

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

FERNÁNDEZ, Olga Lucia, OCHOA, Juan Camilo. (2014). "Planteamientos discursivos en torno a las reformas que incidieron en el diseño curricular de las ciencias sociales escolares en Colombia (1970-2010)". En: *Revista Virajes*, Vol. 16, No. 2. Manizales: Universidad de Caldas.

**PLANTEAMIENTOS DISCURSIVOS EN
TORNO A LAS REFORMAS QUE INCIDIERON
EN EL DISEÑO CURRICULAR DE LAS
CIENCIAS SOCIALES ESCOLARES EN
COLOMBIA (1970 Y 2010)***

OLGA LUCIA FERNÁNDEZ ARBELÁEZ
JUAN CAMILO OCHOA CÉSPEDES*****

Recibido: 29 de enero de 2014
Aprobado: 12 de mayo de 2014

Artículo de Investigación

* Artículo de investigación derivado del proyecto de investigación Análisis del currículo, reformas que incidieron en el diseño curricular de las ciencias sociales escolares entre 1970 y 2010 en Colombia, realizado en la facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Caldas durante el período 2012-2013.

** Doctora en Educación Universidad de Salamanca España. E-mail: oluciafernandez@hotmail.com.

*** Magíster en Ciencias Sociales Universidad de Caldas. Docente Facultad de Educación Universidad de San Buenaventura, Medellín. E-mail: Juancamilo8ac@yahoo.es.

Resumen

Durante las últimas cuatro décadas el currículo en Colombia ha estado relacionado con intereses del Estado que lo controla y supervisa, además de instituir valores ciudadanos desde ideologías dominantes, con un alto grado de intervención por parte de organismos económicos con nuevas lógicas y pensamientos neoliberales que pretenden descentralizar la educación con el fin de que otras entidades asuman el liderazgo de la formación y el currículo, teniendo en cuenta el nuevo fenómeno de globalización. Se señala mediante el diseño curricular, cómo inciden las reformas de tipo legislativo en la enseñanza de las ciencias sociales escolares y cuáles perspectivas teóricas se han trabajado durante este período.

Palabras clave: currículo, diseño curricular, ciencias sociales escolares, reformas escolares, prácticas educativas, contenidos de enseñanza.

DISCURSIVE APPROACHES REGARDING THE REFORMS THAT AFFECTED SOCIAL SCIENCES AT THE SCHOOL LEVEL CURRICULUM DESIGN IN COLOMBIA (1970 AND 2010)

Abstract

During the last four decades the curriculum in Colombia has been related to State interests that control and monitor, in addition to institute civic values from dominant ideologies with a high degree of intervention by economic organizations with new logics and neoliberal ideologies that attempt to decentralize education with the purpose of including other entities that take responsibility for the academic training as well as the curriculum, taking into consideration the new phenomenon of globalization. Through curriculum design, it is also pointed how legislative reforms influence Social Science teaching at the school level and which theoretical perspectives have been developed during this period.

Key words: curriculum, curriculum design, Social Science at the school level, school reform, educational practices, teaching contents.

Introducción

La escuela como el campo donde se ejecutan las prácticas educativas desde una postura crítica, se asume como institución sometida a un asunto de políticas públicas en relación al diseño curricular y la regulación de prácticas de enseñanza. Los maestros tanto en el sector público como en el privado se encuentran con programas de estudio que se hallan inmersos en un currículo que se apropia y ejecuta sin una reflexión crítica de su construcción. Sin embargo, rondan ciertas inquietudes desde la misma práctica que hace que los docentes, estudiantes, directivos, comunidad académica y comunidad en general se interroguen por el devenir histórico del currículo, su estructura y lineamientos a seguir. El currículo se convierte en el ordenador de la práctica docente con el fin de que los componentes que allí se encuentran en términos de normativa y regulación sean abordados por los profesores de cada área, para el caso, los de ciencias sociales, y que, a su vez, se planteen preguntas como: ¿cuáles son los parámetros con los que la institución elaboró el currículo? ¿Qué aspectos fueron tenidos en cuenta para el diseño del currículo? ¿Cuál es la dirección, en cuanto a la formación que se pretende con los contenidos de las ciencias sociales? ¿Qué pautas ha tenido en cuenta el Ministerio de Educación Nacional¹ para la elaboración de los lineamientos curriculares? ¿Cómo se llegó a un consenso para delimitar determinados lineamientos curriculares? ¿Se contó con la participación de otros agentes sociales? ¿Qué papel juegan los “Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales”? Estas y otras preguntas llevan a realizar un análisis histórico al diseño curricular de las ciencias sociales a través de los últimos cuarenta años, también a indagar sobre la intervención del Estado en el dominio del saber mediante el currículo, sus reformas, discursos e instituciones participantes en su elaboración. Investigaciones de Alejandro Álvarez Gallego, ayudan a demostrar la intervención durante los años 1930 a 1960 que tuvieron las fuerzas del Estado, las ideas religiosas e intelectuales para darle al currículo una línea unidireccional que garantizara el control sobre la escuela. Javier Sáenz, en el texto “El Saber Pedagógico en Colombia”, expone las etapas de las primeras reformas institucionales, la institucionalización de saberes modernos, los nuevos métodos de enseñanza y el nuevo campo del maestro durante los años 1926 y 1938, a lo que enuncia:

el maestro entra a ocupar un lugar subordinado ante los saberes experimentales que reorientan su oficio. La formación que recibe

¹ De aquí en adelante se usará la sigla MEN para referirse al Ministerio de Educación Nacional.

enfatisa lo instrumental; los textos utilizados para la enseñanza de estos saberes no profundizan en sus fundamentos conceptuales (1993: 115).

Preguntas como: ¿qué incidencia tuvo el currículo en la educación colombiana? ¿Qué características poseen las reformas curriculares de ciencias sociales entre 1970 y 2010?, y ¿qué tensiones se presentaron en los diferentes discursos propuestos para la enseñanza de las Ciencias Sociales escolares?, favorecieron el planteamiento del objetivo general de analizar la configuración histórica del currículo, el diseño curricular de las ciencias sociales escolares en Colombia entre los años 1970 y 2010.

