políticas estatales que han debilitado la presencia de ellas en la formación de los estudiantes, expresándose en la reducción de intensidades, la improvisación de reformas curriculares y de maestros para asumir cargas académicas en este campo (...) La inexistencia de comunidades académicas en las universidades de provincia han incidido en el débil desarrollo de las Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación.<sup>159</sup>

Fue, de esta manera, como se generó una brecha abismal entre la investigación y la docencia, entre la investigación histórica y la enseñanza por la significación que se le asignó a cada uno de los oficios, incidiendo en los procesos de formación de docentes.

## **2.9 Transformaciones y organización de las ciencias sociales**

Después de las guerras mundiales resultaba la prioridad en los contenidos empezó a dirigirse a los estudios locales, con la finalidad de desviar la atención de los grandes conflictos, los cuales eran vistos de manera superficial y sin análisis. En este sentido, el trabajo que se le empezó a asignar a disciplinas como la historia, la geografía, la cívica y la urbanidad, era el de orientar el comportamiento de los habitantes del mundo, bajo el dominio y el adiestramiento en valores y normas que redundaran en la aceptación del nuevo orden mundial.

Las nuevas ciencias sociales se orientaron a la comprensión de la sociedad desde un sistema de interdependencias funcionales entre las organizaciones sociales, económicas, políticas y culturales, bajo una relación interdisciplinaria y positivista propuesta por la teoría sociológica estructural-funcionalista. El enfoque funcional e institucional producía

---

<sup>158</sup> Aguilar Soto y Rodríguez, “Historia, pedagogía...” 24.

<sup>159</sup> Bravo Molina, “Planes y programas...”.

una ubicación espacial ordenadamente administrativa, con el fin de acercarse, desde la abstracción, a la realidad cercana del estudiante, recogiendo instituciones, elementos políticos y administrativos (familia, escuela, municipio o departamento):

A nivel de las ciencias sociales, el nuevo currículo se acoge al estructural-funcionalismo, teoría sociológica norteamericana que concibe el “sistema social” a partir de la interdependencia funcional entre las estructuras social económica, política y cultural, y contempla una interdisciplinariedad dentro de la cual la historia pasa a ser algo así como la visión diacrónica de las ciencias sociales, con un fundamento positivista y un eclecticismo en la utilización de conceptos y categorías. Los programas adquieren un enfoque funcional e institucional (familia, escuela), o parten de una “realidad” administrativa: el municipio, el departamento. El punto de partida es la abstracción pero el destino no es lo real, sigue siendo lo abstracto, pues se supone que nuestra sociedad se compone de la sumatoria de instituciones y segmentos político-administrativo, como si lo concreto fuera la yuxtaposición de fragmentos de realidad.<sup>160</sup>

De este modo, el enfoque funcional e institucional estaba compuesto por una realidad administrativa en la que se abordaba la realidad como una fragmentación y yuxtaposición de instituciones.<sup>161</sup> La estructura funcional e interdisciplinaria para el currículo de ciencias sociales delegó a la historia la diacronía, el positivismo y el eclecticismo en el abordaje conceptual y categórico.

Con el Decreto 1002 se empezó a dar prioridad a los temas y procesos socioculturales de diferentes momentos, escenarios y contextos, reconociendo sus relaciones, poderes, saberes, tensiones y conflictos. Al respecto, los aportes que realizó la antropología con la obra de Clifford Geertz, desde el trabajo etnográfico, permitieron una labor más comprensiva, en un ejercicio de extracción de los significados sociales con ciencias interpretativas en búsqueda de significados.<sup>162</sup> De esta manera, las ciencias sociales adoptaron un carácter intersubjetivo que permitió involucrar las dimensiones cultural y del lenguaje en los proceso de comprensión de la sociedad.

A manera de ventajas en el nuevo currículo, los docentes identificaban en las ciencias sociales un avance: en primer lugar, en cuanto a los referentes históricos, un manejo progresivo de lo cercano a lo lejano; en segundo lugar, en los referentes geográficos, una conciencia de lo micro a lo macro en lo concerniente a lo local y a lo mundial. Afirmándolo de la siguiente manera: “Yo creo que ha habido un avance, el cambio de enfoque que se da, se está partiendo de lo próximo al niño, por ejemplo, el programa de

---

<sup>160</sup> Aguilar Soto y Rodríguez, “Historia, pedagogía...” 23.

<sup>161</sup> Aguilar Soto y Rodríguez, “Historia, pedagogía...” 23.

<sup>162</sup> Clifford Geertz, *La Interpretación de las culturas* (Barcelona: Gedisa, 1989).

sociales, así sea muy teóricamente pero esto implica que ya se ha aterrizado. En primero de primaria se hablaba del descubrimiento de América, el niño tenía que saber de Europa, ahora ha cambiado fundamentalmente, se ve de una forma más lógica, que el niño se ubique geográficamente”.<sup>163</sup>

De los diferentes objetivos trazados para la enseñanza del área de ciencias sociales resultó novedoso el interés científico y la integración al servicio de la comprensión de los problemas sociales, desde una integración de sus disciplinas: “Con excepción de la reforma de 1984, nunca estos objetivos definieron el interés científico propio de cada disciplina y, mucho menos se avanzó en una propuesta integradora de las Ciencias Sociales, hoy necesaria para la comprensión y tratamiento de los problemas sociales.”<sup>164</sup> A nivel de preescolar, en las ciencias sociales se estaba proporcionando al niño los elementos necesarios para su socialización y adaptación en la consolidación de redes sociales necesarias y características del ser humano.<sup>165</sup> Para la básica, la prioridad estaba en el reconocimiento de lo local, sus problemáticas y su funcionamiento.

### **2.9.1 Conductismo vs psicología cognitiva o constructivismo**

La confusión e incertidumbre que caracterizó por largos años la enseñanza de las ciencias sociales, generó aciertos, desaciertos, enfrentamientos y contradicciones de las tendencias que pugaban en el momento. En el marco teórico de las ciencias sociales, se visualizaron los tres niveles epistemológicos de la psicología: el nivel empírico analítico —conductista—; el nivel de comprensión, orientación y de ubicación del campo cognitivo; y el nivel crítico social —en la noción de adaptación al medio y de normalidad— de la línea de la sociología y del psicoanálisis crítico.

(...) Lo que pasa es que, si uno tiene una visión general de la epistemología, cae en la cuenta de que existen, en psicología, al menos, tres niveles de ciencia que están explicados, por ejemplo, en el marco teórico de sociales: el nivel empírico analítico de la psicología (sic) conductista, que es la mejor desarrollada; el nivel de comprensión, de orientación y de ubicación de la actividad del niño que va más bien por el lado cognitivo, y el nivel crítico-social de la ciencia que viene de la psicología y el psicoanálisis (sic) críticos y de autores como Erich Fromm y otros que

---

<sup>163</sup> “¿Qué pasa con la reforma curricular...” 25.

<sup>164</sup> Ver Raquel Pulgarín, referenciada en “Necesidades, sentido histórico y tareas en la formación en Ciencias Sociales en el contexto escolar antioqueño”, Mesa de trabajo de Ciencias Sociales del Departamento de Antioquia. Documento borrador, Medellín, julio de 2001. Citado en Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 24.

<sup>165</sup> Aguilar Soto y Rodríguez, “Historia, pedagogía...” 22.

hacen la crítica de la noción de adaptación al medio, de la noción de normalidad, etc.<sup>166</sup>

Por su parte, las asesorías académicas desarrolladas por el MEN implementaron cambios de fondo y de forma, atendiendo a las críticas realizadas por diferentes sectores. En primer lugar, el conductismo constituía una herramienta utilizada en el proceso educativo, pero su mayor limitante era la ausencia de comprensión; por tal motivo, estuvo prohibido en los objetivos; es así como se reconocía:

El conductismo es sin duda muy útil para la información verbal y para las habilidades de tipo rutinario, que también son importantes en educación. El problema estaba en que muchos de estos aspectos parecían frenar la comprensión. Entre otras cosas, por ejemplo, era prohibido escribir objetivos donde se dijera: el alumno comprenderá o entenderá tal cosa, porque eso (comprender y entender) no era medible por conducta inmediatamente observables (sic).<sup>167</sup>

Pese al reconocimiento de esta situación, los programas empezaron a tener una hibridación entre el enfoque cognitivo y el conductual. Dicha situación se reflejaba en la inclusión del planteamiento y la resolución de problemas planteada por Bruner, junto con el desarrollo de habilidades de reversibilidad, de interiorización y de coordinación propuestos por Piaget. Dichas acciones, en esencia, obedecían al campo cognitivo y debían ir acompañadas de procedimientos que no variaban (tal es el caso de las matemáticas) y de estímulos a los aciertos. Al respecto se menciona:

(...) Otro ejemplo de estos cambios de orientación es el siguiente. Antes se decía: "Resolver y formular un problema...". Parece un cambio insignificante, pero es mucho más importante, desde el punto de vista cognitivo, que el niño formule sus propios problemas y no solo que resuelva los que le pone el maestro (...) Entonces, resolver y formular problemas ya es una cosa diferente. Esta idea está tomada de Bruner. Los objetivos de reversibilidad, de interiorización y de coordinación están tomados de Piaget. Los objetivos de ejecutar un algoritmo rápidamente y con seguridad se logran mejor si primero el niño explora una situación concreta de tipo cognitivo, y después se le hace practicar la rutina del algoritmo, que de todas maneras no se puede obviar. En ese momento si son importantes los estímulos a las respuestas correctas del niño (...).<sup>168</sup>

De esta manera, los académicos del MEN proporcionaron como argumentos centrales la necesidad de tomar de las diferentes corrientes psicológicas los elementos y herramientas de utilidad para la reforma, manteniendo el dominio de la epistemología de

---

<sup>166</sup> "La reforma tiene su defensa..." 48.

<sup>167</sup> "La reforma tiene su defensa..." 46-47.

<sup>168</sup> "La reforma tiene su defensa..." 48.

la ciencia, identificando los aportes y teniendo claros los límites que señalaban autores como Iván Pavlov, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Burrhus Frederic Skinner, entre otros, sin caer en la unilateralidad por el origen político o geográfico del pensador:

Entonces, no puede uno decir: descartemos la psicología (sic) conductista porque es funcionalista y por que nació en EE.UU —otros dicen que nació en Francia y los rusos por su puesto dirán que la inventó Pavlov—. No puede uno decir: vamos a tomar sólo a Piaget y el resto de los autores no sirven para nada (...) El pedagogo tiene siempre el problema de tener que utilizar el estado actual de la ciencia en toda su precariedad y no puede tomar una decisión unilateral y decir: yo solamente sigo a Vygotsky, a Piaget o a Skinner por que a todos los conocemos sus limitaciones. Ahí está el problema de la hibridación, Ese problema no se puede resolver esperando que un mago se sienta a hacer una síntesis maravillosa, porque eso no va a suceder, y las propuestas puristas no cuentan con toda la participación de los técnicos, no con el proceso de realimentación de las personas que nos han presentado sus sugerencias. Es mucho más táctico ir haciendo pequeñas modificaciones, aunque todavía se les noten los remiendos, que tratar de hacer cambios radicales en unos programas que en general ya están muy buenos, o por lo menos son mucho mejores que los anteriores.<sup>169</sup>

En consecuencia, desde el MEN se recomendó orientar sobre los peligros del conductismo radical, pero no prohibirlo, teniendo en cuenta que los maestros venían aplicando pedagogías conductistas y tenían la experiencia de cómo hacerlas funcionar para el desarrollo de habilidades. Sin embargo, se establecieron unos principios fundamentales para la enseñanza del área: en primer lugar, el área de ciencias sociales, junto con las ciencias naturales y español, contarían con el privilegio de la psicología cognitiva. En segundo lugar, las ciencias sociales tendrían la priorización de los fines políticos y sociales de la educación y la escuela estaría entendida desde una perspectiva emancipadora.<sup>170</sup> Fue de esta manera como la reforma conservó durante largos años una hibridación entre conductismo y psicología cognitiva, a la vez que emprendía un decisivo acercamiento al constructivismo.

### **2.9.2 El impacto de la reforma en los docentes**

Los docentes consideraron ventajosos tres aspectos fundamentales de la reforma curricular: en primer lugar, el ejercicio de ajustar la educación en relación con los cambios de las sociedades y sus necesidades; en segundo lugar, los diferentes contenidos curriculares y sus temáticas derivaron en ejercicios investigativos, donde el

---

<sup>169</sup> “La reforma tiene su defensa...” 48-49.

<sup>170</sup> Torres Carrillo, “La enseñanza de la historia...” 97-98.

docente debía recurrir de nuevo a los libros; y, por último, el cambio y su impacto permitieron encuentros, discusiones y debates en diferentes escenarios, lo que suscitó en los docentes reflexiones, argumentos y críticas importantes para la defensa de su quehacer en el sistema educativo.

171



Por su parte, las relaciones entre docentes y estudiantes se vieron transformadas por la nueva función docente. Con la reforma, el docente ya no era el portador de la verdad y su deber dejó de ser la transmisión de conocimientos a un estudiante vacío, sin luz; a partir de entonces, el estudiante empezó a tener visibilidad, opinaba, investigaba y podía expresar su percepción. Esto evidenció la necesidad de conocer más a los estudiantes, actualizar el repertorio en el aula, renovar los conocimientos y acercarse al manejo de los nuevos programas. El cambio curricular generó nuevas dinámicas que requerían cuestionamientos de los docentes frente a lo que se hacía y lo que se proponía hacer, recurriendo a la evaluación, la argumentación y a la confrontación. Para ello, el docente se vio en la necesidad de hablar de sus experiencias, socializar e intercambiar estrategias pedagógicas, libros, y estableció relaciones más cercanas y cálidas al interior del gremio.

Las diferencias identificadas por los docentes entre los programas ordenados por los decretos 1710 y 1002 radicaban en que el primero se caracterizaba por los contenidos, pero carecía de metodología, mientras que el segundo era considerado superficial, carente de sentido, confuso y sin contenido, pero poseía las herramientas para planificar, desarrollar y lograr la participación de los estudiantes. Así lo referencian: “M1: (...) los

<sup>171</sup> Imagen proporcionada por la Revista Tribuna Pedagógica, publicada por la Comisión pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores –ADE- No.4 en mayo de 1985 en la cual se gráfica la encrucijada a la que se enfrenta el docente con la Reforma Curricular impulsada por el gobierno nacional con los cuadernillos verde, rojo, azul y amarillo, en su artículo ¿Qué Pasa con la Reforma Curricular en Nuestras Escuelas?, pág. 32

programas del nuevo currículo son muy superficiales. Enredan mucho al muchacho, no dan claridad. Los objetivos no son concretos. Todo gira alrededor de una cosa y al final no se sabe qué es lo que se está dando a los niños. El Nuevo Currículo lo que nos muestra es una metodología, es la que debe agregar al 1710 que es más completo.”<sup>172</sup>

La principal novedad que presentaba el nuevo currículo era la metodología, frente a la cual se exponían diferentes posturas. Por un lado, estaban los docentes que lo veían como un aporte en la organización del trabajo en el aula; y, por el otro, estaban los docentes que veían la metodología como un obstáculo coercitivo que impedía la posibilidad de adaptarse a los rumbos, temáticas y discusiones espontáneas que nacían al interior de las clases.<sup>173</sup>

En definitiva, hubo poco interés gubernamental para la resolución oportuna de las problemáticas de la enseñanza de la historia durante el proceso de reforma educativa; por el contrario, los problemas fueron obviados, subestimados y terminaron absorbidos por la nueva área de ciencias sociales. Las directrices establecidas para la enseñanza de las ciencias sociales permanecieron ausentes del aula de clase; tampoco se dio la tan esperada capacitación docente, ni por parte de las instituciones de educación superior ni por parte del Ministerio de Educación Nacional.

---

<sup>172</sup> “¿Qué pasa con la reforma curricular...” 24.

<sup>173</sup> “¿Qué pasa con la reforma curricular...” 22.

### **3. Continúan las transformaciones. La ley General de Educación: Una postergación de las reformas educativas (1994-2002)**

*Para hacer feliz a la sociedad y conseguir que la gente sea manejable aun bajo las peores circunstancias, es necesario que la mayoría del pueblo sea ignorante y pobre. Los conocimientos incrementan y multiplican nuestros deseos. La lectura, la escritura y la aritmética son necesarias para aquellos cuyos negocios requieren ciertas calificaciones, pero para aquellos cuya vida no depende de tales artes, sino del trabajo diario, resultan perniciosos.*

Mandeville, 1724

La educación en Colombia empezó a orientar sus cambios y direccionamientos hacia los requerimientos mundiales, que cada vez se supeditaban más a las transformaciones económicas y políticas neoliberales al servicio de las dinámicas del mercado. La educación para el BID, el Banco Mundial y el consenso de Washington era una herramienta de crecimiento netamente económico para un país. Por lo tanto, para estas entidades “los nuevos desafíos que enfrentaba la educación secundaria en la región eran satisfacer las crecientes necesidades cuantitativas y cualitativas además de proveer servicios a una clientela más diversa”.<sup>174</sup> Es decir, las instituciones educativas empezaron a convertirse en empresas, los docentes y rectores en sus administradores, y los padres de familia y estudiantes en los clientes.<sup>175</sup>

Con gran ahincó la educación colombiana empezó a parecerse a la de otras naciones. Dentro de las similitudes con otros sistemas educativos se encontraba el aumento en cobertura, el conocimiento de un idioma diferente al habitual – que generalmente era el Inglés-, una jornada de estudio y la organización de las aulas escolares. Adicionalmente, se homogenizó el acto de aprender a leer y a escribir, y se asumió la aritmética como un

---

<sup>174</sup> Claudio de Moura Castro, Banco Interamericano de Desarrollo —BID—, *Reforma de la Educación Primaria y Secundaria en América Latina y el Caribe* (Washington: BID, 2000) 3.

<sup>175</sup> José Gregorio Rodríguez y Carlos Minana Blasco, “Poder neoliberal y mercado en la formación”, *Colombia Revista Trans*, No. 3 (abr., 2003).

código para comprar y vender, calcular distancias, medir tiempos, etc. Del mismo modo, se estableció la identificación de escenarios geográficos, secuencias históricas y conceptos morales y éticos sobre el “bien” y el “mal”, y sobre derechos y obligaciones. Recientemente se ha incluido en el currículo la educación física, vocacional y artística.<sup>176</sup> Fue así como las reformas educativas que continuaron en nuestro país entraron en sintonía con las transformaciones educativas que se estaban dando en el mundo.

Sobre la enseñanza de la historia y de las recientes ciencias sociales, son los organismos internacionales<sup>177</sup> los que plantean, de manera abierta, una enseñanza para la paz, la conciliación y la comprensión del otro. Al respecto Ortiz Ospina recomienda:

(...) la enseñanza de la historia, antes que ser una narración de configuraciones, de episodios guerreros, de acciones cruentas, en las que se destaca el valor y la gallardía del soldado, que pretende “acabar con el otro”, “con el enemigo” debe incentivar la reflexión sobre la condición del “otro”, como congénere, como hermano, como miembro de una misma sociedad (...) La historia debe ayudarnos a construir espacios a favor de la paz, la solidaridad y el respeto recíproco entre grupos humanos; debe ayudarnos a eliminar las diferencias que nos separan para fortalecer la identidad colectiva, afín de construir una sociedad sin fronteras. En esta dimensión debería enfatizarse el papel de los organismos internacionales que trabajan con denuedo para cumplir con estos propósitos.<sup>178</sup>

Así, de manera sutil y simbólica, los organismos internacionales emprendieron una campaña que desligara de la historia y de las ciencias sociales el conocimiento sobre la lucha de clases y las transformaciones sociales, entre otros temas que se estaban empezando a acoger en décadas pasadas. De este modo, la clase de historia podía evitar abordar el estudio los diferentes brotes revolucionarios o contestatarios, concentrándose ahora en los actos de conciliación, diálogo y convivencia pacífica.

---

<sup>176</sup> Abram de Swaan, *A cargo del Estado* (Barcelona: Ediciones Pomares, 1992).

<sup>177</sup> Los organismos internacionales financiaron diferentes proyectos investigativos y de diseños pedagógicos, perfilando los fines de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales para nuestro país y las otras naciones latinoamericanas. Con un trabajo investigativo y de consulta sobre la enseñanza de la historia, se realizó un análisis de los programas y textos escolares desde 1983 —con mayor ahínco en 1992— en Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela. La alianza estaba establecida entre la Corporación Integral para el Desarrollo Cultural y Social —CODECAL—, la UNESCO, bajo el convenio Andrés Bello. El propósito radicaba en “atender la instrucción del punto 6, literal C del Acta suscrita por los presidentes de los países miembros del grupo Andino, en el IV Consejo Presidencial, celebrado en Caracas en mayo de 1992, que a la letra dice: ‘Instruir a los ministros de Educación a construir un grupo de trabajo para que proceda a armonizar los textos de enseñanza de la historia, haciéndolos compatibles con los propósitos de la integración andina y latinoamericana’”. En Jaime Díaz Castañeda y Jaime Ospina Ortiz, *La enseñanza de la historia como estrategia de integración* (Bogotá: Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello —SECAB—, 1995) 5.

<sup>178</sup> Castañeda y Ospina Ortiz, *La enseñanza de la historia* 6.

La estrategia se hizo extensiva hacia el gremio docente, buscando persuadir y menguar el protagonismo y la fuerza que tenían para ese entonces como organización en todo el territorio nacional. Las tensiones que se mantenían entre el gobierno y el gremio docente empezaron a diluirse en el momento en que el gobierno delegó a las instituciones y a los docentes la responsabilidad de consolidar proyectos educativos, currículos y los nuevos indicadores, ahora bajo el emblema de la autonomía institucional, aplacando así el movimiento gremial que se venía impulsando desde la década anterior.

### 3.1 La Ley General de Educación

Fue entonces, cuando la Asamblea Nacional Constituyente y la Constitución Política de 1991 invitaron a la sociedad colombiana a pasar de una democracia representativa a una democracia participativa; esto, a la par de los procesos adelantados por el Movimiento Pedagógico, configuró el escenario para que se emprendiera la transformación educativa con los cambios exigidos por el país y por el mundo.<sup>179</sup>

Después de varios años de movimiento gremial direccionado por la Federación Colombiana de Educadores —Fecode— se logró una visibilización y reconocimiento de los docentes, que finalmente fue utilizado por el gobierno para el apaciguamiento de los ánimos en el campo sindical. Bajo la estrategia de la construcción colectiva, el gobierno invitó al Movimiento Pedagógico y a todo el gremio docente a participar de la reforma educativa, asignándole un importante papel en la nueva dinámica de autonomía institucional y docente.

La vinculación del gremio docente al cambio político generó una fragmentación en su interior, reduciendo su actividad, su participación independiente y el proceso investigativo y pedagógico que se venía adelantando. De este modo, y a partir de este momento, se recorrieron los caminos de la transformación educativa sin tanta discusión y debate como se había dado durante el diseño e implementación de la reforma en las dos décadas anteriores.

En 1994 la sintonía con las transformaciones y los requerimientos globales se vio reflejada en los nuevos cambios que instauraba la Ley General de Educación (Ley 115) como una continuación de las transformaciones que venía emprendiendo el país desde

---

<sup>179</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 25.

hacia varias décadas y en concordancia con los consensos mundiales. Con la nueva Ley se precisaron los fines de la educación, se perfilaron las modalidades de educación formal y no formal, la estructura general de los Proyectos Educativos Institucionales — PEI—, el reconocimiento de género y los escenarios democráticos y de participación de la comunidad educativa —gobiernos escolar, consejero y personero estudiantil—. Para el área de ciencias sociales se exigía una integralidad, la cual se planteaba como necesaria para el desarrollo del ser humano. Así lo plantea la Ley:

(...) los fines y objetivos de la educación en el país (los cuales no difieren de los establecidos en el marco internacional para la formación en Ciencias Sociales), son: Que las y los estudiantes “adquieran y generen conocimientos científicos y técnicos más avanzados” que son pertinentes para el contexto mundial que hace exigencias en cuanto a ciencia y tecnología, y al tiempo, se promueva una educación integral y digna del ser humano que le permita conocer sus derechos y sus deberes. Que las y los estudiantes afronten “de manera crítica y creativa el conocimiento científico, tecnológico, artístico y humano que se produce...”; “que comprenda la realidad nacional y desarrollen actitudes democráticas, responsables, tolerantes, solidarias, justas y éticas”<sup>180</sup>.

Con la Ley 115 se estableció el currículo común para la educación básica y media, de obligatoria adopción; este se puede describir como un conjunto de procesos, saberes, competencias y valores básicos y necesarios para el desarrollo integral de las personas y de los grupos, teniendo en cuenta la diversidad cultural que encerraba nuestro territorio. Desde allí se ordenó la formulación y utilización de indicadores de logros curriculares, como una estrategia de sistematización del actuar en el aula de clase. De este modo, el gobierno implementó, de manera obligatoria, los indicadores de logros curriculares como una manera de constatar, estimar, valorar, autorregular y controlar los resultados del proceso educativo y sus actores; así se justificaba también la intervención del MEN con asesorías para la formulación y reformulación de las metas trazadas. Sin embargo, dejaba abierta la posibilidad de abordar el sistema como una estructura base que podía constituir el punto de partida para proyectos particulares, según las características de la población.

Dos años después, en junio de 1996, sustentado en el artículo 1860 de de la Ley General de Educación, se ordenó (en el Decreto 2343) el diseño de los lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y los indicadores de logros curriculares organizados por conjunto de grados para la educación formal. Como representantes del Ministerio de Educación Nacional fueron delegados la ministra de

---

<sup>180</sup> República de Colombia, Congreso de Colombia, “Ley 115, por la cual se expide la ley general de educación”, *Diario Oficial*, No. 41.214 [Bogotá] 8 feb. 1994: 18.

Educación Nacional, Olga Duque de Ospina, y al secretario general, Germán Silva García. Al respecto, el ministerio buscó proporcionar unos lineamientos e indicadores de logros curriculares generales, con la finalidad de que se constituyeran en un punto de partida para las instituciones educativas, quienes debían elaborar sus propios currículos, teniendo en cuenta las particularidades de cada proyecto educativo institucional, el mejoramiento de la calidad educativa, y evocando la autonomía que ordenaba la ley.<sup>181</sup> Así, cada institución educativa debía construir el núcleo común del currículo, encaminado a generar cambios culturales y sociales, mientras que los indicadores de logros eran las metas que debían ser cumplidas por los estudiantes en las diferentes áreas y asignaturas establecidas gubernamentalmente y organizadas por conjuntos de grados.<sup>182</sup>

La organización de los indicadores de logros por conjunto de grados se formuló con diferentes fines: en preescolar se buscó el desarrollo integral del ser humano; mientras tanto, en la básica y la media, los indicadores se formularon entorno a las áreas obligatorias, teniendo en cuenta la intensidad y adiciones acordes a los dictámenes gubernamentales y a las alternativas propuestas por el PEI. Sin embargo, se estableció para la educación media que “serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y filosofía”.<sup>183</sup> Del mismo modo, eran los indicadores de logros de los proyectos pedagógicos los que debían hacer énfasis en la integración, la estructuración, la síntesis y la aplicación de conocimientos y saberes orientados a fortalecer actitudes proactivas en el escenario educativo, familiar, con el medio ambiente y la sociedad.

Para las ciencias sociales la integración era un tema que continuaba sin resolverse y, aún no contaba con las directrices necesarias por parte del gobierno —incluso en las directrices globales continuaba delegándose a los diferentes actores del sistema educativo—. En esta ocasión le correspondía a los docentes pensar, diseñar y realizar la integración en los contenidos y en los indicadores que medirían el dominio de estos. Simplemente se anunciaba que la integración y la organización de las áreas debían estar acordes a la conveniencia de su integración, fusión o articulación, en relación a los niveles de desarrollo humano, y obedeciendo a los periodos de formación del calendario académico. Adicionalmente, la integración debía tener en cuenta las necesidades regionales, así como las particularidades sociales, culturales, económicas, políticas, étnicas y ambientales, necesarias para el desarrollo integral.

---

<sup>181</sup> República de Colombia, Congreso de Colombia, “Ley 115...” artículo 77.

<sup>182</sup> República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, “Resolución 2343 de 1996 (5 de junio)”, *Legislación para la educación* 421.

<sup>183</sup> República de Colombia, Congreso de Colombia, “Ley 115...” artículo 31.

El currículo debía ser pertinente y los aprendizajes significativos diseñados según las particularidades y las características de la población. De esta manera, cada institución debía emprender un proceso permanente de construcción social con los diferentes actores del proceso educativo (padres de familia, estudiantes, docentes, administrativos y comunidad educativa en general, con la participación del consejo académico y el consejo directivo), realizando reflexiones y análisis permanentes sobre el quehacer pedagógico y contando con las orientaciones gubernamentales establecidas.<sup>184</sup> De este modo, la autonomía y la libertad de currículo específico radicaban en las metodologías y en las estrategias pedagógicas que podían adoptar las instituciones de manera justificada.

