



**LA CONFIGURACIÓN HISTORICA DEL SABER PEDAGOGICO PARA LA
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN COLOMBIA, TRAZOS DE UN CAMINO:
1870-2010**

Requisito parcial para optar al título de

**MAESTRÍA EN HISTORIA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
2011**

**ESTUDIANTE: MIREYA GONZALEZ LARA
DIRECTOR: RAFAEL DIAZ DIAZ**

Yo, Mireya Cecilia González Lara, declaro que este trabajo de grado, elaborado como requisito parcial para obtener el título de Maestría en Historia en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Javeriana es de mi entera autoría excepto en donde se indique lo contrario. Este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

Firma

Nombre completo

Fecha

A los contadores de historias que me han habitado:
mi padre, Iván, mi madre, mis hermanos
Sofía y Juan Esteban
Mis maestros y maestras

INDICE

INTRODUCCION	5
I. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: ENTRE LA PATRIA Y LA NACIÓN (1870- 1960)	20
A. La Enseñanza de la historia: un cruce de caminos, escenarios y discursos	20
B. ¿Quién podía enseñar historia?	31
C. Oficiando desde los catecismos patrios	36
II. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL “REINO” DE LA CIENCIA Y EL DESARROLLO, 1960-1990	46
A. La inestabilidad de las ciencias y la incertidumbre de los saberes escolares	46
B. La fragmentación de los saberes y la constitución de nuevos sujetos: la especialización institucional	63
C. Oficiando desde los “manuales de la ciencia”	73
III. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: LA CRISIS DE LOS DISCURSOS SOBRE EL SABER, LOS SUJETOS Y LAS INSTITUCIONES, 1990- 2010	81
A. La consumación de la “esquizofrenia” en la enseñanza de la Historia: una puja entre el currículo y las competencias	84
B. “¿Cualquiera puede enseñar ... historia?”: de la inestabilidad de los saberes a la crisis de los sujetos que enseñan	128
CONCLUSIONES	150
BIBLIOGRAFIA	154

INTRODUCCION

El año 2010 fue la apertura a un ciclo importante de conmemoraciones para los países latinoamericanos: se cumplieron doscientos años del inicio de sus procesos de independencias de la Monarquía Española, y a la vez de los primeros esbozos y experimentos políticos como estados naciones autónomos; hace doscientos años, comenzó a tomar forma lo que hoy conocemos como Colombia: la conformación de su territorio, de su población, de las formas de organización, sus instituciones, leyes y en especial, la emergencia de esa “voz interna” que nombra a cada sujeto de manera específica: colombiano y colombiana.

Hablar del Bicentenario, entonces, es hablar de los orígenes de una idea, de un sentimiento y de un referente; de los mitos fundacionales de lo que se ha dado en llamar Colombia. Es una efeméride que compromete el sentido de lo nacional, en su construcción a lo largo de dos siglos, cambiante o estática, pero siempre resignificada en su contenido y expresión. El Bicentenario es una efeméride que indaga por la manera en que se han configurado los estados, y en especial, las naciones, esas “comunidades imaginadas”, que han servido de referente de identidad para algunos sujetos – ciudadanos, hombres y mujeres que habitan estos territorios.

Las conmemoraciones de los doscientos años de la independencia han permitido constatar el lugar de poder que representa el ámbito de la memoria política. Como lo plantea Castillo (2010:6), “(...) mientras en Bogotá se llevaban a cabo los actos protocolarios, y en muchas ciudades del país se organizaban eventos culturales y conciertos para convocar el sentimiento de regocijo “nacional”, al suroccidente colombiano, las organizaciones indígenas del Cauca se reunieron para reflexionar sobre una pregunta fundamental, ¿de cuál independencia estamos hablando?. Pregunta que interpela los efectos simbólicos y estéticos que se crearon durante el 2010 en torno a un “hito” fundante de la nacionalidad, cuya fragilidad, hoy más que nunca se hace evidente”.

Muchas son las preguntas y las miradas que emergen a propósito de esta conmemoración; hacen parte de las tensiones y paradojas que atraviesan la experiencia nacional, incompleta e insuficiente. “Tensiones que provienen de una larga historia de

exclusiones e invisibilidades que no han permitido alterar las voces y las figuras de nuestra memoria oficial”, puntualiza, Castillo.

Diferentes búsqueda ha suscitado la coyuntura; algunos, en particular los historiadores, se han ocupado en examinar los acontecimientos y procesos que precedieron y siguieron a la fecha señalada por la costumbre nacional, identificando nuevos relatos y otras explicaciones, que han develado procesos sistemáticos de mitificación de algunas fuentes, actores, procesos y argumentos y a la vez, con la misma sistematicidad, la invisibilización de otros. Estas búsquedas están orientadas por preguntas, generalmente instaladas en el pasado que amplían, interpelan o complejizan las imágenes y los relatos que se tienen a propósito de ese momento. Si bien son ejercicios de orden académico, ciertamente especializados, pueden conducir a apropiaciones de orden político y social, en tanto amplía y conflictúa el sentido y la finalidad de los relatos que se han construido en torno al proceso de la independencia, en clave de nación.

Otro tipo de ejercicio, ha extendido su mirada a lo largo y ancho de los doscientos años, entendiendo la efeméride como una oportunidad para mirar la manera cómo se ha configurado la nación. Si bien, los procesos de coyuntura de 1810 a 1821 son importantes, los años de la república deben explicarse en perspectivas de mediana duración, es decir, a través de la comprensión de los doscientos años de vida colombiana. Podría afirmarse que los orígenes resultan importantes, pero más aún, las explicaciones que dan respuesta a lo que somos hoy como ciudadanos y como nación.

Un tercer abordaje, en torno a esta conmemoración, son aquellas perspectivas que se interrogan desde el presente, e incluso, desde su horizonte de expectativa, donde la tonalidad académica y política del relato, depende en gran medida, de la valoración que se realice del presente. Por lo tanto, su viaje hacia el pasado es una exploración que legitima o pretende desnaturalizar lo que hoy se conoce como república, democracia, nación, Estado, etc.

Cualquiera de los anteriores abordajes pone su acento en la inconclusa e interminable tarea de continuar contándonos lo que somos.

Ninguno de estos relatos, o por supuesto, menos la efeméride, es ajena a la escuela; justamente ella ha sido el escenario privilegiado durante mucho tiempo, a través del cual

los incipientes estados naciones construyeron y han intentado mantener ese referente común a 40 millones de personas, llamado Colombia. ¿Qué ha permitido nombrar un territorio de una manera específica durante dos siglos? ¿Se puede seguir afirmando que es aún un referente común a todos y todas las personas que hoy ocupan este territorio? ¿De dónde surge esta voz de nación en cada uno de los colombianos y colombianas? ¿Cuáles han sido los relatos de nación y las prácticas políticas que han configurado a ese sujeto colombiano y a una “comunidad imaginada” a la que pertenece ese sujeto?

Indagar sobre los mecanismos y dispositivos que han permitido o no, la emergencia de esa sentimiento y emoción, de esa “voz interna” en cada uno de los sujetos, seguramente, sus posibles respuestas conducen e indagan por la Escuela, por los sujetos de la enseñanza -los maestros-, y por el saber escolar al que se le ha encargado tal función, como es la historia y/o las ciencias sociales. Entonces, las preguntas continúan, ¿cómo actúa este dispositivo escenarios-sujetos y saberes en la emergencia de este referente identitario? ¿Sigue siendo efectivo este dispositivo en la actualidad? ¿Qué tipo de referentes se construyen hoy en la Escuela? ¿Cuál es el lugar de las ciencias sociales en ella? ¿Qué debe saber un maestro de historia hoy?

Nuestro punto de partida para organizar, priorizar, definir e intentar responder algunas de estas preguntas en el marco del presente trabajo, ha sido considerar los saberes como una construcción histórica y también así el saber pedagógico; lo que conocemos hoy como la historia que se enseña ha tomado forma a lo largo del siglo XX y aún continúa en ese proceso en esta primera década del siglo XXI; no es un proceso terminado, decantado. La manera como se ha esculpido este saber escolar y cómo tiene presencia hoy en la escuela, es un resultado que revela las acciones de poder que durante más de una centuria han atravesado la constitución de las llamadas “ciencias” y su relación con la pedagogía.

En el ámbito de esta relación se ha ido definiendo el lugar y el saber del maestro como el sujeto “(...) que soporta el método como distintivo de su oficio y su relación con el saber” y como “el que enseña por su relación con el saber y no por su relación con el método” (Zapata, 2003:181), siendo entonces la enseñanza y el método los elementos que definen el núcleo del oficio del maestro. ¿Cuál es el lugar epistemológico del saber pedagógico del maestro? ¿Cómo se ha configurado ese saber pedagógico?

El Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia ha planteado, de diferentes formas, la condición dependiente, subalterna o de menor valía del saber pedagógico. Zuluaga advierte que “Entre los sujetos que de una u otra manera se relacionan con el discurso de las ciencias o de los conocimientos, hay uno de ellos cuya forma de relación designa una opresión cultural que se establece a través del método de enseñanza: ése es el maestro” (1999:156)

La razón fundamental que explica esta condición obedece a la naturaleza epistemológica del saber pedagógico, pues, a diferencia de otros, define y fundamenta su objeto en su **relación** con otras disciplinas y en la **práctica** misma. Tempranamente, en el siglo XIX, ya se planteaba la naturaleza de este saber: “El oficio del Maestro es enseñar. (...) Visto está que la enseñanza es un arte que hay que estudiar. La ciencia que nos da a conocer este arte es la Pedagogía. Bien pudiera suceder que alguno aprendiera a enseñar asistiendo a buenas lecciones modelos e imitándolos en la práctica constante: pero en la época actual no satisface la mera rutina en la enseñanza, pues el maestro debe darse teóricamente cuenta de su modo de proceder en cualquier punto y caso en la enseñanza; debe saber dar razón por qué en cada uno de los casos ha obrado de esta y no de aquella manera. El maestro tiene, por lo tanto, que aprender la Teoría de la ciencia de enseñar. La práctica sin la teoría es mera rutina. La enseñanza pedagógica tiene que ser teórica y práctica.” (Citado por Álvarez en González, 2008: 61)

La configuración del saber pedagógico se ha inscrito en los cánones modernos y positivistas de occidente; un saber que se disputa su lugar con las ciencias sociales, desde un paradigma que privilegia una comprensión social de la ciencia en términos relacionados con la objetividad, la neutralidad, la dicotomía entre sujeto y objeto, cuya producción de conocimiento necesariamente se realiza a través del “método científico”, y la naturaleza del conocimiento producido es que sea verificable, generalizable, y la mayoría de las veces debe conducir a la generación de leyes. Un conocimiento que se produce y se juega su legitimidad, en lo que Lander nos propone como “las múltiples separaciones de occidente”: cuerpo-mente, ciencia-sociedad, naturaleza-cultura, hombre-naturaleza (Lander, sf: 2-8).