La metodología de la investigación es planteada a partir de la teoría crítica² y se justifica en razón de la cuestión del poder frente a las teorías del currículo tradicionales, que según Tomaz Tadeu da Silva, pretenden ser teorías neutras, científicas y desinteresadas, aceptando más fácil el *statu quo*, los conocimientos y saberes dominantes que terminan por centrarse en cuestiones técnicas. Los estudios del “Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica”³ (GHPP), conformado por 50 integrantes de diferentes universidades de Colombia, han logrado crear un espacio de reflexión desde la historicidad de las prácticas educativas hasta el campo epistemológico de la pedagogía. Como referente se toma la metodología usada por dicho grupo, el cual adopta para sus trabajos el método arqueológico de Michel Foucault, quien “define los objetos, no por su esencia sino, por el conjunto de reglas del discurso que permiten su formación” (1969: 77).

Antecedentes

El desarrollo de las diversas actividades correspondientes al contexto educativo se ha enmarcado dentro de un campo de acción, direccionado a partir de procedimientos y acciones, tomando desde un entorno macro al sistema educativo, es decir, cualquier acción que se desarrolla dentro de un campo formativo yace sujeta a determinaciones provenientes de agentes externos y, posiblemente, ajenos o vinculados solo de manera parcial al quehacer pedagógico y cotidiano de la educación básica. Goodson (2003) ha abordado el problema curricular, brindando elementos para comprender, criticar y cuestionar la forma en la que se construyen y ejecutan patrones

² Desde la mirada de la Escuela de Frankfurt se considera como una crítica a la realidad social, orientada básicamente hacia una actuación mecanicista y carente de espíritu liberador ante los poderes que históricamente han oprimido al ser.

³ De aquí en adelante se usará la sigla GHPP para referirse al Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.

educativos como lineamientos curriculares y/o estándares básicos en competencias, como argumentos a través de los cuales se orienta todo el proceso educativo y se plasma una propuesta nacional a través de la cual se construyen las orientaciones vigentes para desarrollar el proceso pedagógico y orientar la labor académica de las instituciones educativas, independientemente del ámbito social y/o cultural en el que se desarrollen; en su trabajo *Estudio del currículum, casos y métodos* (2003), realiza un análisis en el que señala los cambios curriculares a través de la historia, también ubica las condiciones históricas de la aparición de nuevos modelos educativos que daban paso al trabajo (educación técnica) y, por último, analiza la ideología e identidad como iniciativas políticas en los fenómenos nacionales y globales, con alta proyección a la economía de Estado. Teniendo en cuenta lo anterior, se hace un acercamiento a la funcionalidad de las políticas públicas, su relación y pretensión con respecto al entorno académico y sus implicaciones dentro de este medio social:

el currículo mismo no es más que un campo de acción en torno al cual se vincula todo un juego de intereses provenientes del Estado como agente canalizador de ideas allí propuestas (Goodson, 2003: 47).

Históricamente se ha podido evidenciar la fuerte intervención del Estado en la construcción del currículo y en la pertinencia y orientación que le ha querido proyectar, en este orden de ideas, las ciencias dependen de la financiación estatal siempre y cuando estas contribuyan a sus intereses. Y es en este sentido que Alejandro Álvarez a partir de su artículo: “Del Estado Docente a la Sociedad Educadora ¿un cambio de época?”, plantea aspectos a partir de los cuales evidencia las transformaciones del quehacer educativo, como acciones que se desarrollan a través de diferentes estructuras que contribuyen a una interpretación acorde, según los mecanismos implícitos en su construcción política, social, económica y cultural.

La escuela, siendo el centro de las acciones donde se aplican todos estos cambios, resulta ser el medio más vulnerable, dado que, es ésta la que se somete a la instrucción que determinen los mecanismos políticos en curso (Álvarez, 2001: 35).

De igual manera, en el IV Congreso Colombiano de Historia realizado en Tunja en agosto de 2008, Álvarez, presentó una ponencia de las relaciones entre disciplinas científicas y saberes escolares, planteando a partir de las investigaciones de Chervel y Goodson:

cómo el currículo se presenta ante la sociedad como un ente con vida propia y se configura a partir de unas relaciones de poder que le subyacen [...] Indagando en la historia de dichas relaciones se podrá entender el entramado político en el que se va configurando un determinado currículo, y esta descripción servirá para entender las prácticas contemporáneas de la escuela y evitar así aceptar como inmutable un determinado estado de cosas (2008: 9).

En la misma línea de búsqueda, trabajos como el de Ángel Díaz y Catalina Inclán se encuentran con la inquietud sobre las reformas educativas que se gestan a partir de políticas y estamentos que se conciben en un plano de jerarquías, dejando de lado, muchas veces, la opinión de los directamente implicados dentro de este proceso, a saber, maestros y profesionales de la educación:

las reformas educativas como actos de gobierno, es decir, como acciones a través de las cuales el Estado establece elementos para orientar las políticas de la educación, son el resultado de un proceso complejo en el que intervienen componentes internos y externos a la realidad social y educativa de un país (Barriga & Inclán, 2001: 21).

Una mirada más actual y direccionada hacia diversos procesos que han acontecido dentro de la estructura curricular nacional, es el trabajo realizado por la docente Nubia Astrid Sánchez: “Las Ciencias Sociales Escolares entre 1984-2010 en Colombia”, en el que aborda las transformaciones que se han dado dentro de la estructura curricular en Colombia, las reformas curriculares, los contenidos y la razón de ser de estos mismos, según decisiones tomadas desde instancias políticas, a grandes rasgos se aborda una mirada y análisis histórico sobre la educación y la pedagogía en Colombia.

El currículo: modelador de la práctica educativa en Colombia entre los años 1970 y 2010

A comienzos de la década de 1970 la educación en Colombia sufre una transformación radical, afectando los ámbitos sociales en su estructura y funcionamiento, comienza la tecnología instruccional⁴ y se inician movimientos pedagógicos a partir de los ochenta con el fin de realizar reflexiones en torno al campo de las prácticas pedagógicas. Las políticas y los discursos educativos presentan un balance bastante precario en

⁴ Concepto para referirse al currículo y mencionado en las investigaciones del GHPP.

relación con sus propósitos más generales (en lo social, económico, político y académico).