El currículo tenía que diseñarse conservando una estructura de relaciones sistémicas entre los referentes y los componentes que le permitieran establecer y organizar prioridades, bajo la orientación de propósitos comunes y acordes a los objetivos y características de los niveles y los ciclos que componían la educación formal. Dicha estructura curricular debía tener en cuenta las teorías curriculares, los fines y los objetivos de la educación establecidos por la ley, así como los factores pedagógicos, culturales, étnicos, sociales, ambientales, colectivos, históricos, normativos, proyectivos y de diagnóstico que determinaran la pertinencia del currículo para el desarrollo humano. Adicionalmente, el gobierno estableció que el currículo debía ser una construcción permanente compuesta por: los fundamentos conceptuales de la actividad pedagógica; los indicadores de logros; los planes de estudio; las metodologías; el desarrollo; la gestión e investigación; los criterios de la evaluación; y los objetivos de la educación. Todos en concordancia con el nivel, el ciclo, y los que sean necesarios. Por último, la construcción social de los lineamientos curriculares debía estar al servicio de la formación integral del estudiante, partiendo del reconocimiento de sus necesidades y características, con una permanente renovación crítica de los saberes pedagógicos y su aplicación, y al servicio del desarrollo integral humano.<sup>185</sup>

Frente al aspecto metodológico, el Decreto exigió que los métodos de enseñanza debían implementarse según al sistema curricular establecido por el plantel, sustentado en el criterio de autonomía institucional. Sin embargo, las instituciones educativas debían tener en cuenta las experiencias pedagógicas, las investigaciones en innovación educativa, los avances pedagógicos y didácticos, los recursos lúdicos, tecnológicos y sus aplicaciones creativas en los métodos de aprendizaje. Una directriz muy bien estructurada en la Ley,

---

<sup>184</sup> República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, "Resolución 2343 de 1996..." 424

<sup>185</sup> República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, "Resolución 2343 de 1996..." 418.

pero carente de explicación para una aplicación real en la práctica directa en el aula de clase.<sup>186</sup>

Sobre el sistema evaluativo, se definió que fuera abierto y dinámico, consolidado desde un diagnóstico que justificara su validez y pertinencia, permitiendo evidenciar el rendimiento escolar, no desde un saber específico sino con unos resultados que dieran cuenta de las diferentes dimensiones del desarrollo humano.<sup>187</sup>

Por su parte, se estableció que el proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación debía ser desarrollado por los estudiantes y los padres de familia, a manera de compromiso con la institución. Por su parte, la institución debía establecer, a través de su consejo académico, la identificación de criterios, pautas, instrumentos y estrategias de evaluación, generando espacios de participación y compromisos con dicho proceso. En este marco se designó a las autoridades educativas la función y el deber de liderar dinámicas de estudio y de análisis permanentes en torno a los cambios y avances de la educación que enriqueciera las prácticas evaluativas, difundiendo experiencias novedosas y exitosas, y profundizando sobre las variables del desarrollo pedagógico. Sin embargo, se quedaban por fuera los análisis de los resultados evaluativos que proporcionaban una utilidad al proceso educativo. Adicionalmente, el Decreto exigió que la información suministrada por los indicadores de logros debería ser ordenada y procesada con los instrumentos destinados para tal fin, pero siempre con el empoderamiento y apropiación, con un sentido social, por parte de la comunidad educativa. Así se decretó:

Los indicadores de logros suministran información que debe ser ordenada y procesada de acuerdo con criterios, procedimientos e instrumentos diseñados para tal fin. Sin embargo, obtener y procesar dicha información no constituye por sí solo la evaluación del rendimiento escolar de un educando, pues ésta requiere, además, de una actividad que compromete al educador como orientador y a los educandos como partícipes activos de su propia formación integral (...) La comunidad educativa debe estar en condiciones de identificar y comprender las bases científicas y prácticas de sus modos de pensar y de su visión sobre la educación, como fundamento para el manejo pedagógico de los indicadores de logros.<sup>188</sup>

Esto quería decir que el gobierno ya no sería el responsable de la capacitación docente y de la preparación de la comunidad educativa para la implementación de la nueva Ley

---

<sup>186</sup> República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, “Resolución 2343 de 1996...” 425.

<sup>187</sup> República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, “Resolución 2343 de 1996...” 425.

<sup>188</sup> República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, “Resolución 2343 de 1996...” 419-421.

General de Educación. Por el contrario, bajo el lema de la autonomía institucional cada establecimiento educativo era responsable de la preparación, la investigación y la capacitación en los diferentes temas educativos.

De este modo, no solo los maestros y el personal administrativo debían comprender, dominar y emprender las acciones para modernizar la educación, sino además los padres de familia y los estudiantes —bajo la pretensión de empoderamiento— eran los responsables de los resultados de dicho proceso. La autonomía institucional se convirtió en el argumento necesario para delegar a las instituciones la responsabilidad de modernizar el sistema educativo. Así, cada institución empezó a tener la responsabilidad de desarrollar y/o mejorar la capacidad para orientar procesos, atender sus necesidades, tener compromiso, generar oportunidades, asumir desafíos, plantearse metas y diseñar e implementar las estructuras adecuadas en los currículos, en los PEI y en las estrategias pedagógicas, metodológicas y evaluativas; todo esto con un seguimiento permanentemente a los procesos y una revisión de las decisiones para su acertado desempeño.

Por lo anterior, se evidenció que la legislación que empezó a emitir el MEN perfilaba una clara influencia de la corriente constructivista, donde se partía de un currículo común y junto con la comunidad educativa se construía un modelo adecuado acorde a las características y necesidades de la población. Si bien fue un ejercicio de visibilización que abría las puertas a nuevas directrices de empoderamiento, las instituciones no contaban con la capacitación y la preparación necesaria para aplicar la modernización que pretendía el gobierno. Este no contó con la claridad necesaria durante todos los años que habían transcurrido de reforma educativa, a pesar de contar con expertos, académicos y asesorías internacionales con amplia trayectoria en el campo educativo. Resultaba más difícil delegar la responsabilidad a padres de familia, administrativos, directivos y docentes la organización, diseño y aplicación de las nuevas directrices globales, las que se plantaban abstractas, amplias, estructuradas en la teoría y en los discursos vigentes, pero un tanto efímeras para su implementación en la práctica.

### **3.2 Los problemas de la Ley 115 y los indicadores de logros**

La Ley General de Educación, los indicadores de logros y los ordenamientos gubernamentales se estructuraron en el papel y en la ley, pero las directrices desbordaban el ejercicio pedagógico docente en la práctica. Las dinámicas de aprendizaje, las condiciones de la formación docente, los problemas del contexto, los

recursos de las instituciones y la desorientación de la reforma no se ajustaban a la estructura tradicional del sistema educativo y era una utopía dar cumplimiento a los artículos de la reciente Ley.

Con los lineamientos y las ordenanzas decretadas por el MEN, los docentes debían generar procesos creativos e innovadores en la construcción de los currículos, manteniendo una coherencia con los niveles de desarrollo, las condiciones contextuales de los estudiantes y los procesos de desarrollo pedagógico. Adicionalmente, todo lo anterior debía darse minuciosamente en el aula de clase para cumplir con las exigencias de calidad, pese a la ausencia de recursos pedagógicos, tecnológicos, didácticos y en las plantas físicas; esto sin contar con las falencias de una formación y capacitación docente deficiente, y con los problemas sociales, políticos y culturales de índole regional.

No obstante, la nueva Ley le delegó a las instituciones y, por ende, a los maestros la función de liderar dinámicas de estudio, de investigación y de análisis permanentes alrededor de los cambios y avances de la educación. De este modo, la nueva Ley General de Educación exigía *un perfil docente* creativo, investigativo, recursivo, ingenioso, innovador y, además, responsable del futuro de nuestra sociedad. Por tal motivo, el docente, además de asumir la transformación educativa del país, debía generar mecanismos de difusión y permanecer al tanto de las experiencias novedosas y exitosas, profundizando sobre las variables del desarrollo pedagógico.

El MEN tenía poco interés en la *capacitación, preparación y formación* de los docentes, especialmente en el dominio de la historia y de las ciencias sociales: “Por parte del educador, [se debe tener] un dominio de los aspectos esenciales del desarrollo humano y una efectiva intervención en el proceso curricular, pues no basta el conocimiento especializado en un área del saber.”<sup>189</sup> La prioridad para gobierno fue una intervención del maestro en aspectos esenciales para el desarrollo humano, concepto de contenido ambiguo, amplio y subjetivo, y que no se especificó en la Ley.

### 3.3 La Ley General y las ciencias sociales

La Ley General de Educación decretó la obligatoriedad de la enseñanza de las ciencias sociales —conformadas por historia, geografía, constitución política y democracia— para la educación básica. Para la educación media se ratificó la obligatoriedad de las ciencias

---

<sup>189</sup> República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, “Resolución 2343 de 1996...” 427.

sociales, pero con niveles de mayor complejidad abordando disciplinas económicas, políticas y filosóficas. Sin embargo, como un retroceso, la Ley concentró la enseñanza de las ciencias sociales en dos disciplinas tradicionalmente protagónicas —historia y geografía—, pero las sujetó a una gama de campos temáticos transversales, tales como: constitución política y democrática,<sup>190</sup> educación ambiental, y educación en ética y valores. De esta manera, en diferentes instituciones se crearon asignaturas como ética, valores, medio ambiente, etc., las cuales eran asumidas por los docentes de ciencias sociales; esto derivó en una confusión en el campo de acción de esta área.<sup>191</sup> Ante estas dificultades el gobierno publicó posteriormente unos decretos que clarificaron que las temáticas eran afines al área y no eran asignaturas que debían ser asumidas como área de ciencias sociales.<sup>192</sup>

El gobierno argumentó que el acceso a la tecnología, los medios electrónicos y los medios de comunicación eran necesarios para el desarrollo del pensamiento en la enseñanza de las ciencias sociales, donde el estudiante lograba elaborar su percepción de mundo. De este modo, se reconoció como la televisión, el cine, el internet, la literatura y la música eran insumos que le permitían a los estudiantes el dominio de una discontinuidad y la yuxtaposición de objetos, situaciones, tiempos y lugares; estos son necesarios en el proceso de estructuración de su pensamiento y la interpretación de todo lo que lo rodea.<sup>193</sup>

La intensión de *autonomía* cobro fuerza, relevancia y mucha visibilización en los diferentes procesos que se empezaron a adelantar en el país, bajo la influencia de los paradigmas de corresponsabilidad, participación, inclusión y empoderamiento. Sin embargo, de manera ambigua y en momentos contradictoria, la Ley General de Educación y los lineamientos curriculares, ante sus deficiencias en la enseñanza de las ciencias sociales, optaron por imponer esquemas de obligatorio cumplimiento. Dicha situación generó una dependencia por parte de los docentes, que ya venía alimentándose, hasta el punto de esperar a que digan: ¿qué hacer?, ¿cómo hacerlo?, y ¿en qué momento?

La *evaluación* se planteó abierta, flexible e imprecisa, hasta el punto de señalar que frente al currículo no debía medir el dominio del conocimiento, sino la utilidad del proceso

---

<sup>190</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 107.

<sup>191</sup> Palabras del ministro de Educación Nacional, Francisco José Lloreda Mera. En Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 11-12.

<sup>192</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 26.

<sup>193</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 67.

educativo.<sup>194</sup> Dentro del sistema de evaluación decretado con la resolución 2343, quedaron desdibujadas y perdieron relevancia la rigurosidad del conocimiento de la evaluación, los avances cognitivos, los dominios conceptuales y disciplinares, los que se presentaban como un progreso significativo de las transformaciones emprendidas por el gobierno.

El proceso de evaluación quedó fragmentado dentro de las dos instituciones estatales. El MEN y el ICFES diferían de los conceptos y las metas de las áreas del conocimiento en cada uno de los grados. Las incoherencias y la bifurcación de los criterios fue evidente cuando el MEN planteaba una integración y hacía referencia a los indicadores de logros y a los lineamientos curriculares de las ciencias sociales, mientras que el ICFES evaluó durante muchos años con su tradicional examen historia y geografía.<sup>195</sup> Este fue un factor determinante en la dificultad de integrar el área de ciencias sociales en el aula.

En 1999 el ICFES publicó el “Nuevo Examen de Estado para el ingreso a la educación superior. Cambios para el siglo XXI”, con el que se emprendió la iniciativa de abordar las ciencias sociales como “ciencias de la comprensión” con un carácter integrador y hermenéutico. Aquí, las ciencias sociales ampliaban el marco tradicional, incluyendo ámbitos culturales, políticos, económicos y ecológicos dentro de la evaluación, pero continuaba manteniendo como eje central la historia y la geografía.<sup>196</sup> Es entonces, cuando el interés sobre los procesos cognitivos propios de la educación se convirtieron en un tema reciente, y la comprensión del mundo que habitamos se complejizó en una proyección hacia el pasado:

Hasta la fecha, la única perspectiva normativa, después del marco teórico para Ciencias Sociales de 1984, ha sido la planteada por el ICFES para el nuevo examen de Estado; dicha iniciativa concibe la Ciencias Sociales como Ciencias de la Comprensión de carácter hermenéutico<sup>197</sup> donde se conservan como ejes centrales la enseñanza de la historia y la geografía. Sin embargo, es importante resaltar que el ICFES amplió notablemente la concepción tradicional, porque incluyó los ámbitos culturales, políticos, económicos y ecológicos, dentro de la evaluación.<sup>198</sup>

Por otra parte, el gobierno continuo fomentando e impulsando la importación e

---

<sup>194</sup> República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, “Resolución 2343 de 1996...” 425.

<sup>195</sup> República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, “Resolución 2343 de 1996...”.

<sup>196</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 26.

<sup>197</sup> ICFES, *Nuevo examen de Estado para el ingreso a la educación superior. Cambios para el siglo XXI* (Bogotá: ICFES, 1999) 9.

<sup>198</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 26.

implementación acrítica de modelos extranjeros con teorías socioeducativas ajenas a la realidad latinoamericana, los cuales no lograban dar respuesta a nuestras necesidades.

Sin embargo, frente a las múltiples dificultades que se presentaban con la modernización del sistema educativo y la desarticulación de los docentes, el Movimiento Pedagógico proporcionó una importante elaboración teórica y metodológica desde las experiencias pilotos: innovaciones, propuestas alternativas, debates críticos frente a las reformas, dinámicas internacionales y la sistematización del trabajo. Acciones propositivas que permitieron gestar cambios para el área de las ciencias sociales. Al respecto fueron reconocidas las experiencias de “Al Filo de Hambre”, la Escuela Pedagógica Experimental (EPE), el Sistema Tutorial (SAT), el Instituto Alberto Merani, entre otros; estos proyectos surgieron durante el proceso de la reforma y pusieron a prueba métodos exitosos de enseñanza en ciencias sociales a partir de enfoques integrados.

(...) propuesta que empezó a ser asumida por diversas experiencias pedagógicas innovadoras, gestadas al calor del Movimiento Pedagógico, que ha sido considerado como una de las actividades de mayor movilización ciudadana y social, para la transformación de la educación.

Dichas experiencias van a marcar profundamente los cambios que posteriormente se dieron en el sistema educativo colombiano y arrojaron importantes aportes pedagógicos que, de una u otra manera, incidieron y comenzaron a afectar la forma de enseñar las Ciencias Sociales.

Se reconoce al Movimiento Pedagógico toda su elaboración teórica y metodológica, alrededor de temas como: innovación educativa, educación alternativa, cambio educativo, sistematización de experiencias educativas; reflexiones y propuestas que, poco a poco, fueron mostrando sus resultados en la configuración de proyectos educativos alternativos.<sup>199</sup>

Adicionalmente, fue a través del Movimiento Pedagógico que el gobierno permitió la reivindicación y la defensa de la pedagogía como conocimiento esencial en los procesos educativos. De este modo, se rescató y se defendió el conocimiento pedagógico como el saber que le daba sentido a la educación, teniendo en cuenta que durante muchos años fue denigrado e ignorado por varias disciplinas, incluso las que integraban las ciencias sociales.

### **3.4 Los académicos y la Ley General de Educación**

Con gran impulso, los académicos realizaron importantes reflexiones frente al papel de la historia, de las ciencias sociales, su relación con la pedagogía, la didáctica y otras

---

<sup>199</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 25.

disciplinas que hacían parte de la integralidad que se exigía y se buscaba. Sin embargo, no fue suficiente, pues la construcción curricular para el área de ciencias sociales permaneció silenciosa, en momentos olvidada y finalmente ocupó el último lugar en la publicación de los lineamientos curriculares.

Académicos como Ángela Bermúdez, Darío Betancourt, Germán Colmenares, Gabriel Restrepo, Renán Vega Cantor, Alfonso Torres, entre otros, publicaron artículos, libros, ponencias y ensayos que reflejaban la gran preocupación por la reforma educativa, sus avatares y el limbo de la historia en el área prematura de las ciencias sociales.

Sobre el área de ciencias sociales, después de un pronunciado silencio, se emprendieron discusiones en torno a la responsabilidad de las ciencias sociales en la formación de ciudadanos para el mundo actual. Al respecto, se plantearon funciones, fines, metodologías y se proporcionaron alternativas para la construcción curricular del área a cargo del MEN.

Si bien décadas atrás se aplicó una reforma sin los argumentos y sin el diagnóstico necesario que indicara lo que se debía transformar, esta ya no tenía reversa; para este momento, los académicos intervinieron actuando de manera más activa con la actitud “de que lo que se cambie o se reforme quede bien hecho”. Bajo esta premisa, los académicos denunciaron las problemáticas de la educación en relación con la exclusión, la inequidad,<sup>200</sup> los problemas latentes en el proceso enseñanza-aprendizaje, la desorientación en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, y la baja calidad en la formación dirigida a los sectores populares. Simultáneamente, empezaron a plantear alternativas, definiendo las formas de enseñar y garantizando no solo la inclusión sino también la posibilidad de que todos aquellos que ingresaban al sistema educativo tuvieran acceso al conocimiento, y a los códigos culturales básicos con calidad para convivir y construir la sociedad.

En los diferentes trabajos presentados resultó significativo el auge de investigaciones teóricas y empíricas sobre el aprendizaje y la enseñanza, realizadas desde las disciplinas

---

<sup>200</sup> Karl Polanyi, *La gran transformación*; José Antonio Ocampo y Santiago Montenegro, *Crisis mundial, protección e industrialización: ensayos de historia económica colombiana* (Bogotá: CEREC, 1984); Gloria E. Mendioca y Luciana Veneranda, *Marginación y exclusión social. Nuevos procedimientos para su estudio* (Buenos Aires: Espacio Editorial, 1999); Juan Manuel Rodríguez, “Marginalidad y pobreza en la familias del área poblacional de Ciudad Bolívar”, tesis de grado, Universidad Externado de Colombia, Bogotá, 1998; Jorge Larrosa y Naomí Sobregués, *Escuela, poder y subjetivación* (Madrid: Ediciones La Piqueta, 1995); y CEPAL, *Globalización y desarrollo* (Santiago de Chile: CEPAL, 2002).

histórica, psicológica y pedagógica. Sin embargo, estas tenían sus límites, pues si bien empezaron a circular importantes reflexiones, críticas constructivas y análisis que aportaban en el prolífico debate de la enseñanza de la historia y los trayectos de las ciencias sociales, pocos académicos lograron aterrizar propuestas concretas y alternativas coherentes que articularán los elementos teóricos, epistemológicos, interdisciplinarios y metodológicos aceptados por el gobierno para la consolidación de un currículo y su arribo al aula. Esta situación repercutió directamente en que durante el proceso de transformación del sistema educativo el currículo de ciencias sociales permanecía en un rincón donde ni el gobierno, ni los docentes lograban definir sus fundamentos, su operatividad, sus contenidos, y sus metodologías; solo algunos académicos permanecieron en esta búsqueda.

### **3.4.1 Los problemas de la enseñanza de las ciencias sociales**

La década de los noventa contó con importantes aportes, reflexiones y propuestas para las ciencias sociales. Sin embargo, la brecha que se denunciaba desde la década del setenta se hizo extensiva, al no contar con el respaldo gubernamental en las propuestas y alternativas de enseñanza de las ciencias sociales llegaron al aula de clase. Es decir, resultaba diferente organizar y analizar la educación y la enseñanza de las ciencias sociales desde el escritorio y pasar a aplicarla en el salón de clases, con las cotidianidades de los estudiantes, del docente, la escuela y su contexto barrial.

De los diferentes objetivos trazados para la enseñanza del área de ciencias sociales estuvo ausente el interés científico y la integración real. Al respecto, Raquel Pulgarín en su trabajo “Necesidades, sentido histórico y tareas en la formación en Ciencias Sociales en el contexto escolar antioqueño” realizó un recorrido histórico sobre los objetivos destacando que:

Un recorrido histórico por los objetivos que se han señalado para la enseñanza de las Ciencias Sociales<sup>201</sup> muestra que ellos han girado en torno a: identidad nacional; formar en valores patrios; enseñanza de la historia patria; adquirir conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para llegar a ser trabajadores capaces y competentes; formación de un hombre consciente que conozca la realidad y conocimiento de la realidad nacional e internacional para la transformación de los problemas sociales.

Con excepción de la reforma de 1984, nunca estos objetivos definieron el interés científico propio de cada disciplina y, mucho menos se avanzó en una propuesta

---

<sup>201</sup> Ver Raquel Pulgarín, referenciada en “Necesidades, sentido histórico...”.

integradora de las Ciencias Sociales, hoy necesaria para la comprensión y tratamiento de los problemas sociales.<sup>202</sup>

Uno de los múltiples problemas de las ciencias sociales fue la carencia de un conjunto compatible de paradigmas, afectando significativamente la selección de problemas, conceptos y contenidos para la educación básica y media; esto no permitía avanzar hacia una dirección distinta a la adición recetaría de temas y contenidos.

Manejar las ciencias sociales desde disciplinas impidió que los estudiantes logaran comprender el mundo que habitaban, conocerlo, vivirlo, criticarlo y, por ende, no contaron con las herramientas para transformarlo. Fue así como el área de ciencias sociales, después de la reforma curricular y la Ley General de Educación, no logró garantizar la formación de ciudadanos responsables, justos, solidarios, democráticos y participativos.

Se realizaron fuertes críticas a los currículos de las ciencias sociales en su manejo unidisciplinar de asignaturas aisladas que continuaban funcionando bajo la lógica interna de las disciplinas y no permitían procesos de equilibración en el plano cognitivo, ni manejar el interés, el conocimiento previo, las preteorías, ni mucho menos la experiencia de los estudiantes. Los currículos de ciencias sociales se limitaron al abordaje de temáticas, que no lograban abordar las problemáticas socioculturales y las ambientales que se pretendían con los estudiantes.<sup>203</sup> Fue entonces cuando, nuevamente, el estudiante recurría a la memorización, descuidando habilidades esenciales como la crítica, la comparación, la reflexión, el análisis, con una gran dificultad para pasar a la integración disciplinar. El manejo unidisciplinar impidió abordar problemáticas de actualidad como la violencia, las guerras, el deterioro ambiental, la convivencia, el desarme, etc.

Las críticas más importantes, en el plano didáctico-pedagógico, que se hacen en la literatura especializada<sup>204</sup> a las propuestas curriculares basadas en asignaturas aisladas, que se apoyan en la lógica interna de las disciplinas para la Educación Básica y Media, son:

- Conceden una insuficiente atención a los intereses de las y los alumnos, algo que debería ser punto principal de cualquier programa educativo.
- No tiene en cuenta la experiencia concreta y previa de las y los estudiantes, sus niveles de comprensión, los modos de percepción y aprendizaje

---

<sup>202</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 24.

<sup>203</sup> Torres Carrillo, "La enseñanza de la historia..." 103.

<sup>204</sup> Ver Jurjo Torres, *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado* (Madrid: Ed. Morata, 1994); Jean Pagés y Joaquim Prats, *Disciplinas e Interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las Ciencias Sociales* (Barcelona: Universidad de Barcelona, 1999).

individual, y no favorecen los conflictos sociocognitivos,<sup>205</sup> promoviendo un trabajo intelectual casi exclusivamente memorístico, porque no se entiende lo que se estudia. Es decir, se anula la posibilidad de “aprender a aprender”, objetivo educativo definitivo.<sup>206</sup>

De este modo, el sujeto quedó invisibilizado, anulado frente al conocimiento, a sus ritmos de aprendizaje, no realizaba enfrentamientos del conocimiento y, por lo tanto, no contaba con las herramientas necesarias para “aprender a aprender”.

La reforma que se desarrolló en las ciencias sociales generó transformaciones en los contenidos, en las formas de enseñar, en la formación de los docentes del área, pero no se tuvieron en cuenta aspectos psicológicos sustentados en las necesidades y en las particularidades de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en el aprendizaje del área. Se recomendó un diálogo interdisciplinario entre la historia y la psicología para acertar en los aprendizajes de los estudiantes, acorde a sus etapas del desarrollo.

Desde hace muchos años —exactamente desde el siglo XIX— se viene reclamando acercar el mundo y las experiencias de las y los estudiantes a la escuela; sin embargo, llama poderosamente la atención que cien años después, la denuncia sistemática de las y los estudiantes siga siendo la misma en todas partes: “los estudiantes ven la educación en general —los temas que estudian— como algo sin sentido que no se relaciona con sus vidas (...), es como un cheque que hay que cobrar muchos años después”.<sup>207</sup>

Desde hace un siglo se ha venido denunciando y reclamando el desarrollo en la educación de aprendizajes significativos y útiles en la educación, evidenciando la incapacidad del sistema durante más de cien años para generar alternativas y transformación a dichas problemáticas.

### **3.4.2 Los efectos de los problemas de la enseñanza de la historia en las ciencias sociales**

Dentro del diagnóstico que se realizó frente a la enseñanza de las ciencias sociales se

---

<sup>205</sup> Para que exista un conflicto sociocognitivo, Piaget sostiene: “el aprendizaje capaz de facilitar el progreso de las estructuras cognitivas está controlado por procesos de equilibración. Los conflictos cognitivos, o desequilibrios son los motores de los aprendizajes, lo que significa que el organismo humano no asimila cualquier información que se le ofrece, sino solo en la medida en que conecta con sus intereses y con las posibilidades cognitivas que le ofrecen los esquemas anteriormente construidos”. Citado por Torres, *Globalización e interdisciplinariedad* 98.

<sup>206</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 35.

<sup>207</sup> FES, *Proyecto Atlántida. Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia* (Cali: Tercer Mundo, 1994). En Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 36-37.

identificó un anclaje a la forma tradicional de la enseñanza de la historia, basada en la transmisión de unos conocimientos identificados como cultura general e impidiendo avances en la integración, en la implementación de estrategias metodológicas innovadoras y en el abordaje científico. Así se señaló:

1.4. Las orientaciones de las Ciencias Sociales en el currículo escolar colombiano  
La forma como se implementó la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia desde sus inicios, ha obstaculizado que se aborden de manera científica.

Al respecto, profesionales en la enseñanza de la Historia en el país afirman: “En efecto la enseñanza de las Ciencias Sociales no llegó a las aulas con la intención de transmitir contenidos científicos o generar aprendizajes en sentido estricto, sino de favorecer el desarrollo de una “cultura general” y la formación de valores y una identidad nacional a través del conocimiento de los próceres, las gestas de independencia, los símbolos patrios y la descripción geográfica de los países.”<sup>208</sup>

Las ciencias sociales permanecían sujetas a las diferentes problemáticas que cargaban la enseñanza de la historia, y los contenidos, metodologías, sistemas evaluativos y los análisis de la sociedad permanecían anclados a las prácticas tradicionales. Por tal motivo, los académicos, al entrar a realizar un diagnóstico de las ciencias sociales, necesariamente volvían a los problemas de la enseñanza de la historia y dimensionaban sus efectos en la sociedad.

Para este momento el resultado de la historicidad básica de un colombiano medio radicaba en un esquema de valores creado por unos referentes de héroes y estos, a la vez, eran relacionados estrechamente con el conjunto de símbolos que componían el sistema nacional, en donde no habían cabida para nuevos actores con comportamientos diferentes a los idealizados y los legitimados por el sistema.<sup>209</sup>

Al respecto, se explicaba la relación que existía entre la enseñanza de la historia tradicional “oficial” y “patria” y el actuar irracional, intolerante y violento de los colombianos, que se manifestaba en su lucha política y en las relaciones que entabla en su corta trayectoria de sociedad civil. Al respecto se señaló cómo el impacto de la enseñanza de la historia oficial en la sociedad fue el responsable de gestar en el grueso de la población actuares pasivos frente a determinaciones económicas, políticas y culturales. La historia ideologizada, sesgada, elitista y partidista que se enseñó, no solo por parte de la historia oficial sino también por parte de la historia crítica, no tenía en

---

<sup>208</sup> Equipo del posgrado en enseñanza de la historia de la Universidad Pedagógica Nacional, “La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia”, *Revista Educación y Cultura*, No. 47 (agos., 1998): 5. En Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 24.

<sup>209</sup> Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia* 25.

cuenta situaciones reales, ni su dimensión cultural y formó sujetos dogmáticos, acríticos e intolerantes con la imposibilidad de “hacer historia”. Adicionalmente, la historia patrioter y nacionalista generó una mentalidad parroquiana, que repercutió en las deficiencias de la sociedad para los ejercicios analíticos, comparativos y críticos, recayendo en el desconocimiento sobre los procesos históricos del país y de otros escenarios.<sup>210</sup>

Por su parte, la base ideológica tradicionalista y romántica que caracterizaba la enseñanza de la historia se limitaba a exaltar lo heroico, la herencia católica, la división partidista y los eventos político-militares, fomentando valores morales impuestos por unos pocos que buscaban reproducir el orden establecido, la obediencia, la sumisión y la dependencia. Es así como las “historias patrias” estuvieron diseñadas para gestar y perpetuar la segregación, la desigualdad, el clasismo, entre otros; situación que incidió altamente en problemas sociales, políticos, culturales y económicos, y que redundaron en una exacerbación de la violencia en la sociedad colombiana.