La doble condición del saber pedagógico, que referíamos anteriormente, leída en clave “científica”, puso a la pedagogía como una disciplina *carente* de un cuerpo de conceptos propios, *dependiente* de otras ciencias, *limitada* en sus decisiones epistemológicas y por tanto, deficitaria, en permanente aspiración de ser reconocida y legitimada como disciplina. Y a la vez, a los sujetos de la práctica pedagógica definidos por este saber, se les ha venido “inventando” bajo la dominación cultural, de hombres y mujeres “(...) a quienes, por añadidura, se les ha exigido ser, ya implacables carceleros, ya paternales guías, ya minuciosos psicólogos u orientadores profesionales. Y desde ser agentes de bienestar social hasta sanadores de vicios físicos y heridas morales, desarmadores de pandillas juveniles y de bombas sociales, y algunas otras cosas” (Saldarriaga 2003:16)

La paradoja sobre la que se constituye históricamente el saber pedagógico será también su “prisión”: aunque por su naturaleza quebranta los postulados básicos de la ciencia moderna, del “método científico” y del positivismo¹, no podrá desmarcarse de ellos, en sus luchas por su legitimidad académica y social. En consecuencia, nos arriesgamos a afirmar que el saber pedagógico ha sido un saber doblemente violentado, tratando de recoger la categoría de Spivak; de un lado, su naturaleza afincada en la práctica, la oralidad, la incertidumbre, propia de esa manera de ser y hacer similar al oficio del artesano, ha sido debilitada por esa búsqueda de un lugar en el soberbio territorio de las ciencias; pero, de otro lado, en ese territorio, ha sido denigrada por cuanto se le ha dado un lugar de dependencia respecto a otras ciencias, restando importancia a las exploraciones propias que le permitan delinear, profundizar y legitimar sus especificidades como saber.

¹ Ospina plantea que “Sobre la presencia del “positivismo” en la historiografía colombiana del siglo XIX, hay pocos estudios y el problema se agrava por la poca claridad sobre el tema. Por ejemplo, mientras el historiador Tovar Zambrano encuentra “un cierto sabor empirista positivista” en la obra de José Manuel Restrepo y en la de José Antonio Plazas, el historiador Jorge Orlando Melo piensa, contradiciendo a Zambrano, que no hubo “positivismo en sentido propio”, y lo critica por confundir empirismo con positivismo (Para la exposición detallada de estos debates historiográficos, Ver Ospina de F., Consuelo. “Balance bibliográfico...”). Por lo general, y en forma peyorativa, se entiende el “positivismo” como un “empirismo estrecho”, un “humanismo erudito” o una “historiografía romántica”. Otro problema grueso, al abordar este estudio, es la dificultad que presenta la “sospechosa” relación entre la filosofía positivista y los pensadores cristianos, como ocurrió con la mayoría de los intelectuales colombianos del siglo XIX. Sin embargo, nos adelantamos a pensar, repitiendo las palabras de Leonardo Tovar González refiriéndose al mismo problema pero a propósito de J.E. Caro, que “... no siempre las ideas religiosas riñeron con el progreso científico y técnico...”. (Tovar González, Leonardo. “Ciencia y fe: Miguel Antonio Caro y las ideas positivistas” Rubén Sierra Mejía. Universidad Nacional de Colombia, Colección Sede, Bogotá, 2002. p. 35)”

Esta ruta, ha permitido, que la “superioridad epistemológica” de las ciencias sociales, colonicen su territorio y por lo tanto, nombren a su manera lo que la pedagogía dejó de nombrar, los territorios de la práctica de los que dejó de ocuparse. Tras la promesa de la ciencia, la escuela, el maestro y la pedagogía se constituyeron como tales y de esta manera, siguiendo un fragmento de Lander (sf:10), “(...) ocultar, negar, subordinar o extirpar toda experiencia o expresión cultural que no se ha correspondido con este *deber ser* que fundamenta a la ciencias sociales”.

Por supuesto, en este marco se ha establecido la relación de la pedagogía con la historia en la Escuela; ¿Por qué se enseña historia en la Escuela? y ¿Qué historia se debe enseñar? Son preguntas que orientan nuestra indagación por cuanto a través de ellas avanzaremos en nuestra comprensión sobre la manera cómo se han construido los consensos y disensos sociales y políticos que han logrado, en diferentes momentos, leer la potencia política y ética de un saber o de una disciplina que logra un lugar en un plan de estudios o en un currículo escolar, el cual, en la mayoría de los casos, necesariamente no obedece a una racionalidad científica.

Cuando nos acercamos a las indagaciones realizadas sobre esta relación, constatamos que generalmente se ocupan –casi exclusivamente- de explicitar las condiciones que permitieron la emergencia e institucionalización de la historia como disciplina científica, para luego ocuparse del devenir histórico de las “aplicaciones” o “adaptaciones” que se han logrado de ese conocimiento disciplinar para su enseñanza. Por esta razón, se ocupan de mirar, por ejemplo, qué tanto la escuela de los anales, los enfoques marxistas o los estudios culturales han permeado los contenidos y perspectivas de los planes de estudio o se hallan en los manuales escolares.

Este tipo de explicación sobre la enseñanza de la historia, muy fuerte por cierto en nuestro medio, se asienta en aquellas “verdades” instituidas, naturalizadas, familiarizadas, que refrendan las concepciones instrumentales de la pedagogía, donde el oficio del maestro se asocia solo al método y no al saber. Desde esta concepción, en efecto, se subraya la condición marginal, dependiente y subordinada de la pedagogía en su relación con la historia, y se muestra entonces que la historia que se enseña es definida en instancias académicas externas y extrañas a la escuela, en las que se su

preocupación fundamental es el rigor científico, es decir, cómo se ha producido ese conocimiento.

Los efectos de esta concepción en la pedagogía y en el maestro los vemos hoy: mientras que la primera debe garantizar la enseñanza de unas versiones resumidas, acortadas y en la mayoría de los casos, maltrecha de la historia que se investiga, los segundos deberán garantizar “el rigor científico” en la enseñanza de la historia y, para ello, el maestro deberá estar atento a la actualización permanente de los conocimientos sobre la historia que se produce por fuera de la escuela.

No obstante, durante las últimas décadas se han abierto nuevas perspectivas de estudios acerca la relación pedagogía e historia, básicamente a partir del surgimiento de una tendencia en la historia de la educación, que indaga sobre la historia de los saberes escolares o curriculares, sospechando de la existencia de una relación de dependencia de la pedagogía con respecto a las ciencias, reconocida hoy en el campo educativo, sin problematización alguna. La convergencia de los estudios sobre la configuración del saber pedagógico y sobre las disciplinas científicas, para nuestro caso la historia, ha venido arrojando hallazgos que resultan por lo menos sorprendentes. Los trabajos genealógicos o, en palabras de Cuesta, que trabajan la sociogénesis de las disciplinas escolares, han permitido delinear otro de tipo de relaciones entre pedagogía e historia, que indica la estrecha relación entre ellas, e incluso plantea la importancia de la pedagogía en la institucionalización de la disciplina histórica en Colombia.

Por su parte, Álvarez (2007) constata la presencia anticipada de la historia como saber escolar; la aparición de la historia como saber escolar es un acontecimiento asociado al surgimiento de los Estados nacionales, como se verá más adelante; la nación fue lo que legitimó lo que debía ser enseñado o no; es decir, que para el caso de la historia, su estatuto ideológico y moralizante fue lo que permitió su prematura presencia en los currículos escolares y aunque su correlato científico hacía presencia, inicialmente la fuerza legitimadora estaba en sus posibilidades axiológicas; luego, ante el debilitamiento del nacionalismo, las dimensiones científicas de la historia son las que justifican su permanencia en el currículo escolar, sin el abandono total de su fuerza moralizante.

Cuesta ha insinuado para el caso español que es “(...) la expansión de la literatura de divulgación histórica y de los libros de texto entre mediados y finales del siglo XVII lo que hace que la historia como saber empiece a dibujarse como una disciplina con algún futuro” (1997:67). De manera similar, Álvarez (2003) analiza el caso colombiano, planteando que en la institucionalización de la historia, la enseñanza y la pedagogía tuvieron un papel central, ya que desde allí se crea la necesidad de su formalización como disciplina científica; “(...) su institucionalización en la educación superior en parte se debe a la necesidad de ser enseñada en la escuela” (p.286). Mientras que Betancourt (2007) advierte sobre la estrecha relación entre historia y pedagogía en la formación de historiadores, donde era impensable un docente que no hiciera investigación sobre lo que enseñaría (159), Lombana (2007) reconoce en la escuela Normal Superior del año 1936 un germinal intento encaminado a la institucionalización de las ciencias sociales y de la historia como disciplina científica.

Al intentar quebrar la subordinación y dependencia del saber pedagógico con relación a la historia, emerge entonces cierta singularidad y autonomía del conocimiento histórico escolar y el conocimiento histórico científico, entendiendo que sus “lugares de producción” son completamente distintos. Por lo tanto, entenderíamos que no puede pretenderse que el conocimiento que circula en la escuela sea una adaptación o mera réplica del conocimiento científico, dado que la escuela y los maestros son escenarios y sujetos que también producen conocimiento, no solo lo reciclan.