Para la década de 1970, el nuevo discurso del desarrollo se instaura en los países latinoamericanos; discurso que por su envergadura es cautivante, el cual proviene especialmente de Estados Unidos y países de Europa occidental. La educación se convierte entonces en “la piedra angular del desarrollo” como una de las inversiones más importantes de carácter social. Este proceso será orientado en términos de eficacia y rentabilidad. Los problemas educativos adquieren un carácter multinacional, surgiendo organizaciones especialmente europeas y norteamericanas que plantean decisiones y programas para los países del tercer mundo en el tema de la educación. Martínez, Noguera y Castro, mencionan, por ejemplo, que en Europa y los Estados Unidos las reformas iniciadas siguieron los ritmos propios de los acontecimientos políticos y económicos locales. Es importante tener en cuenta el contexto de estos Estados y la visión que incorporaron sobre educación a partir de sus desarrollos teóricos y metodológicos. La UNESCO y la OEA son los principales organismos de intervención. La educación ya no es un problema de orden nacional, sino de orden internacional. Los países industrializados y las instituciones financieras comienzan a incidir de forma directa en los nuevos caminos que debe tomar la educación. Estas organizaciones terminan siendo intermediarias en los procesos de introducción de la tecnología educativa, el Estado pierde autonomía frente a sus propios procesos. Así, es sustentada esta posición en la investigación histórica realizada por Martínez, Noguera y Castro en *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*:

como instancias canalizadoras de recursos económicos e intermediarios en los procesos de transferencia de tecnología, los organismos internacionales de cooperación se convirtieron en los orientadores de las políticas educativas de los países del continente, iniciando un proceso de homogenización tanto en el ritmo como en los contenidos de las reformas educativas. La educación paso así de ser un problema nacional a constituirse en un asunto de orden multinacional, en donde los países industrializados y las instituciones financieras internacionales incidieron de manera considerable en los nuevos rumbos educativos (1994: 25).

Con la nueva concepción de desarrollo, se inserta la educación como necesidad para impulsar nuevos modelos. Se instauran procesos de transferencia tecnológica al sector de la enseñanza y se implementan procedimientos metodológicos, y herramientas técnicas, conocidos

como *planeamiento integral de la educación*⁵. A este proceso se le denomina programación y planificación de la instrucción, posteriormente, a partir del setenta, se le conoce como tecnología instruccional.

El campo del currículo

Durante la década del 70 entra en escena el *campo del currículo*, categoría que los sociólogos comienzan a investigar. El currículo ingresa al campo de la educación como un instrumento metodológico.

En este concepto se inscriben discursos (teorías y modelos) que a su vez contienen procedimientos y técnicas, para la organización, diseño, programación, planificación y administración de la instrucción, bajo el principio de la determinación previa de objetivos específicos planteados en términos de comportamientos, habilidades y destrezas, y con el propósito central de obtener un aprendizaje efectivo (Martínez, Noguera, Castro, 1994: 27).

El currículo constituye uno de los campos tecnológicos de mayor desarrollo dentro del ámbito de las tecnologías humanas. Se trata de una tecnología de la instrucción y del adiestramiento en el cual el ser humano pasa a ser objeto maleable con fines específicos y para unas tareas concretas al servicio de su "instructor". En términos de educación y enseñanza se toma el cuerpo de un individuo para alinearlos y someterlos, así el objeto de esta práctica es mantener el orden y el alineamiento, esto para Foucault son "prácticas disciplinares y de vigilancia como una acción que instituye y mantiene tales prácticas" (1992: 119).

El Estado concibe a la educación como una herramienta perfecta para la construcción del modelo de Estado y ciudadano que quería, en buena parte, amañado por otros Estados económicamente desarrollados. Vale la pena indicar que Colombia no repensó su educación según sus necesidades culturales y para 1963 —con la influencia de organismos multinacionales establece el Decreto 1710, que regula la educación primaria y sus planes de estudio, que está íntimamente relacionado con la Conferencia General de las Naciones Unidas⁶— ya no era sugerencia, sino imposición.

⁵ Según la investigación de los autores Martínez, Noguera, y Castro, se le denomina *planeamiento integral de la educación* a: principios teóricos, procedimientos metodológicos y herramientas técnicas. Planteamientos entorno a la noción de desarrollo.

⁶ En noviembre de 1956, se realizó en Nueva Delhi la IX sesión de la Conferencia General de las Naciones Unidas. Durante esta conferencia se aprobó la realización del proyecto principal sobre la extensión y mejoramiento de la educación primaria para América Latina y el Caribe.

Bajo la estrategia del desarrollo la educación básica se va a sujetar profundamente a los requerimientos planteados por el desarrollo económico y social, de tal forma que el carácter político que pudo tener hasta entonces será desplazado por un énfasis económico, formando individuos productivos a partir del modelo de producción de los países industrializados y ante la demanda de una nueva sociedad, se opta por hacer de la educación un campo de adiestramiento y entrenamiento que facilite el desarrollo de cada país, realizándolo por medio de la instrucción, la cual da estricto cumplimiento a un programa disciplinante en el que el docente es ejecutor del mismo y el estudiante es receptor del nuevo mecanismo de formación. La enseñanza es diseñada minuciosamente con el propósito de cumplir la mayor efectividad posible, “el discurso del gobierno coloca a la institución y sus intelectuales frente a la disyuntiva de hacerse cargo de los cambios propios de los tiempos en que vivimos” (Vitarelli, 2010: 121). Con la entrada en vigor del Decreto 1710 de 1963 se materializa la instrumentalización de la enseñanza, esta nueva reforma no evidencia cambios representativos de fondo, pero si cambia radicalmente la forma en cómo se realizan las prácticas de enseñanza.

Por primera vez los ‘objetivos primordiales’ de la educación primaria, fijan cinco grados de escolaridad para todas las escuelas del país y modifican el plan de estudios vigente desde 1950 (decreto 3468). A su vez el decreto 1955 por el cual se reorganiza la educación normalista (Martínez, 1994: 60).

El decreto establece las nuevas pautas en el discurso de la escuela activa, un discurso innovador que carece —como lo menciona el autor— de un cuerpo teórico y metodológico. Se insertan las nociones de: habilidades, destrezas, aprendizaje y objetivos. Ya las necesidades del educando, según el contexto, quedan relegadas para dar paso a la nueva estrategia del aprendizaje con el uso de los nuevos métodos incorporados al sistema de educación colombiano. Para esta misma década a Colombia acude una misión pedagógica alemana con el fin de capacitar a los docentes en la incorporación del nuevo modelo, especialmente en las actividades que tienen que ver con: elaboración de guías para el desarrollo de los nuevos planes de estudio; elaboración de material didáctico para auxiliar al maestro en su práctica de enseñanza; y capacitación a los maestros en el uso de las guías y el material didáctico elaborado.