Adicionalmente, se ratificó tendencia conservadora y predemocrática en la enseñanza de la historia llevó a que los ciudadanos, con los conocimientos básicos que les proporcionaba el bachillerato, proyectaban como consciencia histórica una construcción ajena del país que estuvo a cargo de unos hombres ejemplares lejanos y pertenecientes a los partidos tradicionales. De este modo, eran otros quienes determinaron el orden económico, político y cultural de la nación; mientras tanto, los disidentes eran considerados —desde su conciencia histórica— como sujetos poco patrióticos que, como resultado de la influencia de ideas foráneas, buscaban romper el orden, la unidad y la moral de la nación.<sup>211</sup>

La falta de protagonismo y la invisibilización de los sectores populares, con sus cotidianidades sencillas, barriales, juveniles y disidentes, le asignaron la acción y la construcción histórica a otros “héroes”, quienes se veían como ejemplares, adinerados y pensantes; aquellos quienes hicieron la historia y poseían la luz para orientar el camino. Fue así como la historiografía conservadora y antidemocrática oficial, que se reproducía en los salones de clases, fue la responsable de las amnesias colectivas, de los modelos económicos erróneos y nefastos —liberalismo y neoliberalismo—, del desconocimiento histórico y de los círculos viciosos de violencia que se arraigaron como identidad y que

---

<sup>210</sup> Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia* 32-40.

<sup>211</sup> Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia* 25-26.

fueron la expresión de la ausencia de conciencia histórica del grueso de la población.<sup>212</sup>

El proceso de enseñanza-aprendizaje bajo el esquema memorístico, sustentado en verdades acabadas y conocimientos descriptivos requería de una didáctica general para todas las áreas. La importancia estaba en que el maestro realizara una exposición clara y organizada de los conocimientos, con el fin de que los estudiantes buscaran las estrategias de asociación para incorporarlos y reproducirlos fielmente cuando fuera requerido. Esta situación condujo a que los avances que se realizaban en otros países sobre sociología cognitiva, modelos de desarrollo, estrategias pedagógicas novedosas de aprendizaje se demorarán muchas décadas en llegar al aula de clase.

Por su parte, continuaban las dificultades en la conceptualización, el razonamiento, el análisis, la síntesis, la expresión escrita y la identificación de tesis principales en ejercicios lectores de cualquier índole, así como en la exposición de ideas, conclusiones u opiniones propias. Al respecto Darío Betancourt señala:

(...) la práctica en el aula de clase y en los distintos ambientes de la experiencia docente-investigador de Historia ha permitido a este autor captar los distintos grados de dificultad que presentan los alumnos en su acercamiento al conocimiento de la Historia, los inconvenientes que poseen para conceptualizar, razonar, analizar sintetizar, manejar las tesis principales expresadas en cualquier lectura, y desde luego los obstáculos para elaborar un ensayo y dejar consignadas tanto las tesis expuestas como las ideas y opiniones propias.<sup>213</sup>

En Colombia la imposición de la historia oficial que implementaron las élites desvaneció gran parte de otras historias que permanecían en movimiento; la modernidad se encontró con una desvaloración de la historia. Después de que la historia contribuyó a la consolidación de nación, esta empezó a ser tratada como una disciplina marginal que se limitaba a defender el pasado.

Esta situación era evidente, por ejemplo, cuando se hacía referencia a la definición de historia, la cual permanecía sujeta a las definiciones dadas por la disciplina, y a los fines trazados para su enseñanza, desconociendo las posibilidades de su aprendizaje y las necesidades de los estudiantes. Para este momento de reformas que atravesaba la enseñanza de la historia, era manifiesta la intención de que la historia fuera un conocimiento que llegara a todos los ciudadanos. Al respecto se menciona: "(...) la Historia es la Historia y que a diferencia de lo que algunos creen no existe un tipo de

---

<sup>212</sup> Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia* 28.

<sup>213</sup> Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia* 44-45.

Historia para investigadores y estudiosos y otro tipo o 'historiecita' para licenciados y maestros".<sup>214</sup> El aprendizaje de los niños y los jóvenes que asisten a la educación básica y a la educación media no posee ninguna relación con la complejidad disciplinar que se maneja en las universidades.

En este sentido, después de la Ley General de Educación —y después de las fuertes críticas que tuvo la historia tradicional— el docente no pretendía un aprendizaje memorístico. Sin embargo, permanecía sumergido en unas prácticas pedagógicas tradicionales, centradas en transmitir una masa de información y códigos organizados, formalizados y elaborados por otros (hechos y teorías históricas). Una enseñanza que desconocía la estructura disciplinar (elementos básicos de estructura epistemológica y metodológica), generando en los estudiantes enormes dificultades para hallarle sentido al conocimiento histórico y a las ciencias sociales. Lo anterior culminó en un desaprovechamiento del potencial formativo de la enseñanza de la historia como forma de pensamiento sobre la realidad social por las dificultades existentes en su comprensión.<sup>215</sup>

Por otra parte, el empeño gubernamental en desdibujar la enseñanza de la historia, reiterando el argumento de la carga memorística que venía trayendo sus prácticas pedagógicas, se empeñó en demeritar la importancia de los contenidos históricos, asignándole relevancia a la formación de sujetos cívicamente responsables, honestos y respetuosos. Con estas directrices que adoptaron las políticas educativas, el conocimiento de los sujetos sobre el país, el funcionamiento económico, político, social y cultural, las problemáticas que lo agobian, el reconocimiento de su paisaje, de sus características físicas y de su historia no era relevante para la modernización que buscaba el país.

La lista de los cientos y tanto municipios de Cundinamarca o de los presidentes de la República conservadora, bien podrá aprenderla el estudiante cuando esté en la universidad, si allí se requiere, o no aprenderla jamás. Lo importante es que en su educación básica haya comprendido cuál es el papel del hombre en el mundo. Si es así, podemos estar seguros de que será un digno ciudadano que guiará su vida por los conceptos de civismo, respeto y honestidad, que son los valores por los que clama nuestro país adolorido. Y éste sí es uno de los fines del sistema educativo para los colombianos de hoy y de mañana.<sup>216</sup>

---

<sup>214</sup> Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia* 44.

<sup>215</sup> Bermúdez Vélez, "El aprendizaje en dominios..." 139-140.

<sup>216</sup> Posada, "La integración..." 16.

Con este desprestigio, la enseñanza de la historia decayó en un limbo donde el conocimiento del pasado y su utilidad en la construcción del futuro quedaron incrustados en un eslabón de la historia educativa del país, sumergiéndose en el abandono, el rechazo y la estigmatización por las dinámicas y las transformaciones de los nuevos tiempos.

### 3.5 Se ratifica la importancia de la enseñanza de la historia en el escenario académico

Pese a que las políticas gubernamentales realizaban todo su esfuerzo en implementar las ciencias sociales en el escenario educativo, los discursos, las investigaciones, las publicaciones y las voces académicas reafirmaban la importancia de la enseñanza de la historia para el país.

La historia es definida como la disciplina encargada de estudiar el conjunto de particularidades en movimiento que componían la realidad.<sup>217</sup> La función pedagógica y social de la historia radica en generar una comprensión histórica dirigida a las nuevas generaciones, al motivar el aprecio y el disfrute de todos los vestigios del pasado — documentales, artísticos o culturales—, al plantear una integralidad que permitiera la descentración en el tiempo y en el espacio, y al permitir el desarrollo de habilidades para la convivencia social.<sup>218</sup> Pierre Vilar, al respecto, señala: “No he renunciado, sin embargo, a proclamar, en un ámbito modesto, el ámbito pedagógico, que la Historia es el único instrumento que puede abrir las puertas a un conocimiento del mundo de una manera si no ‘científica’ por lo menos ‘razonada’.”<sup>219</sup>

Se exigía a la pedagogía de la historia constituir el conocimiento que se iba a enseñar y se iba aprender y, junto con la psicología de aprendizaje, establecer los procesos de desarrollo cognitivo que permitieran la formación del razonamiento histórico o los modos de pensar históricamente: “El desarrollo del pensamiento histórico requiere de procesos constructivos complejos y largos de parte de cada uno de los estudiantes. Estos procesos solo pueden ser el resultado de prácticas pedagógicas intencionadas, orientadas explícita y primordialmente a lograr este fin.”<sup>220</sup>

---

<sup>217</sup> Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia* 22.

<sup>218</sup> Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia* 40.

<sup>219</sup> Pierre Vilar, *Iniciación al vocabulario del análisis histórico* (Barcelona: Grijalbo / Crítica, 1980)

<sup>220</sup> Bermúdez Vélez, “El aprendizaje en dominios...” 125.

La enseñanza de la historia es considerada la disciplina poseedora de la capacidad de formar la personalidad liberal y crítica, ya que es la poseedora de múltiples respuestas a los hechos que se registran. A su vez, era la encargada de formar la conciencia crítica, cívica, democrática en los jóvenes, permitiendo la reflexión, el análisis y la construcción de sociedad. Además, la enseñanza de esta disciplina brinda la posibilidad de comparar distintas sociedades en diferentes momentos de la historia, un ejercicio valioso y formador para los sujetos. Otra de las funciones asignadas a la historia consiste en desarrollar habilidades cognitivas que permitan el análisis crítico de las fuentes que proporcionaban información.<sup>221</sup>

La historia es la disciplina encargada de enriquecer el conocimiento y la comprensión del ser humano, identificando las fuerzas que intervenían en los procesos de transformación de las sociedades. Así, la enseñanza de la historia es la disciplina que estaba en la capacidad de generar la comprensión de la realidad que vive el estudiante, entrelazando su entorno con aspectos históricos, sociales y culturales y relacionándolo con el plano internacional. De este modo, la historia le proporcionaba a las sociedades la posibilidad de una formación de una conciencia nacional, de una civilidad reforzando la democracia de una nación.

Fue así como surgió la necesidad de que la historia no se constituyera en una herramienta de poder para unos o para otros, sino que se consolidara como un patrimonio de todos, con la posibilidad de construir una democracia participativa, humana. Se propuso el reconocimiento de diferentes actores, movimientos, luchas en el aula de clase, como información esencial en la construcción de sociedades.

Quedo claro que el conocimiento histórico era inútil desde una perspectiva pragmática, pero altamente valioso desde una perspectiva hermenéutica, toda vez que no se podía resolver un problema de la vida cotidiana con los conocimientos históricos, pero este si puede proporcionar perspectivas amplias, críticas y profundas de los problemas que enfrentan los individuos y los colectivos.<sup>222</sup>

---

<sup>221</sup> Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia* 28-44.

<sup>222</sup> Bermúdez Vélez, "El aprendizaje en dominios..." 59-60

Partiendo de la idea de que no existe una buena manera de enseñar historia, se propusieron unos procedimientos de investigación, y se afirmó que lo más importante del conocimiento histórico es el manejo correcto y acertado de las fuentes, condición que podía ser enseñada a los estudiantes con el fin de ampliar su comprensión del carácter provisional y perfeccionable del hecho histórico; esto despertaría el interés de los estudiantes por el fascinante mundo de la historia. También afirmaba —sustentado en Thompson— que el método de trabajo de la historia consistía en que la lógica histórica interrogaba a los datos empíricos a través de una hipótesis, procediendo a la demostración sustentada en una hipótesis que entrelazaba el concepto y la información empírica existente, con lo que se obtenía una respuesta. Cabe anotar que no es el dato empírico en sí sino el dato empírico interrogado, analizado y utilizado como evidencia investigada. Por último, era posible utilizar un sinnúmero de medios y estrategias para asumir la enseñanza de la historia, siempre y cuando fueran organizados cronológicamente y la metodología fuera entendida como una investigación sobre el pasado que se encontraba estrechamente relacionada con el conocimiento.<sup>223</sup>

Por su parte Ángela Bermúdez, en un proceso de reconceptualización de la enseñanza de la historia, definió la conformación estructural de la disciplina con base en tres elementos:

1. Una red conceptual a dos niveles: *conceptos teóricos*, útiles en la conformación de teorías para la explicación de un acontecimiento a proceso histórico, por ejemplo: monarquía, feudalismo, etc.; *conceptos metateóricos o estructurales*, que hacen parte de la estructura lógica y metodológica del conocimiento histórico, tales como: tiempo histórico, causalidad, acción intencional, hecho histórico.
2. Una red procedimental a dos niveles: el conjunto de *habilidades de razonamiento propias del historiador*, como la reconstrucción empática de los acontecimientos y contextos a través de relaciones causales múltiples con dominio temporal vasto; y el conjunto de *procedimientos metodológicos*, correspondiente a los procedimientos utilizados en la reconstrucción de los hechos históricos como el análisis de evidencia.

---

<sup>223</sup> Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia* 50-55.

3. Un sistema de fuentes de tipo histórico e historiográfico que se constituyen en la materia prima del historiador: fuentes primarias, secundarias, escritas, orales.<sup>224</sup>

### **3.6 Transformaciones en la enseñanza de las ciencias sociales: la interdisciplinariedad**

La integración era un tema controvertido y rechazado al interior del magisterio. El término utilizado durante la reforma fue una preocupación y fue un proceso difícil para los docentes pasar del concepto —de la teoría— a la práctica. A nivel investigativo fue posible la integración disciplinar para la comprensión de los fenómenos sociales y era desde allí donde se ubicaba la posibilidad de identificar herramientas para la integración en el campo de la enseñanza. Sin embargo, existieron dificultades en las interrelaciones epistemológicas y en el abordaje de temáticas transversales como “el mundo urbano” o “la formación del Estado nacional”, que necesariamente articulaban diversas disciplinas para su comprensión. “Solo la introducción dentro del nuevo currículo del concepto de ‘integración’ ha preocupado a los profesores, acostumbrados a ‘enseñar’ independientemente historia, geografía (...).”<sup>225</sup> Se atribuyó esta dificultad al giro que se estaba dando en la enseñanza tradicional: el paso del abordaje desde disciplinas independientes a un diálogo interdisciplinario, que sonaba muy bien pero nadie sabía cómo hacerlo. De este modo, la historia que se pretendía enseñar debía integrar todas las áreas de las ciencias sociales: economía, política, antropología, sociología, geografía, etc.

La interdisciplinariedad apareció como un antídoto a esa mirada político-militar que caracterizaba la enseñanza de la historia. Así, la intención estaba en abrirle paso a otras disciplinas con el fin de acercar la realidad a la disciplina histórica y al aula de clase. Sin embargo, en la práctica la interdisciplinariedad terminó convirtiéndose en un mosaico temático sin conexión que dificultaba la comprensión por parte de los estudiantes.

Las estrategias y procedimientos que consolidaron las ciencias sociales para el conocimiento del mundo social partieron de reconocer que cada enfoque y disciplina poseía sus estrategias y técnicas de investigación. Sin embargo, existían procedimientos comunes en diferentes disciplinas, como partir de la formulación de un problema o de preguntas investigativas, plantear conjeturas o hipótesis explicativas, ubicar fuentes de

---

<sup>224</sup> Bermúdez Vélez, “El aprendizaje en dominios...” 140-141.

<sup>225</sup> Torres Carrillo, “La enseñanza de la historia...” 97.

información, selección y uso de técnicas para el análisis de la información.

### **3.6.1 Nuevas propuestas para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales**

El tema de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales se convirtió en una discusión pública que llegaba a diferentes sectores de la sociedad, señalándose como un problema nacional: “Diferentes tópicos relativos a la enseñanza de la Historia han inquietado a aquellos profesores y medios de comunicación masiva que se han ocupado de llevar el debate a los hogares y a la plaza pública e involucrar a amplios sectores de la sociedad hasta llegar a convertir el asunto en un problema de Estado.”<sup>226</sup>

Diferentes académicos retomaron las definiciones y la función de las disciplinas implícitas en el aprendizaje de las ciencias sociales, presentando a la vez alternativas y propuestas metodológicas basadas en la investigación y los diagnósticos rigurosos. Con esto nuevamente el país importó las propuestas de cambios metodológicos, estructurales y de contenidos, sin desconocer que se empezó a reconocer las experiencias de la educación popular y la no formal, condiciones importantes para la consolidación de la política educativa que se venía gestando en el país.

Sin embargo, las propuestas alternativas que permearon e incidieron fuertemente en los discursos, debates, prácticas educativas y en sus nuevas trayectorias fueron, en su mayoría, los modelos pedagógicos norteamericanos. La entrada al segundo milenio la marcaron con ahincó docentes e investigadores norteamericanos —como Howard Gardner, David Perkin, Tina Blythe y Vito Perrone, con el “Proyecto Zero” de la Universidad de Harvard en Estados Unidos—, y el modelo francés de la pedagogía de proyectos. Si bien, constituyeron nuevamente modelos foráneos que adquirirían para su implementación, lograron proporcionar herramientas, tendencias, nuevas miradas a la formación integral de los sujetos, centradas desde el individuo, reconociendo sus fortalezas y capacidades múltiples y otras formas de abordar los contenidos para la enseñanza de la historia con la finalidad de comprender y de encontrarle sentido.

### **3.6.2 Las inteligencias múltiples permean el escenario educativo y los nuevos rumbos de la modernización de la educación**

En primer lugar, en 1995 Howard Gardner (influenciado por las teorías de Jean Piaget) publicó la teoría de las “inteligencias múltiples”, en la que realizaba fuertes críticas a los

---

<sup>226</sup> Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia* 30.

esquemas tradicionales de medición intelectual —los CI—, derrumbando la relación que se quería establecer entre el éxito académico y la calidad de vida. También cuestionó el estatus que mantuvo durante largos años la inteligencia lógico matemática y la inteligencia lingüística, opacando y anulando otro tipo de destrezas y habilidades.

En su propuesta teórica reconoció la importancia de la pedagogía en la educación, contemplando procesos integrales (desde la dimensión psicológica, disciplinar y sociocultural) para la formación de sujetos críticos, creativos y participativos en función de una permanente construcción de sociedad.<sup>227</sup>

Gardner identificó otras formas de habilidades específicas que se activan con ciertos tipos de información presentada de forma externa o interna, denominadas “inteligencias múltiples”. Múltiples porque destacaban el número desconocido de capacidades humanas que eran activadas por diferentes circunstancias (especialmente la adversidad), presentes en todos los individuos con desarrollo normal. Sus argumentos se sustentaban en los descubrimientos más recientes en el campo de la neuropsicología, asignándole a cada una de las inteligencias funciones específicas y relacionadas directamente con cada uno de los hemisferios del cerebro, citando ejemplos concretos de su desempeño simbólico.<sup>228</sup>

Igualmente, Gardner presentó la inteligencia musical, la interpersonal, la cinético corporal, la intrapersonal, la lingüística, la lógico matemática y, años después, la inteligencia natural y la filosófica o existencial. En esta medida, la teoría de las inteligencias múltiples establecía aportes significativos para la educación, brindando elementos que permitían direccionar los contenidos, las prácticas pedagógicas y los sistemas evaluativos. Adicionalmente, Gardner presentó otra forma de entender la escuela y la formación de sujetos, explicando que la escuela debía estar centrada en el individuo, teniendo en cuenta que no todo el mundo tiene los mismos intereses, capacidades y no todos aprenden de la misma manera. Un aspecto que posteriormente estaría fuertemente anclado en los lineamientos que se aprobarían para la enseñanza de las ciencias sociales.

Por otra parte, reconociendo las individualidades de los estudiantes, propuso como alternativa para el aprendizaje puntos de acceso al conocimiento, con metodologías específicas que permitían la interacción de las múltiples inteligencias convergentes en el

---

<sup>227</sup> Ver Gómez, *La construcción del conocimiento*.

<sup>228</sup> Howard Gardner, *Inteligencias múltiples* (Barcelona: Paidós, 1995).

aula. Por lo tanto, el sistema evaluativo debía estar centrado en las capacidades y en las tendencias individuales.

### 3.6.3 La enseñanza para la comprensión: un modelo adoptado en diferentes colegios públicos

Como otro de los resultados del “Proyecto Zero”<sup>229</sup> surgió la “enseñanza para la comprensión” —EPC—, como una propuesta metodológica que buscaba hacer contrapeso a metodologías memorísticas y repetitivas carentes de significado. La EPC brinda herramientas significativas para la planificación y la organización del trabajo docente para la enseñanza de las ciencias sociales y otras áreas, recurriendo a la comprensión del mundo como objetivo central de la educación formal.<sup>230</sup> Para ello propone cuatro elementos metodológicos: los tópicos generativos, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la evaluación diagnóstica continua; estos contaban con flexibilidad en el orden de su aplicabilidad.

Los autores desarrollaron la idea de las “preguntas problémicas” o “situaciones hipotéticas”, con el fin de generar complejidad o desafíos progresivos que pudieran materializarse en un proyecto final de síntesis. Al respecto se plantea que: “Un individuo comprende siempre que es capaz de aplicar su conocimiento, sus conceptos ó sus habilidades de forma abreviada, a partir de aquí, sus conocimientos adquiridos en algún tipo de entorno escolar o alguna situación o casos nuevos, en el que dicho conocimiento resulte relevante”.<sup>231</sup> Sin embargo, algunos historiadores<sup>232</sup> han señalado los efectos nocivos que genera en la memoria el manejo de situaciones hipotéticas para el caso colombiano.

En el país la EPC fue abanderada por Carlos Vasco y adoptado por diferentes rectores en instituciones educativas de naturaleza pública y privada,<sup>233</sup> con gran aceptación por parte de muchos docentes, pero también con gran resistencia y rechazo por muchos otros.<sup>234</sup>

---

<sup>229</sup> Project Zero's mission is to understand and enhance learning, thinking, and creativity in the arts, as well as humanistic and scientific disciplines, at the individual and institutional levels <http://pzweb.harvard.edu/Search.htm> Copyright © 2010 by the President and Fellows of Harvard College. Consultado 29 de Mayo 2010

<sup>230</sup> Tina Blythe, *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente* (Buenos Aires: Paídos, 1999).

<sup>231</sup> Gardner, *Inteligencias múltiples* 202.

<sup>232</sup> Profesor del Departamento de Historia de la Universidad Nacional y asesor académico del programa Historia Hoy: Aprendiendo con el Bicentenario. En <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-238952.html> 16 de Julio del año 2010

<sup>233</sup> Ver *Revista internacional Magisterio Educación y Pedagogía*, No. 14 (abr.- may., 2005).

### **3.6.3 La pedagogía de proyectos llegó y se quedó en los escenarios de innovación educativa del país.**

Por otra parte la pedagogía de proyectos se presentó simultáneamente a las dos anteriores (IM y EPC), como un modelo francés alternativo<sup>235</sup>. La propuesta gira en torno de la formación de pensamiento moderno, que se desprendía del constructivismo, y estaba caracterizado por una adopción compleja del mundo y del conocimiento. Al respecto, el conocimiento es asumido como un ejercicio formador que se proyecta en el actuar humano. En este proceso, el sujeto es entendido como un agente activo de interacción con el aprendizaje, donde la pedagogía articulaba la vida y la escuela a través de la ejecución de proyectos pedagógicos bajo las múltiples posibilidades humanas.

La pedagogía por proyectos proporcionó herramientas a las instituciones de innovación educativa. las que buscaban métodos de enseñanza transversales e interdisciplinarios que generaran motivación por el conocimiento.

Estas alternativas externas estuvieron presentes en las escuelas e instituciones educativas colombianas, tanto en proyectos de innovación como en la consolidación de "Proyectos Educativos Institucionales" públicos de educación tradicional. Son múltiples las experiencias, las teorías, los debates y las estrategias alternativas las que abrieron paso a la estructuración y a la construcción de los lineamientos curriculares para las ciencias sociales, el cual se venía adelantando.

## **3.7 El constructivismo en la transformación de las ciencias sociales**

Ya para 1995 los académicos contaban con un panorama más claro de las transformaciones en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales; sus impresiones sobre los cambios teóricos y en la reglamentación fueron expuestas en el IX Congreso de Historia de Colombia en 1997, que se llevó a cabo en Tunja en el mes de mayo. Por su parte, el gobierno no logró contar con la lucidez, el conocimiento y los fundamentos para plantear la transformación educativa. Fue entonces cuando los aportes

---

<sup>234</sup> Esta información puede ser ampliada en el artículo Asociación Integral Parta el Desarrollo de Grupos Humanos –Gruphum-, "La inclusión de un colegio rural", *No somos vulnerables: escuela y niñez en situación de vulnerabilidad* (Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá / Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 2006).

<sup>235</sup> Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de ciencias y Educación. "Cuadernos de Trabajo Pedagogía de proyecto: Opción de Cambio Social" Fondo editorial (Bogotá:1999)

de la psicología cognitiva y el constructivismo se presentaron como una salida acertada a los cambios que se querían implementar en la educación. Para el debate sobre la enseñanza de las ciencias sociales y su integración, se enfocó más hacia la teoría que a la práctica, y la reforma se inscribió bajo un nuevo paradigma pedagógico: el constructivismo. Con base en este se generaron los diferentes intentos de innovación, tanto los formalmente organizados como las propuestas espontáneas.

Con el constructivismo se buscaba que las relaciones de poder entre el docente y el estudiante en la enseñanza generaran una relación diferente con el conocimiento. Con relaciones más humanas al interior de la clase se pretendía que la escuela saliera del aula y dejara los textos viejos para encontrar en la interacción con el medio natural y la comunidad una estrategia para construir el conocimiento.<sup>236</sup>

La construcción del conocimiento era entendida como un proceso de edificación continuo y progresivo, donde los docentes dejaban de ser enciclopedias andantes (omnisapientes) y se comprendía que ellos también aprendían de la escuela y de los estudiantes.<sup>237</sup> A partir de este momento, el docente tenía la función de orientar, guiar y facilitar las experiencias que giran en torno a la construcción del conocimiento y a la formación integral de los sujetos dentro del proceso educativo. Las transformaciones se materializaron al pasar de entender la enseñanza basada en la transmisión de conocimiento —un aprendizaje basado en una recepción pasiva y memorística— a observarla como un proceso activo de interacción entre el estudiante, el maestro y el medio.

El nuevo paradigma constructivista señaló que los procesos de enseñanza debían partir de los intereses y conocimientos previos de los estudiantes, recurriendo a sus entornos inmediatos y a sus experiencias cotidianas. Metodológicamente, ratificaba acciones dinámicas y activas para generar la participación de los estudiantes en la construcción del conocimiento. Piaget lo denominó un proceso de <<asimilación>> que se da sobre la base de las estructuras del conocimiento previamente existente y lo desarrolla de la siguiente manera:

"Piaget llama <<asimilación>>el proceso por el cual el sujeto asimila la experiencia a esas estructuras de conocimiento; llama <<desequilibrio>> el momento crítico en el cual lo que se supone que debe ocurrir, se contradice con lo efectivamente observado y llama <<acomodación>>el proceso por el cual se produce un cambio en el sistema teórico que permite dar razón de la experiencia para poder

---

<sup>236</sup> Bermúdez Vélez, "El aprendizaje en dominios..." 128.

<sup>237</sup> Bermúdez Vélez, "El aprendizaje en dominios..." 128.

satisfacer la observación que ha entrado en desequilibrio con las estructuras previas”.<sup>238</sup>

Sin embargo, y pese a la valiosa intervención del constructivismo, fueron identificadas fallas por parte de los académicos. Por un lado, en la búsqueda de aplicaciones al paradigma constructivistas, se privilegió el aprendizaje por descubrimiento, dada la preponderancia del enfoque piagetiano, en detrimento del aprendizaje por recepción significativa, planteado por Ausubel, Novak y Hanesian (1978).

Ello tiene graves consecuencias para la enseñanza de la historia en la que los aprendizajes por descubrimiento posibles son reducidos. El aprendizaje por descubrimiento está asociado necesariamente con la posibilidad de experimentación que le permita al estudiante llegar por sí mismo a construir un concepto que no le ha sido transmitido porque se hace necesario para poder explicar qué sucede en las sucesivas experimentaciones. Mientras un concepto de la física como el de gravedad puede ser experimentado y construido por descubrimiento un concepto socio-histórico como feudalismo difícilmente ser experimentado y descubierto, por lo cual su construcción debe proceder de la recepción significativa del mismo.<sup>239</sup>

Por otra parte, los autores constructivistas fueron tímidos al expresar sus oposiciones al conductismo y a la escuela activa<sup>240</sup> de principios de siglo XX, dejando en el ambiente ambigüedades y confusión que hacían difíciles los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

De las críticas que se le hacían al conductismo sobresalía el autoritarismo que fomentaba en el maestro frente al estudiante, generando una descontextualización del conocimiento epistemológico y disciplinar con la escuela y con su vida, en donde eran necesarias actividades memorísticas. Las críticas realizadas por la psicología hacia el paradigma epistemológico del conductismo no fueron asumidas en las escuelas, hasta tal punto que el constructivismo no fue visto como una alternativa al conductismo, sino una alternativa

---

<sup>238</sup>. Henao Myrian y Castro Jorge Orlando. Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia. Bogotá, ICFES, COLCIENCIAS, SOCOLPE. 2001, 2v. Pág.30.