Cuando hablamos de lugar de producción, nos estamos refiriendo a la categoría introducida por De Certeau, que nos invita a poner en evidencia las condiciones que han permitido la emergencia de prácticas, discursos y saberes a través de los cuales toman forma determinadas maneras de ver, pensar y actuar de los sujetos. Entonces, las condiciones que han rodeado la aparición de la escuela, de la historia y del maestro son distintas a las que han permitido el surgimiento de las universidades y de sus docentes; estas condiciones se han transformado históricamente, y por lo tanto, sus intencionalidades y propósitos también.

Insistimos, entonces, en que el conocimiento escolar y el disciplinar de la historia son diferentes, guardan unas especificidades, justamente porque la intencionalidad, los métodos, los recursos, las instituciones y los sujetos que los producen son diferentes;

mientras que el primero se organiza, prioriza y dispone para unos propósitos que giran en torno a la enseñanza, en el segundo su organización la determina el rigor de su producción. Aunque aparentemente ambos conocimientos se rigen por el “método”, la diferencia estaría en su finalidad: para uno el método garantiza su rigor y para el otro, la enseñanza. Cada una de las narrativas implicadas en estos dos tipos de conocimientos tendrían entonces características diferentes, pues la del saber escolar estaría signada por el método, la relación con otras disciplinas y su resignificación desde la práctica, mientras que la narrativa de la historia científica estaría en el marco de este paradigma: planteamiento de un problema, referencias teóricas, trabajo sobre fuentes y producción de algunas explicaciones y comprensiones.

No obstante, la historicidad de esta relación entre historia y pedagogía se expresa hoy al preguntarnos sobre la enseñanza de la historia. Sus huellas se identifican en lo que los sujetos maestros manifiestan como su saber; nuestra pregunta central, formulada de diferentes formas, ha atravesado algunos de los ejercicios exploratorios que hemos avanzado tanto con los estudiantes de historia como con los maestros de la educación básica de Bogotá, por medio de encuestas, observaciones y entrevistas semiestructuradas dirigidas a responsables de políticas, formadores de docentes y especialmente, a docentes de ciencias sociales o historia. Parte de lo que se ha venido comprendiendo es que el saber pedagógico para la enseñanza de la historia es un campo discursivo amplio y complejo, constituido por registros que proceden de diferentes escenarios, como los siguientes:

- a. Escenarios de decisión de política educativa cuyo fin es orientar el sentido de la enseñanza de la historia para la educación formal, para lo cual prescribe acerca del tipo de saber que deberá circular en la escuela, donde se intenta resolver el “para qué enseñar historia, lo que se debe enseñar y cómo se debe enseñar”. Esto se traduce en registros como planes de estudio, marcos o lineamientos curriculares, dispositivos para la evaluación (actualmente estándares), formulados por el Ministerio de Educación Nacional y, en la mayoría de los casos, acogidos por las entidades territoriales; pero además la fuerza de esta prescripción también se rastrea en los textos escolares, donde el control del Estado ha variado, dependiendo de la forma como se ha configurado su lugar históricamente.

- b. Escenarios de decisión de política educativa, dirigida a definir el “quien debe enseñar y dónde se debe formar” ese sujeto para la enseñanza, lo cual se encuentra en registros que contienen alguna normatividad, en los estatutos docentes, en los planes y programas de formación.
- c. Escenarios académicos que tienen como propósito definir cuerpos conceptuales y metodológicos de las disciplinas específicas como la Historia, pero también la pedagogía que, en su relación con los escenarios de política o en desarrollo de su “función”, contribuyen a delinear “lo que se debe enseñar en las escuelas”. Sus huellas se distinguen en la producción académica que han realizado los centros de investigación y las universidades sobre la enseñanza de la historia.
- d. Escenarios académicos, generalmente configurados desde las políticas educativas, pero en algunos casos con rangos importantes de autonomía, que tienen como propósito la formación de los sujetos para la enseñanza, donde coinciden discursos de la política y de las disciplinas, organizados con fines formativos.

Estos grandes y complejos escenarios, en la medida en que contienen diferentes propósitos y finalidades, se han configurado históricamente de diferente manera y sus formas de relacionarse también han cambiado. Hemos constatado que la complejidad que hoy manifestamos frente a “lo que debe saber un maestro para la enseñanza de la historia” y el proceso que él hace para tomar las decisiones en torno a ello, procede igualmente del abandono paulatino de la acción “reguladora” del Estado, sobre el manejo de lo social, lo que no significa menor control o vigilancia. Como lo intentaremos sustentar a lo largo de este trabajo, hasta la década de los años 1950, con algunas variaciones, la enseñanza de la historia tomaba forma a través del control del Estado, incidiendo, controlando o regulando cada uno de los componentes que para el momento definían el núcleo de su acción: programas-textos-estatuto y formación docente; a partir de los años 1960, ya no solamente se transforma el lugar y la función del Estado (y su relación con la academia) sino además la concepción de educación y por lo tanto sus dispositivos de control. Hoy asistimos entonces al surgimiento de nuevos discursos cuyo carácter dominante es la evaluación, en torno al cual se definen los otros asuntos de la enseñanza y el aprendizaje.

Estos escenarios están produciendo discursos, a través de los cuales ponen a disposición propósitos, teorías, conceptos, metodologías y recursos para la enseñanza de la historia desde sus historicidad; el lugar que ocupen, la manera como se organicen, las relaciones que se establezcan, la visibilidad o el ocultamiento que obtengan, serían los rasgos que darían cuenta de la manera como se configura ese saber y del tipo de saber pedagógico de los maestros para los propósitos que nos convocan. En adelante nos dedicaremos, por ende, a analizar esa configuración histórica tratando de tener en cuenta los escenarios identificados y sus múltiples, variadas y complejas relaciones, para terminar con la coyuntura actual.

Este trabajo parte de una pregunta en el presente ¿Cuál es el lugar de producción de un maestro de historia de la educación básica hoy? Al intentar este acercamiento simplemente nos invade cierta perplejidad ante la complejidad que hoy implica ese lugar, y por lo tanto, se multiplican las preguntas frente a las razones que han llevado a esa complejidad. Es una pregunta por una complejidad que es visible para el conjunto de la sociedad y de los gobiernos, pero a la vez ignorada y utilidad para señalamientos sociales y políticos sobre la precariedad de los maestros. Cada vez que entramos a un aula de clase es una experiencia nueva; nunca se producen lo mismo, siempre hay algo nuevo; lo que sucede allí, día tras día es completamente inédito, escapa de la casi obsesiva “ilusión” de atrapar la experiencia pedagógica en protocolos y formatos para su planeación, control y evaluación, ejercicios que rigen a la escuela de hoy.

Tradicionalmente, los estudios sobre la Enseñanza de la Historia en Colombia se han regido por tres rutas discursivas distintas: por el análisis de las políticas educativas relacionadas con el campo, por los balances acerca de la producción académica, y a través de los análisis de los manuales escolares. Si bien, han sido estudios que develan importantes desarrollos y movimientos sobre la manera cómo ha tomado forma la enseñanza de la historia en el país; la indagación en estas perspectivas difícilmente da cuenta de la compleja red de conceptos, sentidos, propósitos, teorías, didácticas, saberes, contextos, entre muchos otros elementos, que un docente debe conocer, acoplar, relacionar y organizar para disponerlo de alguna manera, para su enseñanza. En pequeños ejercicios que hemos realizado con los estudiantes de la carrera de historia de la Pontificia Universidad Javeriana, hemos venido constatando que tal complejidad no solo está asociada a la amplia dispersión de su discurso, sino fundamentalmente, por las

tensiones internas que lo atraviesan, tanto en sus posturas teóricas, sus opciones metodológicas, como por sus demandas políticas y sociales.

Si bien esta exigencia podría ser constitutiva al oficio del maestro en la actualidad, en tanto la “crisis” del proyecto moderno que políticamente giraba en torno a esa “comunidad imaginada” llamada “nación”, ha interpelado críticamente lo que le era sustancial, tanto la escuela como el maestro; podríamos arriesgarnos a asegurar, que para aquellos sujetos que soportan el saber pedagógico de la enseñanza de la historia, o de las ciencias sociales, tal exigencia se ha incrementado por cuanto esa crisis también ha interpelado su saber, en particular en sus propósitos éticos y políticos en la escuela. Si entendemos, como lo plantea Zermeño (2002:16), que la historia es la “autobiografía de la modernidad”, podemos dimensionar lo que significa la crisis de la historia y de las ciencias sociales como saber escolar en el proyecto actual.

Estamos pensando en el saber como “el conjunto de conocimientos de niveles desiguales (cotidianos o con pretensiones de teóricos), cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por sujetos diferentes”. Continuando con Zuluaga podemos afirmar que el saber adjetivado como pedagógico lo definimos como “(...) el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico, que conforman un dominio de saber institucionalizado el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en la sociedad.” (Zuluaga, 1999:148-149) Por lo tanto metodológicamente procederemos a identificar los discursos, sujetos y prácticas que atraviesan el saber pedagógico sobre la enseñanza de la historia en la actualidad, para tratar de develar las diferentes narrativas que hacen parte del campo discursivo de la enseñanza de la historia en la escuela, referidas a aquellas agencias que hablan más allá del saber pedagógico de los maestros, y tal vez la novedad de este trabajo, sería plantear sus posibles relaciones y vínculos entre ellas para avanzar en la comprensión sobre la manera cómo se organiza como saber, y por último, intentar describir las formas que toma este saber pedagógico en la actualidad.

Por lo tanto, para visibilizar el Estado de la Práctica Pedagógica en la Enseñanza de la Historia en la Educación Básica, sería necesario, avanzar en el establecimiento de posibles diálogos entre los proceso y resultados de los estudios realizados, con otro campo que también inciden en la configuración de la práctica pedagógica, como es la

formación de docentes, lo cual se constituye en la intención de este trabajo. Pero también, faltaría relacionar esta producción con un trabajo etnográfico con docentes de diferentes niveles, formaciones y trayectorias, que avance en la identificación de configuraciones diferentes, que nos proponga otros diálogos y debates. Este trabajo estaría por hacer.