La instrumentalización de la enseñanza llega a la escuela

Una de las formas en las que el currículo se materializa es a través de un nuevo instrumento llamado guías, este dota al maestro con el propósito de organizar su práctica y hacer de su trabajo un proceso totalmente planificado con problemas y soluciones. Se definen objetivos generales y específicos y se brindan los recursos necesarios para darle cumplimiento. También los contenidos se dividen, de tal forma que puedan ser trabajados sin importar la contextualización entre la teoría y la práctica. A este nuevo esquema de trabajo los investigadores, Martínez, Noguera y Castro, lo denominan *uniformidad de contenidos*. El Estado fija los planes y programas de estudio y el maestro, con su experiencia y saber específico, los desarrolla, además los ejecuta en un determinado contexto, según la región donde imparta la formación. Con la entrada de la planificación de la enseñanza ese saber y experiencia son descalificados y relegados el campo del maestro ya no le pertenece dado que comienza la participación de “técnicos expertos” en el direccionamiento de las prácticas educativas. Al respecto, es importante exponer la postura de Olga Zuluaga:

la crítica abre al maestro, a partir de su oficio de enseñar, a múltiples nexos con la sociedad y otros saberes, es decir, lo reta a superar la concepción instrumentalista que le imponen las instituciones formadoras de docentes. De tal manera, esta es la historia para la autonomía del maestro porque le propicia identidad en su saber y pluralidad en sus relaciones con la comunidad intelectual. Esta nueva figura de maestro desafía su situación subalterna y marginada como portador y como productor de saber (2003: 28).

Los objetivos se convierten en el nuevo motor de la planificación de la enseñanza y de la práctica docente, las actividades que realiza deben de ir orientadas al cumplimiento de los objetivos demarcados en el programa. Teniendo en cuenta que este nuevo modelo de ejecución de la práctica docente está enteramente relacionado con el desarrollo económico impuesto por los nuevos organismos mundiales, se incorpora un conjunto de nociones que, según las investigaciones del GHPP, son: objetividad, confiabilidad, efectividad y eficacia, derivados del discurso y prácticas administrativas. La escuela, entonces, adopta un sistema empresarial en el que el rendimiento es un factor preponderante y se mide a través de objetivos. Observemos cómo, a través de la siguiente cita, durante el rastreo bibliográfico, se encuentra uno de los proyectos sobre currículo y tecnología educativa:

en 1973, en el marco del proyecto multinacional de tecnología educativa, se celebró en Bogotá el Seminario Interamericano sobre Currículo y Tecnología Educativa. Como producto de este seminario inicio formalmente sus actividades el “proyecto Bogotá”, coordinado por la secretaria de educación del distrito especial de Bogotá. En el mismo año se dio inicio al proyecto de Universidad Desescolarizada de la Universidad de Antioquia, seguido de experiencia en teleeducación de la universidad Javeriana”. (Martínez, Noguera, Castro, 1994: 121).

De acuerdo con el Decreto 3153 de 1968, en la investigación realizada por el GHPP, entre sus funciones estaban las siguientes: adelantar directamente o a través de otros organismos investigaciones educativas; prestar asesoría al MEN, a las Secretarías de Educación departamental y municipal y a los planteles oficiales y privados de educación primaria y media; así como diseñar y producir textos y materiales educativos.

La implantación a gran escala de la tecnología educativa en Colombia inicia en 1975 con el Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación Nacional, luego de regirse por los Decretos 088 y 1419 transcurre una década, para en 1984 expedir oficialmente los programas curriculares mediante el Decreto 1002. Seguidamente, se encuentra la reforma curricular de 1979⁷ (Decreto 1419), que consolida el modelo curricular como un sistema dinámico, pero planificado, asumiendo las siguientes características:

Objetivos a largo y corto plazo, descritos en términos de conductas observables.

Actividades diseñadas en relación con los objetivos.

Materiales didácticos y sugerencias metodológicas para realizar actividades.

Indicadores de evaluación de los objetivos.

Configuración del diseño curricular en las ciencias sociales escolares en Colombia

Durante la indagación por las diferentes reformas curriculares se encuentran estudios de carácter geográfico, con objetivos cívicos y

⁷ Es importante tener en cuenta que esta reforma inicia como plan piloto.

nacionalistas. Antes del Decreto 1710 de 1963, se observan pautas de diseño concretas, a saber: geografía, de las cinco partes del mundo y nociones de geografía física y de cosmografía, además, estudios de la provincia y del departamento, nociones generales sobre la división del globo en tierra y agua, partes del mundo, entre otras, estipuladas en el Decreto 491 de 1904.

Tan solo hasta la incorporación del Decreto 1710 de 1963 se agrega la asignatura de Estudios Sociales. En el transcurso de las décadas sesenta y setenta se da un énfasis histórico y geográfico a esta asignatura y solo en 1984, con el ingreso de los Marcos Generales de los Programas Curriculares, se establece un diseño propio para cada asignatura. De ahí la importancia de aclarar que la configuración del diseño curricular en las ciencias sociales escolares, según datos arrojados por la investigación, comienza con la integración de disciplinas en 1984 con el Decreto 1002.

Reformas curriculares en Colombia: nuevos criterios

Decreto 1710 de 1963, por el cual se adopta el plan de estudios de la Educación Primaria colombiana y se dictan otras disposiciones

Durante la primera mitad del siglo XX, el país se mantenía bajo la dominación conservadora, la ley que regía la educación disminuía las posibilidades de una igualdad social, dado que la participación católica era preponderante y no se podían compartir la enseñanza entre hombre y mujer, complicando así el acceso a la educación en los espacios rurales y marginales. La educación planteaba entonces un modelo de tiempo de clases a la mitad, repartiendo la semana entre los estudiantes varones y mujeres de a tres días por cada género.

El gobierno liberal, que inició en 1930, impulsó varias reformas a la educación; instauró programas de alimentación y útiles escolares para los estudiantes más necesitados. Estas condiciones permitirían a la comunidad mejorar el acceso a la escuela, pero el conflicto liberal conservador opacó las ilusiones e hizo que aumentara el éxodo a zonas urbanas. Así, después de terminar este conflicto en la década del cincuenta, el Frente Nacional retoma el campo de la educación con miras especialmente al sector rural. El Decreto 1710 de 1963, da un giro a la educación, ofreciendo la oportunidad a las zonas rurales de igualarse con las zonas urbanas puesto que se incorporaron planes de estudio a lo largo y ancho de la nación, dando paso a la creación de metodologías educativas; también se observó la unificación de la educación en todo el territorio nacional; se estableció la escolaridad en cinco grados; se instituyeron las asignaturas con su intensidad horaria y se incorporó un calendario escolar de 198 días, incluidos los sábados; se

modificó el plan de estudios y se constituyeron los objetivos primordiales de la educación primaria.