<sup>239</sup> Bermúdez Vélez, “El aprendizaje en dominios...” 133-134.

<sup>240</sup> El modelo de pedagogía activa, que se implementó como modelo novedoso e innovador, culminó en un activismo difícil de conciliar con la estrechez del tiempo en los programas; por consiguiente, al carecer de análisis, reflexiones y, más grave aún, de contenidos, resultó limitándose a realizar actividades tales como visitas a museos o elaboración de maquetas. Así, el aprendizaje activo fue tergiversado en el momento de su aplicación, ya que las clases de ciencias sociales se saturaron con actividades de transmisión de conocimiento a través de diálogos unidireccionales, con lo que se buscaba despertar el interés y la motivación que exigía la norma.

en el aspecto social asociada a la escuela activa.<sup>241</sup> El constructivismo se concentró en transformar las relaciones sociales verticales, en la concepción general de la educación y en las formas de enseñanza, pero no en los procesos del aprendizaje.

En la enseñanza de las ciencias sociales se realizaron inmensos esfuerzos por relacionar más el trabajo de la escuela con los intereses y la vida cotidiana de los estudiantes, como resultado del híbrido entre conductismo y constructivismo. Adicionalmente se cuestionaron los contenidos mitificantes que se enseñaban y la acumulación de información como contenido educativo, por lo que la propuesta estuvo orientada para generar la comprensión y la actitud crítica frente al conocimiento, a través de relaciones cercanas, cálidas y cordiales.<sup>242</sup>

Durante muchos años —pese a los diferentes intentos— perduró un híbrido de conductismo, constructivismo, ideas del aprendizaje activo y el activismo en el aula de clase. Después del arraigo que tenía la escuela en el conductismo, vino una expansión generalizada del constructivismo y de planteamientos piagetianos. El constructivismo y los planteamientos piagetianos fueron interpretados y utilizados por los docentes, partiendo de los esquemas provenientes tanto de la escuela activa y del conductismo, antecedentes que no se tuvieron en cuenta al momento implementar las innovaciones.<sup>243</sup> Solo fue hasta los primeros años del siglo XXI que se proporcionaron herramientas significativas, claras y coherentes sobre la enseñanza de la historia y, particularmente, de las ciencias sociales, en coherencia a la reglamentación que se había impulsado el Estado durante las tres décadas anteriores.

### 3.8 Los docentes y los cambios

Con la inquietud que se venía gestando con la reforma curricular, diferentes sectores, (en particular los académicos) buscaron la forma de cambiar lo tediosa que resultaba la clase de historia y la de la nueva área de las ciencias sociales. Sin embargo, las estrategias alternativas continuaban siendo muy limitadas en innovaciones pedagógicas y el docente permanecía atado a las técnicas y metodologías tradicionales. La función del maestro estaba en orientar, guiar, ensayar, enriqueciendo el conocimiento propio y el de los estudiantes a través de la preparación de notas, de apuntes, la realización de actas de

---

<sup>241</sup> Bermúdez Vélez, “El aprendizaje en dominios...” 132.

<sup>242</sup> Bermúdez Vélez, “El aprendizaje en dominios...” 126.

<sup>243</sup> Bermúdez Vélez, “El aprendizaje en dominios...” 132-134.

discusiones, la presentación de fichas de estudio, el análisis de documentales, la elaboración de mapas, la preparación de esquemas, entre otros.

Los docentes habían permanecido en un periodo de confusión y desorientación a consecuencia de las acciones implementadas por el gobierno durante el proceso de la reforma educativa. Las reformas buscaban, en un principio, limitar la creatividad y la autonomía docente<sup>244</sup>, pero, paulatinamente, los docentes emprendieron acciones de innovación y experimentación educativa, haciendo posible que el MEN, después de varias décadas, las hiciera visibles en los procesos de transformación.

### **3.9 Diagnóstico de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales en la década de los noventa**

#### **3.9.1 Diagnóstico de la enseñanza**

Pese a todos los esfuerzos, aportes, alternativas, intenciones de innovación y transformaciones, continuaban latentes los problemas en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. Para 1995, el balance de las transformaciones en el área fue positivo; sin embargo, después de más de dos décadas de reforma educativa, continuaban grandes fallas, evidenciadas por los académicos:

A pesar de los importantes avances logrados en la última reforma (1984), el área de Ciencias Sociales en la educación colombiana, retoma en muchas ocasiones, nuevamente la enseñanza de la historia, basada en fechas, y una geografía limitada a la descripción física de los lugares; es decir, donde los lugares son tratados como mapas exentos de contextos, aun a pesar de las advertencias y recomendaciones que hizo el Congreso Nacional de Pedagogía realizado en 1987, sobre las Ciencias Sociales.<sup>245</sup>

La enseñanza de las ciencias sociales se sustentaba en la enseñanza de la historia y la geografía, las clases se ejecutaban bajo un esquema conductual; por tal motivo, la pedagogía estaba limitada en función del adiestramiento y, por lo tanto, el docente tenía la función de ejecutar una mera instrucción.

El método conductista concebía a la enseñanza como un proceso de instrucción, que debía impartirse de una manera unilateral, homogenizante y autoritaria para mantener el orden de la institución y, por ende, el de la sociedad. Las metodologías implícitas en este

---

<sup>244</sup> Ver las diferentes publicaciones realizadas por la revista *Tribuna Pedagógica* (1985)

<sup>245</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 24-25.

método se definían como un conjunto de estímulos-respuestas, y en los que actuaba, en primer lugar, un docente —que estimulaba y poseía el conocimiento diseñado para ser emitido— y, en segundo lugar, unos estudiantes —que respondían al no poseer conocimiento, por lo que debían recibir un cúmulo indeterminado de datos durante los largos años escolares—. El docente como actor principal, impartía un registro de temas oficiales, hechos y datos en un tiempo histórico de secuencia lineal cronológica y ascendente; narraba hazañas heroicas que obligatoriamente se debían transmitir, las que debían ser digeridas por las y los estudiantes (entes pasivos) como información sobre realidades muertas.<sup>246</sup>

La relación entre didáctica-pedagogía e historia-ciencias sociales se había visto altamente afectada por la visión sesgada y desvalorizada que tenían los historiadores frente a la pedagogía. Esta situación no permitió la consolidación de una pedagogía científica de esta disciplina, ni del área en general. Así lo enuncia Darío Betancourt:

En cuanto a la pedagogía y a la didáctica aplicadas a la enseñanza de la historia puede decirse que: “Desgraciadamente para el estudio de la historia, el camino abierto por Marc Bloch en su *Apología pour l’histoire* no se ha seguido; hubiese podido conducir a la creación de una pedagogía científica de esta disciplina. En su defecto, los historiadores han seguido viendo detrás de la palabra pedagogía un conjunto de recetas para la utilización de un arte que no ha cesado de desvalorizarse (...). La historia ya no puede escatimar esta investigación epistemológica que otras ciencias realizan; siguiendo el ejemplo de éstas, debe encontrar epistemólogos salidos de su propia especialidad, ya que en un primer momento los epistemólogos no especializados no pueden abarcar eficazmente los problemas específicos que temporalmente se presentan como fundamentales. (...)”<sup>247</sup>

Para este entonces se establecieron dos discursos paralelos y aislados sobre un mismo problema, por lo que requería de un manejo integral. Por un lado, el discurso histórico-político que no reconoció la especificidad que imponía el sujeto al aprendizaje; por el otro, el discurso pedagógico y didáctico generalista no reconoció las diferencias que se daban en el aprendizaje según el conocimiento y su naturaleza epistemológica.

Se consideraba que el razonamiento histórico requería de operaciones mentales y de habilidades de pensamiento diferentes a las que se habían reconocido como componentes del pensamiento formal. Para la construcción de un modelo estructural que permitiera el

---

<sup>246</sup> Luis Gómez, *La enseñanza de la historia* 100.

<sup>247</sup> Poinssac-Niel, *La tecnología* 12-15. Citado en Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia* 14-15.

desarrollo de pensamiento histórico se debían tener en cuenta sus particularidades: el carácter hermenéutico y empático, la forma de acceder a la información y de construir los hechos históricos, el carácter no experimental (que no permitía el control sobre las variables en la comprobación de las hipótesis), la primacía de un razonamiento deductivo y el carácter narrativo de los contenidos. Al respecto enuncia:

Por otra parte, el desarrollo creciente sobre los procesos de razonamiento y los desarrollos del pensamiento y de la comprensión en el campo de la historia, ha cuestionado profundamente la validez de la transferencia esquemática de la teoría piagetiana al campo de la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Autores como Booth (1992) y Shemilt (1980, 1983), han planteado que el pensamiento formal deductivo resulta insuficiente para razonar adecuadamente en el dominio histórico. Apoyados en un profundo análisis de la particularidad epistemológica de la historia, estos autores plantean que el razonamiento histórico requiere de operaciones mentales y de habilidades de pensamiento diferentes a las que habitualmente se han reconocido como componentes del pensamiento formal.<sup>248</sup>

Así, las innovaciones y propuestas que se habían realizado hasta esta fecha no tuvieron en cuenta las particularidades del conocimiento en el campo histórico en sus estrategias pedagógicas, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. Por tal motivo, las transformaciones fueron insuficientes, precarias y, cuando se dieron, carecían de sustento y coherencia, generando más problemáticas.

Las estrategias metodológicas que iniciaban con largas retóricas emitidas por parte de los docentes, desde una silla (que esta ¡muy! Delante de las y los estudiantes; complementadas con largos escritos saturados de fechas, nombres de personajes, gloriosos fiel copia del libro de turno y/o cartografías de ¡lindos colores! (Calçadas) tomadas del texto guía y/o del tablero. Las generalizaciones abordadas carecían de aplicabilidad, significación, fundamentación, comprensión y proyección creativa, no daban cabida sino a un aprendizaje repetitivo, memorístico, poco interesante, no profundizable y posteriormente fácilmente olvidables.

Por otra parte, el trabajo extra escolar terminaba la jornada con tareas magistrales que eran fieles transcripciones del mismo u otros libros sobre el tema, que se cuantificaban de manera evaluativa, según la cantidad de hojas escritas. De este modo, las metodologías que giraban en torno al estímulo constante en todas las actividades era “la calificación”, utilizada persistentemente y de manera amenazante para mantener el orden, la obediencia y la sumisión por parte de los estudiantes. El éxito educativo consistía en pensar como los docentes, y en lo posible con las mismas palabras.

---

<sup>248</sup> Bermúdez Vélez, “El aprendizaje en dominios...” 138.

De esta manera, la acción educativa en la clase de ciencias sociales era un conocimiento que permanecía fragmentado, estático, definido por unos productos (contenidos) que eran asignados los gremios académicos del momento. Estos contenidos operaban de manera pasiva y rutinaria bajo métodos conductistas, de un modelo tradicional y memorístico, que se daba “mediante el seguimiento ‘fiel’ y ‘acrítico’ de un texto, exponente de la historiografía oficial en la mayoría de las veces.”<sup>249</sup> Sobre el tema se realizó una descripción muy acertada de este proceso:

(...) una concepción del aprendizaje de carácter empirista y asociacionista, en la que había dos agentes fundamentales: por una parte el profesor que (supuestamente) dominaba todo el conocimiento que debía ser impartido, y, por otra, unas mentes recipientes-contenedores o alumnos (a modo de “mentes en blanco”), que esperaban ser rellenadas mediante el lento procesos educativo. El aprendizaje que se buscaba era, pues, memorístico y se producía por repetición (...) Las estrategias usadas eran bien sencillas: el profesor, auténtico protagonista, enseñaba discursivamente mediante lo que hoy conocemos como clase frontal y siguiendo en la gran mayoría de las veces el correspondiente manual de turno; los alumnos, silenciosos y en orden, escuchaban-recibían, memorizaban lo oído y, en caso de ser preguntados o examinados, procuraba repetir con la misma exactitud posible el discurso inicial que había recibido (...) De los diversos ámbitos del conocimiento interesa básicamente el cognoscitivo; y dentro del mismo, el docente presta mucha atención a la descripción cronológica de acontecimientos que constituyen la trama de una historia política narrativa (...) las estrategias de enseñanza son discursivas y los roles están claramente establecidos: el profesor habla y los alumnos escuchan.<sup>250</sup>

Finalmente, una constante fue el tablero y el texto obligatorio como único canal de comunicación entre el docente y el grupo de estudiante, mientras que los talleres didácticos se limitaban a resolver lo que contenía el libro y, generalmente se dejaban de tarea, lo que impedía el debate por la premura del tiempo y el vasto contenido que encerraba el programa correspondiente a cada año escolar. Como una generalidad se encontraba que:

El libro que sigue “constituye única herramienta con el proceso enseñanza aprendizaje, es decir la mayoría de los maestros no fomentan en sus alumnos una actitud crítica frente a las fechas, lugares y listados de “hombres ilustres” que con frecuencia se encuentran saturando las páginas de los textos de estudio (...),

---

<sup>249</sup> Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia* 31.

<sup>250</sup> Luis Gómez, *La enseñanza de la historia* 100.

simplemente se limita a “llenar” un programa la generalidad nos muestra que la Historia enseñada ha carecido de contexto social *y que solamente en el mejor de los casos el ejercicio educativo no ha pasado de ser una mera erudición histórica sin comprensión crítica.*<sup>251</sup>

La enseñanza de las ciencias sociales y los textos escolares se movían entre los extremos de una historia “oficial”, con los providencialismo que conservaban, y una historia “crítica”, que hacía hincapié en el dominio calculador que mantenía la clase dominante sobre otros sectores, considerados como seres incapaces de tener criterio propio. Tanto las versiones enseñadas por la historia “oficial” como las de la “crítica” fallaron en su función, debido al desconocimiento que ambas tendencias tenían de los procesos históricos, excluyendo a las comunidades, a los grupos étnicos y a las diferentes clases sociales. El conocimiento histórico que se enseñó contaba con preferencias, no solo en el plano nacional con el énfasis —que continuaba prevaleciendo— de las élites y los héroes, sino también en el internacional, con el desconocimiento de muchas culturas y la preferencia por otras, como ocurre con el marcado eurocentrismo. Generando de este modo, ignorancia en muchos aspectos, aislamiento y provincialismo tanto en la resolución de nuestros conflictos como en los análisis comparativos a nivel mundial.<sup>252</sup>

Adicionalmente, existían problemas correspondientes a la estructura del sistema educativo, “condiciones externas para el aprendizaje” que necesariamente repercutían en la enseñanza de las ciencias sociales:

No pueden perderse de vista las diferencias económicas, sociales, regionales y culturales que hacen valido el planteamiento de “adaptación de los conocimientos a los diversos ambientes”. Tampoco puede obviarse aspectos de tipo locativo, la comodidad, o el confort, los materiales y la cantidad de estudiantes en la clase (...) con un curso numeroso limitan el trabajo del docente y del grupo, entorpece el trabajo personalizado, impiden la discusión puntual y extensa de los conceptos y tesis que surgen del trabajo, limitan las explicaciones y restan fuerza a un trato más personal y en camadería, un grupo ideal es el conformado por quince alumnos o un máximo de veinticinco.<sup>253</sup>

---

<sup>251</sup> Ocampo López, “Identidad de la realidad...”. Citado en Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia* 31.

<sup>252</sup> Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia* 38-39.

<sup>253</sup> Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia* 42.

La conceptualización constituyó una solución, en la que las ciencias sociales encontraron otro recetario, no de fechas, ni de héroes, sino esta vez de conceptos.<sup>254</sup>

A pesar de que en las últimas décadas se intentaban superar las dificultades, no lograban alejarse de las acciones verbalizantes y tradicionales. Si bien en algunas ocasiones la clase de historia y de ciencias sociales se veía enriquecida con ayudas visuales, análisis de documentos y técnicas de trabajo grupal (dramatizaciones, grupos de discusión y trabajos de equipo); estas dejaban de cumplir satisfactoriamente los objetivos trazados por la falta de un encuadre didáctico en el empleo de los recursos, y porque se descuidaban los aspectos conceptuales.<sup>255</sup>

### 3.9.2 Diagnóstico del aprendizaje

En la década del noventa existió un crecimiento en el número de investigaciones y experiencias pedagógicas enfocadas en el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias sociales, específicamente en el campo de la historia. Sin embargo, no se logró llevar al plano interdisciplinario que se planteaba para el área. Las investigaciones atendieron la necesidad de reconocer y profundizar sobre los procesos cognitivos involucrados en el proceso educativo, necesario para el aprendizaje de la historia (sin desconocer otros dominios del conocimiento).

Autores como Delval, Carretero, J. I. Pozo, M. Asencio, Vaquero, Betancourt, Jean Piaget, Gómez A., Chaffler y Taylor, señalaban la dificultad por parte de los estudiantes en mantener un mínimo de descentración temporal y espacial, que permitiera el reconocimiento de modos de vida y costumbres pasadas. Así, la enseñanza de las ciencias sociales y, específicamente, de la historia y la geografía generaba poco interés y significación en los estudiantes: "(...) inducidos a clasificar las distintas asignaturas que se les imparte según el interés y la utilidad, los alumnos clasifican la historia en el último rango (...)".<sup>256</sup> El fracaso cognitivo radicaba en la imposibilidad de realizar la descentración temporal y espacial, a pesar de que, con la integración del área, los estudiantes se vieron inundados de nuevos e incomprensibles elementos interdisciplinarios, generando confusión en el dominio de conceptos y fenómenos sociales.

---

<sup>254</sup> Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia* 30.

<sup>255</sup> Alicia N. de Camilloni, *Pensar, descubrir y aprender* (Buenos Aires: Editorial Aique, 1991) 10.

<sup>256</sup> Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia* 35.

La descentración de operaciones temporales, relacionadas con la adquisición cronológica y la complejidad del concepto de tiempo histórico, estaba estrechamente relacionada con la capacidad de comprender la causalidad (la concatenación de los sucesos), de separar y de objetivar (descentración del sujeto con respecto a los procesos externos). En este proceso los estudiantes no solo tardaban en comprender que un mismo tiempo podía medirse en escalas diferentes, sino que, habitualmente, confundían los instrumentos de medida temporal con la medición de tiempo que ellos usualmente realizaban. “Buena parte de los alumnos no comprenden los contenidos que se imparten en la actualidad en las clases de ciencias sociales; temporalidad, casualidad, abstracciones, hipótesis, ofrecen dificultades para ser aprehendidos.”<sup>257</sup> Esta situación se agudizaba cuando se hacía necesario entablar las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro.

Del mismo modo resultó difícil superar las distancias existentes entre las culturas, las sociedades y los espacios geográficos; este más aún ya que su aprendizaje consistió en recitar países, capitales, banderas, conceptos de ciencias naturales aislados y fragmentados por unidades, etc. Sumado a lo anterior, estaba el egocentrismo infantil, una barrera importante que impedía al individuo situarse en la perspectiva ajena para comprender sus motivaciones. Junto a ello, captar el orden social exige entenderlo como un todo, compuesto por diversas partes interrelacionadas entre sí. Estos elementos no permitían al estudiante comprender tanto el sentido social del pasado histórico como su vinculación con la actualidad.

Por otra parte, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, existían dificultades en los estudiantes en el momento de conceptualizar, razonar, analizar, sintetizar, crear y manejar las tesis principales expresadas en cualquier lectura, a la vez que era problemático elaborar un ensayo y dejar consignados tanto las tesis expuestas como las ideas y opiniones propias al acercarse al conocimiento de la historia.<sup>258</sup> De tal manera que el pasado más o menos lejano permanecía como una muralla difícil de superar para un pensamiento que no ha alcanzado el suficiente nivel de maduración en los manejos complejos de la temporalidad, la especialidad y el análisis. Por lo anterior, el estudiante permanecía ante las ciencias sociales en una confusión constante debido a que no encontraba alguna utilidad, coherencia o cercanía, por lo que eso que se le presentaba como complejo e inalcanzable solo podía despertarle apatía. Por esta razón los autores concluyeron que las funciones cognitivas necesarias para la asimilación de las nociones de duración, simultaneidad y sucesión parecen no alcanzarse antes de los 14 o los 16 años.

---

<sup>257</sup> Torres Carrillo, “La enseñanza de la historia...” 101.

<sup>258</sup> Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia* ().

Sumado a lo anterior, otra de las dificultades se presentaba cuando los estudiantes, trabajado en clase, debían movilizar los contenidos de un fenómeno histórico y aplicarlo en una situación mínimamente compleja que requería de la proyección de lo aprendido; esto aun en el caso de los “buenos estudiantes”. Al respecto se menciona:

(...) estudiante de estadística, de matemáticas, de psicología, de literatura, de historia o de arte (...) Dentro de la clase, parece que el estudiante comprende, porque es capaz de devolver al profesor la información factual regida por ciertas reglas que han memorizado. Pero cuando actúan por su cuenta, cuando se espera de ellos que decidan *cual* de los conceptos aprendidos en la escuela, de los hechos o las habilidades, son realmente aplicables a una nueva situación, se muestra como incapaces de comprender, y, de nuevo, se sitúan en el nivel de proverbal del niño de cinco años (...) la comprensión brilla por su ausencia en nuestra sociedad.<sup>259</sup>

Las características particulares del razonamiento histórico, según Booth, repercutían en que los adolescentes se enfrentaban a grandes dificultades en el momento de resolver problemas investigativos, ya que eran aplicadas operaciones de otros campos del conocimiento poco útiles en el campo histórico.<sup>260</sup> “Hay partes de la historia que sirven y hay otras que no sirven para nada, por ejemplo averiguarse la vida de un presidente para saber que ya está muerto. Entonces uno solo sabe que nació en tal fecha y que murió en tal fecha y que fue lo que hizo, pero hay unos profesores que exigen que sepa que donde estudio que materias vio, que quienes fueron sus esposas que cuántos hijos tuvieron, no me parece que tenga sentido”.<sup>261</sup>

Las diversas disciplinas que componían el área de las ciencias sociales no lograron resolver el problema de cómo se construía el conocimiento social en diferentes momentos, escenarios y en relación con los otros. La reforma curricular desconocía el proceso de formación y desarrollo de las estructuras mentales de los niños y los jóvenes, a quienes se les impartían estructuras complejas propias de investigadores sociales.

La introducción de contenidos provenientes de los desarrollos recientes de la historia y otras disciplinas sociales no resolvió el problema de cómo los niños los jóvenes construyen el conocimiento social sobre su pasado, su medio espacial y sus relaciones con otros. Incluso, para algunos autores, asumir “mecánicamente” los contenidos de las ciencias sociales a la formación de niños y jóvenes es

---

<sup>259</sup> Gardner, *Inteligencias múltiples* 202-203.

<sup>260</sup> Bermúdez Vélez, “El aprendizaje en dominios...” 138.

<sup>261</sup> Entrevista No. 7 realizada a un estudiante del grado noveno del 15 de noviembre del 2002, a manera de paralelo entre las clases anteriores, tras haber tenido la experiencia de la *Propuesta Didáctica para la Enseñanza de la Historia*. Mario Alberto Duque Guerrero.

contraproducente, dado que no poseen las estructuras mentales propias de los investigadores sociales, dada su complejidad.<sup>262</sup>

Por su parte, las innovaciones pedagógicas tenían un carácter generalista,<sup>263</sup> con una incidencia en los problemas de comprensión, aprendizaje y enseñanza de las ciencias sociales y dificultando la claridad y la pertinencia de sus aplicaciones. Se buscó, con los cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pasar gradualmente del esquema memorístico a un conocimiento de carácter explicativo de la realidad, para que los estudiantes pudieran utilizarlo en diferentes escenarios, más allá de un examen escolar. De este modo, la propuesta buscaba que el estudiante, más que estar bien informado, desarrollara una lógica explicativa en la clase de ciencias sociales; los historiadores saben hacer esto, y creen que los estudiantes también. En el proceso de enseñanza pocas veces se proporcionaban las herramientas necesarias para asimilar una serie de conceptos y nociones interpretativas que permitieran acceder a “la lógica explicativa de la historia o de las sociedades”. Para generar “la lógica explicativa de la historia extendida a las ciencias sociales” se establecieron unos principios fundamentales: el principio globalizador y la explicación causal. Así, diferentes aspectos políticos, económicos, sociales, culturales, entre otros, eran abordados desde explicaciones causales que tenían en cuenta los diferentes factores que interactúan en ellos, manteniendo una reflexión y análisis sobre los efectos.

Las explicaciones causales partían de la idea de que gran parte de los hechos históricos eran resultado de acciones motivadas; a la vez que estaban estrechamente ligados al tiempo, a procesos de cambio, evolución, desarrollo, retroceso, continuidad, estructura, coyuntura, modo de producción, clases sociales, entre otros.<sup>264</sup>

(...) si dejamos de preocuparnos por la utilidad práctica del conocimiento histórico, si no nos atormentamos por encontrar conexiones directas: entre la historia y el entorno del estudiante, podemos encontrar nuevas posibilidades para la enseñanza de la historia, nuestro oficio podrá convertirse en una promoción de viajes a otros mundos desde los cuales pueda entender mejor el mío. Podremos así burlar las trampas que con la mejor intención nos tendieron algunas innovaciones demasiado contextualistas y experiencialistas.<sup>265</sup>

---

<sup>262</sup> Torres Carrillo, “La enseñanza de la historia...” 101.

<sup>263</sup> Este fue un concepto utilizado por Bermúdez Vélez, “El aprendizaje en dominios...” 131.

<sup>264</sup> Esta afirmación es realizada por J. D. Castillo en Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia* 49.

<sup>265</sup> Bermúdez Vélez, “El aprendizaje en dominios...” 136.

Para tal fin era necesario abordar las características epistemológicas correspondientes a los tipos de explicación; sin embargo, el carácter generalista de las pedagogías no alcanzaba a detenerse en estas minucias de las disciplinas. En ese sentido, el auge de las innovaciones que se estaba presentando no lograba contar con el estudio ni con las herramientas necesarias para las disciplinas que componían las ciencias sociales. La visión generalista de las innovaciones pedagógicas no permitió considerar las particularidades epistemológicas explicativas necesarias para que el estudiante comprendiera la realidad que lo rodeaba.

En conclusión, después de las reformas educativas emprendidas y las directrices que proporcionaba la nueva Ley General de Educación, no se avanzó lo suficiente en una consolidación epistemológica de la enseñanza de las ciencias sociales. Por un lado, las dificultades entre la historia, la geografía, la pedagogía y la didáctica no permitieron definir unas estrategias metodológicas apropiadas para la enseñanza del área, pese a que existían importantes avances sobre los procesos cognitivos del aprendizaje. Estas condiciones se agudizaban con las políticas de masificación, los problemas estructurales de las plantas físicas de las instituciones, la capacitación docente y la carencia de material didáctico para las ciencias sociales.

Por otro lado, si bien la Ley 115 legitimó la autonomía escolar, esta no logró darse como se esperaba, pues las ciencias sociales seguían desintegradas, tergiversadas y con un silencio en sus directrices. Las ciencias sociales continuaban dominadas por un cúmulo de temas referidos a la historia mundial y nacional que, sumada a directrices gubernamentales esporádicas como la educación en ética y valores (1998); constitución política y democracia (1998); ciencias naturales y educación ambiental (1998); y cátedra de estudios afrocolombianos (2001), se constituían en temáticas extensas que no se alcanzaban a desarrollar durante el año escolar.<sup>266</sup>

---

<sup>266</sup> ICFES, *Nuevo examen de Estado* 10. Citado en Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 26.



## 4. Las Ciencias Sociales y los lineamientos curriculares

La enseñanza de la historia se difuminó, en gran medida, por el presentismo planteado, argumentado e impulsado por el Estado durante el siglo XX. Según Wallerstein, las *ciencias sociales* surgieron en el siglo XIX como una necesidad intelectual de conocer concretamente la realidad del momento, partiendo del cambio de un sistema mundo aceptado y reconocido como un sistema capitalista por los países preponderantes del momento. Durante este proceso se establecieron tres ideologías sistémicas mundiales: la ideología conservadora, la ideología liberal y, por último, la ideología marxista; estas se institucionalizaron, al igual que las ciencias sociales y los movimientos. Las ideologías establecidas presentaban propuestas concretas para enfrentar “el cambio normal”, pero requerían de unas ciencias sociales que explicaran cómo funcionaba el mundo y que respondieran cómo podría funcionar mejor.

En este contexto, las ciencias sociales se erigieron como el estudio empírico del mundo social y se institucionalizaron a través de la estructura universitaria, con la creación de cátedras nuevas que reflejaban el triunfo de la ideología liberal y con la división de la labor intelectual, a través de lo que después se conocería como disciplinas. El conocimiento del mundo social fue el argumento que convirtió a la enseñanza de las ciencias sociales en una necesidad cada vez más apremiante, en la medida en que se convertía en la herramienta fundamental para extender la normalidad del cambio, a manera de cruzada a aquellos lugares considerados fuera de la “civilización”.<sup>267</sup>

Para tal fin, la dinámica mundial exigía que las ciencias sociales orientaran sus fines, contenidos, métodos y su sistema evaluativo a la formación de una cultura ciudadana, como un requerimiento prioritario para el país. La justificación que proporcionó el gobierno radicó en que la enseñanza de las ciencias sociales por disciplinas iba en contravía de los requerimientos del mundo de la educación.