Las anteriores urgencia se proponen a la luz de hacer visible las rupturas, las fragmentaciones y los distanciamientos entre lo que sucede en el aula escolar y la manera como desde otros escenarios (de política, académicos, de formación, de evaluación, etc.) se comprende y se prescribe lo que hace el maestro en ella. Abordar cada uno de los campos antes relacionados, seguramente complejizará la mirada a través de la cual podamos construir otros abordajes sobre el sentido de ser maestro hoy, que en lo fundamental nos ayude a intentar superar las valoraciones sociales relacionadas con la inamovilidad de los docentes, el poco compromiso y su “resistencia al cambio.

Así como, ninguno de los abordajes particulares de cada campo podría recoger la complejidad de lo que ha significado la enseñanza, ante la envergadura de lo que nos hemos propuesto hacer, solo intentaremos esbozar algunos procesos que están relacionados con la manera cómo se ha configurado históricamente el SABER PEDAGOGICO de los maestros para la enseñanza de la historia. Nuestras preguntas centrales para la indagación son ¿Qué constituye el saber pedagógico de un maestro hoy para la enseñanza de la historia? ¿Cómo se ha configurado? y ¿Qué formas toma ese saber pedagógico hoy para la enseñanza de la historia?

Nuestras preguntas emerge y continúan definiéndose a través del diálogo que hemos logrado establecer entre el proceso formador que propone la Maestría en Historia de la PUJ, con nuestra experiencia pedagógica como formadores de historiadores a través de la conversación permanente con los estudiantes del Taller sobre Enseñanza de la Historia de la carrera de Historia en la Pontificia Universidad Javeriana y también, del proceso de investigación-formación que hemos venido adelantando con maestros de Educación Básica de la ciudad de Bogotá; se ha realizado entrevistas, encuestas y observaciones, que seguramente serán parte de la continuidad de este trabajo.

Ha sido pretensioso y ciertamente ingenuo de nuestra parte pensar en el país como el ámbito geográfico para este trabajo y en lo que Hobsbawm denomina el largo el siglo XX, que para nuestros efectos podría haber comenzado en 1930 y aún no haber concluido. La temporalidad se centrará en el siglo XX, retomando algunos elementos que hicieron la transición desde 1870; posteriormente, se han identificado algunos quiebres en las décadas de los 50's y 60's que se extienden prácticamente hasta los años 1990 cuando se expide la constitución nacional y la ley general de educación para Colombia. Un periodo particular lo constituye las dos décadas posteriores que nos acercan a nuestro presente, que aún no termina de definirse. Si bien, los tres procesos que queremos referenciar sobre el proceso de configuración del saber pedagógico tiene referencias temporales comunes, también encontraremos sus particularidades.

Esta opción por miradas de conjunto nace de constatar la dispersión de temáticas y de periodos estudiados, así como la variedad y diferencia de discursos que no se conectan, ejercicio que nos ha parecido fundamental, al momento de pretender marcar tendencias, continuidades, rupturas e invisibilizaciones que configuran los discursos políticos sobre la enseñanza de la historia, los maestros y su saber.

El trabajo se organizó entre tres capítulos organizados por la periodicidad propuesta por Álvarez (2007) y Martínez (2007). El primer capítulo, **LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: ENTRE LA PATRIA Y LA NACIÓN (1870- 1960)**, sobre la institucionalización de los estados nacionales como un acontecimiento íntimamente ligado a la escolarización de la población y, en particular, a la centralidad de la enseñanza de la historia en la Escuela. La educación, la escuela y por supuesto la historia como saber escolar, estuvieron al servicio de la nación: ayudaron a inventarla y se constituyeron en el camino hacia la civilización (Álvarez, 2007).

El segundo capítulo, **LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL “REINO” DE LA CIENCIA Y EL DESARROLLO, 1960-1990**, el Estado cambia su lugar y su estrategia de control sobre la enseñanza de la historia: dirigió y decidió sobre sus contenidos y metodologías a través de la formulación de planes de estudio o marcos generales, pretendiendo cada vez más tener un control sobre el quehacer del docente; compartió la inspección sobre los textos escolares con la Academia Colombiana de Historia y se desentendió, casi completamente, de la formación inicial de docentes, pues

esta quedó en manos de las nacientes facultades de educación. Al terminar el periodo, es decir hacia finales de los años 1980, encontramos una gran preocupación sobre la formación de los docentes en ejercicio, así como un amplio debate sobre la elaboración de los textos escolares.

El tercer capítulo, **LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: LA CRISIS DE LOS DISCURSOS SOBRE EL SABER, LOS SUJETOS Y LAS INSTITUCIONES, 1990- 2010** , intenta articular la reflexión en torno a la pregunta ¿Cuál sería el aporte de un saber escolar como la historia para la formación de individuos cuyo propósito ya no es el fortalecimiento de la identidad y el compromiso con un proyecto nacional, tampoco con la democracia y la ciudadanía, y ahora, se le requiere como un agente para la productividad y la competitividad? El análisis sobre los textos escolares no se abordará específicamente en este último capítulo, por cuanto su regulación sale del ámbito del Estado; solo se hará referencia a la manera como hoy los regula, las “leyes del mercado”. El trabajo, como es su naturaleza, termina con algunas conclusiones.

I. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: ENTRE LA PATRIA Y LA NACIÓN (1870- 1960)

A. La Enseñanza de la historia: un cruce de caminos, escenarios y discursos

Uno de los elementos de mayor recurrencia a la hora de pensar en la configuración del saber pedagógico para la Enseñanza de la Historia hoy, son los referentes de política pública educativa que aplican a este campo. En la encuesta aplicada durante el año 2010 a 120 maestros que se desempeñan en el área de Ciencias Sociales en colegios públicos de Bogotá, alrededor del 95% reconocen lo imperativo que les resulta comprender, “aplicar”, conocer y en algunos pocos casos, ubicar en relación con otros conocimientos teóricos y prácticos, los contenidos de estos registros que orientan las decisiones en torno al qué enseñar, para qué enseñar y cómo enseñarlo.

Este carácter “imperativo”, manifestado por los maestros, nos habla sobre el lugar preponderante que ocupa su “centro de producción”, el Estado y, en particular, las instituciones gubernamentales que dirigen y orientan la educación en el país, lo que pone de manifiesto la estrecha relación –más vigente que nunca- entre educación-estado y enseñanza.

Las políticas públicas existen, de acuerdo con Roth, siempre y cuando las instituciones estatales asuman parcial o totalmente la tarea de alcanzar objetivos estimados como deseables o necesarios, por medio de un proceso destinado a cambiar un estado de cosas percibido como problemático (Roth 2004: 27). Para Colombia, entonces, podemos hablar en un sentido moderno tanto de instituciones estatales como de sus intencionalidades de orientar el comportamiento de otros hacia fines colectivos, desde el surgimiento de las naciones latinoamericanas sucedido a lo largo del siglo XIX. En los albores de la institucionalización de los estados nacionales, de manera muy temprana, se identificó el papel estratégico que jugaba la educación, primero en el marco de los proyectos nacionales, posteriormente, en el siglo XX, en los procesos de globalización de las economías y ahora en la actualidad, para la competitividad y productividad en las economías de mercado.

Por lo tanto, ¿cuáles serían entonces los objetivos estimados como deseables o necesarios para la enseñanza de la historia en la escuela en cada uno de los momentos históricos mencionados? ¿Cuáles serían las situaciones percibidas como insatisfactorias o problemáticas en la enseñanza de la historia que llevaran a las transformaciones? ¿Cuáles serían los medios y acciones dispuestos para el cambio propuesto en cada momento?

Las posibles respuestas a estas preguntas seguramente nos esbozarían, en términos generales, el tipo de Estado, evolución y transformaciones que ha sufrido a lo largo de casi dos siglos. Sin embargo, nos interesa indagar sobre los diferentes lugares que ha ocupado la enseñanza de la historia para los propósitos del Estado Colombiano. En razón de lo anterior, los registros derivados de escenarios de producción de documentos de política deben entenderse como producto de una construcción histórica y social de la acción gubernamental que se desarrolla para y a través de actores sociales en periodos determinados.

Para Colombia, identificamos desde el siglo XX por lo menos tres momentos de particular proliferación de los discursos sobre la educación desde escenarios de decisión, formulación e implementación de políticas, donde se evidencian la emergencia de nuevos elementos, el abandono de otros o la resignificación en sus narrativas, que marcan ciertas rupturas, vuelven complejas sus continuidades y configuran momentos o “etapas” de las políticas públicas educativas, en cuyo marco esbozaremos las concepciones que, en particular, incidieron en la enseñanza de la historia en la escuela.

Un primer momento se identifica con la consolidación de los proyectos nacionales de los países latinoamericanos modernos, que inicia en el siglo XIX y termina con el desvanecimiento del nacionalismo en el primer tercio del siglo XX. La institucionalización de los estados nacionales fue un acontecimiento íntimamente ligado a la escolarización de la población y, en particular, a la centralidad de la enseñanza de la historia en la Escuela. La educación, la escuela y por supuesto la historia como saber escolar, estuvieron al servicio de la nación: ayudaron a inventarla y se constituyeron en el camino hacia la civilización. Como lo plantea el profesor Alejandro Álvarez, “La formación de la nación dependía en parte –lo tenían claro todos los intelectuales decimonónicos- de la unificación de la lengua, de la incorporación de la escritura en las

culturas y de la nacionalización del pasado. Para estos propósitos, fundamentalmente, se creó la escuela en dichos países” (2007:34), y nosotros añadiríamos que la enseñanza de la historia, también.

Es importante precisar que si bien los proyectos nacionales hunden sus raíces en los procesos políticos y sociales de las naciones latinoamericanas, sucedidos inmediatamente después de las rupturas con el régimen español, el siglo XX inaugura un proceso nacionalista cualitativamente distinto en lo educativo y político y, por ello también para la enseñanza de la historia. Como lo plantea Álvarez (2007)², “Aunque en el siglo XIX la escuela había dispuesto su enseñanza en función de la patria y la república, podemos decir que fue solamente a comienzos del XX cuando se comenzó a configurar un principio nacionalista del pasado” (p. 385).