Decreto 1419 de 1978, por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación pre-escolar básica media vocacional e intermedia profesional

Este decreto, constituyó el marco legal para el mejoramiento cualitativo de la educación formal en los niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria), media vocacional e intermedia profesional. El MEN se apropió de la administración curricular en la primaria, secundaria y media vocacional. Las exigencias señaladas por los organismos internacionales para las nuevas tendencias y el discurso del desarrollo, generaron una educación para la economía y la producción. La intervención de la UNESCO, con el apoyo de expertos de países desarrollados, incorpora el nuevo esquema educativo, que consta de secuencias en las cuales se pueda determinar el proceso de enseñanza.

Decreto 1002 de 1984, por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica y Media Vocacional de la Educación Formal colombiana

Uno de los principales propósitos de la promulgación de este decreto fue la reglamentación de la educación preescolar, facilitando la formulación del plan de estudios para esta etapa. El plan propuso como objetivo de la educación básica el desarrollo integral, cognitivo, socio afectivo y en particular la autonomía y la creatividad; con ello se proponía propiciar un adecuado ingreso a la educación básica. Este plan de estudios, consideraba al niño como centro del proceso educativo. El Decreto 1002 de 1984 establecía los lineamientos metodológicos, criterios de evaluación y administración del currículo. La evaluación fue uno de los componentes más importantes del decreto, orientando la programación y los resultados del proceso acorde a los nuevos criterios establecidos por el MEN.

En 1991 la renovada Constitución Política de Colombia, reconoció los derechos de los niños como fundamentales y, por tanto, su derecho a la educación. En consecuencia, el artículo 67, estableció la obligatoriedad de un grado en el nivel de preescolar a partir de los 5 años. En febrero de 1994 se expidió la Ley General de Educación (Ley 115), que refrendó la educación preescolar como el primer nivel de la educación formal y ordenó la elaboración de lineamientos generales para los procesos curriculares.

Marcos Generales de los Programas Curriculares 1984, por el cual se establecen los nuevos programas curriculares para las diferentes áreas

Durante el desarrollo del gobierno de Alfonso López Michelsen (1974-1978), se impulsó una renovación curricular y se propuso poner en marcha reformas administrativas con ánimos de hacer más eficiente el MEN y las Secretarías Departamentales de Educación. En el período comprendido entre 1976-1978, se planteó la estructuración y el desarrollo del Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación. Con esta medida se instituyó la reestructuración del MEN, mediante el Decreto 088 de 1976⁸. En esta dirección, el Programa de Renovación Curricular adoptado por el MEN, se constituirá en la principal herramienta para mejorar la calidad de la educación, su característica más importante era el diseño curricular dado que las condiciones económicas actuales del país así lo requerían. Esta nueva política establecía fundamentos filosóficos, psicológicos, epistemológicos, sociológicos y pedagógicos, con el propósito de trascender en los ciudadanos como protagonistas responsables de su entorno social. Estas nuevas disposiciones recogían principios de la escuela activa⁹.

La estructura de los Marcos Generales de los Programas Curriculares de Ciencias Sociales de 1984, respondían a unos indicadores de evaluación y sugerencias metodológicas en concordancia con el aprendizaje. Esta nueva estrategia de tecnología educativa organiza los programas en: recomendaciones generales; objetivos generales; contenidos y objetivos específicos; indicadores de evaluación; actividades y sugerencias metodológicas. Con respecto al diseño curricular de las ciencias sociales escolares para 1984 se adopta el modelo de integrar otras disciplinas¹⁰ que, aunque poseían discursos nuevos para la época, desde la academia no se incorporarían en la educación básica. El caso de la historia y la geografía desde ámbitos academicistas en la universidad se alejan de la escuela, al igual que la aplicación de contenidos sigue siendo descontextualizada y anacrónica, así lo demuestra Ramos, Restrepo y Sarmiento, en *Hacia unos fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación media*.

La historiografía tradicional, la cual corría a cargo de aficionados, en el caso de la historia, provenientes la mayoría del derecho, la milicia

⁸ Decreto 088 (22 de enero de 1976), por el cual se reestructura el Sistema Educativo y se reorganiza el MEN.

⁹ La Escuela Activa se fundamenta en la libertad y en el trabajo de acuerdo con los principios de Celestin Freinet.

¹⁰ El modelo de integrar otras disciplinas para la década de 1980 se entendió como un medio para alcanzar la interdisciplinariedad y como un instrumento de enseñanza que permitía acceder a la comprensión amplia de los hechos sociales.

y la literatura, agrupados en la Academia de Historia y en el caso de la geografía ingenieros con centro en el Instituto Geográfico Agustín Codazzi. Con la aparición de la Nueva Historia, cuyos embriones se remontan a la obra de Nieto Arteta en los años cuarenta, de Luis Ospina Vásquez en los cincuenta y de Jaime Jaramillo Uribe en los sesenta, la nueva investigación provino de otros profesionales: filósofos, sociólogos o economistas, pero, al igual que sucedió con la geografía moderna (de la cual Ernesto Guhl fuera pionero al ir más allá de la tradición de Codazzi y de Vergara) su enseñanza tardó mucho tiempo en organizarse como carrera universitaria con estatuto científico, lo cual restó fuerza a su proyección en la educación básica primaria y secundaria, por faltar allí solidez en la formación de maestros (2000: 2).

En conclusión, los Marcos Generales de los Programas Curriculares en Ciencias Sociales, significaron un progreso frente a los fijados en 1963 que establecían la enseñanza de las ciencias sociales basadas en la historia y la geografía de manera tradicional, instituyendo lugares y fechas a la idea de una patria representada en héroes y mapas sin contextos. Este documento aspiraba que la enseñanza de la historia y la geografía se integrara con otros saberes de las ciencias sociales, sin embargo, por experiencias recogidas durante la investigación, el currículo propuesto fue carente de reflexión porque a diferencia de otras áreas no se creó una conexión que mediara entre el proceso de enseñanza universitaria y el de educación básica.