---

<sup>267</sup> Immanuel Wallerstein, *Impensar las Ciencias Sociales* (Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2004) 18.

Durante los siete primeros años del siglo XXI el país ha contado con dos propuestas concretas: la primera constituyeron los lineamientos curriculares para la enseñanza de las ciencias sociales presentada por el Ministerio de Educación Nacional; y la segunda propuesta se presentó desde la Secretaría de Educación Distrital a cargo del grupo de investigación de Enseñanza de la Historia de la Universidad Nacional de Colombia presentando propuestas innovadoras y posicionando el pensamiento histórico en el escenario escolar.

#### **4.1 Debates preliminares en la consolidación de los lineamientos curriculares**

Durante tres décadas el área de ciencias sociales se caracterizó por la ausencia de debate, de discusión y de parámetros claros que argumentaran la transformación, los fines, los métodos y la nueva forma de evaluar, manteniéndola en una confusión permanente ya que no se definía si era historia, geografía y/o otras cátedras y disciplinas afines. Esta situación generó que las ciencias sociales fueran mal interpretadas y tergiversadas; además de que continuaran los desaciertos en las interpretaciones realizadas a las teorías, los modelos pedagógicos y las corrientes que permearon al país.

Si bien los aportes realizados por la psicología constructivista fueron fundamentales para la transformación que se llevó a cabo —el paso de una pedagogía informativa a una pedagogía formativa—, nuestro país vivió un proceso de supervaloración del aspecto psicológico, lo que llevó al descuido de los aspectos sociales y culturales del aprendizaje.<sup>268</sup>

La transformación educativa que se dio en el país asumió sin discusión la concepción lineal en el desarrollo de los individuos, como un tránsito del pensamiento concreto al pensamiento formal.<sup>269</sup> Con esta mirada, las reformas educativas dirigieron la función de la escuela exclusivamente para enseñar a pensar, descuidando la importancia de los contenidos: “Investigaciones recientes muestran que el razonamiento nunca se produce al margen del contenido, ni siquiera entre adultos con niveles educativos superiores. Por

---

<sup>268</sup> Torres Carrillo, “La enseñanza de la historia...” 103.

<sup>269</sup> Torres Carrillo, “La enseñanza de la historia...” 103.

ello, no basta enseñar a pensar a los estudiantes, también es necesario proporcionarles contenidos específicos”.<sup>270</sup>

En lo referente al conocimiento científico de las ciencias sociales, su modelo didáctico debería entablar procesos que partieran de los elementos culturales y psicológicos que poseían los estudiantes, como los cimientos indispensables del proceso cognitivo. Dicho proceso no podía seguirse entendiendo de forma ascendente, acumulativa y lineal;<sup>271</sup> es así como a la vez que se adquieren ciertas habilidades se pueden, de la misma manera, perder otras. Por consiguiente, es indispensable entrar a niveles de confrontación, asimilación, desequilibrio, acomodación y, finalmente, poder llegar a la comprensión y a la reflexión frente al área social abordada. Una descripción de este proceso sería:

Piaget llama “asimilación” el proceso por el cual el sujeto asimila la experiencia a esas estructuras de conocimiento; llama “desequilibrio” el momento crítico en el cual lo que se supone que debe ocurrir, se contradice con lo efectivamente observado y llama “acomodación” el proceso por el cual se produce un cambio en el sistema teórico que permite dar razón de la experiencia para poder satisfacer la observación que ha entrado en desequilibrio con las estructuras previas.<sup>272</sup>

#### 4.1.1 Aprendizaje activo versus activismo

Autores como Asubel, Novak, Hanestan, Nowak, Gowin, Pozo, Asencio y Carretero hicieron referencia a la asociación errada que usualmente se establece entre enseñanza activa y el aprendizaje activo; estos procesos, a pesar de que interactúan, son diferentes y, por lo tanto, una enseñanza activa no garantiza un aprendizaje activo, ni este proviene exclusivamente de la primera.

En primer lugar, la propuesta que realizó Piaget en la idea del sujeto activo constructor del conocimiento consistía en la necesidad de que el estudiante actuara mentalmente sobre la realidad para poder asimilarla, en la medida que el verdadero aprendizaje consistía en transformar las ideas previas que se poseían. Así se referencia: “Piaget había hecho énfasis en la idea del sujeto activo y constructor del conocimiento en el sentido en que él debía operar o actuar mentalmente sobre la realidad para poder asimilarla y en el sentido de que el verdadero aprendizaje implicaba la transformación de las ideas que se tenían previamente”.<sup>273</sup>

---

<sup>270</sup> Torres Carrillo, “La enseñanza de la historia...” 103.

<sup>271</sup> Gómez, *La construcción del conocimiento* 34.

<sup>272</sup> Henao y Castro, comp. *Estados del arte de la investigación* <sup>30</sup>.

<sup>273</sup> Bermúdez Vélez, “El aprendizaje en dominios...” 132.

El paso del concepto psicológico de sujeto activo al campo pedagógico se tergiversó en activismo. Es así como una mala interpretación prevaleció en el campo educativo, asumiendo que el sujeto activo se determinaba por la cantidad de actividad física y sensorial que podía realizar un estudiante sobre el conocimiento.<sup>274</sup> Esta confusión de la interpretación activista generó numerosas estrategias de enseñanza que se catalogaron como constructivistas, las cuales se caracterizaban por el conjunto de experiencias activistas sensorialistas. Para el caso de la enseñanza de las ciencias sociales, se contó con abundantes salidas de campo, visitas a museos, elaboración de maquetas o juegos de simulación, los cuales resultaban muy efectivos recreativamente, pero, por la poca relevancia que le daban a la actividad mental, permanecían carentes de análisis, crítica y de construcción de conocimiento. De este modo, las estrategias de innovación mantenían la misma dinámica tradicional de reproducir la información registrada en los textos escolares, sin verdaderos procesos de transformación de los conocimientos previos.<sup>275</sup>

La generación de un aprendizaje activo depende de la acción mental del estudiante sobre el conocimiento, la relación que entablaba con él y el resultado de esa interacción, que podía darse tanto con prácticas de enseñanza activa, como con debates, la experimentación, las discusiones, las salidas de campo; incluso, también con prácticas consideradas como pasivas: lecturas de textos, análisis de artículos, escritura de ensayos o exposiciones del profesor. Dicha aclaración permitió reconocer el libro de texto y la narrativa del docente como esenciales en el conocimiento histórico.

#### **4.1.2 Utilización parcial de los aportes realizados por Piaget**

Las innovaciones que se dieron durante este periodo buscaron aplicar el modelo piagetiano del desarrollo del pensamiento a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, particularmente en el caso de la historia. Los trabajos de Piaget fueron difundidos como modelo básico del paradigma constructivista, adoptándolo como modelo general para el desarrollo operativo y de construcción conceptual del pensamiento en todos los campos del conocimiento. Los hallazgos realizados en el campo del aprendizaje y la enseñanza de la historia identificaban dos aspectos importantes, pero la transformación educativa solo tuvo en cuenta uno de ellos.<sup>276</sup>

---

<sup>274</sup> Bermúdez Vélez, "El aprendizaje en dominios..." 132.

<sup>275</sup> Bermúdez Vélez, "El aprendizaje en dominios..." 133.

<sup>276</sup> Bermúdez Vélez, "El aprendizaje en dominios..." 136-137.

Existía la idea generalizada de que las estructuras de pensamiento formal se transferían a todos los campos del conocimiento. Los resultados arrojados de diferentes investigaciones<sup>277</sup> demostraron que tener un pensamiento formal altamente desarrollado en un campo de conocimiento específico (experto) no garantiza que sus habilidades se transfieran automáticamente en la resolución de problemas correspondientes a otro campo del conocimiento.

En primer lugar, el proceso de pensamiento formal en el campo de las ciencias sociales, particularmente en la historia, fue más tardío y menos frecuente que lo afirmado por Piaget en los procesos de razonamiento.<sup>278</sup> Por tal motivo, sustentado en el modelo piagetiano, la comprensión completa de los contenidos históricos —en los que se basaban las ciencias sociales— requería de operaciones y habilidades formales propias, concluyendo que no tenía sentido enseñar historia antes de que los estudiantes alcanzaran la etapa de pensamiento formal.<sup>279</sup>

En segundo lugar, y de manera complementaria y antagónica, para estimular el desarrollo de pensamiento histórico era necesario iniciarlo desde edades muy tempranas. Solo de esta manera se podían desarrollar habilidades de pensamiento formales propias del razonamiento histórico. Al respecto se mencionaba:

La conclusión que se ha sacado de estos trabajos es que la experiencia con el contenido sobre el cual se va a razonar, y la comprensión de sus características son un componente fundamental en el desarrollo del pensamiento y que por esta razón no se puede esperar a que el pensamiento formal se desarrolle por otras vías para luego aplicarlo al conocimiento de la historia. Por el contrario es la enseñanza de la historia desde edades tempranas la que a lo largo de un proceso desarrolla las habilidades de pensamiento formales propias del razonamiento histórico.<sup>280</sup>

Con base en el primer postulado de Piaget, la organización de la enseñanza de las ciencias sociales en el país se centró en las edades avanzadas, dejando de lado la importancia de estimular, diseñar y planificar dicho pensamiento a edades tempranas, argumentando la necesidad de procesos de razonamiento formal para la utilización de operaciones y habilidades para el pensamiento histórico.

---

<sup>277</sup> Particularmente las realizadas por Mario Carretero, 1982); Pozo, Ascensio y Mario Carretero, *La enseñanza de las ciencias sociales* (Madrid: Visor, 1989)

<sup>278</sup> Ver la investigación de R. Hallam a finales de la década del sesenta como uno de los múltiples intentos en los que se analizaba la manera en la que los adolescentes resolvían los problemas formales en el campo de la historia.

<sup>279</sup> Bermúdez Vélez, "El aprendizaje en dominios..." 137.

<sup>280</sup> Bermúdez Vélez, "El aprendizaje en dominios..." 137.

Ante estas diferencias antagónicas fundamentales, era confuso el camino a seguir, la forma de operar, los contenidos a desarrollar, las metodologías a implementar y al público que se debía dirigir: ¿en qué momento hacerlo? Esta situación impidió una intervención adecuada de las innovaciones y una claridad en los rumbos que debía seguir la enseñanza de la historia para lograr que los estudiantes desarrollaran habilidades de descentración en el tiempo y en el espacio.

### 4.1.3 El aprendizaje a través del entorno

Las propuestas de aprendizaje a partir del entorno presentaron grandes oportunidades y alcanzaron a ser reconocidas como uno de los avances que permitió afrontar la ruptura entre escuela y el medio para el aprendizaje de las ciencias sociales. Sin embargo, se convirtió en una herramienta que desvirtuaba y convenientemente desconocía aspectos significativos del escenario global.

La reforma venía revisando y analizando la organización temática que mantenía un orden lineal de la historia en su periodización: prehistoria, Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna, Edad Contemporánea, presentadas estas de manera simple y general en la primaria, pero, con acentuación de fechas y de datos en la secundaria; en la universidad se abordaba el análisis de los textos. Era así como las temáticas más cercanas al estudiante solo lograba abordarse en décimo o en once, en el mejor de los casos; esto evidentemente afectaba su relación con el conocimiento histórico y con la sociedad. Esta ambigüedad y confusión en las transformaciones que vivía la enseñanza de la historia en el marco de las ciencias sociales permitía recaer en errores durante el aprendizaje a través del entorno.

El extremo de un aprendizaje sesgado de lo local y lo cercano hizo que se cayera en temáticas y conceptos repetitivos, que impedían el desarrollo de habilidades en la comprensión de lo global y lo universal: “¿Hasta dónde, dadas las características de cada municipio, existen situaciones y experiencias del entorno en los cuales puedan apoyarse los maestros para ilustrar conceptos y favorecer aprendizajes? La concentración en lo cercano, ¿no llevará a caer en repeticiones, por tratarse siempre de lo que se tiene ‘a la mano’?”<sup>281</sup>

---

<sup>281</sup> Campo Elías Burgos, “Flexibilización del proceso curricular”, *El Educador frente al Cambio*, No. 17 (19 nov., 1991): 24.

Al respecto existieron equivocaciones al señalar como dificultades del aprendizaje de los niños y adolescentes (en edades tempranas) el abordar temas como el de las civilizaciones antiguas por su gran distancia temporal y espacial.<sup>282</sup> Adicionalmente, se generalizó la idea de que los niños debían conocerse a sí mismos para desarrollar una identidad y, posteriormente, poder conocer y comprender a otros, a los que se le denominó el modelo concéntrico. Estos presupuestos no favorecían al conocimiento histórico, ni a la enseñanza de las ciencias sociales en su conjunto.

El modelo concéntrico se sustentó en que la abstracción que requería la distancia en el tiempo y en el espacio impedía vivenciar, experimentar y entablar algún tipo de relación con sus conocimientos o su cotidianidad y, por lo tanto, no resultaba en algo que despertara su interés.

Pero si miramos con detenimiento, esta idea puede ser muy problemática para la enseñanza de la historia y nos ha tendido una difícil trampa a los maestros. El conocimiento histórico no es directamente aplicable a la realidad cotidiana del estudiante, él no puede resolver casi ningún problema real con este conocimiento, entonces como le explicamos ¿para qué sirve? Gran parte del pasado tiene que ver poco con nuestro entorno inmediato, por la sencilla razón que nuestro entorno es solo un pequeñísimo fragmento de la humanidad, entonces cómo le explicamos que tiene que ver con él? El pasado no guarda tantas relaciones de similitud con el presente como quisiéramos, aún más casi siempre resulta riesgoso intentar establecerlas.<sup>283</sup>

Por su parte, el aprendizaje a partir del entorno partía del presupuesto que al estudiante le parecería interesante el pasado solo si podía establecer relaciones explícitas con su medio local, familiar, regional, etc. Se creyó, erradamente, que la capacidad cognitiva y el interés de los niños estaba en la escuela, la familia y la comunidad, temas que al ser repetidos por todos los docentes, reforzados por los medios y por el transcurrir cotidiano, llevaban a que se perdiera la motivación en el aula de clase, donde se espera encontrar algo diferente, lejano o desconocido: “Y nosotros en la escuela creemos que lo que les interesa es la escuela misma, la familia y la comunidad, que seguramente los tienen hasta la coronilla!”<sup>284</sup> El aprendizaje desde la globalidad permitía despertar el interés y la seducción de los estudiantes frente al conocimiento para resolver inquietudes o satisfacer necesidades.

---

<sup>282</sup> Bermúdez Vélez, “El aprendizaje en dominios...” 134.

<sup>283</sup> Bermúdez Vélez, “El aprendizaje en dominios...” 135.

<sup>284</sup> Bermúdez Vélez, “El aprendizaje en dominios...” 136.

Peligrosamente, esta situación dejó la enseñanza de las ciencias sociales en un etnocentrismo desgastante y su aislamiento afectó las posibilidades de los estudiantes de acceder al conocimiento de otros mundos lejanos; esta oportunidad, durante el proceso de desarrollo cognitivo, le podía proporcionar herramientas esenciales para su desarrollo integral y su comprensión del mundo. La asociación que frecuentemente se hacía entre la experiencia cotidiana del estudiante con su entorno circundante convirtió a la clase de ciencias sociales en un ejercicio provincialista que limitaba y reducía la percepción de la realidad social y el desarrollo del pensamiento histórico<sup>285</sup>.

Una de las tergiversaciones que se realizaron de los aportes de Piaget tuvo que ver con su planteamientos sobre la etapa de pensamiento concreto; esta se entendió en el requerimiento de manipulación, o experiencia directa y sensorial, con el objeto de conocimiento, desconociendo que hay objetos en la realidad que son concretos y otros que son abstractos, es decir, tanto la realidad sumeria, como la realidad familiar del estudiante resultara de compleja comprensión a edades tempranas.<sup>286</sup> Por tal motivo, la discusión de lo que era fácil o difícil en la comprensión histórica fue un tema que permaneció inconcluso y continuó en permanente debate.

Esta presunción generó una estructuración de currículos concéntricos para el área de ciencias sociales, que abordaban realidades cercanas particularmente locales en los primeros grados y poco a poco se ampliaba el radio de estudio a la comunidad, el barrio, el municipio, el departamento, el país y, finalmente, el mundo. Esta dinámica se hacía extensiva a los acontecimientos temporales: lo más reciente en los primeros grados y lo más distante en el tiempo en los grados superiores.

De esta manera, los currículos que se empezaron a desarrollar en los colegios se vieron enfrentados a la diversidad del mundo cotidiano del estudiante, ya que intervenían

---

<sup>285</sup> El termino de Pensamiento Historico ha teenido diferentes interpretaciones. El que esamos en este fragmento referencia a : “Apoyados en un profundo análisis de la particularidad epistemológica de la historia, estos autores plantean que el razonamiento histórico requiere de operaciones mentales y de habilidades de pensamiento diferentes a las que habitualmente se han reconocido como componentes del pensamiento formal. Su carácter hermenéutico y empático, las particularidades en el acceso a la información y la construcción de los hechos históricos, su naturaleza no experimental (que implica por ejemplo la imposibilidad de controlar variables para la comprobación de una hipótesis) la primacía de un razonamiento aductivo y su formato narrativo le imprimen particularidades frente a las ciencias naturales que deben considerarse porque hay muchos aspectos del desarrollo del pensamiento histórico y social que no se pueden ni explicar ni desarrollar desde el modelo de etapas piagetianas” En Bermúdez Vélez, “El aprendizaje en dominios...” 138

<sup>286</sup> Bermúdez Vélez, “El aprendizaje en dominios...” 134.

canales de información que lo confrontaban permanentemente con diferentes culturas y sociedades cercanas y distantes tanto del pasado como del presente y el futuro:

Por otra parte, los niños se fascinan con el futuro, los intriga el pasado. El imaginario de los niños está poblado con seres del futuro o con míticos personajes que vivieron “erese una vez”. Se dejan transportar con deleite a la edad de piedra de los picapiedra (por muy descontextualizada que sea esta edad de piedra), al imperio romano Asterix, a los castillos medievales de los cuentos de hadas; y siempre preguntan, ¿pero eso fue verdad?, ¿de verdad pasó?, ¿los personajes sí vivieron?, ¿dónde?, los cautiva profundamente que haya sido “una historia real”.<sup>287</sup>

Se afirmaba que el interés del niño y el adolescente en las ciencias sociales estaba en lo diferente, lo contrario, lo que confrontara “la realidad establecida”, relacionado la historia con su vida cotidiana por la relación existente entre sus experiencias y los imaginarios sobre su entorno, así no haga parte de su realidad inmediata. Para ello, la enseñanza debía utilizar la experiencia social cotidiana, en un marco más amplio potencializando el interés de los niños y los adolescentes por lo desconocido, lo contradictorio, lo extraño, lo lejano, donde la comprensión de su realidad podía ser contrastada frente a otras culturas históricas o contemporáneas.<sup>288</sup>

Sin embargo, el gobierno continuó con la idea de implementar la perspectiva concéntrica para la enseñanza de las ciencias sociales, y orientó la estructuración de los lineamientos curriculares —que se decretarían en los años posteriores— basados en el siguiente argumento, planteado por Jurjo Torres:

(...) los currículas (sic) escolares tendrían un parecido con las novelas policíacas. Sólo al final del libro, en las últimas páginas se encuentra la clave que da sentido a todas las precedentes. Lo malo es que en el sistema educativo esas últimas páginas cada vez están más lejanas, quizá en los últimos cursos de las carreras universitarias. En consecuencia, un porcentaje muy alto de estudiantes abandona antes el sistema educativo, sin la clave que organiza y da sentido a una gran parte de lo que tuvo que estudiar, de las tareas que realizó.<sup>289</sup>

De esta manera, se pasaron por alto las discusiones y los argumentos alternativos que proporcionaban otras oportunidades para la enseñanza de las ciencias sociales y la sumergieron en presentismos y aprendizajes locales, que posicionaron a su clase como una de las más generadoras de bostezos por parte de los estudiantes.

---

<sup>287</sup> Bermúdez Vélez, “El aprendizaje en dominios...” 136.

<sup>288</sup> Bermúdez Vélez, “El aprendizaje en dominios...” 136.

<sup>289</sup> Torres, *Globalización e interdisciplinariedad* 123. Citado en Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 37.

## 4.2 Las clases de ciencias sociales tergiversadas y en caos a principios del nuevo milenio

El país no lograba obtener los análisis que buscaba, ni avanzaba en una definición clara de lo que significaba y lo que comprendía el área de ciencias sociales; esta seguía en su estado de fragmentación conceptual, discursiva, teórica y disciplinar que impedía la comprensión de la realidad. Era largo el recorrido por la reforma y la modernización de la educación, en la que el área de ciencias sociales permanecía sumergida en un túnel oscuro que debía recorrerse por instrucción gubernamental y de las políticas mundiales.

Los debates, las encrucijadas y los vacíos de la enseñanza de las ciencias sociales durante todo el proceso de transformación educativo se reducían, generalmente, a críticas a la enseñanza tradicional. Eran más bien pocas las propuestas que definían concretamente cómo hacerlo. No obstante, era fundamental que las propuestas y alternativas convencieran al gobierno de implementar las transformaciones de manera coordinada en todo el territorio nacional. En este sentido, existieron propuestas de currículos elaboradas por iniciativa de académicos, las que luego fueron rechazadas por el gobierno.<sup>290</sup>

En el momento en el que fueron publicados los lineamientos por parte del MEN se denunciaba la desorientación y el caos en el que se encontraban las ciencias sociales en el país. Así se referencia: “Hoy el país cuenta con lineamientos curriculares afines al área de Ciencias Sociales,<sup>291</sup> los cuales son muy importantes, y se incorporan en gran medida a los de Ciencias Sociales, para que no siga pasando lo que algunos investigadores de la Universidad Nacional señalan:

(...) la multiplicidad de lineamientos reflejan dos síntomas inquietantes: primero, que los vacíos que deja una enseñanza no integrada de las Ciencias Sociales sean suplidos por materias remediales, concebidas a veces como emergencias o según preferencias de los gobernantes (como ocurrió con la cátedra Bolivariana); y, segundo, que se imponga una retórica sobre ética o democracia, muchas veces negada por la vivencia escolar autoritaria, pese a las pretensiones de instaurar la democracia en la escuela.<sup>292</sup>

---

<sup>290</sup> Tal fue el caso de Gabriel Restrepo et ál., “Orientaciones curriculares para Ciencias Sociales en Educación Media”, Bogotá, octubre de 2000, documento inédito. Javier A. [Ramos Reyes](#), Gabriel [Restrepo y](#) Josué [Sarmiento Lozano](#), “Hacia unos fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación media”, Bogotá, julio 31 de 2000. Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. Consultado en: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/educar2/indice.htm>

<sup>291</sup> Educación Ética y Valores (1998); Constitución Política y Democracia (1998); Ciencias Naturales y Educación Ambiental (1998); Cátedra de Estudios Afrocolombianos (2001),

<sup>292</sup> ICFES, *Nuevo examen de Estado*. Citado en Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 26.

Por su parte, en las instituciones educativas permanecían separadas la historia y la geografía, a pesar de que las dos se integraban bajo el rótulo de clase de ciencias sociales. La clase de ciencias sociales solo se dictada hasta el grado noveno, con el argumento de que décimo y once las ciencias sociales se reemplazaban por política y economía.<sup>293</sup> Al respecto se denuncia:

Debido a la situación anterior, las prácticas que para el momento de expedir estos lineamientos, predominaban para la Educación Básica —en la mayoría de las instituciones educativas— daban un mayor peso a la historia y, en menor grado, a la geografía; situación que varió en la Educación Media, donde los enfoques curriculares eran más heterogéneos, debido a que gran parte de las propuestas hacían énfasis en lo económico y en lo político (...) En diversas visitas y por informes recibidos en los talleres de discusión y validación con las y los educadores del país, se encontró que el área de Ciencias Sociales (o las materias de historia, geografía y democracia), sólo se enseñan hasta el grado noveno de la básica y desaparecen en la educación media, siendo reemplazadas por educación política y/o económica, algo que está en total desacuerdo con lo estipulado por la Ley General de Educación, cuando reglamenta las áreas obligatorias y fundamentales.<sup>294</sup>

El desconocimiento por parte del gobierno de académicos, de las instituciones educativas, de las editoriales que publicaban los textos escolares y del gremio docente, generó una tergiversación en el manejo de la integralidad y sumergía a las ciencias sociales en un prolongado silencio y en una transformación con pocos debates; igualmente, se vio postergada la publicación de los lineamientos que establecían las directrices del área.

La tergiversación de la integralidad alcanzó el enfoque disciplinar que caracterizaba a las entidades de educación superior con licenciaturas en ciencias sociales. Esta situación se hizo extensiva a los libros de texto y a las clases de la básica primaria y la media. Adicionalmente, la confusión sobre la integralidad llegó al sistema evaluativo en la división de las ciencias sociales que emprendió el ICFES a partir del 2000 en sus exámenes de Estado.<sup>295</sup> Allí, el área de ciencias sociales quedó dividida en historia, geografía y filosofía, aislando otras disciplinas como economía, sociología, antropología, y condicionando a las instituciones a organizar sus clases acorde a la preparación para

---

<sup>293</sup> La confusión y falta de claridad por parte de las instituciones educativa, genero la tergiversación de los artículos 23 y 31 de la ley 115 de 1994, en donde se hacía referencia a mantener las mismas áreas obligatorias de la educación básica, pero con un nivel mayor de complejidad con la integración de las ciencias económicas, políticas y filosóficas.

<sup>294</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 11-12.

<sup>295</sup> Ver Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 11.

los exámenes de Estado.

Adicionalmente, la historia del siglo XX y de comienzos del siglo XXI, con eventos tales como violencias, pobrezas, xenofobias, entre otros, pusieron en aprietos a la sociedad y a las mismas ciencias sociales. Al respecto se señalaba:

Pero la incertidumbre que caracteriza el comienzo de este nuevo siglo, puso en entredicho los enfoques con que se analizaba la realidad (crisis de paradigmas). Desde esta perspectiva y esta situación de tránsito para unos y de indefinición para otros, se le reclama a las Ciencias Sociales cambios profundos que permitan la comprensión de un mundo, fragmentado pero globalizado; rico y productivo pero empobrecido; plural y diverso pero intolerante y violento; con una gran riqueza ambiental, pero en continuo deterioro.<sup>296</sup>

Por tal motivo, era necesario un replanteamiento, otras interpretaciones y otros paradigmas sociales que reconocieran otros actores y permitieran su inclusión en el proceso de comprensión del mundo y la construcción del futuro. Para ello era necesaria la coexistencia de diferentes enfoques teóricos, metodológicos, corrientes y perspectivas, en una dinámica de complementariedad.

Para este momento, la enseñanza de las ciencias sociales se había convertido en el escenario amplio y flexible del conocimiento, en el que recaía la transversalidad de un gran número de “contenidos” y/o “temas” obligatorios.<sup>297</sup> Con los lineamientos se buscaba establecer unos mínimos acuerdos generales sobre unos conceptos obligatorios para los planes de estudio en la enseñanza de las ciencias sociales.

### **4.3 Los argumentos utilizados para estructurar los lineamientos del área de ciencias sociales**

En la búsqueda de alternativas que permitieran dar cumplimiento a los requerimientos mundiales, superando los problemas cognitivos en la enseñanza de la historia, de la geografía y para darle su lugar a las ciencias sociales, se empezó por caracterizar e identificar nuestra sociedad y, desde allí, asignar relevancia al conocimiento de lo social. Allí se encontró que la sociedad y el sistema educativo mantenían en una relación

---

<sup>296</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares 22*.

<sup>297</sup> ICFES, *Nuevo examen de Estado*. Citado en Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares 26*.

reflexiva, en la que las deficiencias de una repercutían en la otra y viceversa.<sup>298</sup>

Las dinámicas sociales se caracterizaban por ser complejas, caóticas e inciertas, con tendencia a permanecer en círculos de continuación y reproducción de esquemas tradicionales. De este modo, los males que históricamente habían agobiado a la humanidad buscaban perpetuarse arraigándose en las sociedades. Sin embargo, también se reconocía en las transformaciones la posibilidad de que los individuos pudieran intervenir conscientemente sobre el mundo en el que quisieran vivir.

(...) la crisis se relaciona con un movimiento que se orienta hacia nuevas formas de auto-organización y complejidad, solo el desorden y la entropía posibilitan la renovación y reestructuración de sistemas ordenados, obsoletos y agotados (...) Por tanto, asumir el desarrollo social como una dialéctica entre conservación/ transformación, orden/ desorden, certeza / incertidumbre, implica instaurar el tiempo en la creatividad y la capacidad propositiva, los dilemas y la multiplicidad de significados, enfrentar la diversidad de mundos posibles y verdades múltiples, asumirnos como participantes de sistemas sociales pero también diseñados por dichos sistemas.<sup>299</sup>

Por lo anterior, se propuso que la enseñanza de las ciencias sociales debía emprender procesos pedagógicos desde miradas multidisciplinares y globales; asimismo, debía ser penetrada y enriquecida por disciplinas como la antropología, el derecho, la geografía, la sociología, la economía, las ciencias políticas, la filosofía, la ética, la psicología, la demografía, la ecología, entre otras. Se proponía que la enseñanza de las ciencias sociales tenían que avanzar del simple trabajo por áreas, asignaturas y/o materias, razón por la que la planificación se debía realizar alrededor de temas de interés de los individuos que participaran en el proceso (docentes-estudiantes), problemas interdisciplinarios, tópicos, reglas morales, instituciones sociales, periodos históricos, espacios geográficos, ideologías, colectivos humanos (culturas, etnias, clases sociales, etc.), etc. Todo esto con la posibilidad de visualizar la complejidad de las problemáticas sociales, académicas e individuales desde diferentes ópticas: “una integración disciplinar intra-área, trabajando con problemas que integren la historia, la geografía, cívica, economía, sociología, antropología, etc.; problemas en los cuales se integren las distintas versiones de las ciencias sociales y humanas”.<sup>300</sup>

Se sugirió que la enseñanza de las ciencias sociales debía abrirse a toda una gama de

---

<sup>298</sup> Néstor López y Juan Carlos Tedesco, “Desafíos a la educación secundaria en América Latina”, *Revista de la CEPAL*, No. 76 (abr., 2002).