Podríamos afirmar, de manera general, que durante el siglo XIX la preocupación de los gobiernos, tanto de corte liberal como conservador, en torno a la enseñanza, comenzó tempranamente a ser tramitada a través de los planes de estudio y de los textos escolares, predominantemente; sin embargo, esto no implicaba que en la práctica fueran conocidos y adoptados por las escuelas o colegios del país. Así parece haber sucedido con la enseñanza de la historia, pues a pesar de su inserción temprana en el plan de estudios para las escuelas de parroquia y cantón en 1826 por parte del general Santander, su inclusión como materia obligatoria en todas las universidades de la república en el año 1836, o su reconocimiento como materia en el decreto legislativo que organizó los colegios nacionales durante el gobierno del General José Hilario López en 1850, no se garantizó de este modo su presencia en la escuela ni mucho menos la popularización de la historia patria.

La tesis sostenida por Álvarez a este respecto señala que la poca eficiencia de estos dispositivos, en particular para garantizar la presencia de la enseñanza de la historia patria en la escuela, de lo cual dejaron constancia los inspectores educativos en los años 1870, estaría relacionada con una mayor generalización de las “ideas positivistas” del

² La tesis doctoral de Alejandro Álvarez Gallego adelanta el ejercicio propuesto para este trabajo para el periodo que va de 1930 a 1960, donde entrecruza los discursos sobre las políticas educativas, la formación de docentes y en parte los textos escolares, con el propósito de dar cuenta de la configuración de los saberes escolares, en particular las ciencias sociales. En esta primera parte del primer capítulo, recogemos los planteamientos centrales de dicho autor que, de acuerdo con nuestro criterio, aplican solo para la enseñanza de la historia, razón que explica su recurrente referencia.

conocimiento y de allí cierto menosprecio por un saber que poco contribuía a “entender el entramado evolucionista que le pertenecía en realidad a la naturaleza y no a las acciones humanas” (p. 384). Coincide con Saldarriaga y otros (2006:9), cuando afirman que durante los años 1870 hay un quiebre en la forma de conocimiento de la intelectualidad colombiana, seguramente por lo procesos de hibridación de diferentes teorías europeas que llegaron al país, pero en particular por las formas de apropiación de aquello que se ha denominado de manera dispersa e incluso imprecisa, el “positivismo”.

La historia que se enseñaba, orientada desde los planes de estudio y contenida esencialmente en los textos escolares de la época, hacía parte de las bellas artes, de las humanidades, cuya condición conservó hasta los años de 1930. Como saber escolar en el siglo XIX, estuvo acompañada de la lógica, la analogía, la retórica, la gramática, el latín y el griego. Su narrativa se correspondía con los cánones establecidos en la época para este tipo de relato: episódica, secuencial, casi que de crónica, educativa, sin ocultar su interés moralizante a través de sus “lecciones de vida”. Tenía como propósito fundamentar jurídica y moralmente la independencia y la naciente vida republicana y su función cognitiva era ejercitar la memoria y la erudición; “(...) las humanidades son estudios que, por su índole misma, tienen el poder de educar y disciplinar la inteligencia; ellos no son un simple ordenamiento para la mente humana ni un bagaje de lujo como lo serían las colecciones de las joyas artísticas de la antigüedad, sino una necesaria información para todo espíritu que aspire a ocupar una posición dirigente dentro de las actividades mentales de la sociedad política” (Rafael Bernal Jiménez, Citado por Álvarez 2007: 280).

El quiebre de este tipo de relato romántico-patriótico en la enseñanza de la historia, que no significó su desaparición total sino más bien su mutación, pareció ocurrir al finalizar el siglo XIX, tras la convergencia del proceso de apropiación del “positivismo” por una buena parte de la intelectualidad de la época, cuyo afán, entre otros, tal como estaba sucediendo en las ciencias naturales, fue el de construir un método riguroso para la investigación sobre el pasado; con otro proceso, más de orden político, como era la urgencia manifiesta de construir un relato de nación que ayudara a la superación de las diferencias ideológicas entre los partidos, consideradas en aquel momento como la causa principal de los acontecimientos relacionados con la guerra de los Mil Días y luego con la pérdida de Panamá.

En esta coyuntura, apenas iniciado el siglo XX se promulgaba la Ley Orgánica de Instrucción Pública y se creaba la Academia Colombiana de Historia; estos dos acontecimientos estrechaban aún más los lazos entre educación-enseñanza e historia. La primera institucionalizaba la historia como un saber escolar que aportaría a la restauración de la formación moral de los colombianos, mientras que la segunda avanzaba en la consolidación de sus pretensiones “científicas”, por cuanto se instalaba en ese paradigma positivista del conocimiento, siempre asociada, por supuesto, con el propósito de sustentar la existencia de una idea de nación. En el artículo 3 de sus estatutos se afirmaba que: “Será tarea esencial de la Academia trabajar en la difusión constante de libros y estudios referentes a la historia nacional, en procurar su creciente conocimiento y su eficaz enseñanza, y en despertar y avivar el interés por el pasado de la patria, con permanente criterio de imparcialidad y exactitud, honrando y enalteciendo la vida y obras de sus grandes hombres” (Betancourt, 2007:51).

En este marco, emerge el nacionalismo, que durante la primera mitad del siglo XX se constituiría en el eje de la identidad cultural, lo cual suponía la idea de un pasado común, un territorio integrado y una raza fuerte. Durante este período, la historia ocupó un lugar privilegiado como saber escolar, por cuanto su relato contribuiría estratégicamente a “fundar” la nación, establecería y divulgaría la biografía de un territorio en ciernes llamado Colombia e introduciría a los sujetos que la habitaban en un “imaginario” que los vinculara a ella. La conciencia colectiva en formación, que distinguía una comunidad de otra, debía lograrse a través de la escuela y de ese relato fundador de la historia que circulaba en ella. Su propósito central estaba relacionado con la construcción de una identidad nacional, es decir, con la creación de un sentimiento común y, para ello, su narrativa no solo fue entonces cognitiva sino suficientemente emocional, ideológica y afectiva, de tal manera que movilizara emociones y actitudes que le dieran forma al carácter o al espíritu nacional.

No obstante, como lo sustenta Álvarez, el discurso del nacionalismo en Colombia no fue único ni homogéneo; si bien tuvo en común la necesidad de construir un proyecto nacional, este fue interpretado de diferente manera en el marco de las grandes disputas ideológicas entre liberales y conservadores donde, por supuesto, la relación con la iglesia era uno de los nudos gordianos. El nacionalismo de carácter liberal se fundó

sobre la necesidad de crear nuevos consensos, de poner de acuerdo a un país acerca de los problemas de orden nacional, lo cual se podía lograr a través de la alianza con el pueblo, apoyándose en la incipiente clase trabajadora y en el campesinado; este proyecto nacionalista tuvo dos grandes propósitos: la nacionalización de los recursos naturales y las reivindicaciones de carácter social y laboral de los trabajadores urbanos y rurales. Ahora bien, el camino para estas conquistas sería la educación y específicamente la escuela, donde el entusiasmo creciente por las virtudes de la ciencia y sus aportes al conocimiento “científico” de las culturales populares y del “alma nacional” podrían conducir hacia una nación civilizada. Por lo tanto, la construcción de la nación era un ejercicio fundamentalmente intelectual.

Un segundo tipo de discurso nacionalista que se identifica para la época es de carácter conservador, de raíces decimonónicas; algunos de sus rasgos más distintivos ya se encontraban en la Ley Uribe de 1903, cuando se organizó por primera vez un programa de historia patria; los nefastos acontecimientos que marcaron el final del siglo XIX y el inicio del XX, además de la proximidad de la conmemoración del centenario en el año 1910, concitaron a un consenso nacional en torno a la necesidad de intensificar la enseñanza de la historia para afianzar el sentimiento, la unidad, la integración y la concordia de los colombianos; para ello, se organizó un programa de historia y se introdujo la educación cívica.

Un discurso nacionalista de tipo católico es el tercer ejemplo que Álvarez identifica para este momento, cuya raíz explicativa emanaba de los “perjuicios” causados por la incorporación de ideas foráneas fruto de los procesos de modernización, lo cual había deteriorado los valores tradicionales de la población colombiana; por lo tanto era un discurso que abogaba por el retorno a un orden derivado de la hegemonía de la iglesia católica, que se sostuvo hasta los años 1930. Por último, el autor identifica un cuarto tipo de discurso nacionalista de carácter indigenista que abogaba por la autenticidad americana, donde la nación antecedió, incluso, la llegada de los españoles; su propósito fue el de glorificar la raza.

En esas cinco décadas iniciales del siglo XX, con discursos predominantemente nacionalistas, se podría suponer que la enseñanza de la historia debía ser un asunto de la mayor centralidad para el Estado; sin embargo los sucesos de orden político, no ajenos

al discurrir de la “ciencia”, encuadraron a la historia dentro de las “ciencias sociales”, donde la temprana formalización de otras ciencias, como la etnología y la antropología, ganaron mayor legitimidad política y social a la hora de construir explicaciones sobre los orígenes de la nación colombiana. La historia entonces, por vía de la Academia Colombiana de Historia, conservó su lugar en los planes de estudio, recogiendo y renovando las narrativas romántico-patriotas decimonónicas en clave de “nación”; esto, de nuevo, constriñó a la historia que se enseñaba a una función de cohesión e identidad nacional en la escuela.