Resolución 2343 de 1996, por medio de la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal

Se hace evidente la entrada en vigor de la apertura económica y el neoliberalismo bajo las condiciones actuales de globalización. La Resolución 2343 de 1996, es el vehículo e instrumento más importante para estar acorde con las políticas exigidas por organismos internacionales en materia de educación. La reducción del Estado frente a la elaboración de planes que se adecuen a las necesidades de la población colombiana hizo que se implementara un modelo educativo en Colombia, basado en evaluación por competencias, promoción automática, indicadores de logro y currículo por proyectos. Estas prácticas fueron extraídas de modelos económicos, y aplicadas a la educación, para lograr resultados acordes a intereses políticos estratégicos sobre el desarrollo visto desde la mirada instrumental de la economía y no como desarrollo a escala humana tal como lo plantea Artur Manfred Max Neef:

una política de desarrollo orientada hacia la satisfacción de las necesidades humanas, entendidas en el sentido amplio que aquí les

hemos dado, trasciende la racionalidad económica convencional porque compromete al ser humano en su totalidad. Las relaciones que se establecen —y que pueden establecerse— entre sus necesidades y sus satisfactores, hacen posible construir una filosofía y una política de desarrollo auténticamente humanista (1993: 49).

Lineamientos curriculares de ciencias sociales (2002)

A partir de la década del ochenta, las ciencias sociales inician un fuerte proceso de reconfiguración. Este nuevo proceso constituye nuevas prácticas en el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales escolares en Colombia, no obstante, continúa orientándose por medio de la historia y la geografía de una manera desarticulada, prescindiendo de otras disciplinas en el campo de las humanidades. Se incorpora la enseñanza de la cívica y la democracia con el fin de hacer partícipes a los ciudadanos del sistema político del país. Con los “lineamientos curriculares”, se observa una yuxtaposición en la que se relacionan de manera superficial la historia y la geografía, anexando a las mismas disciplinas proyectos de democracia, ciudadanía y ética. Los contenidos se hallan contruidos en las diversas corrientes de pensamiento de cada una de las disciplinas con objetivos integradores, pero que llevados a la práctica por los microcurrículos¹¹ de las instituciones continúan ejecutando el viejo modelo, quizás por el sometimiento de contenidos a través de los estándares curriculares, por incapacidad de integrar las disciplinas por parte de directivas y maestros o por intereses intelectuales plasmados en los libros de texto trabajados en los ámbitos escolares.

Planteamientos discursivos en torno a la enseñanza de las ciencias sociales escolares en Colombia (1970 y 2010)

Durante las cuatro décadas abarcadas por el estudio, se plantearon diferentes discursos para la enseñanza de las ciencias sociales escolares en Colombia, algunos fueron asumidos desde la escuela con intención de formar ciudadanos que tuvieran la identidad propia de una Nación en

¹¹ Para Zabalza (2004) el diseño curricular en su estructura contiene tres niveles. Un nivel macro, uno meso y un nivel micro. Este último nivel de concreción del diseño curricular, es conocido por algunos autores como programación de aula. Para Lodini: “la programación representa el instrumento principal para posibilitar que un proyecto general, pueda ir bajando poco a poco a la situación concreta representada por cada una de las escuelas, situada en un determinado contexto geográfico y social, con un determinado cuerpo docente, con alumnos y estructuras particulares [...] la programación microcurricular es por tanto, una serie de operaciones que los profesores, bien como conjunto, bien en grupos de dimensiones más reducidas, llevan a cabo para organizar a nivel concreto la actividad didáctica” (Lodini, en Zabalza, 1993: 20).

constante construcción, otros apuntaban al reconocimiento de su contexto y su cultura, pero carecían de formación de sujetos críticos y reflexivos frente a una realidad en la que podían ser partícipes. Desde la universidad había discursos circulando en torno a las diferentes problemáticas mundiales, así como otros que surgían a partir de reivindicaciones de grupos y minorías sociales, pero solo se presentaron estas discusiones en ámbitos universitarios y no trascendieron a la escuela, aunque los docentes fueron formados en dichas perspectivas.

Para interpretar los discursos que se presentaron en torno a la enseñanza de las ciencias sociales escolares, es preciso dar una mirada a las disciplinas que estuvieron en discusión en las cuatro décadas de análisis dado que, a partir de la década del setenta, surgen las discusiones frente a la integración de las mismas para su incorporación en los currículos escolares. En la investigación realizada por la profesora Astrid Sánchez, se desnaturaliza el asunto de las ciencias sociales integradas puesto que la geografía y la historia como disciplinas predominantes en la enseñanza de las ciencias sociales no cambian su enseñanza a pesar de la nueva normativa, aunque si se comienzan a gestar debates en torno a los contenidos, especialmente en la historia desde dos frentes: la Academia Colombiana de Historia¹² (ACH) en cabeza de Germán Arciniegas y la Nueva Historia (NH)¹³ con Jaime Jaramillo Uribe y algunos de sus estudiantes más representativos como son: Salomón Kalmanovitz, Germán Colmenares y Jorge Orlando Melo.

La ACH, continúa preocupada por el uso de fuentes históricas como construcción de realidades e identidades en función de la enseñanza escolar y universitaria, tratando de conservar los paradigmas que circularon en los determinados contextos investigados y que luego se impartían en los escenarios educativos de forma lineal. Por otro lado, la NH, que para la década del setenta se conforma en el Departamento de Historia de la Universidad Nacional, con posturas críticas de la escuela inglesa y francesa, comienza a leer la historia de manera diferente, rompiendo la atemporalidad y analizando los contextos y las posturas que el sujeto podía asumir frente a la historia.

Después de los años sesenta, se introducen en las universidades los discursos sociologistas de talla marxista con una tradición crítica proveniente de Europa y Estados Unidos. Luego de las transformaciones sociales dejadas por los conflictos salen a relucir nuevas teorías que enriquecen el ámbito académico. Se esperaba entonces que, en Colombia, estos discursos trabajados desde la academia se incorporasen en la escuela de forma crítica, sin embargo, esto no sucedió y la manera en que se enseñó

¹² De aquí en adelante se usará la sigla ACH para referirse a la Academia Colombiana de Historia.

¹³ De aquí en adelante se usará la sigla NH para referirse a la Nueva Historia.

las ciencias sociales fue tradicional y sujeta a los mismos contenidos. Así pues, surgieron nuevos movimientos sociales como los sindicales y estudiantiles que tratan de derrumbar la historia patrioterica con el objetivo de formar otro ciudadano, aislado de la simbología nacionalista.