<sup>299</sup> Gómez, *La construcción del conocimiento* 21.

<sup>300</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 80.

posibilidades para abordar un fenómeno histórico, social y cultural específico, donde los estudiantes pudieran hallar utilidad a los contenidos y a los conceptos, es decir, al conocimiento científico. Para ello se estableció como prioridad el interés por parte de los estudiantes y los docentes en el desarrollo de los contenidos, articulando armónicamente diferentes disciplinas y aspectos éticos, y obteniendo como resultado la construcción de un análisis colectivo desde diferentes ópticas y la adquisición de una responsabilidad proyectiva.<sup>301</sup>

De esta manera, la propuesta estaba en que la escuela se convertiría en el escenario en el que, por un lado, interactuaban los conocimientos científicos legitimados por los académicos y los patrones simbólicos y culturales de la sociedad, y, por el otro, circulaban “diferentes tipos de representación y de prácticas interpretativas, se entremezclan, se fusionan, se rechazan entre sí y muestran a la escuela como uno de los espacios sociales en donde hay mayor intercambio de representación y de significados culturales”.<sup>302</sup>

De esta manera, se propuso entablar en el aula de clase un ejercicio de negociación de significados, que estaban latentes en los ambientes educativos y durante todo el proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje. La negociación entre conocimientos informales y conocimientos formales significa que los recursos interpretativos del conocimiento científico de las ciencias sociales se sostenían, básicamente, sobre el pensamiento informal y el sentido común. Entonces, el conocimiento estaría en permanente negociación y coexistencia con el conocimiento cotidiano y científico; el conocimiento escolar se reconoce como una co-construcción de conocimientos:

La enseñanza se convierte así en un permanente proceso de construcción de conocimientos de mundos posibles de intercambio de representaciones sociales, de yuxtaposición de imaginarios colectivos, de entre cruzamiento de historias y narraciones que le permitan ubicarse y transformar el desorden en orden, lo mismo en el otro, la negación en afirmación, la muerte en la vida. La enseñanza como la potencializadora de lo humano.<sup>303</sup>

La idea central estaba en construir conocimiento desde una dinámica permanente de interacción, de yuxtaposición y de complemento, como una manera real de formación integral de los individuos. Con esta nueva mirada, la enseñanza de las ciencias sociales

---

<sup>301</sup> Gardner, *Inteligencias múltiples* 84.

<sup>302</sup> Gómez, *La construcción del conocimiento* 15.

<sup>303</sup> Gómez, *La construcción del conocimiento* 24.

empezaba a reconocer el gran valor del conocimiento previo, la experiencia, el saber cotidiano o común de los estudiantes.<sup>304</sup>

Al incluir en el proceso de enseñanza de las ciencias sociales una dinámica de co-construcción del conocimiento, quedaba planteada la idea de generar acciones de inclusión y de visibilización del otro y, por lo tanto, de aprendizajes significativos y comprensivos que formaran a los sujetos como actores-gestores de su contexto y que proyectaran una postura crítica frente a las dinámicas vigentes de la sociedad. “En la epistemología cotidiana, la tarea de construir el mundo constituye a las personas en agentes activos y propositivos que, a través de sus teorías, pretenden producir transformaciones en el mundo que los rodea”.<sup>305</sup> En este marco, se propuso una relación entre pares (docente-estudiante), en la que interactuaban intereses, conocimientos y aprendizajes mutuos.

La educación debe concebirse para creación de significado y construcción de nuevas realidades, la idea es proporcionar las herramientas y dispositivos necesarios para ser mejores arquitectos de la vida (...) La interacción educativa debe concebirse fundamentalmente como un proceso de negociación de significados intersubjetivo en donde no solo se reduzca a la interacción profesor-estudiante, sino también al aprendizaje entre pares, al aprendizaje tutorial y en general las diversas formas de co-construcción de conocimiento.<sup>306</sup>

Las construcciones interpretativas resultantes del proceso pedagógico quedaban sujetas y limitadas por los recursos culturales disponibles del grupo y el contexto en el que ellos se desenvolvían. Adicionalmente, se recomendó que los contenidos estuvieran planteados de acuerdo a los intereses del docente y de los estudiantes, y que estos estuvieran orientados a la comprensión de los problemas actuales de la humanidad de manera multidimensional y presentista (dimensiones interdisciplinarias para la construcción de una visión global del ser humano); eso sí, teniendo en cuenta el nivel cognitivo de los niños y adolescentes.<sup>307</sup> Especialmente, se debían estimular y activar las múltiples habilidades que poseían los estudiantes en el marco de un pensamiento crítico, creativo, complejo y autónomo.

---

<sup>304</sup> Gardner, *Inteligencias múltiples*.

<sup>305</sup> Gómez, *La construcción del conocimiento* 16.

<sup>306</sup> Jerome Seymour Bruner, 1997). En Gómez, *La construcción del conocimiento* 27.

<sup>307</sup> Josep Fontana, *La historia después del fin de la historia* (Barcelona: Crítica, 1992).

## 4.4 La educación por competencias

El ICFES era la institución que diseñaba los instrumentos evaluadores que medían la formación académica del estudiante y el nivel de las instituciones educativas que, progresivamente, seguían la dinámica de mercado exigida por el ámbito global. Fue así como, en sintonía con el mercado, el concepto de competencia fue utilizado por primera vez en los exámenes de Estado, entendido como una herramienta que nos conduciría a la calidad educativa y a la competitividad entre las instituciones.

En 1999 publicaron una “Propuesta General” que impulsaba el examen de Estado desde una evaluación por competencias. Los argumentos que proporcionó el gobierno frente a los cambios del sistema evaluativo por competencias se sustentaron en la creciente necesidad de comprender, generar y transformar la información en conocimiento y lograr elaborar argumentos en el manejo de la veracidad de la información. Al respecto se argumentó:

Las justificaciones eran claras: la obsolescencia de la simple capacidad de recoger y reproducir información ante la generación masiva y creciente de la misma; el impacto que ejercen los medios masivos de comunicación, lo cual exige desarrollar “la competencia para comprender, generar y transformar la información en conocimiento, y la competencia para sostener con justificaciones de peso el valor de la verdad (veracidad de lo creado)”.<sup>308</sup>

Basados en los principios de calidad y equidad, y reconociendo la diversidad en la educación y el impacto que esta tenía en las transformaciones sociales y culturales de los países, el gobierno implementó la evaluación por competencias. Las competencias que se exigieron en los estudiantes consistían en “saber hacer en contexto”, tanto en un marco disciplinar como en uno interdisciplinar. Así se referencia:

(...) entendiendo competencias como un saber hacer en contexto (...) circunscritas a las acciones de tipo interpretativo, argumentativo y propositivo que el estudiante pone en juego en cada uno de los contextos disciplinares, que hacen referencia al conjunto móvil de conceptos, teorías, historia epistemológica, ámbitos y ejes articuladores, reglas de acción y procedimientos específicos que corresponden a un área determinada.<sup>309</sup>

Las competencias eran evidenciadas a través de acciones de interpretación,

---

<sup>308</sup> ICFES, *Nuevo examen de Estado* 10. El Ministerio presenta una propuesta señalada como un consenso generalizado. Ver Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 75.

<sup>309</sup> ICFES, *Nuevo examen de Estado* 17. En Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 75.

argumentación y proposición, con procedimientos que recurrían a teorías, paradigmas y reglas de acción en los currículos. Fue de este modo como el MEN y el ICFES materializaron las exigencias legales que estaban consignadas en la Constitución, la Ley General de Educación y el Decreto 1860, con lo que también satisfacían los requerimientos económicos, sociales, políticos y culturales propios del mundo globalizado, a través de una propuesta para la evaluación en el país.

## 4.5 Los lineamientos curriculares

Para el año 2002 —después de 18 años de ser decretada la reforma curricular— el MEN completa la serie de “lineamientos curriculares” que la Ley General de Educación 115 ordenó para cada una de las áreas fundamentales y obligatorias; los últimos en ser publicados fueron los correspondientes a las ciencias sociales. El marco jurídico en el que se sustentaron los lineamientos era: los artículos 23 y 31 de la Ley General de Educación, en la Constitución Política (en su artículo 67) y en el Plan Decenal de Educación (1996- 2005).<sup>310</sup>

El documento fue construido con la interacción de diferentes actores de la sociedad civil: maestros de todas las regiones del país, la Organización de Estados Iberoamericanos —OEI—, docentes universitarios de las facultades de educación y los departamentos de ciencias sociales, historia y geografía de diversas instituciones del país (como Jairo Gómez, Juan Francisco Aguilar, Piedad Ramírez, Gustavo de Roux, Edilberto Hernández, Raquel Pulgarín, Rosario Casas, Ramón Atehortúa y Claudia Delgado); y representantes de diversos grupos sociales (étnicos, de derechos humanos, entre otros). Estos participaron decidida y comprometidamente durante el proceso de discusión, depuración y validación de los lineamientos curriculares. A manera de contraste, se indagó en los modelos pedagógicos de otros países hispanoamericanos (España, Argentina, Ecuador, Chile y Brasil) y se examinaron propuestas investigativas innovadoras, conceptuales y académicas planteadas en otros espacios del territorio nacional.<sup>311</sup>

---

<sup>310</sup> En el Plan Decenal de Educación se hizo referencia a la participación ciudadana, la construcción de la convivencia pacífica, la utilización de conocimiento científico y tecnológico para contribuir en la construcción sostenible del país, manteniendo la preservación del medio ambiente. Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 78.

<sup>311</sup> Estudios como los de Jairo Gómez (cambio representacional); Ángela Bermúdez (cambio conceptual); Gabriel Restrepo; los producidos por la Maestría en Enseñanza de la Historia de la Universidad Pedagógica Nacional; y Raquel Pulgarín, entre otros. En Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 14-15.

La elaboración de los lineamientos se dio en cuatro etapas: inicialmente, se elaboró una contextualización nacional e internacional de las ciencias sociales a través de un estado del arte. Allí se reconocieron los lineamientos en ciencias sociales que sustentaban los PEI institucionales, las innovaciones del área o disciplinas afines, un trabajo de campo que contemplaba el acompañamiento de clases, salidas pedagógicas<sup>312</sup> y conversaciones directas con estudiantes, docentes, directivos; incluso, en algunas ocasiones, con funcionarios de las secretarías de educación de diferentes zonas del país como Chocó, Cauca, Cartagena, Antioquia, Cali y Bogotá.

La consolidación de los lineamientos curriculares contó con la revisión y el análisis exhaustivos de los textos escolares de ciencias sociales de casi todas las editoriales del país y de todos los grados; también se analizaron aquellos textos que abordaban áreas afines tales como historia, geografía, constitución y democracia, ética y valores, economía y política,<sup>313</sup> esto para proceder a entablar el diseño y la construcción de la propuesta con diversos grupos. Seguidamente, a través de espacios participativos, se desarrollaron múltiples discusiones de validación de la propuesta curricular, integrando a docentes y académicos, y consignando numerosas experiencias para culminar con una etapa de ajustes finales.

Como sustento teórico los lineamientos se basaron en Immanuel Wallerstein, quien planteaba las ciencias sociales como un proceso académico que se originó en el siglo XVI y se estructuró entre mediados del siglo XVIII y el XIX. Durante este periodo se buscó que las ciencias sociales explicaran la sociedad desde un conocimiento secular, ya que esta no podía ser entendida desde las leyes de las ciencias naturales o las ciencias exactas. Los argumentos para el cambio se sustentaron, según Wallerstein, en dos aspectos centrales: el primero correspondía a que los estados ya no tenían el mismo protagonismo que antes, ya que por el contrario perdieron credibilidad y responsabilidad frente a los individuos. Y en segundo lugar, el protagonismo recaía sobre el sujeto como un pensador global que podía actuar localmente.

Las pretensiones de estos lineamientos fueron consolidar puntos de apoyo y orientación a los diferentes actores del escenario educativo, al aportar elementos claros de tipo conceptual, teórico, metodológico, operativo e integrador y dar sentido al quehacer pedagógico con la formación de nuevos ciudadanos. Simultáneamente se quería

---

<sup>312</sup> Había proyectos ambientales o con la comunidad, los cuales no se realizaban dentro de las instalaciones escolares.

<sup>313</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 14-15.

proporcionar la calidad educativa que se requería, orientando los saberes y aprendizajes —tradicionalmente presentes en el trabajo escolar—, integrándolos con los avances contemporáneos. Así era posible ejercer la igualdad de derechos, la democracia, la dignidad del ser humano y la solidaridad en las sociedades.

De esta manera, se buscó abanderar profundos cambios en el escenario educativo en pro de la formación de nuevas realidades para hombres y mujeres del presente y del futuro como lo planteaba la constitución y en coherencia con la Ley General de Educación 115.

Los lineamientos fueron la materialización de todos los debates, las críticas y las discusiones entre académicos, y también la condensación de modelos importados durante varias décadas. Fueron publicados cuando la tergiversación y los problemas desbordaban las ciencias sociales. Sin embargo, de manera consciente el gobierno decretó los lineamientos de ciencias sociales, afirmando que correspondían al área más polémica y cualquier directriz generaría consenso, disenso y controversia.

## **4.6 Transformaciones propuestas por los lineamientos curriculares**

### **4.6.1 Los lineamientos perfilaron los fines de la formación en ciencias sociales**

Los lineamientos partieron de comprender la educación como un acto protagónico en la formación de ciudadanos, centrada en los individuos, y con la posibilidad de identificar los diferentes ritmos de aprendizaje. A partir de este momento, adquirió relevancia la individualidad en el aprendizaje. En este sentido, la finalidad de la educación y las ciencias sociales radicó en transformar de manera crítica y reflexiva la sociedad a través de la formación de sujetos propositivos, gestores y actores de su realidad, proporcionándoles a los estudiantes las herramientas necesarias para que afrontaran las problemáticas inmediatas y las del devenir histórico.

Para ello, la nueva legislación reconoció en el sujeto el garante de su realidad; por lo tanto, le asignó la responsabilidad de construir la sociedad y su futuro. De este modo, se estableció como finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales la formación de una ciudadanía crítica, dialogante, solidaria y comprometida con los valores democráticos, y preparada para el escenario global, nacional y local.

Los lineamientos tuvieron la pretensión de generar cambios significativos al transformar el enfoque, la forma de abordar las ciencias sociales y sus finalidades. Pero dejaron en claro que, para ello, requerían de ciertas condiciones necesarias para una verdadera transformación educativa en la educación básica y media. Al respecto, los lineamientos consideraron importante y prioritario una capacitación profunda de los maestros, la implementación de espacios de reflexión pedagógica en los planteles educativos, con una transformación y mejora en los recursos educativos.

En los lineamientos que publicó el MEN se reconoció la trascendencia de la interpretación que realizaba las ciencias sociales sobre el mundo, como un elemento esencial que había repercutido en el actuar humano en sus diferentes dimensiones. De esta manera, se justificó la importancia de las ciencias sociales fundamentales en los pensum escolares.

#### **4.6.2 Fundamentación de los contenidos para la enseñanza de las ciencias sociales**

Durante el proceso de consolidación de los lineamientos, el gobierno reconoció que la selección de los contenidos para las ciencias sociales fue uno de las mayores encrucijadas que enfrentó. El MEN, en su trabajo de construcción de los lineamientos, identificó varias miradas sobre los contenidos; científicamente, los contenidos constituían la herramienta necesaria para delimitar el campo del conocimiento.<sup>314</sup> Desde una mirada funcional, los contenidos fueron abordados como una relación entre lo que se enseñaba y las estrategias necesarias para lo que se aprendía. También se definió como un conjunto de elementos necesarios para generar “rutinas perceptivas” o “esquemas de percepción”, necesarios para el aprendizaje de las ciencias sociales. Para el MEN, los contenidos fueron entendidos como el conjunto de procedimientos, valoraciones, interacciones individuales y sociales que se formaban en el proceso educativo.<sup>315</sup>

Los lineamientos se sustentaron en los aportes significativos de publicaciones como *La nueva producción del conocimiento*,<sup>316</sup> *Las nuevas Ciencias Sociales*,<sup>317</sup> *Nuevos avances*

---

<sup>314</sup> Prats, *Disciplinas e Interdisciplinariedad 2*. En Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares 70*.

<sup>315</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares 71*.

<sup>316</sup> Michael Gibbons et ál., *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas* (Barcelona: Ediciones Pomares, 1997). En Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares 48*.

en la investigación social<sup>318</sup> y el “Abrir las Ciencias Sociales”<sup>319</sup>.

Durante el proceso de Reforma educativa, el paradigma interpretativo fue una opción frente al positivismo, pero recibió durante su consolidación fuertes críticas, dando lugar al surgimiento de otras propuestas teóricas y metodológicas. Como salida a las encrucijadas entre sujeto y objeto, teoría y práctica, reflexión y acción, desde la *action research* (investigación acción) se empezó a empoderar al sujeto a través de su conocimiento. De este modo, la investigación no solo visualizó al sujeto, sino que además le otorgó poder en procesos autónomos, participativos, transformadores y constructores. La transformación se dio en la conformación de unas ciencias crítico-sociales que mantenían una estrecha relación entre el conocimiento y la acción, a través de reflexiones permanentes y críticas sociales. De este modo, el interés predominante era la utilidad y la practicidad del conocimiento, es decir, un conocimiento en función de la sociedad para resolver sus problemáticas, para visualizar a la población invisibilizada.<sup>320</sup>

Para la organización de las áreas obligatorias fundamentales que se venía estructurando con la reforma curricular, se decretó que: el abordaje disciplinar, memorístico y riguroso que aún permanecía de las ciencias sociales debía ser sustituido por unos laboratorios de sociedad. También se señaló que la interpretación de mundo que realizara las ciencias sociales no sería entendida como portadora de verdades acabadas. Por el contrario, los contenidos serían abordados como versiones susceptibles de ser modificadas, conforme a fueran reinterpretados los vestigios del pasado que aparecieran.<sup>321</sup>

Pese a las recomendaciones y debates preliminares, el gobierno ordenó que debían asuntos temas comportamentales, de habilidades sociales, de convivencia y de competencias ciudadanas<sup>322</sup> en el salón de clase. Así, los contenidos propuestos estaban planteados desde conceptos y competencias necesarias para resolver problemas, particularmente conflictos escolares, con elementos históricos, culturales, del lenguaje y junto a elementos

---

<sup>317</sup> Matei Dogan y Robert Pahre, *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora* (México: Grijalbo, 1993). En Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 48.

<sup>318</sup> Jesús Ibáñez, *Nuevos avances en la investigación social* (Barcelona: Proyecto A, 1998) 10. En Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 48.

<sup>319</sup> Wallerstein, *Impensar las Ciencias* 18.

<sup>319</sup> Torres Carrillo, “La enseñanza de la historia...”

<sup>320</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 51-52.

<sup>321</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 47-48.

simbólicos, en permanente cambio argumentando que desde allí se podía proporcionar significativos aprendizajes sobre el actuar y el devenir de las sociedades.

El gobierno argumentaba que el manejo disciplinar y el afán por dar cumplimiento a las temáticas de las ciencias sociales que se enseñaban no permitía el análisis y las reflexiones de situaciones, experiencias y vivencias significativas y cercanas a la vida de los estudiantes. Por tal motivo, realizó una transformación a unos contenidos centrados en lo local, en las cotidianidades del estudiante y en la resolución de problemas en la escuela.

Como un aspecto muy bien estructurado en el papel, pero ambicioso en la práctica, se recomendó introducir miradas de integración total hacia la realidad social, miradas holísticas, con ampliación de los escenarios y de los actores —más allá del Estado y la clase política—, para que tuvieran aplicabilidad en las diferentes disciplinas sociales. La exigencia que se hizo en este momento fue que las ciencias sociales contaran con flexibilidad, crítica, reflexividad, innovación, participación, integración disciplinar, conceptual y metodológica, y el compromiso social de los estudiantes, docentes, académicos y gobiernos.

Frente a las multitudinarias discusiones sobre si resultaba pertinente la globalidad, la localidad y la cercanía en el procesos de aprendizaje, los lineamientos consideraron vital la totalidad significativa para llegar a los análisis particulares, sustentado en los aportes investigativos que realizó la psicología durante finales del siglo XIX y durante todo el siglo XX. Al respecto, se mencionó “las niñas y niños no captan inicialmente las cosas por sus detalles y partes aisladas (que irían uniendo unas a otras hasta obtener una imagen de un objeto), sino, por el contrario, por su globalidad. Posteriormente, una labor de análisis servirá para comprender y matizar mejor esa totalidad, ‘totalidad’ interesante y significativa”<sup>323</sup>. Sin embargo, pese a pretender encontrar el equilibrio entre lo global y lo universal del conocimiento, los lineamientos tuvieron gran ahínco en destacar lo significativo del conocimiento local, popular, disidente o contra-hegemónico.

De esta manera, con los nuevos rumbos emprendidos, las ciencias sociales y sus docentes tuvieron que asumir otros derroteros como el reconocimiento de otros actores,

---

<sup>323</sup> Torres, *Globalización e interdisciplinariedad* 38. El Ministerio presenta la propuesta como producto de un consenso generalizado. Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 57-58.

de grupos minoritarios y de culturas lejanas o diferentes a las occidentales, reconociendo el valor de sus conocimientos y de sus modos de relacionarse con el mundo.

Sumado a lo anterior, era necesario plantear unos retos integradores, fundamentales para el análisis y la construcción de sociedad: “El saber sobre lo social no es exclusivo de las disciplinas sociales; por ello, la investigación social debe acudir a otras fuentes y formas de saber social como la literatura, el cine y la sabiduría popular”.<sup>324</sup> Para ello el docente debía generar alternativas que integraran los conocimientos que proponían las ciencias naturales, las humanidades y los conocimientos del sujeto sobre la sociedad, para, finalmente, lograr la co-investigación y superar antiguas tensiones (objetividad-subjetividad).

También las ciencias sociales tenían el reto de incorporar las utopías, las tendencias existentes, las ideas de progreso posibles, el futuro como un objeto de estudio por su incidencia reflexiva en el actuar del presente. No obstante, todos los elementos mencionados debían ser decantados pedagógicamente en los procesos de aprendizaje en el aula. Adicionalmente, se requería que los docentes y los estudiantes asumieran posturas más tolerantes, más humanas: “Docentes y estudiantes deben partir de ese presupuesto como garantía de una relación más abierta y antidogmática frente a las Ciencias Sociales, lo que conllevará al desarrollo de valores y actitudes como la tolerancia y el respeto a las posiciones de los demás.”<sup>325</sup>

Se estableció que todos los elementos que componían la estructura de los lineamientos curriculares debían estar dirigidos a la posibilidad del replanteamiento y de la elaboración de nuevas versiones con base a nuevas miradas, así como a la familiarización del estudiante con diferentes enfoques teóricos, conceptuales, tendencias y versiones. En este contexto, los estudiantes estaban en la capacidad de formular preguntas, problemas de investigación, relativizar la información, fortalecer la argumentación, ampliar las miradas, valorar el punto de vista del otro, comprender y construir conscientemente el conocimiento social, con la posibilidad de realizar aportes significativos.

Los lineamientos, fundamentados en diferentes estudios, argumentaron que el manejo del tiempo de manera lineal generaba una estructura rígida, aburrida, predecible y desmotivadora para los estudiantes.

---

<sup>324</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 55.

<sup>325</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 52.

Por último, existió un consenso en que el objetivo de las ciencias sociales no era formar científicos sociales (historiadores, sociólogos, economistas, entre otros). Pero se acordó que si era importante el reconocimiento de conceptos básicos, el manejo de métodos y de técnicas que pertenecían a las disciplinas de las ciencias sociales. Al respecto se amplió: "Por ejemplo, un educando que curse la básica y la media, no será un historiador, pero debe aprender a manejar y seleccionar fuentes, que es algo básico en el conocimiento histórico; o aunque no sea un geógrafo debe manejar elementos claves de cartografía."<sup>326</sup>

### **4.6.3 La estructura curricular que se propuso para la enseñanza de las ciencias sociales**

El MEN reconoció la complejidad intrínseca de las ciencias sociales, motivo por el cual recurrió a cinco referentes para concebir el proceso educativo: el cognitivo, las vivencias o experiencias, el manejo de conceptos, la perspectiva temporal y el tiempo histórico, delimitando el recorrido de partida y el de llegada en el currículo.

Los lineamientos, en su estructura, le otorgaron prioridad a los procesos socioculturales y a las problemáticas sociales como un escenario propicio para la observación, la reflexión, el análisis, la crítica y la interacción de preguntas de las diferentes disciplinas. En este sentido fueron organizados con un enfoque *problematizador, abierto, flexible, integrado y en espiral*, y basado en "ejes generadores" y "preguntas problematizadoras"; estas son propias del desarrollo conceptual por competencias. De este modo, se argumentó que dicha estructura permitía desarrollar en el aula de clase problemas sociales, períodos históricos, espacios geográficos, etc. La estructura auguraba interpretaciones holísticas e interdisciplinarias de la realidad y la comprensión del mundo actual. De esta manera, era posible abordar problemáticas más cercanas y un mayor compromiso con el mundo, proporcionando mayor significado y utilidad al conocimiento:

A partir de un enfoque curricular flexible, abierto, integrado y en espiral del área de Sociales, la escuela puede abandonar la visión fragmentada del conocimiento que hasta ahora ha proporcionado, y abrirse a interpretaciones holísticas e interdisciplinarias acordes con los planteamientos del mundo actual; se hace, entonces, realidad —y no una eterna utopía— la posibilidad de estudiar y reflexionar sobre los temas que interesan a las y los jóvenes, permitiendo una mayor significatividad en el conocimiento y adentrándonos en la problemática mundial, nacional y local actual, que casi nunca es cubierta en el quehacer pedagógico.<sup>327</sup>

---

<sup>326</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 29.

<sup>327</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 83.

La propuesta curricular se considera *abierta* por la capacidad de inclusión de aprendizajes, los espacios de reflexión, de análisis y de crítica frente a problemas de la humanidad en diferentes dimensiones (individual, local, nacional, global y, si requiere, universal). De esta manera, un currículo abierto facilita la movilidad temporal desde el presente hacia el pasado o el futuro, proporcionando espacios para la negociación de saberes entre supuestos, pre-teorías o el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico; esto permite la interacción de las disciplinas y abre la posibilidad de generar espacios para el debate y el acceso a temas actuales y cercanos a las realidades inmediatas de los actores del proceso educativo.

El carácter de *flexibilidad* curricular se refiere a la forma sincrónica o diacrónica en la que era posible abordar distintos espacios, sociedades y enfoques disciplinares abiertos para la comparación, los contrastes y la identificación de relaciones que se producen en los diferentes ámbitos. Era la posibilidad de ajustar los contenidos, implementando modificaciones y mejoramientos de acuerdo a las capacidades de los estudiantes. Así se referencian:

Del mismo modo, los contenidos señalados (...) no indica que los que aparecen señalados sean los únicos que deben ser enseñados.<sup>328</sup> Sin embargo, la selección hecha en el cuadro tampoco es arbitraria o corresponde a elementos fortuitos, estos conceptos fundamentales (disciplinares y didácticos) gozan ya de un relativo consenso, el cual se está generando a nivel mundial<sup>329</sup>, hecho que se puede constatar al revisar los enfoques adoptados en trabajos nacionales y de diversos países.<sup>330</sup>

El manejo temporal en la propuesta curricular abordó una secuencia de pasado-presente-futuro, articulada con una realidad contextual y con la intención de fortalecer una conciencia histórica en los educandos. Del mismo modo, el manejo del tiempo se propuso partiendo de reconocimientos sincrónicos, pasando paulatinamente a conocimientos diacrónicos de mayor complejidad.

El manejo de contenidos de manera lineal fue replanteado por un manejo del tiempo en

---

<sup>328</sup> Por supuesto, si las y los docentes encuentran que hay otros conceptos que pueden ayudarle mejor a alcanzar los objetivos del área, deberá ingresarlos a su actividad diaria, para obtener mejores niveles de calidad educativa.

<sup>329</sup> Es probable que este consenso se esté dando porque se han seleccionado unos objetivos o fines similares, que se deben alcanzar en la enseñanza de las ciencias sociales para la educación primaria y secundaria en diversos países, como se estableció en el capítulo 2.

<sup>330</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 66.