Aunque para los gobiernos conservadores que inauguraron el siglo XX no revistió mayor preocupación la elaboración de los planes de estudio y la formación de los maestros por cuanto estaban bajo estricta vigilancia de la iglesia, para los gobiernos liberales, cuyo proyecto se basaba en las reformas educacionistas, representaba una clara oportunidad para construir nación: por medio de la selección, priorización y organización de sus contenidos -por supuesto de la mano de la “ciencia”-, a través de la formación de una “élite” intelectual que los enseñara y de la construcción masiva de escuelas y colegios donde este debería circular. Por lo tanto, la política educativa se ocupó no solo de los planes de estudio y los textos escolares, sino también de la definición del perfil del maestro y de su formación; ¿Quién es el sujeto de la enseñanza de la historia y por lo tanto, qué tipo de saber debe tener? Es una pregunta que orienta nuestra exploración y que puede dar cuenta de las preocupaciones educativas que se potenciaron en los años 1930 del siglo XX, pero cuya emergencia, con un bajo volumen, se rastrea desde las últimas décadas el siglo XIX.

Es claro, entonces, que durante las tres primeras décadas del siglo XX, coexistieron, se fusionaron o se influenciaron dos narrativas sobre la historia, ambas determinadas por la finalidad de su enseñanza; de un lado, la humanista, ya mencionada anteriormente, y de otro lado, la académica; esta última, que se identifica desde la reforma educativa de 1903, se preocupó por darle un carácter nacional a su relato, conservando su función educadora y encuadrándose en los referentes teóricos y metodológicos de la época: i) especial cuidado en la recopilación de las fuentes (descubrir nuevos documentos, coleccionar series como correspondencia, bulas, actas, cuentas, etc.), ii) mayor reserva en la formulación de hipótesis teóricas y iii) fidelidad total al postulado Rankeano de dejar “que las fuentes hablaran por sí solas”. Desde este campo, delimitado por la

nación, la ciencia y la educación, se adelantó una propuesta de organización por periodos y por grados, cuya herencia persiste hoy; desde ese momento tomaron forma los periodos indígena, conquista, colonia, independencia y república y, adicionalmente, su distribución en los grados escolares: tercero: la conquista, cuarto: la colonia, quinto: la independencia y sexto: la historia patria.

Es claro que, para este momento, estas narrativas procedían de la Academia de Historia y Antigüedades, como se le conoció inicialmente, pues fungía no solo como órgano oficial fundado y patrocinado por el Estado, sino que además, según el artículo 1º de sus estatutos, se constituía en un cuerpo consultivo del gobierno (Betancourt, 2007:53). Las dos narrativas –la humanista y la académica-, cuyos contextos de producción fueron los gobiernos conservadores, mantuvieron el interés por los héroes, en particular por enaltecer la figura de Bolívar, y el reconocimiento a la herencia española y la religión católica como los aportes más importantes de esa herencia. Resultaba claro, pues, que la historia como saber escolar e incluso académico abordado desde una perspectiva humanista gozaron de mayor simpatía y aceptación por parte de la iglesia que su posterior encuadramiento en las ciencias sociales.

Efectivamente, ya por los años 1930, la enseñanza de la historia hacía parte del ámbito de las ciencias sociales, no tanto por una decisión epistemológica derivada de los desarrollos científicos del momento, sino ante todo como un recurso instrumental para la organización de la enseñanza y de la formación de docentes. De acuerdo con Álvarez, las ciencias sociales para el caso colombiano no devienen de las humanidades sino que emergen en el contexto de la pedagogía.

Hasta 1935 se denominaban “estudios sociales” a aquellas asignaturas que permitían entender la sociedad colombiana; sería en el marco de la creación de la Facultad de Educación en la Universidad Nacional, que luego se convirtió en la Escuela Normal Superior, donde por primera vez se utilizó el concepto de ciencias sociales, las cuales tomaban forma para la escuela desde el binomio historia-geografía: en algunas ocasiones acompañadas por la cívica (1939) y en otros por la filosofía (1935).

De este modo, la enseñanza de la historia tomaba forma a través del discurrir político y social del saber histórico que venía constituyéndose como tal desde el siglo XIX, pero

también desde las narrativas pedagógicas que comparten el modelo de modernidad, que no estarían por fuera del carácter científico del conocimiento. La pedagogía Pestalozziana, introducida en el país en el año 1849 y casi treinta años después asumida integralmente para la educación colombiana como “(...) el sistema pedagógico “más moderno para la reforma de la mente de la niñez colombiana” (Saldarriaga, 2003:34), fue considerada por una buena parte de los ideólogos liberales en América latina “(...) como el complemento práctico de la filosofía utilitarista de Jeremías Bentham y de la teoría del conocimiento de Destutt de Tracy, (...) cuyos tratados fueron utilizados como base del gran proyecto decimonónico de “modernización intelectual y moral” de la sociedad colombiana desde 1820” (Saldarriaga, 2003:35). En efecto, como lo plantean Quiceno, Sáenz y Vahos (2004), para el año 1921 se había consolidado la instrucción pública católica y la escuela cristiana, sobre un substrato ideológico “protestante” que permaneció desde las reformas liberales de los años 1870, en el Plan Zerda de 1893 y en la Ley Uribe de 1903 vigentes hasta los años de 1930.

“(...) usar los avances metodológicos y tecnológicos de los saberes experimentales (principios de la pedagogía pestalozziana), pero reservándose la determinación de los fines morales católicos para el individuo, la sociedad y el estado” (Saldarriaga, 2003:76), se constituyó en la estrategia discursiva de la modernización del sistema escolar en Colombia, que logró trascender las diferencias de corte político e ideológico entre liberales y conservadores a lo largo de la primera mitad del siglo XIX y hasta las primeras década del siglo XX. Pareciera que armonizaban los principios de la pedagogía pestalozziana con los planteamientos positivistas del conocimiento, como lo insinúa Ospina (2007) en el análisis de los textos escolares de historia: “(...) un conocimiento de tal complejidad (la historia), que en perfecta armonía con el método pedagógico pestalozziano, debía ser enseñado en forma dosificada de acuerdo con el desarrollo intelectual del estudiante.” (Gualteros, 200:4). Es de anotar que esta relación es ampliamente sustentada por Gualteros al analizar el texto escolar de Henao y Arrubla.

No obstante, la pedagogía pestalozziana representaría uno de los dos estilos de la ciencia moderna ligada a su perspectiva racional. En los años 30, cuando el liberalismo llega al poder, acoge a la Escuela Activa asociada a las pedagogías experimentales como bandera de su “modernización educativa”, moda que –a partir de los años 20’s y en plenos gobiernos conservadores- había servido de punta de lanza contra la pedagogía

pestalozziana, que a partir de ese momento comenzó su desplazamiento de la escena educativa nacional bajo el mote de “pedagogía tradicional”.

Es indiscutible que estos estilos hicieron presencia en la manera como se enseñaba historia, presencia que siguen teniendo todavía hoy, pues en palabras de Saldarriaga (2003), “(...) Es de esta matriz racional de donde procede también una (de) las características que la pedagogía moderna aún no abandona: la idea de que lo “natural” en el conocer –y por lo tanto en el aprender-, es ir “de lo simple a lo complejo”, “de lo conocido a lo desconocido”, “de lo particular a lo general”, y “de lo inmediato a lo lejano” (p.84). Insistimos entonces en el análisis pormenorizado que Gualteros hace sobre la manera como Henao y Arrubla interpretaron el método objetivo de Pestalozzi y los ciclos concéntricos que se asociaban a esta pedagogía para la elaboración del emblemático texto escolar.

Por lo tanto, aunque la función moral y educativa de la historia que se enseñaba prevaleció durante este tiempo, no fue antagónica a su narrativa de naturaleza científica; esta, por su parte, debió sufrir transformaciones en las décadas de 1930 y 1940, al ser enmarcada en las ciencias sociales. Antes de ello, su estatuto se construyó desde su relación con el positivismo y con los modelos pedagógicos prevalecientes; luego, la producción del conocimiento histórico para su enseñanza estuvo orientada por los fines que pretendían las ciencias sociales en la educación, es decir hacia “la democratización de la cultura”, e igualmente en relación con los postulados de la Escuela Activa, ya preconizados por sus representantes, especialmente por Agustín Nieto Caballero. Así, tanto la escuela como sus saberes escolares se enfocaron hacia fines más socioeconómicos que pedagógicos en sí mismos.

Las narrativas sobre la enseñanza de la historia ya no procedían exclusivamente de la Academia Colombiana de Historia, como se le llamó a partir de su reforma en 1928; para este momento, la Escuela Normal Superior también se ocupaba de ello, por ser una entidad adscrita al Ministerio de Educación. Pareciera, entonces, que la primera, además de fundamentar históricamente el régimen liberal posicionando la figura de Santander, se ocupó de la producción de textos escolares, de la ampliación y organización de archivos históricos y de la difusión ciudadana de la historia patria a través de la fundación y ampliación de museos, de la organización de las conmemoraciones y

celebraciones nacionales y del establecimiento y organización de estatuas, placas y monumentos; la segunda, se encargó de su investigación en el marco de la ciencias sociales.

Da la impresión de que durante los gobiernos liberales la enseñanza de la historia entró en una especie de ostracismo, por cuanto su centralidad fue desplazada por otras ciencias sociales que les resultaban estratégicamente más importantes para el proyecto liberal de nación. Además, fue la Escuela Normal Superior la institución que acogió las innovaciones que se estaban produciendo en materia pedagógica, de investigación y de disciplinas específicas; al ser desplazada la Historia por otras “ciencias sociales”, su enseñanza se relegó a fines morales que fueron resguardados por la Academia. Por último, la autonomía de los docentes para la definición de contenidos sería suplida por la intencionalidad prescriptiva que contenían los textos escolares, en su mayoría producidos por la Academia. Si bien algunos de estos elementos se explican con mayor extensión más adelante, cuando tratemos la formación de docentes para la enseñanza de la historia, el conjunto del planteamiento aún no ha sido estudiado.