La historia y la geografía se trabajan aisladamente y con la nueva reforma a partir del año 1963 se implanta el área de democracia no como campo de discusión para formar ciudadanos, sino como espacio para reafirmar el sistema político habitual del país. Aunque los docentes salen formados en historia y geografía, los contenidos establecidos limitan la discusión que se estaba presentando en torno a los conflictos y revoluciones del último siglo y las orientaciones dictaminadas desde el MEN, se daban enfocadas hacia una historia basada en acontecimientos y fechas.

Con la entrada de la tecnología instruccional se da paso a la ejecución de contenidos por parte del maestro, se comienza a mirar la educación en aras de un solo propósito: el desarrollo económico, y los educandos pasan a ser sujetos de control, así lo menciona Beatriz Henao en una entrevista concedida a Juan Ochoa el 17 de octubre de 2013 en Medellín: “las reformas en América latina del setenta hasta la fecha se hacen al margen de los maestros con orientaciones dirigidas por políticas neoliberales, discursos impuestos como el de las competencias para tratar de homogenizar lo que no se puede homogenizar”.

A finales del setenta aparecen los conceptos de *globalización* e *internacionalización*, estos discursos comienzan a circular en educación, surge el *currículo globalizado* con disciplinas integradas y agenciadas con intereses económicos, formando un sujeto para un contexto global; con estos discursos económicos en la educación se origina una tendencia conocida como Movimiento de Renovación Curricular (*Revista Educación y Cultura*, 2004). La renovación curricular no solo se da en las ciencias sociales, sino también en la lengua castellana, las ciencias naturales y las matemáticas. En 1978 comienzan las discusiones de la renovación curricular con un sin número de tensiones, una de las organizaciones presentes en la discusión es el Centro Ecuménico de Promoción de la Enseñanza de las Ciencias Sociales (CEPECS), ocupando un lugar de resistencia frente al MEN. Los actores presentes en el movimiento de renovación curricular tuvo a historiadores de las dos vertientes, por un lado, Germán Arciniegas con la ACH, por otro, Jaime Jaramillo Uribe, Salomón Kalmanovitch y Jorge Orlando Melo de la corriente NH, estos intelectuales no solo presentaron propuestas de corte conceptual, sino que publicaron textos escolares. En los Marcos Generales de los Programas Curriculares, por ejemplo, se observa la intelectualidad en los campos de la antropología, la sociología y la historia. Se evidencia una propuesta rigurosa y de grandes proporciones, sin embargo, se deja de lado a los maestros. Se constituyen los Centros Experimentales Pilotó (CEP)

para la propuesta curricular, aunque estos no tuvieron buena acogida, para este caso, los docentes si se hicieron partícipes.

La ley determinó la integración de las disciplinas en las ciencias sociales, pero la realidad reflejó algo diferente. Los discursos de la ley mencionaban integración, aunque los discursos de la intelectualidad seguían siendo magistrales y separados. Lo anterior, se puede observar en los retrasos de las publicaciones puesto que los lineamientos que más se han demorado en Colombia para ser divulgados e insertados al currículo son los de ciencias sociales, quizá, por la naturaleza misma de las disciplinas o por los discursos circulantes como el de influencia marxista. Aunque fueron elaborados en 1984, se publican en 1989 con los Marcos Generales de los Programas Curriculares. Tardaron seis años para publicar un documento elaborado y consensuado entre la intelectualidad de las ciencias sociales.

A finales de 1980 e inicios de 1990, vendría todo el auge del constructivismo con las teorías de Piaget y Vygotsky donde no hay una preocupación por el qué y el para qué, como en los ochenta, sino por el cómo se enseña. Luego, en los noventa, entran en escena los llamados modelos de educación estos se comercializan como una mercancía y tratan de encasillar a los maestros en una forma de enseñar y a los estudiantes en una forma de aprender. A partir de la crítica de los docentes a la ejecución de dichos programas nace el Movimiento Pedagógico, que genera como resultado la Ley 115 de 1994. Esta ley va a forjar una ambigüedad con respecto a la enseñanza de las ciencias sociales, pues, la decreta obligatoria, entendida como: historia; geografía; Constitución Política y democracia; y, en décimo y once: economía y política. En 1996 con el Decreto 1860, se obliga a todas las instituciones a la creación de un Proyecto Educativo Institucional (PEI) integrado a nueve áreas obligatorias, entre ellas las ciencias sociales, con su respectivo plan de área. Lo que entonces limita al MEN, y a sus consultores, es la preocupación por formar ciudadanos antes que geógrafos o historiadores dando como resultado los lineamientos de ética y valores publicados primero que los de ciencias sociales, la razón estaría entonces en el contexto nacional que, para la década de 1990, sufría de manera directa el conflicto derivado del narcotráfico.

Conclusiones

Con la renovación curricular y la estructuración de sus fundamentos (epistemológicos, filosóficos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos), se busca transformar la escuela en un proyecto cultural, social, económico y político; gracias al estímulo de organismos internacionales se promueve el desarrollo de los procesos científicos y tecnológicos en aras de adherir la escuela al sistema económico desarrollista de la Nación.

De 1970 hasta el 2010 se amplió la cobertura educativa no solo de forma cuantitativa, sino también de forma cualitativa. Se hizo un diagnóstico general educativo del país en la década del sesenta y se detectó la carencia de investigación básica y aplicada a los currículos. En 1980, se demostró la poca atención a la educación preescolar, se promovió el Decreto 1002, apuntando a mejorar la baja calidad académica de los alumnos de las primeras etapas, mejorando el currículo en la educación preescolar, básica y media del país. Todo esto derivaría en la renovación curricular de la década del ochenta y prepararía al país, en educación, para producir la Ley General de Educación y renovar todo el sistema educativo colombiano.

Durante los últimos cuarenta años se estableció que el currículo no ha respondido a retos y necesidades de Colombia en lo que respecta a lo metodológico, formativo, cognitivo, pedagógico, didáctico, ontológico, epistemológico, sociológico, psicológico, económico, político y cultural que demanda la educación del presente siglo. Actualmente, en los currículos y microcurrículos, no se evidencia una concepción holística frente a la construcción del conocimiento, se continúan promoviendo algunas áreas del saber y disciplinas en detrimento de otras y relacionándolas con aspectos de rentabilidad económica promovidos desde las mismas instituciones oficiales y privadas a diferentes saberes específicos.