*espiral*, entendido como un trabajo relacionado estrechamente con los niveles de proximidad a la experiencia de los estudiantes en el ámbito familiar, escolar, comunitario, municipal, departamental, nacional y mundial. También abordaron conceptos recurrentes de tiempo, espacio, sujeto, familia, sociedad, Estado, poder, entre otros.

El manejo temporal de una secuencia en espiral, tenía la finalidad de abordar reiterativamente los contenidos en diferentes momentos, de diferentes maneras, ópticas, perspectivas, con diferente grado de complejidad y con las miradas de las diferentes disciplinas que componían las ciencias sociales.

Se justificó la *integralidad* por la necesidad de formación e información más compleja e integradora que articulara lo cuantitativo con lo cualitativo, lo natural, científico con lo social y los diferentes métodos, teorías y técnicas con enfoques holísticos e innovadores. De esta manera, las ciencias sociales podrían asumir la responsabilidad de comprender las sociedades, las dinámicas del mundo y marcar sus trayectorias.

En este punto se sustentó en Dogan y Parhe<sup>331</sup>, quienes planteaba que el fenómeno actual más innovador en las Ciencias Sociales es “la ‘intersección’ entre disciplinas, que complementa el previo proceso de fragmentación y especialización disciplinar que ha caracterizado la segunda mitad del siglo XX.”<sup>332</sup>

Los lineamientos, retomaron el modo 2 como el más innovador, entendido como una construcción de consensos transdisciplinarios entono a conceptos, metodologías, teorías recurriendo a la creatividad y la colaboración para la resolución de problemas. De esta manera, se determino que el conocimiento no era de propiedad exclusiva de las disciplinas, sino por el contrario debía llegar a muchos sectores y mantener unos campos de producción simbólica permanente proporcionando herramientas frente a la visión y la construcción de sociedad, llegando a las practicas y expresiones culturales (las artes plásticas, las artes escénicas, la música, la literatura y los medios de comunicación).

Por su parte, sustentado en las discusiones, los debates, las críticas y los aportes realizados por teóricos y académicos, el MEN consolidó la selección de conceptos y contenidos, teniendo en cuenta niveles de complejidad acorde a las edades y etapa de desarrollo aumentando gradualmente los niveles de complejidad. De modo tal, que permitieran abordar la realidad desde diferente miradas, con avances graduales de niveles de complejidad, con la posibilidad de enjuiciar desde diferentes disciplinas de las

---

<sup>331</sup> Dogan y Pahre, *Las nuevas ciencias*.

<sup>332</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 49.

ciencias sociales, teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo del grupo de estudiantes y de sus competencias.

(...) estos lineamientos plantean el acercamiento a la comprensión de los fenómenos sociales, partiendo en la Básica Primaria de relatos o narraciones fundamentales, para ir acercándose progresivamente hacia la estructuración de un pensamiento formal, con un manejo más interiorizado y significativo de los ámbitos conceptuales, los cuales se trabajan en cada grado de la Básica Secundaria y Media, teniendo en cuenta la evolución sociocognitiva de los estudiantes.<sup>333</sup>

La secuencia de complejidad en el nivel cognitivo iniciaba con actividades descriptivas, pasando a actividades de reflexión y comparación, para culminar en actividades explicativas, analíticas y valorativas. El referente de las vivencias y las experiencias partía de la experiencia vivida para reconocer la experiencia de otros y, posteriormente, para poder acercarse a lo desconocido. En el ámbito conceptual se partía de unos preconceptos, pasando a reconocer otros conceptos y por último a identificar conceptos científicos e integrados.

Se decretó que la enseñanza de los valores estaba implícita en los contenidos, por lo que la forma reflexiva como se abordaran y se resolvieran los problemas sociales y culturales debía generar en los sujetos compromiso, solidaridad, responsabilidad social y respeto..

El gobierno diseñó, organizó y presentó en los lineamientos una malla curricular que refleja la propuesta *abierta, flexible, integradora y en espiral*, la cual estaba caracterizada por una estructura de conceptos fundamentales (disciplinares y didácticos); esta propuesta y contaba con un relativo consenso a nivel mundial. Sumado a lo anterior, hizo la salvedad de que tanto los estudiantes como los docentes podían realizar las modificaciones, adiciones o sustracciones necesarias para ajustarlo a sus objetivos.

- **Métodos y técnicas**

El Ministerio definió que la utilización de los métodos, las técnicas y los procedimientos de diferentes disciplinas, tales como los diarios de campo, la consulta de fuentes, el manejo cartográfico y el análisis estadístico, entre otros, enriquecían los análisis de las problemáticas sociales y familiarizaba a los estudiantes con conocimientos científicos de mayor complejidad.

---

<sup>333</sup> El Ministerio presenta la propuesta como producto de un consenso generalizado. En Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 82.

- **La fundamentación pedagógica de los lineamientos**

En el plano didáctico se implementaron núcleos organizadores en los conceptos, con elementos de similitud-diferencia, continuidad-cambio, conflicto-acuerdo, valores y creencias, interrelación-comunicación, identidad-alteridad, y con la articulación de códigos integradores que retomaban discursos de las diferentes posturas (versiones desde la etnia, el género, los grupos de clase, entre otros). Era manifiesta la intención de encontrar el equilibrio entre el manejo de las disciplinas y la organización didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales, presentando una propuesta integral que reuniera temáticas de los ejes generadores, disciplinas relevantes para cada eje, conceptos fundamentales disciplinares y organizadores didácticos.<sup>334</sup>

Con la intención de encontrar el equilibrio entre el manejo de las disciplinas y la organización didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales, los lineamientos presentaban una propuesta que se componía de **ejes generadores**, compuestos a su vez por **preguntas problematizadoras**, temáticas de disciplinas relevantes, conceptos fundamentales y **organizadores didácticos**.<sup>335</sup>

- **Los ejes generadores**

Con base en los aportes realizados en el siglo XX por la psicología cognitiva, la pedagogía, la didáctica y el modelo de Enseñanza para la Comprensión, se determinó la necesidad de estructurar los currículos desde un soporte que permitiera clarificar, organizar, conceptualizar, clasificar, relacionar, generalizar, interpretar, explicar, comparar o describir cualquier fenómeno social. Para ello se organizaron ejes generadores que proporcionaban el entramado conceptual, metodológico y del currículo, aspectos vitales tanto para el estudiante como para el docente.

Se afirmaba que con la globalidad de los ejes generadores era posible abordar el conocimiento a nivel local, nacional o mundial. Asimismo, y para generar mayor significación frente a las problemáticas, era posible la agrupación temática sobre la realidad social (pasada o presente) desde una variedad de formas, ideas, conceptos, problemas, hechos e, incluso, disciplinas: “La propuesta de ejes generadores es una ocasión propicia para reconocer y explorar campos de conocimiento en los cuales han

---

<sup>334</sup> El Ministerio presenta la propuesta como producto de un consenso generalizado. En Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 68.

<sup>335</sup> El Ministerio presenta la propuesta como producto de un consenso generalizado. En Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 68.

interactuado diversas disciplinas, debido a que surgen espacios integrados o transdisciplinarios.<sup>336</sup>

Por su parte, los ejes generadores permitían la identificación de pre-teorías, e intereses y ampliaba las posibilidades de co-investigación en el aula (por parte de los estudiantes y de los docentes). De esta manera, se buscaba garantizar la comprensión, el empoderamiento del conocimiento y transformación de la realidad cercana.

- **Preguntas problematizadoras**

Se determinó que la forma de generar aprendizajes significativos era a través de la selección de problemas y preguntas desde las ciencias sociales, estructurando conceptos, saberes sociales y actúales en pro de una sociedad más justa, equitativa y solidaria. El planteamiento de preguntas problemáticas requería de la perspectiva de disciplinas como la historia, la geografía, la cívica, la economía, la sociología, la antropología, etc., lo que facilitando el trabajo interdisciplinario a manera de “intra-área”. Con esta dinámica pedagógica se brindaba una mayor prioridad a los procesos frente a los contenidos.

Las preguntas problematizadoras tenían la finalidad de potenciar procesos de comprensión, análisis, clasificación, categorización y aplicación de conceptos, tanto en el trabajo en el aula como en el individual que se desarrolla fuera de esta. En esta medida, era necesario que las preguntas problematizadoras estuvieran diseñadas de manera interesante con el fin de que despertaran sensaciones de riesgo e incertidumbre —tanto en los estudiantes como para los docentes—, partiendo de la base que no existen verdades absolutas. El éxito y la eficacia de las preguntas problematizadoras como fundamento pedagógico de la estructura curricular dependía, en gran parte, de la disposición de los docentes para tal fin, pues es el docente quien tenía que llevar las riendas y el direccionamiento del proceso pedagógico a través de conflictos sociocognitivos, la reformulación de pre-teorías, la confrontación de subjetividades e intenciones que permiten la activación y el afianzamiento de los principales procesos de aprendizaje. Al respecto, se afirma:

Los docentes deben convertir un problema o una situación compleja en unas preguntas problematizadoras, partiendo de una central, —que en la enseñanza para la comprensión se le denomina tópico generativo—, de modo tal que se pasara a desglosar el problema central en preguntas problematizadoras y, a la vez, a identificar múltiples caminos

---

<sup>336</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 52.

metodológicos en la búsqueda del conocimiento —las respuestas y posibles salidas a las problemáticas abordadas—.

De este modo, se llegó a la conclusión de que abordar la enseñanza de las ciencias sociales a través de preguntas problematizadoras permitía identificar conocimientos válidos y erróneos. Adicionalmente, desde el aprendizaje de esta área era posible desarrollar capacidades creativas en la construcción de conocimiento y una formación implícita en valores, al tener la posibilidad de plantear alternativas para la solución de los conflictos.

## **4.7 Herramientas pedagógicas y didácticas para la nueva propuesta en la enseñanza de las ciencias sociales**

- **Situaciones hipotéticas**

En la búsqueda de generar herramientas que permitieran la descentración espacial y temporal, los lineamientos se sustentaron en el planteamiento de situaciones hipotéticas. La propuesta contemplaba la posibilidad de confrontar pedagógicamente los contenidos con situaciones hipotéticas generadas para el grupo, recreando situaciones adversas para que los estudiantes sortearan la salida a partir del análisis del actuar humano y la aplicación del conocimiento disciplinar en momentos históricos diacrónicos y sincrónicos.

Como alternativa se propuso la creación de país estructurando su organización y sorteando sus problemáticas. También era posible el abordaje de un acontecimiento histórico, realizando alteraciones hipotéticas para que los estudiantes pudieran dinamizar procesos psicológicos (clasificar, disociar factores, motivación, empatía, etc.). Para la representación y resolución de estos problemas sociales hipotéticos era necesaria la recolección de abundante información para justificar y argumentar las respuestas.

- **Investigación social**

Se proyectó la implementación de la investigación social a través de la resolución de las preguntas problematizadoras, la recreación de las situaciones hipotéticas y el desarrollo de los ejes generadores. La finalidad radicaba en generar procesos de empoderamiento frente al conocimiento y el desarrollo de una mirada crítica. Para ello, era necesario el reconocimiento de los intereses extracognitivos que hacían referencia al trasfondo de poder y las posturas éticas implícitas en la investigación social y en los investigadores que la llevan a cabo.

Para ello era necesario el aporte interdisciplinario tanto en los sustentos epistemológicos, como en las herramientas metodológicas de cada disciplina social, como por ejemplo el

diario de campo, la consulta de fuentes, el manejo cartográfico y el análisis estadístico, entre otros. Incluso, en los lineamientos reconoció la importancia del arte para el reconocimiento de otras versiones de los acontecimientos.<sup>337</sup>

- **Competencias para las ciencias sociales**

El término de las competencias, se insertó —a partir de entonces— en las políticas educativas, sin haber contado con una justificación, una explicación clara y coherente de su incidencia en las ciencias sociales. El MEN presentaba dificultad en la caracterización y validación teórica de las competencias, situación que reconoció en su publicación. Al respecto se señala:

Es preciso reconocer que aún persiste una deficiente argumentación teórica del término competencia “como un saber reconocido socialmente” y es aún mayor si se habla de competencia social (...) Todas estas revisiones permiten visualizar que el concepto de conocimiento competente a nivel social no es aún tan claro, no sólo porque no puede ubicarse simplemente en un tipo de habilidad especial de los sujetos, sino y sobre todo, debido a las desigualdades que experimentan las personas para contar con las experiencias y recursos necesarios para el desarrollo de sus posibilidades latentes.<sup>338</sup>

Sin embargo, con los lineamientos se estableció que las competencias para el área de ciencias sociales hacían referencia a los procesos de pensamiento social en la comprensión y resolución de problemas, y en los que se dinamizaban procesos mentales de deducción, clasificación, inducción y falsación, considerados esenciales en los desempeños del proceso educativo. Como una gran pretensión, el MEN señaló que las cuatro competencias básicas para las ciencias sociales —y fundamento de los contenidos— eran: el dominio conceptual-disciplinar; el dominio de los procesos, las estrategias y las técnicas; y las habilidades intrapersonales e interpersonales.<sup>339</sup>

La competencia de *dominio conceptual-disciplinar* y su aplicación en contextos particulares buscaba la comparación entre los hechos, los conceptos y las transformaciones del objeto de estudio con otro, con el fin de plantear solución a los conflictos sociales, económicos, políticos y culturales; también debía presentar alternativas para la solución de conflictos cotidianos e individuales en la vida de los estudiantes.

---

<sup>337</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 52-53.

<sup>338</sup> Jairo Gómez: “De lo cognitivo a lo social”. Investigación en desarrollo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002. En Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 77.

<sup>339</sup> Sustentados en la teoría de las inteligencias múltiples y los aportes de Pilar Benejam y Joaquim Prats.

El *dominio sobre los procesos, las estrategias y las técnicas* se concebía como la organización y la selección de la información que pudiera ser de utilidad para el análisis del objeto de estudio, con la posibilidad de resolver problemas en diferentes contextos.

La tercera y la cuarta competencia —*intrapersonal e interpersonal*— hacían referencia a la comprensión de lo estudiado y a la capacidad de proyectarlo a un grupo de pares, sometiéndolo a hipótesis, planteamientos, conclusiones y la crítica. Esto con la pretensión de que se reconociera en las clases los aprendizajes significativos y la utilidad del conocimiento para los estudiantes.

Las competencias interpersonales establecieron una estrecha relación con las habilidades socializadoras que correspondían a la capacidad de tener actitud, comunicación y disposición y a la facilidad de comprender al otro en las diferentes relaciones que se entablaban en sociedad. Se propugnaba por una permanente proyección del conocimiento, tanto en el dominio conceptual del área como en la habilidad para reflexionarse, analizarse, descubrirse, representarse y comprenderse a sí mismo.

Estas competencias sociales, afectivas y valorativas cumplieron un papel determinante en los procesos de aprendizaje, generando disposición y receptividad en los procesos de interacción en el aula y destacando la perseverancia, la tenacidad, la tolerancia, el fracaso y la autoimagen positiva.

Los lineamientos adoptaron una postura propositiva frente al tema de las competencias, abriendo una invitación a consolidar unas competencias curriculares en la enseñanza de las ciencias sociales desde los cambios socioculturales que requería el país. Al respecto, el gobierno expresó en ellos gran preocupación por el respeto por la vida humana, el cuidado del medioambiente y la participación ciudadana en acciones más democrática. La anterior propuesta estuvo sustentada desde la adopción consciente de otras miradas renovadoras frente a la construcción de sociedad, otras alternativas económicas, culturales y una perspectiva ética-política que generará compromisos, conciencia y responsabilidades en el actuar humano. Las competencias debían reconocer nuestra pluriétnicidad, y los diversos contextos del país, recurriendo a principios y valores básicos entendidos como “(solidaridad, justicia, honestidad, creatividad, creencias) y un continuo aprender comprensivo-reflexivo”.<sup>340</sup> Dentro de las competencias se debía fomentar hábitos reflexivos, argumentativos y críticos, que permitieran el dominio sobre “un saber

---

<sup>340</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 78.

qué” (significados-conceptos), un saber “cómo” (procedimientos-estrategias), un saber por qué” (valores-sentidos) y un saber “para qué” (intereses-opciones-creencias)”.<sup>341</sup> Un concepto que rebozaba el inicialmente planteado de —saber hacer en contexto—.

Esta nueva manera de comprender la educación y sus fines dinamizaba los planteamientos y las transformaciones en las políticas gubernamentales, el quehacer docente, los roles formadores de los padres, la sociedad y el sujeto en su actuar. Unas competencias dirigidas a unos aprendizajes autodidactas, donde la formación en ciencias sociales se sustentaba en investigaciones con un dominio disciplinar múltiple y procesos de sustentación pública de lo aprendido. Adicionalmente, de manera pretenciosa, lo aprendido en la clase de ciencias sociales debía ser aplicado en la resolución de problemas cotidianos del estudiante para demostrar que si es competente.

### **Evaluación por competencias**

Con grandes dificultades y vacíos frente a los nuevos conceptos de competencia —y más aún en el campo de la competencia social—, los lineamientos señalaban conceptos relacionados con la inteligencia social, entendida como habilidades sociales de comprensión y dominio de los otros. Esta visión se construyó con los aportes que realizó Thorndike, complementado por Guilford, como la habilidad en el comportamiento que incluye sentimientos, pensamientos e intenciones. Con Piaget se determinó que el conocimiento social poseía un alto componente genético; por su parte, Vigotsky sostuvo que la inteligencia social se desarrollaba en la interacción.

Es así como la evaluación en ciencias sociales partió de abordar el área como un campo de conocimiento diseñado para la comprensión, la discusión y la investigación de carácter hermenéutico, y que se desarrollaba con la interacción argumentada de los saberes. Es, de este modo, como la evaluación en ciencias sociales se remitió al proceso argumentativo en la construcción de sociedad, con un actuar humano que aplicaba las competencias adquiridas en el área.

La evaluación se sustentó justificando en la relación existente entre el saber social caracterizado por prejuicios, preconceptos, deseos, intenciones, intereses, creencias, cosmovisiones, y el saber disciplinar de las ciencias sociales. De este modo, el conocimiento de las ciencias sociales tendría más herramientas para los análisis sociales, políticos, culturales y podía ser evaluado bajo el filtro de las competencias sociales en el contexto escolar, social y disciplinar.

---

<sup>341</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares 78*.

En los lineamientos, la evaluación estaba basada en el análisis del aprendizaje a través de los procesos tales como la comparación, la clarificación, las construcciones narrativas, etc., permitiendo dilucidar dificultades y fortalezas de los estudiantes en el desarrollo de las preguntas problémicas. El MEN clarificó que el trabajo por procesos permitía identificar los niveles de dificultades y los avances en la asimilación de conceptos durante el proceso de aprendizaje, con lo que los resultados quedaban en un segundo plano.

Las competencias implementadas en el país presentaron fallas e inconsistencias en su interpretación y su implementación, aparte de que quedó en evidencia el afán de las políticas nacionales en dar cumplimiento a unos estándares de calidad exigidos por estamentos internacionales. Al respecto se mencionó: “Una de las críticas más fuertes que surgen en este momento, es que las instituciones educativas no han afrontado sistemáticamente una enseñanza que permita a los estudiantes afrontar eficazmente las tres competencias propuestas por el ICFES, y mucho menos, con la enorme multiplicidad de suboperaciones y subcompetencias que ellas implican.”<sup>342</sup>

Durante este proceso, las instituciones educativas no lograron desarrollar propuestas educativas acordes a los requerimientos del ICFES para el área de ciencias sociales; por consiguiente, la multiplicidad de competencias y los requerimientos para cada una de las asignaturas se convirtieron en un máximo imposible de cumplir.

### **Después de los lineamientos, ¿qué ocurrió con la historia y las ciencias sociales?**

Los lineamientos curriculares para las ciencias sociales brindaron claridad al realizar un proceso investigativo vigente de la enseñanza de las ciencias sociales y aportar a los fundamentos epistemológicos y metodológicos que necesitaban el área. Sin embargo, lo que se observa, es que se marcaron unas directrices muy bien estructuradas en el papel —eso sí, apegadas a los requerimientos internacionales—, pero con fallas que marcarían el rumbo de la memoria colectiva del país.

Por un lado, aspectos que se debatieron en un marco preliminar a los lineamientos y eran fundamentales en su estructura —como la importancia de desarrollar el pensamiento histórico a edades tempranas, la relevancia de los contenidos en equilibrio con la pedagogía, el problema de la enseñanza de las ciencias sociales y el entorno o la globalidad del conocimiento— no lograron resolverse con la estructura curricular ni en el

---

<sup>342</sup> Miguel Zubiría, *Revista Educación y Cultura* No. 56 (2001). En Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares 77*.

aula de clase. Por el contrario, las directrices planteadas por el gobierno dieron cumplimiento al presentismo que se buscaba en la enseñanza de las ciencias sociales.

En aras de la integralidad del conocimiento local, las ciencias sociales se vieron saturadas de temáticas, contenidos y de actividades que debían ser articuladas con las problemáticas de los estudiantes y de la sociedad. Actividades como el gobierno escolar, las izadas de bandera, la consolidación de los manuales de convivencia, o los ejercicios convivenciales de banquillo, consejerías y conciliaciones, le fueron asignadas a la clase de ciencias sociales, trazándole un activismo carente de integralidad y de contenido, y generando un desgaste prematuro del área. La clase de ciencias sociales se convirtió en una “colcha de retazos” o en “una salpicadura” de actividades y temas, en el mejor de los casos.

En los análisis realizados sobre los problemas vigentes de las ciencias sociales se señala que, pese a los diferentes intentos adelantados por los académicos, los docentes, el gobierno y las políticas internacionales, los problemas de las ciencias sociales se complicaron, aún más con el tema de la integración presentaron y sus innumerables aristas. De esta manera, no se logró un conjunto compatible de paradigmas, afectando significativamente la selección de problemas, conceptos y “contenidos” para la educación básica y media. Al respecto se menciona:

Este juicio global sobre la organización y selección de contenidos escolares, es aún más complicado, cuando se aplica a las Ciencias Sociales, debido a que en la actualidad estas disciplinas no disponen de una referencia disciplinar común y por tanto carecen de un consenso conceptualmente elaborado y universalmente aceptado, que determine qué es lo que debe saber y qué es lo que se debe enseñar, en su campo para la educación Básica y Media.<sup>343</sup>

Las disciplinas que abordaban no poseían una referencia disciplinar común, ni poseían los conceptos elaborados, aceptados universalmente que orientaran o determinaran el manejo en el aula. Las ciencias sociales tenían la dificultad de establecer sólidamente una estructura interna común, ante la diversidad de disciplinas a las que debía apuntarle. Es por este motivo que la clase de ciencias sociales estaba caracterizada por tradiciones y estilos de pensamiento que poseían diversos grados de comprobación empírica y de formalización teórica; así, internamente, se configuraban conjuntos de conceptos y procedimientos, múltiples y difusos, sin lograr determinar cuál era el más importante en orden de ideas, disciplinas o acontecimientos. Al respecto se menciona:

---

<sup>343</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 65.

Existen, en efecto, algunos problemas adicionales en el caso de las ciencias sociales. Para empezar, parece más que difícil establecer sólidamente una explicación sobre la estructura interna común a un conjunto tan diverso de disciplinas académicas. No puede extrañar que las reflexiones sobre “lo básico” de cada una o del conjunto de ellas sean inexistentes o muy discutibles. Así pues, en este momento no se puede ir más allá de considerar a las ciencias sociales como un elenco de tradiciones y estilos de pensamiento que poseen diversos grados de comprobación empírica y de formalización teórica, y que se configuran internamente como conjuntos de conceptos y procedimientos múltiples y difusos. De ello se deduce que sólo aproximativamente se puedan indicar qué ideas son más importantes que otras, decisión ésta que no sólo comporta razonamiento epistemológico sino también juicio de valor.<sup>344</sup>

La opción de trasladar la estructura de formación científica disciplinar que se daba en la universidad al escenario escolar se tomó en muchas instituciones educativas, evidenciando la brecha cognoscitiva que tienen los estudiantes de secundaria y el nivel de comprensión, de síntesis y de análisis que se asume en la formación universitaria; en consecuencia, esta era una opción inapropiada. Los lineamientos recomendaban abandonar la enseñanza de las temáticas y el manejo disciplinar en las ciencias sociales para que fueran sustituidas por el abordaje de problemáticas de actualidad como la violencia, las guerras, el deterioro ambiental, la convivencia, el desarme, etc. Los efectos de dicha transformación llevaron a que la clase de ciencias sociales fuera un espacio ambiguo y confuso, encargada de resolver casi todo, especialmente los conflictos cotidianos de la escuela (manual de convivencia, gobierno escolar, comportamiento y salud, ética y valores, entre otros.).

De manera utópica los lineamientos curriculares propuestos por el MEN plantearon un manejo disciplinar que buscaba el equilibrio entre lo global y lo universal del conocimiento, con dificultades para asumir el conocimiento local, popular, disidente o contra-hegemónico. Sumado a lo anterior, resultó difícil aplicar en la práctica los fundamentos pedagógicos propuestos en los lineamientos, integrando los conocimientos epistemológicos y metodológicos que proponían las ciencias naturales y sociales, las humanidades y demás en las dinámicas de co-investigación.

---

<sup>344</sup> Raimundo Cuesta F. et ál., *Propuestas de secuencia ciencias sociales, geografía e historia* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1993) 118, propuesta B, (grupo Cronos). En Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares* 65-66.

## 4.8 Una propuesta Alternativa a Los lineamientos Curriculares “Campos de Pensamiento Histórico” 2007

Para el año 2007 como un ejercicio de repensar el conocimiento, fue publicada la segunda propuesta gubernamental en la primera mitad del Siglo XXI que transformo la manera de entender, abordar y estructurar la enseñanza de la historia. Bajo la alcaldía de Luís Eduardo Garzón, la Secretaria de Educación encabezada por Francisco Cajiao Restrepo, se presentaron como un alternativa para los colegios del Distrito las orientaciones Curriculares para el campo del pensamiento Histórico, como propósito de la Administración Distrital en avanzar en pro de la transformación de la escuela y la enseñanza con la propuesta “Colegios Públicos de Excelencia” como la manera más efectiva de garantizar el cumplimiento pleno al Derecho a la Educación<sup>345</sup>.

El trabajo fue liderado por el grupo de investigación en la enseñanza de la Historia perteneciente al Departamento de Historia de la Universidad Nacional de Colombia, bajo la coordinación de Darío Campos Rodríguez. El trabajo fue el resultado de un proceso de investigación, debates, diálogos y reflexión entre docentes, académicos, equipos pedagógicos locales, frente a la organización curricular en la escuela. Al respecto, el argumento central radicaba en la necesidad social de fortalecer la calida de la educación -particularmente pública- a través de la organización de cuatro campos del conocimiento, que permitiera comprender el mundo desde una perspectiva global. Así campos de pensamiento en comunicación, arte, expresión, ciencia, tecnología, histórico y matemático emprendieron una estrecha relación con las áreas y las asignaturas. Estructurado de la siguiente manera:

CAMPOS DE PENSAMIENTO	ÁREAS	ASIGNATURAS
<b>Comunicación, Arte y Expresión</b>	Humanidades	Lengua Castellana Inglés
	Educación Artística	Artes Plásticas
	Educación física, Recreación y Deporte	Educación Física
<b>Científico y Tecnológico</b>	Ciencias Naturales y Educación Ambiental	Biología Física

<sup>345</sup> Este trabajo fue el resultado de los compromisos adquiridos dentro del Plan Sectorial de Educación 2004-2008 “Bogota: Una Gran Escuela” en Alcaldía Mayor de Bogotá D. C., Secretaria de Educación, “Colegios públicos de excelencia...” 1-18

		Química
	Tecnología y Empresa	Informática
		Tecnología
		Contabilidad
		Gestión Empresarial
<b>Histórico</b>	Ciencias Sociales	Geografía Historia Constitución Política Democracia
	Educación Religiosa	Religión
	Educación Ética y en Valores Humanos	Ética
	Filosofía	Filosofía
<b>Matemático</b>	Matemáticas	Aritmética
		Álgebra
		Trigonometría
		Cálculo
		Geometría
		Estadística

De manera propositiva y novedosa se emprendió una organización curricular sustentada en una manera diferente de entender la historia, reflexionando sobre su función en la sociedad y el papel que cumple en la escuela. La propuesta reivindicó a la Historia entendiéndola como un conocimiento holístico, de dialogo disciplinar y complejo que permite enriquecer y resignificar los conocimientos construidos en cada disciplina. En la forma de pensamiento se sustenta de la siguiente manera:

“... la Historia se estudia en la universidad y como forma de pensamiento se debe desarrollar en el medio escolar, es decir, enseñar a pensar la sociedad como un todo en devenir para comprender, desenvolverse y solucionar problemas del presente”<sup>346</sup>

Por otra parte, como un segundo aporte novedoso de la propuesta, estuvo el seguimiento a las políticas educativas dirigidas al nivel pre-escolar, educación inicial —hoy denominada la primera infancia—, evidenciando el precario lugar designado a la enseñanza de la historia o de las ciencias sociales<sup>347</sup> y en iniciar la formación de campos de pensamiento histórico desde edades tempranas. La enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, en diferentes momentos<sup>348</sup> estuvo dirigido hacia la formación de la

<sup>346</sup> en Alcaldía Mayor de Bogotá D. C., Secretaria de Educación, “Colegios públicos de excelencia...” 51

<sup>347</sup> Alcaldía Mayor de Bogotá D. C., Secretaria de Educación, “Colegios públicos de excelencia...” 48.