Entre los años 1946 y 1956, con el retorno de los gobiernos conservadores, sucede lo que Quiceno, Sáenz y Vahos (2004) han llamado la recatolización de la educación, donde “(...) los gobiernos conservadores toman una serie de iniciativas (...) En primer lugar, la intensificación de una enseñanza de la historia patria, centrada en el conjunto de virtudes de subordinación a la tradición autoritaria de la cultura nacional. (...)” (p. 144). Es digno de comentario que durante la Conferencia Panamericana, que tuvo lugar en Bogotá justo en los días del asesinato del líder Jorge Eliécer Gaitán, se alertó a los gobiernos sobre la importancia de la historia como herramienta de identidad nacional; acogiendo tal recomendación, se intensificó la enseñanza de la historia en el país, en donde se expresó que “(...) el conocimiento de la historia patria, el culto a los próceres y la veneración por los símbolos de nacionalidad son elementos inapreciables de fuerza social, de cohesión nacional y de dignidad ciudadana; que la educación debe tener una función eminentemente social, y todas las materias de los pένsumes y programas escolares deben estar orientadas a formar en las nuevas generaciones hábitos democráticos de decoro personal y de orgullo nacional; que los graves acontecimientos que en los últimos tiempos han agitado a la república han puesto de manifiesto, una vez más, y con caracteres de gran apremio, que el estudio concienzudo de la historia patria y

la práctica de las virtudes cívicas por todos los hijos de Colombia deben ser preocupación permanente y desvelada del Gobierno”(Cacua, 1997:46).

La tensión entre una perspectiva humanista de la enseñanza de la historia y su especialización volvió a inclinarse en estos años a favor de la primera, al adoptarse una serie de normas que le dieron un giro a la historiografía nacional, planteando la importancia de recuperar la memoria histórica y retornar a la recuperación de los símbolos patrios en la escuela. Su enseñanza vuelve a centrarse en los héroes y personajes de la historia, para lo cual, en 1952, se crea la Cátedra Bolívariana, cuyo propósito fue la activación del fervor patriótico, lo cual retardó la apropiación y legitimación social de los discursos de organismos internacionales que desdeñaban los discursos nacionalistas y posicionaban los del “desarrollo”.

La enseñanza de la historia, para este periodo comprendido entre 1900 y 1960, tomó forma a partir del entrecruzamiento y a veces oscilación entre dos tipos de decisiones del ámbito educativo: acerca de los planes de estudio y del estatuto intelectual del maestro así como su formación, es decir entre el sujeto que enseña y el saber de ese sujeto; en este nicho toman forma los Textos Escolares.

B. ¿Quién podía enseñar historia?

Las respuestas a esta pregunta fueron cambiando, en particular a partir de 1910, cuando empieza a fortalecerse tanto el estatuto docente como el tema de la formación. Para entonces, no bastaba, como antaño, ser normalista, filósofo o abogado, sino que se establecieron criterios para la docencia en torno a un mínimo de conocimientos; la enseñanza se volvía compleja, pues la historia que se enseñaba debería -en lo posible- producirse en el marco de unos códigos empírico-positivistas. Para este momento, el propósito de enseñar y aprender la nación dio “(...) cuerpo a un saber antes disperso, escrito con otras finalidades y se echaron las bases de lo que sería la estructura de la historia de Colombia como disciplina” (Álvarez, 2007:385). En esto se empeñó la Academia Colombiana de Historia.

A la vez, la ley 39 de 1903 también fortaleció la formación de docentes, al proponer la creación de Escuelas Normales en todos los departamentos del país, las cuales –tal como sucedía con los planes de estudio- serían regentadas por comunidades religiosas; así ocurrió con la Escuela Normal Central en Bogotá, dirigida por los hermanos Cristianos, quienes detentaban una larga tradición en la preparación de docentes; dicha preparación puso el énfasis en el método de enseñanza, que de acuerdo con Quiceno, Sáenz y Vahos (2004) “(...) adquirió el estatuto de una enseñanza confesional, memorística, repetitiva, oral, y con una organización visible en los comportamientos de los sujetos”(p. 126). La preparación de maestros se simplificó entonces en la mecanización y repetición de conductas, donde, de acuerdo con los autores, “(...) el maestro seguía un orden, procedimientos, situaciones metódicas y verificaciones conductuales. Dicha preparación asumió el modelo de una educación que enderezaba conductas, de allí su énfasis en los procesos disciplinarios individuales” (p. 126-127).

En su corriente humanista o romántico-patriota (en palabras de Ospina), la historia que se enseñaba se consideraba importante para la formación de los maestros, por cuanto servía de fundamento para la retórica y el buen decir. No obstante, durante la década de los años 20 del siglo XX, se gestaron las condiciones para un renovado impulso a la formación de maestros, que comenzaron a desmarcarse de esta corriente y luego, en los gobiernos liberales, aunque algunas de estas tendencias fueron abortadas, en general se logró su institucionalización.

En los años 1920, suceden por lo menos tres acontecimientos que marcarían los destinos de la formación docente; entre los años 1924 y 1926, se llevó a cabo la Misión Pedagógica Alemana que había sido solicitada por el presidente conservador Pedro Nel Ospina; entre sus recomendaciones, objetaban la fuerte injerencia que desde el siglo XIX tenía la iglesia sobre la educación. Otro de los acontecimientos fue la creación del Instituto Pedagógico para Señoritas, que fue dirigido por Francisca Radke. Y un tercer suceso fue la creación del Curso Suplementario de Especialización en la Escuela Normal de Varones de Tunja, regentada por el alemán Julio Sieber en 1929, con la cual, en palabras de Álvarez (2007), “(...) se inauguraba la preocupación por formar a los maestros que habrían de enseñar en el nivel de la secundaria y en las normales.” (p. 314).

Con la llegada de los gobiernos liberales a partir del año 1930, los maestros ocuparon un papel protagónico como intelectuales capaces de interpretar los intereses del nacionalismo y de la escuela; fueron los sujetos de la política sobre quienes se afincó el proyecto educativo nacional. En el año 1932 se creó la Facultad de Educación de la Universidad Nacional y, un año después, la Facultad de Ciencias de la Educación para Mujeres de la misma Universidad pero dependiente del Instituto Pedagógico Femenino, la cual solo duraría dos años. Luego, en el año 1934, la Escuela Normal de Varones de Tunja, que había sido nacionalizada, se transformó en Facultad de Educación. En las tres Facultades tenía presencia la historia, ya fuera como una de las secciones “ciencias históricas y geográficas”, como materia o como una de las modalidades. Aunque aún no tenía un estatuto disciplinar, fue en esta coyuntura que la historia fue pensada como disciplina “fundante de un oficio reconocido con título universitario”. “La necesidad de formar maestros para la enseñanza secundaria, dio lugar a la existencia de la facultad de Ciencias de la educación pues se consideraba que dicha formación debía hacerse en la universidad” (p.326).

Ya desde este momento, se comienza a diferenciar el perfil del maestro tanto de primaria como de secundaria, en particular en torno a su saber; para los primeros, su preparación estaba orientada a una formación integral con unas sólidas bases científicas, donde tomaban forma las ciencias sociales, pues debían “integrar” la historia y la geografía junto con los otros saberes “básicos”. Los maestros de secundaria, por su parte, deberían ser profesionales de una disciplina y tener sólidas bases pedagógicas; ser profesionales de la enseñanza. Rafael Bernal Jiménez lo planteaba así: “(...) En Colombia no disponemos aún, salvo casos de excepción, de un profesor profesional para las enseñanzas secundaria y universitaria. Nuestros catedráticos son, en general, profesionales de cualquiera otra profesión menos de la enseñanza; la cátedra es un incidente, casi sin importancia, en la labor diaria del médico, del ingeniero o del abogado, que dedica casi la totalidad de su tiempo al consultorio, a la oficina o al bufete y una insignificante porción de él a la preparación de su labor clásica. No existe una carrera docente y este es grave mal que refluye directamente en perjuicio de la juventud. La labor debería iniciarse, pues, por la preparación del profesorado, a lo menos para la enseñanza secundaria. En este orden de necesidades, la Facultad de Ciencias de la Educación ha iniciado una actividad, que, en breve, empezará a dar sus frutos. Persigue

ella la formación del profesorado para las futuras Escuelas Normales. Dentro de un concepto sólidamente científico” (Citado por Álvarez, en González, 2008:62).

Durante el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo, comenzaron las reformas que se enmarcaron en los planteamientos de la Escuela Nueva. Tanto la historia como la geografía resultaban estratégicas para los intereses del gobierno: “La historia y la geografía han de servirnos para entrar en el estudio de nuestra raza, no a través de los libros y agregada como un apéndice a caucásicos, mongoles, australianos.... Sino considerando al hombre americano de carne y hueso, al colombiano de quien ignoramos todavía cuánto mide y cuánto pesa, y cuyas modalidades de temperamento apenas si conocemos (...). Ambas, historia y geografía, deben así mismo ponernos en contacto con nuestros problemas económicos, con nuestras cuestiones sociales, con nuestros tropiezos políticos” (Echandía, 1936b:51, citado por Álvarez, 2007: 327).

Ya para entonces, se pretendía que el maestro de primaria dejara de repetir mecánicamente su libreto, en la mayoría de las ocasiones apoyado por el listado de temas de los planes de estudio y por los textos escolares; se planteaba entonces cierta autonomía en la identificación, creación y/o selección de contenidos, dado que ya no contaba con ellos de manera anticipada sino que para ello dependía de su criterio pedagógico. De esta manera, lo fundamental era que los maestros tuvieran las capacidades para propiciar situaciones que pudieran enriquecer la experiencia de los niños, pues éstas eran las que producían conocimiento. Para ello, en su preparación contaban con las teorías sobre la educación que servían de marco al proceso de enseñanza; también estudiaban las teorías sobre el programa escolar, con lo cual les era posible entender la producción, selección y ordenamiento de los contenidos. A este efecto, les era necesario conocer las etapas de desenvolvimiento de los niños, la correlación de materias, las asignaturas independientes, el principio de organización lógica y psicológica y el de la instrucción por medio de las ocupaciones activas. Además, se estudiaba el medio ambiente, los centros de interés, las leyes del aprendizaje, los métodos de aprendizaje y las metodologías de las materias de estudio (Decreto N° 1283 de 1935). No obstante, en 1939, se presentó otra reforma que trataba de diferenciar el pensum de la secundaria del de las Escuelas Normales y, en 1940, se cerraron los estudios de magisterio que no estaban en el marco de las Escuelas Normales.