Los currículos continúan con estructuras convencionales, con planes de estudio y horarios académicos que reafirman el disciplinamiento de la sociedad y no benefician el trabajo científico ni la construcción del conocimiento en aras del desarrollo humano; vemos que los cambios sociales, económicos, políticos y culturales se adaptan a un contexto que no es propiamente el del país, sin pensarse en el tipo de ciudadano que se quiere formar según las necesidades del territorio, por lo que entonces la ciencia y la tecnología solo se asumen desde frentes multinacionales ligados al ámbito de las ciencias exactas como solución a los problemas del desarrollo.

En las teorías del *currículo* se busca modificar a las personas que lo van a seguir, es decir, en la medida en que el currículo deduce el tipo de conocimiento importante o ideal, según el contexto, vale la pena preguntarse: ¿cuál es el tipo de individuo que desea la sociedad? ¿Cuál es el proyecto deseable para la formación de los educandos, una educación humanista y racional o una educación adaptada al modelo neoliberal? ¿Frente a las nuevas dinámicas sociales cuál es el ser humano competente, aquel desconfiado y crítico o el “ciudadano” de la aldea global? Estas y otras preguntas se ponen de manifiesto puesto que el currículo como modelador no solo de la práctica educativa, sino del conocimiento, corresponde a un tipo de ser humano ajustable al contexto en el que la economía apabulla todos los ámbitos disciplinares.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, Alejandro. (2001). "Del Estado Docente a la Sociedad Educadora: ¿un cambio de época?" En: *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 26. Madrid: Sociedad Educadora.
- _____. (2007). *Ciencias Sociales, escuela y Nación: Colombia 1930-1960*. Tesis de grado para optar al título de Doctor en Historia de la Educación y Educación Comparada. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- _____. (2008, Agosto). "Relaciones entre disciplinas científicas y saberes escolares". En: *IV Congreso Colombiano de Historia*, Tunja, Colombia.
- APPLE, Michel. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- CEPECS. (1985). "Ciencias Sociales y proyecto pedagógico alternativo". En: *IV Seminario Nacional de Educación y Sociedad. Ponencia y conclusiones*. Bogotá.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA. (1997). *Constitución Política*. Bogotá: LEGIS.
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. (1994). *Ley 115. Ley general de educación*. Bogotá: Diario Oficial.
- DA SILVA, Tadeu. (1999). *Espacios de identidad*. Belo Horizonte: Editora Autentica.
- DÍAZ, Ángel. (2003). "Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas". En: *Revista Electrónica de Investigación y Educativa*, Vol. 5, No. 2. México: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California.
- DÍAZ, A., INCLÁN, C. (2001). "El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos". En: *Revista Iberoamericana*, No. 5. Madrid: OEL.
- DUHARTE, Emilio. (2006). *Teoría y procesos políticos contemporáneos. Tomo I*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- FELICIANO, Fuertes, GARCÍA, Luz Estela, PRECIADO, Germán. (2007). "Concepciones e imaginarios de la evaluación curricular en la educación física colombiana". En: <http://www.reddeporte.com/ARTICULOS/EF.htm>. [Noviembre 2 de 2013].
- FOUCAULT, Michael. (1991). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- _____. (1992). *La microfísica del poder*. Madrid: Editorial Ediciones de la Piqueta.
- _____. (1998). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Editorial Siglo XXI Editores.
- GOODSON, Ivor. (1991). "La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum". En: *Revista de Educación*, No. 295. España: Ministerio de Educación.
- _____. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- _____. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- _____. (2003). *Estudio del currículum, casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- GRUNDY, Shirley. (1991). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Ediciones Morata.
- HELG, Aline. (1985). *La educación en Colombia de 1918 a 1957*. Bogotá: Fondo Editorial CEREC.
- INCOLPE. (1971). *Personal docente de nivel primario series estadísticas básicas Colombia*. Bogotá: INCOLPE.
- LODINI, Estela. (1984). *El currículo como trasfondo y como estilo de la programación*. Madrid: Nauta Ediciones.
- MARTÍNEZ, Alberto, NOGUERA, Carlos Ernesto, CASTRO, Jorge. (1994). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1963). *Decreto 1710. Programas de enseñanza primaria*. Bogotá: Diario Oficial.

- _____. (1968). *Decreto 3153. Por el cual se reorganiza la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá*. Bogotá: Diario Oficial.
- _____. (1976). *Decreto 088. Por el cual se estructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional*. Bogotá: Diario Oficial.
- _____. (1978). *Decreto 1419. Normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación pre-escolar básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional*. Bogotá: Diario Oficial.
- _____. (1978). *Decreto 1816. Sobre centros experimentales*. Bogotá: Diario Oficial.
- _____. (1984). *Marcos Curriculares Generales para el Área de Ciencias Sociales*. Bogotá. Magisterio. Bogotá: Diario Oficial.
- _____. (1984). *Decreto 1002. Se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana*. Bogotá: Diario Oficial.
- _____. (1984). *Decreto 491 de 1904. Por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública*. Bogotá: Diario Oficial.
- _____. (1996). *Resolución No. 2343. Diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal*. Bogotá: Diario Oficial.
- _____. (2004). *Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales*. Bogotá: Editorial Unión.
- _____. (2004). "Formar en Ciencias; ¡El desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer". En: *Serie Guía No. 7. Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MAX NEEF, Manfred. (1993). *Desarrollo a Escala Humana*. Montevideo: Editorial Nordan Comunidad.
- RAMOS, Javier, RESTREPO, Gabriel, SARMIENTO, José. (2000). "Hacia unos fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación media". En:
- República.<http://www.banrepultural.org/blaavirtual/educacion/educar2/bogota.htm> [Octubre 10 de 2013].
- SACRISTÁN, Gimeno. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- SÁENZ, Javier. (1993). "Saber pedagógico en Colombia: 1926-1938". En: *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 10, Fasc. 10. Medellín: Universidad de Antioquia.
- SÁNCHEZ, Nubia Astrid. (2012). *Las Ciencias Sociales Escolares entre 1984-2010 en Colombia*. Tesis para optar al título de Magíster en Educación. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- STENHOUSE, Lawrence. (1981). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- VITARELLI, Marcelo. (2010). *Educación superior y cambio*. Buenos Aires: Editorial Mnemosyne.
- ZABALZA, Miguel. (2004). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Ediciones Narcea.
- ZULUAGA, Olga, ECHEVERRI, Alberto, MARTÍNEZ, Alberto, QUICENO, Humberto, SÁENZ, Javier, ÁLVAREZ, Alejandro. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Editorial Magisterio.