<sup>348</sup> Después de abril de 1984 fue en 1990 en la “Conferencia mundial para todos” donde se acordó fortalecer la formación de la –llamada a partir de este momento <<primera infancia>>, situación reflejada en la Constitución de 1991 y materializada en 1998 con la formulación de los

---

ética, lo espiritual, lo afectivo y la moral, que poco a poco se fue ampliando al conocimiento del entorno la conformación de la sociedad, sus instituciones, sistemas políticos y económicos basado en las nociones que poseen los niños y las niñas.

La propuesta realizada de campos de pensamiento Histórico en edades tempranas se sustenta en la necesidad de proporcionar oportunidades e inclusión a los niños, niñas de colegios distritales, quienes no tienen la oportunidad de acceder a una formación de calidad generando espacios de equidad, ampliando la posibilidad de explorar habilidades y proporcionar el máximo de herramientas para la formación integral. Fue de esta manera, como los campos de pensamiento histórico desde la primera infancia buscó proporcionar a la educación pública la posibilidad de acceder a una educación de un alto nivel intelectual, científico y artístico.



## 5. Conclusiones y recomendaciones

- El proceso de modernización del sistema educativo que se gestó en Colombia fue un proceso largo con algunos aciertos, pero significativamente se destacaron grandes fallas que han venido afectando la formación de la población hasta nuestros días. La reforma educativa, se sustentó en el sometimiento, cumplimiento e importación de modelos foráneos, políticas internacionales y la globalización del conocimiento básico, exigencias que no permitieron dar respuestas a las necesidades, características y contextos que requería la educación en país. De este modo, se emprendió una reforma educativa sin evaluar la educación que existía, ignorando la caracterización de las regiones, una identificación de las debilidades y de las fortalezas de la educación que se venía impartiendo. No obstante la ausencia de un diagnóstico al momento de emprender la reforma, se vio sumado a un proceso de planificación de la reforma débil y confusa, y no dio cumplimiento a la etapa de seguimiento al proceso experimental y piloto que se dio en algunos colegios de Bogotá. Por su parte, el proceso de capacitación docente que empezó en 1979 con gran entusiasmo vinculando y motivando a los docentes del distrito, poco a poco decayó hasta extinguirse e implementarse la reforma educativa sin ninguna preparación. El Ministerio de Educación Nacional no poseía la claridad, la argumentación y la preparación de la reforma situación que generó una fragmentación al interior del MEN entre funcionarios técnicos con antigüedad en la institución que supervisaban a los colegios y los funcionarios recién ingresados que planeaban y proporcionaban asesoría al proceso de transformación.
- Si bien, la enseñanza de la historia, fue muy importante en la conformación de la nación como una herramienta de afianzar y perpetuar los valores patrios, de unidad e identidad para la joven nación, entra en contravía con el nuevo orden geopolítico que se estableció después de los dos enfrentamientos mundiales, donde se acordó eliminar los acervos patrióticos y nacionalistas de los países en el mundo, sustituyéndolos por una educación para la paz y la convivencia – lo cual no se cumplió en su totalidad. Fue de esta manera, como el gobierno colombiano poco a

poco, empezó a disminuir los apoyos económicos destinados a investigación sobre el pasado prehispánico, colonial y neogranadino, sin contar con lo impensable que resultaba realizar análisis de historias inmediatas o recientes.

- La modernización en la enseñanza de la historia, se caracterizó por la crítica a las desgastadas versiones de la historia tradicional, descriptiva, nacionalista, memorística y patriotas de la corriente positivista. Condición que, motivo a varios historiadores a emprender -bajo la influencia de la historia crítica que suscitada del marxismo- otras miradas hacia el pasado corriente que se denominó “La Nueva Historia”, desde donde se revitalizó y se fortaleció la historiografía colombiana. Sin embargo, no lograron llegar al posicionarse en el proceso de modernización del sistema educativo, en el ámbito académico por el fuerte rechazo del gremio que legitimaba la historia y mucho menos logro llegar al aula de clase. Las nuevas dinámicas mundiales requerían de una historia objetiva, neutral, que evitara generar mayores tensiones con los estudiantes, su familias y la sociedad en general, por la significativa filiación de partidos y posteriormente las derechas y las izquierdas. Fue así, que fuerzas exógenas y endógenas difuminaron los avances en la enseñanza de la historia y de manera contraria la ubicaron en una de las disciplinas que se caracterizó por la ausencia de debates, análisis y propuestas que sí se dieron en otras áreas y disciplinas, sumergiendo a la historia en un “sin saber” ¿que enseñar? ¿Cómo hacerlo? ¿para que? Y ¿Cómo evaluarlo? y poco a poco se abrió lugar al área de ciencias sociales en los pensum del país.
- La aprobación del área de ciencias sociales en 1984 con el decreto 1002, se sustentó en los principios de caos, desorden, complejidad de las sociedades que requerían de miradas inter y transdisciplinarias para su análisis y comprensión. Esta situación generó que académicos, docentes e incluso el gobierno a través del MEN permaneciera en silencio aún más agudo sobre la enseñanza de las ciencias sociales y el papel de la historia ante dicha integración. Dicha omisión obedecía a la dificultad que resultó -para los diferentes actores del escenario educativo- entender la integración, pues para aquel entonces no se contaba con las herramientas para abordarla, criticarla, explicarla o implementarla. Por tal motivo, no fue posible contar con una propuesta clara, coherente, argumentada y sólida en aspectos epistemológico, pedagógico y cognitivo ni para la enseñanza de la historia, ni para el área de ciencias sociales.

- El papel gubernamental -a través de su delegado el Ministerio de Educación Nacional- en el proceso de transformación de enseñanza de la historia a enseñanza de las ciencias sociales, estuvo caracterizado por marcar unos parámetros generales de la educación, sin aclarar, orientar, ni definir unos criterios o directrices específicos en esta materia. Esto generó, que los diferentes actores del escenario educativo intervinieran, interpretaran y adoptaran dicha transformación en el aula de clase. Fue así, como las editoriales, se aventuraron a publicar textos escolares con una idea de integralidad, adoptados por los planteles educativos quienes fueron consolidando durante las tres últimas décadas un híbrido y unos trayectos de mucha confusión. Ante la desinformación, el silencio de los expertos y la falta de experiencia en la integración, las instituciones educativas instauraron la clase de ciencias sociales manteniendo la separación entre historia y geografía destinándole bloques diferentes a cada disciplina en el horario de clase, que podía contener un complemento de cívica, urbanidad o ética y valores. Adicionalmente los planteles educativos dejaron de enseñar ciencias sociales en décimo y once abriendo espacios para la economía y la política como asignaturas fragmentadas y como una interpretación errónea de la Ley. Del mismo modo, los docentes articulaban la interpretación que le daban a fragmentos de ley, con su experiencia, la poca capacitación y desarrollaban sus clases en cumplimiento a un requisito, pero poco convencidos de la reforma y sus beneficios en la conformación de una memoria colectiva e individual de los estudiante.
- En el preámbulo de la Nueva Ley General de Educación, se visualizaron significativas e innovadoras propuestas con un papel más activo y propositivo en la enseñanza de la historia por parte de académicos y docentes. Las innovaciones que se gestaron fueron registradas como unas minorías y particularidades que poca trascendencia tenía en el marco de la transformación educativa que vivía el país por múltiples causas. Por un lado, las ponencias, los artículos, los libros publicados poco o nada se referencian la enseñanza de las ciencias sociales, la mirada continuaba dirigida a la enseñanza de la historia. Las ciencias sociales abordaban todo y no profundizaban en nada, manteniendo la herencia de los vicios y problemas de enseñanza tradicional. Por tal motivo, los avances en el campo de enseñanza de la historia y de las ciencias sociales no lograban arrojar luces sobre la integración de las disciplinas y los avances pocas veces llegaban al salón de clase. Sin embargo, las directrices gubernamentales se inclinaron por las recomendaciones y modelos que expertos internacionales venían implementando a nivel global para las nacientes ciencias

sociales, pero mantenían, una constante inconsistencia entre la teoría, la legislación, la epistemología de las disciplinas y las prácticas pedagógicas en la enseñanza de las ciencias sociales. La enseñanza de la historia y de las ciencias sociales continuó ocupando un papel secundario, de relleno y con poca relevancia en el ámbito educativo, situación que se vio reflejada en la cotidianidad escolar y más aún en el ámbito académico con la ausencia de investigaciones por parte de académicos y de docentes. La falta de dominio del tema, la ausencia de debate, de análisis, y una consolidación clara de los fines, los contenidos, las metodologías y el sistema evaluativo, generó una tensiones en el escenario escolar afectando las prácticas pedagógicas y el manejo epistemológico de cada una de las áreas, manteniendo una transformación ambigua, con falencias, que repercutió en la difuminación de las disciplinas.

- Como un agravante, durante los primeros años del 2000, se acentuó la incidencia de las dinámicas económicas en el sistema y políticas educativas, convirtiéndose en un aspecto importante de ser tenido en cuenta en las investigaciones. Para el Banco Interamericano de Desarrollo –BID-, el Banco Mundial –BM- y el consenso de Washington, la educación fue identificada como una herramienta de crecimiento netamente económico para un país. Por lo tanto para esta entidad “los nuevos desafíos que enfrenta la educación secundaria en la región—es satisfacer las crecientes necesidades cuantitativas y cualitativas además de proveer servicios a una clientela más diversa”<sup>349</sup>. Es decir, las instituciones educativas debían convertirse en empresas, donde los docentes y rectores son sus administradores y los padres de familia y estudiantes son los clientes. Bajo esta nuevas relaciones, el PEI, los planes curriculares y los sistemas evaluativos están supeditados por los resientes estándares de calidad, bajo una dinámica netamente de mercado. Este es un proceso que se le ha denominado la “mercantilización de la educación”. En este marco “La educación debe ser medida como cualquier otra mercancía: por su valor y por su valor de uso. Por ello la cuestión de costeo y de la financiación; de la cobertura y de la calidad; de la eficiencia ocupan un lugar central en las consideraciones actuales de la política educativa. De otro lado, se trata de orientar la educación pública en función

---

<sup>349</sup> Claudio de Moura Castro. Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe. Serie de informes de políticas y estrategias sectoriales del Departamento de Desarrollo Sostenible Catalogación (Cataloging-in-Publication) proporcionada por Banco Interamericano de Desarrollo [www.iadb.org/sds/edu](http://www.iadb.org/sds/edu). Washington, D.C. 2000 Pág. 3

de un proyecto de disciplinamiento social, en cuya base se encuentra una “cultura” y una pedagogía del (y para el) mercado, de exaltación del rendimiento individual, el productivismo y la competencia.”<sup>350</sup> De esta manera, empezó a generarse brechas sociales en el aula de clase y en los perfiles de las ciencias sociales que se enseñaban en colegios privados frente a los contenidos de los colegios públicos.

- Finalmente, al interior de ésta área existen debates vigentes en torno a la interdisciplinariedad, en especial la integración entre la historia y la geografía, puntos de acuerdo y desacuerdo con los últimos lineamientos del MEN, con los estándares, pero ninguno de los esfuerzos logra posicionarse y generar una transformación nacional. Constituyo un determinante el desinterés, el desconocimiento y la ausencia de respaldo gubernamental en las pocas iniciativas que se gestaron. Las enseñanza de la historia, el desarrollo de pensamiento histórico, el conocimiento de los procesos históricos vividos por el hombre a través del tiempo y en diferentes escenarios, se convirtió en un lujo que debía otorgarse a un selecto grupo de la sociedad colombiana que tuviera la capacidad económica de adquirirlo. El porcentaje restante de la población debe conformarse con la salpicadura de temas, en el campo ambiental, constitucional, de gobierno escolar, regaños, resolución de problemas cotidianos del aula de clase, cátedras del gobierno de turno, perdiendo así completamente el norte en su función, fines y hasta sus metodologías. Incidiendo en los presentimientos y vaciamientos de la historia que fortalecen las amnesias colectivas e individuales de los sujetos que están organizando y armando país y da lugar a la formación de sujetos cívicamente responsables, honestos y respetuosos, sin importar el conocimiento que tengan de su país, de su funcionamiento, de sus paisajes y de su historia.
- Como proceso tardío, fueron señalado los lineamientos curriculares publicados por el MEN caracterizados por ser primera interpretación concreta que se dio de integralidad, de contenidos, de metodologías y de evaluación en el diseño de un currículo propio para el área de ciencias sociales. Desde allí se realizaron planteamientos importantes para el proceso educativo como la co-construcción de conocimiento, el reconocimiento reflexivo en espiral y no evolutivo, la importancia de

---

<sup>350</sup> ESTRADA Álvarez Jairo. *Viejos y Nuevos Caminos Hacia la Privatización de la Educación Pública –Básica y Media- en Colombia*. Unibiblos, Bogotá, 2002. Pág. 22.

escenarios hipotéticos en los procesos de descentración espacial y temporal, la significación de conocimiento y su utilidad en relación con los problemas cotidianos que afectan el país. Sin embargo, son numerosas las críticas que se dieron para este proceso. Desde allí, que abordaron contenidos plantados como preguntas pero carentes de fondo, de rigurosidad y por su presentismo y cercanía a la cotidianidad repetitivos y aún carentes de utilidad, desdibujaron los contenidos disciplinares. Se impuso una evaluación y una educación por competencias, sin contar con el sustento teórico argumentativo y metodológico necesario para ordenar su implementación. Las ciencias sociales requieren de un trabajo investigativo a escala nacional que diagnostique el estado actual de la enseñanza de las ciencias sociales, que reconozca la enseñanza que se está dando en el país, que consolide entre académicos, docentes y gobierno un norte de la formación de sujetos que se pretende en el país y se emprenda proceso de formación profesional, capacitación docente y un diseño que señale los argumentos y fundamentos de una enseñanza de la historia en el sistema de formación integral que se esta implementando en el país

# Bibliografía

## Fuentes primarias

### Leyes, decretos y resoluciones

República de Colombia, Congreso de Colombia. "Ley 115, por la cual se expide la ley general de educación", *Diario Oficial*, No. 41.214 [Bogotá] 8 feb. 1994.

República de Colombia, Congreso de Colombia. "Ley 72 de 1936 (abril 6) por la cual se aprueba una Convención sobre la enseñanza de la Historia". *Diario Oficial*, No. 2318 [Bogotá] 19 may. 1936.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. "Decreto 2388 de 1948 (julio 15). Por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria y se dictan otras disposiciones". *Diario Oficial*, No. 26779 [Bogotá] 28 jul. 1948.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. "Decreto 3408 de 1948 (octubre 1º) por el cual se modifica el plan de estudios de Bachillerato y se dictan otras providencias para intensificar la enseñanza de la Historia Patria". *Diario Oficial*, No. 26851 [Bogotá] 22 oct. 1948.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. "Decreto 0075 de 1951 (enero 17) Por el cual se adopta el Plan de Estudios para la enseñanza secundaria y se dictan otras disposiciones". *Diario Oficial*, No. 27518 [Bogotá] 27 ene. 1951.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. "Decreto 2550 de 1951 (diciembre 11) por el cual se introducen algunas modificaciones en el Plan de Estudios de Enseñanza Secundaria, y se deroga una disposición". *Diario Oficial*, No. 27807 [Bogotá] 19 ene. 1952.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. "Decreto 2433 de 1959 (11 de septiembre) Por el cual se modifican los planes de estudios para la enseñanza industrial y comercial". *Diario Oficial*, No. 30076 [Bogotá] 19 oct. 1959.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. "Decreto 486 de 1962 (27 de febrero) por el cual se establece el Ciclo Básico de Enseñanza Media y se determina el Plan de Estudios para el Bachillerato de los establecimientos nocturnos, tanto oficiales como privados, y se dictan otras disposiciones", *Diario Oficial*, No. 30747 [Bogotá] 16 mar. 1962.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. "Decreto 1903 de 1969 (13 noviembre) por el cual se aprueban los tres (3) años de estudio del Instituto superior de Historia de Colombia", *Diario Oficial*, No. 32944 [Bogotá] 28 nov. 1969.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. "Decreto 080 de 1974 (enero 22), por el cual se deroga el Decreto número 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre Educación Media".

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. "Decreto 088 de 1976 (enero 22), por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional".

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. "Decreto 1167 de 1989 (6 de junio)".

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. "Decreto 1002 de 1984 (abril 24), por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana".

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. "Decreto 1419 de 1978 (julio 17), por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional".

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. "Resolución 17489 de 1984 (noviembre 7)".

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. "Resolución 12058 de 1986 (octubre 3)".

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. "Resolución 4707 de 1988 (mayo 15)".

República de Colombia, Presidencia de la República. *Constitución Política de Colombia 1991*. Impreandes, S.A Santa fe de Bogotá 1993.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. "Resolución 2343 de 1996 (5 de junio)".

### **Documentos publicados**

Asociación Integral para el Desarrollo de Grupos Humanos -Gruphum-, "La inclusión de un colegio rural". *No somos vulnerables: escuela y niñez en situación de vulnerabilidad*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá / Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 2006.

Alcaldía Mayor de Bogotá D. C., Secretaría de Educación. "Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico". *Serie Cuadernos de Currículo*. Bogotá, abril de 2008.

- Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, Jacques Delors. *La Educación encierra un tesoro / informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. México: Unesco, 1997.
- Departamento de Ciencias Sociales y Economía. "Propuesta Curricular para la carrera de Ciencias Sociales". *Conjeturas*, Año 1, No. 1 (may., 1995).
- ICFES. *Nuevo examen de Estado para el ingreso a la educación superior. Cambios para el siglo XXI*. Bogotá: ICFES, 1999.
- Ministerio de Educación Nacional. *Ciencias Sociales. Marco general y programa curricular*. Bogotá: MEN, 1988.
- Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales*. Bogotá: Editorial Delfín Ltda., 2002.
- Ministerio de Educación. *Legislación para la educación. Edición actualizada a 1998*. Bogotá: MEN, 1999.
- Moura Castro, Claudio de Banco Interamericano de Desarrollo —BID—. *Reforma de la Educación Primaria y Secundaria en América Latina y el Caribe*. Washington: BID, 2000.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos. *Manual de administración curricular: educación básica primaria*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1979.

### **Documentos y artículos en periódicos**

- "Nuestra historia a propósito de una polémica". *El Tiempo* [Bogotá] 31 oct. 1985.
- "Textos de historia colombiana provocan batalla académica". *El Colombiano* [Medellín] 7 mar. 1989.
- "A propósito de una polémica", folleto de Editorial Estudio, Bogotá, 1985 colección de artículos sobre historia.
- "Necesidades, sentido histórico y tareas en la formación en Ciencias Sociales en el contexto escolar antioqueño". Mesa de trabajo de Ciencias Sociales del Departamento de Antioquia. Documento borrador, Medellín, julio de 2001.
- "La gallina Nicaragua". *El Tiempo* [Bogotá] 14 nov. 1985.
- Roux, Rodolfo de. "Catecismos patrios". *El Espectador. Magazín Dominical* [Bogotá] 4 jun. 1989.

**Publicaciones periódicas**

*Resumen Analítico en Educación* (1986-2002).

*Revista Educación y Cultura* (1998).

*Revista Educación y Cultura* (2001).

*Revista internacional Magisterio Educación y Pedagogía* (2005).

*Tribuna Pedagógica* (1985).

**Fuentes secundarias**

Aguilar Soto, Juan Francisco y Jesús Antonio Rodríguez. "Historia, pedagogía y política". *Tribuna Pedagógica*, No. 3 (abr., 1984).

Aguilera, Miguel. *La enseñanza de la historia en Colombia*. México: Instituto Panamericano de Geografía e Historia, 1951.

Beltrán Peña, Francisco. "Libros del club de lectura". Hojas Universitarias, Universidad Central. <http://www.encolombia.com/educacion/unicentral4799lib-rodolfo.htm>. Consultado el 23 de Marzo del año 2010.

Bermúdez Vélez, Ángela. "El aprendizaje en dominios específicos: el caso de la historia". *Memorias IX Congreso de Historia de Colombia*, vol 3: *Etnias, educación y archivos en la historia de Colombia*, comp. Javier Guerrero Barón. Tunja: Universidad Pedagógica / Archivo General de la Nación / Asociación Colombiana de Historiadores, 1995.

Betancourt Echeverry, Darío. *Enseñanza de la historia a tres niveles*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1993.

Bloch, Marc. *Historia e historiadores*. Madrid: Akal Ediciones, 1999.

Bloch, Marc. *Introducción a la Historia*. México: FCE, 1957.

Blythe, Tina. *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paídos, 1999.

Braudel, Fernand. *Las ambiciones de la historia*. Barcelona: Crítica, 2002.

Bravo Molina, Carlos Ramiro. "Planes y programas académicos de Ciencias Sociales en la Universidad Tecnológica de Pereira: Estudio de educación comparada: Área de historia. 1971-1984", *Revista de Ciencias Humanas Universidad Tecnológica de Pereira UTP* Pereira Julio 2001

Burgos, Campo Elías. "Flexibilización del proceso curricular". *El Educador frente al Cambio*, No. 17 (19 nov., 1991).

- Burke, Peter. *La revolución historiográfica francesa. La Escuela de los Annales: 1929-1989*. Barcelona: Gedisa, 1993.
- Cabrera, Miguel Ángel. *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*. Madrid: Cátedra / Valencia Universitat, 2001.
- Camilloni, Alicia N. *Pensar, descubrir y aprender*. Buenos Aires: Editorial Aique, 1991.
- Cárdenas García, Jorge. *Crítica y polémica*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1972.
- Caro, Blanca Lilia et ál. *Autonomía y calidad: ejes de la reforma de la educación superior en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de los Andes / Universidad Nacional de Colombia, 1993.
- Carretero, Mario. *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires: Aiqué, 1995.
- Carretero, Mario. *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor, 1989.
- Casali Fuentes, Aldo. "Una adaptación del estructuralismo a la historia. 'La larga duración histórica': clave metodológica de las diferentes temporalidades". *Analecta: Revista de Humanidades*, No. 2 (2007).
- CEPAL, *Globalización y desarrollo*. Santiago de Chile: CEPAL, 2002.
- Colmenares, Germán. "La batalla de los manuales en Colombia". *Historia y Espacio*, No. 15 (abr., 1994).
- Cuesta F., Raimundo et ál. *Propuestas de secuencia ciencias sociales, geografía e historia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1993.
- Díaz Castañeda, Jaime y Jaime Ospina Ortiz. *La enseñanza de la historia como estrategia de integración*. Bogotá: Secretaria Ejecutiva del Convenio Andrés Bello —SECAB—, 1995.
- Dogan, Matei y Robert Pahre. *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora*. México: Grijalbo, 1993.
- Edelman, Gerald M. *Wider than the Sky. A Revolutionary View of Consciousness*. London: Penguin, 2005.
- Edelman, Gerald M. y Giulio Tononi, *El universo de la conciencia. Cómo la materia se convierte en imaginación*. Barcelona: Crítica, 2002.
- Fauconnier, Gilles y Mark Turner. *The Way We Think. Conceptual Bending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books, 2002.

- FES. *Proyecto Atlántida. Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia*. Cali: Tercer Mundo, 1994.
- Fontana, Josep. "¿Para qué enseñar historia?". *XIV Congreso de Historia de Colombia*, Tunja, agosto 11-16 de 2008.
- Fontana, Josep. *La historia después del fin de la historia*. Barcelona: Crítica, 1992.
- Fukuyama, Francis. "Debate sobre "¿el fin de la historia?". *Revista Facetas*, No. 81 (1990).
- García, Julio César. *Historia de Colombia: respuesta oficial para el primer año de bachillerato*, 8ª ed. Medellín: Editorial Bedout, 1953.
- Gardner, Howard. *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós, 1995.
- Geertz, Clifford. *La Interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1989.
- Gibbons, Michael et ál. *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares, 1997.
- Gómez, Alberto Luis. *La enseñanza de la historia ayer y hoy*. Sevilla: Díada, 2000.
- Gómez, Jairo et ál. *El concepto de competencia*, vol. 2: *una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Socolpe / Alejandría Libros, 2002.
- Gómez, Jairo y Piedad Ramírez. *Conocimiento social y enseñanza de la historia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2000.
- Gómez, Jairo. "De lo cognitivo a lo social". Investigación en desarrollo. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002.
- Gómez, Jairo. *La construcción del conocimiento social en la escuela*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002.
- Granados, Rafael María. *Historia de Colombia. La independencia, la república*, 12ª ed. Bogotá: Graf. Halar, 1966.
- Henao, Jesús María y Gerardo Arrubla. *Historia de Colombia: para la enseñanza secundaria*, 7ª ed. Bogotá: Voluntad, 1952.
- Henao, Myriam y Jorge Orlando Castro, comp. *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Bogotá: ICFES / Colciencias / Socolpe, 2001, 2 vols.
- Hobsbawm, Eric., *Historia del Siglo XX*. Barcelona: Crítica, 1995.
- Hobsbawm, Eric., *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica / Grijalbo Mondadori, 1998.

- Ibáñez, Jesús. *Nuevos avances en la investigación social*. Barcelona: Proyecto A, 1998. Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico. *Rutas pedagógicas en ciencias sociales de los textos a los contextos culturales*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá D. C., 2004.
- Larrosa, Jorge y Naomí Sobregués. *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones La Piqueta, 1995.
- López, Néstor y Juan Carlos Tedesco. "Desafíos a la educación secundaria en América Latina". *Revista de la CEPAL*, No. 76 (abr., 2002).
- Mendioca, Gloria E. y Luciana Veneranda. *Marginación y exclusión social. Nuevos procedimientos para su estudio*. Buenos Aires: Espacio Editorial, 1999.
- Morin, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial, 1990).
- Ocampo López, Javier. "Identidad de la realidad nacional colombiana e hispanoamericana a través de los textos de historia de la escuela primaria en Colombia". *Educación y Ciencia*, 5ª época, año 1, No. 1 (feb., 1985).
- Ocampo, José Antonio y Santiago Montenegro. *Crisis mundial, protección e industrialización: ensayos de historia económica colombiana*. Bogotá: CEREC, 1984.
- Poinssac-Niel, Josette. *La tecnología en la enseñanza de la historia*. Barcelona: Oikos-Tau, 1977.
- Polanyi, Karl. *La gran transformación: crítica del liberalismo económico*. Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1989.
- Pomian, Krzystof. "La historia de las estructuras". *La Nueva Historia: Enciclopedias del saber moderno*, dirs. Jacques Le Goff, Roger Chartier y Jacques Revel. Bilbao: Retz, 1988.
- Prats, Joaquim. *Disciplinas e Interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1999.
- Ramírez Gómez, Clara. "Desarrollo económico y social en el siglo XX: población e indicadores sociales". *Desarrollo económico y social en Colombia siglo XX*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2001.
- Ramón, Justo. *Historia de Colombia: significado de la obra colonial. Independencia y Republica*, 9ª ed. Bogotá: Librería Stella, 1963.
- Ramos Reyes, Javier A. Gabriel Restrepo y Josué Sarmiento Lozano. "Hacia unos fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación media". Bogotá, julio 31 de 2000. Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. Consultado en: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/educar2/indice.htm>

- Restrepo, Gabriel et ál. "Orientaciones curriculares para Ciencias Sociales en Educación Media". Bogotá, octubre de 2000, documento inédito.
- Rodríguez, José Gregorio y Carlos Minana Blasco. "Poder neoliberal y mercado en la formación". *Colombia Revista Trans*, No. 3 (abr., 2003).
- Rodríguez, José Gregorio, ed. *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia / Programa RED / Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo pedagógico —IDEP—, 2004.
- Rodríguez, Juan Manuel. "Marginalidad y pobreza en la familias del área poblacional de Ciudad Bolívar". Tesis de grado, Universidad Externado de Colombia, Bogotá, 1998.
- Russell, Jacoby. *The End of Utopia. Politics and Culture in an Age of Apathy*. New York: Basic Books, 1999.
- Salama, Pierre. *Riqueza y pobreza en América Latina. La fragilidad de las nuevas políticas económicas*. México: FCE, 1999.
- Swaan, Abram de. *A cargo del Estado*. Barcelona: Ediciones Pomares, 1992.
- Torres Carrillo, Alfonso. "La enseñanza de la historia en Colombia: aproximación historiográfica y búsquedas actuales". *Memorias IX Congreso de Historia de Colombia*, vol 3: *Etnias, educación y archivos en la historia de Colombia*, comp. Javier Guerrero Barón. Tunja: Universidad Pedagógica / Archivo General de la Nación / Asociación Colombiana de Historiadores, 1995.
- Torres, Jurjo. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Ed. Morata, 1994.
- Tovar Zambrano, Bernardo. *La colonia en la historiografía colombiana*. Medellín: Editorial Lealón, 1984.
- Vasco, Carlos E. *Integración curricular. Documento de apoyo a la renovación curricular*. Bogotá: MEN, s.f.
- Vilar, Pierre. *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Grijalbo / Crítica, 1980.
- Wallerstein, Immanuel. *Impensar las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2004.
- Zuluaga Garcés, Olga Lucía. *Historia de la Educación en Bogotá*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá D. C. / Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico —IDEP—, 1999.