En 1935, siendo ministro Luis López de Mesa, se integraron las tres Facultades de Ciencias de la Educación dependientes de la Universidad Nacional; al año siguiente, esta nueva entidad fue cerrada para crear la Escuela Normal Superior, adscrita al Ministerio de Educación con el fin de tener un mayor control sobre la formación de maestros, lo que significaba una vigilancia ideológica, combatiendo el sesgo racista de la educación que los liberales le atribuían a los conservadores y manteniendo el carácter nacionalista de la formación. En ella, de acuerdo con su programa de gobierno, la Revolución en Marcha, se formarían los maestros que garantizarían la universalización de primaria, los profesores de bachillerato que sentarían las bases del conocimiento científico y los maestros técnicos que enseñarían en la escuela complementaria y en los institutos técnicos donde se formaría la clase trabajadora; finalmente, allí solo se formaron los maestros de secundaria en las secciones de pedagogía y la de las ciencias geográficas e históricas. Se inaugura así la intervención ideológica del Estado en la educación por vía de la formación de maestros.

En consecuencia, para este momento ya comenzaba a hacer carrera la idea de “acercar” a los maestros a los desarrollos más importantes de la ciencia y, por lo tanto, se creaba la necesidad de su formación en ejercicio enfocada a su “actualización”. No obstante, sería importante precisar que la Escuela Normal Superior se venía constituyendo en el centro de carácter científico de mayor importancia para la formación inicial de docentes. Como lo plantea Betancourt (2007), “El modelo educativo de la Escuela fue el que se implementaba en la Escuela Normal francesa y la Facultad de Ciencias de Berlín, a partir del cual se pretendía que los maestros constituyeran una “élite del espíritu” que pudiera aplicar su conocimiento a la realidad colombiana, con base en la interdisciplinariedad” (159).

Este intento de síntesis dejó una impronta en el modelo de institución, pues se quiso combinar la formación de maestros con investigadores científicos (modelo napoleónico) sin abandonar su carácter humanista (modelo alemán). “En el primer caso había que aprender una especialidad científica y luego aprender la didáctica específica de dicha ciencia; (...) En el segundo, la pedagogía debía darle sentido a la especialidad que se fuera a enseñar, a la manera de una filosofía superior que explicaba e interpretaba los conocimientos específicos” (Citado por Álvarez, en González, 2008: 61).

Por su lado, la historia se desprendió definitivamente del campo de las humanidades y de la filosofía; en 1938, en la Escuela Normal Superior se incluyó en lo que se denominó por primera vez sin ambages “Ciencias Sociales”. No obstante, su enseñanza, aún anclada en su carácter patriótico, escapaba a de los criterios de rigor científico y se constituía en el eje de las explicaciones que se consideraban necesarias y urgentes para darle el carácter nacional al territorio colombiano.

Para los años siguientes, con el retorno de los conservadores al poder, comenzó el desmonte de las reformas liberales, en particular, con especial atención, la reforma de la Escuela Normal Superior, la cual volvió sobre el proyecto postulado y defendido por Rafael Bernal Jiménez en los años 20 que, a su vez, había sido suspendido por el gobierno de López Pumarejo. Inicialmente fue dividida en dos: una sección masculina, que se trasladó a Tunja, y la sección femenina, que se quedó en Bogotá. La primera fue regentada por Julio Sieber y, en el año 1953, se convirtió en la Universidad Pedagógica de Colombia; la segunda, por gestiones realizadas por el presidente Laureano Gómez, a partir de 1952 fue dirigida nuevamente por Francisca Radke; a esta sección se le otorgó el estatuto universitario en 1954 y se le llamó Universidad Pedagógica Femenina.

En relación con la enseñanza de la historia, además de incrementarse la enseñanza de la historia patria y volver al esquema de control sobre el ejercicio docente, se burocratizó el magisterio al exigir a los maestros, para su selección, la partida de bautismo y el comprobante de buena conducta del cura párroco (Quiceno, Sáenz y Vahos, 2004: 144). Para los años 50, la producción sobre historia que se enseña se había comenzado a alejar de las preocupaciones pedagógicas. La institucionalización del estudio de las ciencias sociales produjo el efecto de olvido y de escisión de aquello que en pasado reciente había estado ligado: la producción de conocimiento y su función pedagógica.

C. Oficiando desde los catecismos patrios

El otro gran dispositivo, que permite analizar la configuración del saber pedagógico para la enseñanza de la historia durante el periodo que nos ocupa, son los manuales escolares. González (2008), citando a Alain Choppin, establece que en el marco de la

Revolución Francesa fue “(...) importante comenzar a crear textos precisos mediante los cuales fuera fácil difundir y aprender todas las verdades (...). Los manuales debían ser herramientas pedagógicas que facilitaran el aprendizaje y constituyeran los soportes de “las verdades”, es decir, debían transmitir las creencias y conocimientos que una sociedad determinada consideraba –y considera- importantes que se aprendieran y transmitieran de generación en generación.” (6).

Para el caso colombiano en el siglo XIX, parece ser que a partir del sistema denominado Escuela Mutua de Lancaster, generalizado en el país durante las primeras décadas, efectivamente comenzaron a demandarse apoyos para la enseñanza, por cuanto un solo profesor con la ayuda de monitores podía enseñar a un gran número de alumnos; Gualteros (2005) establece que después de la mitad del siglo XIX es “(...)sólo a partir del momento en que surge la propuesta pedagógica basada en la enseñanza simultánea, instaurada por la Congregación de Hermanos de las Escuelas Cristianas, que los manuales escolares comenzaron a ser una de las herramientas más importantes dentro del sistema de educación, tanto para la formación de los alumnos como la de los maestros” (7). Sin embargo, la emergencia definitiva de los textos escolares está asociada fundamentalmente a la función de la escuela como uno de los “mecanismos que permiten distinguir los enunciados verdaderos de los falsos” o lo que Foucault llamaría las “políticas de la verdad”³.

Para Herrera y otros (2003), los textos escolares son productos culturales que circulan en contextos complejos, en los que “(...) se tejen, de manera abigarrada, los intereses e interrogantes de una época, expresados en las múltiples huellas que dejan los editores, los librereros y los autores, y que señalan, entre otros, los proyectos sociales y políticos de los que hacían parte, sus trayectorias profesionales y el papel de los intelectuales en una época determinada, así como el estado y apropiación de las disciplinas sobre las que fueron escritos los textos y los modelos pedagógicos en los que se inspiraron; el cúmulo de significaciones que nos permiten hablar de los textos escolares como objetos

³ Ver: Cortés, Amanda. *El Texto Escolar como Objeto de Investigación*, 2009, p. 9 cita: Cada sociedad tiene su régimen de verdad, “su política general de la verdad”; es decir, los tipos de discurso que aceptaría y hace que funcionen como verdaderos; los mecanismos e instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos de los falsos, los medios por los que se sanciona cada uno; las técnicas y procedimientos considerados válidos para la adquisición de la verdad; la categoría de quienes tienen encomendado manifestar lo que se considera verdadero. Foucault Michel. (1979). Verdad y poder. Pág. 187. En: Foucault Michel. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

culturales que entran en interacciones complejas con el contexto escolar en el cual se difunden”(46).

En el marco de las múltiples y diferentes perspectivas de análisis de los textos escolares de historia, justamente por ser huella, reflejo, producto, etc., del conjunto de intereses, miradas, relaciones, preguntas, apuestas, imaginarios... de un grupo social particular o de los gobiernos o del Estado, la pregunta por las condiciones que han posibilitado el surgimiento de estos discursos y narrativas, nos ha conducido a un debate actual entre los historiadores, por cuanto para algunos esta historiografía decimonónica no ha sido analizada desde sus contextos de producción, sino desde las convenciones actuales. Ospina (2006), por su parte, plantea que “Como las obras producidas durante este período estudiado (finales del siglo XIX), no se estudian en sus particulares contextos de producción, los textos escolares no clasifican como producción histórica. La explicación es que desde la perspectiva teórica de la “historiografía científica” de mediados del siglo XX, historia y enseñanza de la historia, y libro de historia y texto escolar pertenecen a ámbitos del conocimiento diferentes cuando no opuestos.” (4)

De otro lado, el historiador Germán Colmenares (1997), comentando estos textos en el marco de la producción historiográfica del siglo XIX, afirmaba: “(...) El ejercicio de la Historia era una actividad vagamente literaria que se practicaba como un deber moral y como una prueba de amor a la patria. El saber histórico tenía una apariencia de materia sagrada en la que un relato epidérmico registraba secuencias de hechos políticos e institucionales. (...) Los modelos clásicos de esta narrativa y gran parte del arsenal de hechos habían quedado establecidos desde el siglo XIX en la obra de los historiadores José Manuel Restrepo y José Manuel Groot” (p. 122).

Por ello, aunque los estudios sobre la historiografía colombiana⁴ no han reconocido estos textos como parte de esta producción, fundamentalmente por sus finalidades pedagógicas o mejor, por el hecho de que para la época la producción historiográfica era

⁴ Ver: Germán Colmenares, “Perspectiva y prospectiva de la historia en Colombia, 1991” *Ensayos sobre historiografía*, Tercer Mundo Editores en coedición con COLCIENCIAS, Universidad del Valle, Banco de la República, 1997. Tovar Zambrano, Bernardo, “El pensamiento historiador colombiano sobre la época colonial”, *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* (ACHSC), N° 10 (1982): 5-117. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia. Tovar Zambrano, Bernardo “*La historiografía colombiana*”, en: Nueva Historia de Colombia, Vol. 4, cap. 8. Planeta, Bogotá, 1989; Melo, Jorge Orlando, “La literatura histórica en la República”, *Historiografía colombiana. Realidades y perspectiva*, Colección de Autores Antioqueños, Vol. N° 107, Medellín, 1996.

la misma para la escuela, es necesario hilar más fino acerca de los códigos o de las “convenciones” que configuraron esta historiografía escolar, por cuanto no cabrían las generalizaciones, que frecuentemente se hacen a este respecto, sobre la producción historiográfica que va desde el siglo XIX hasta los años 30 del siglo XX e incluso para los últimos cincuenta años del siglo XIX. Si bien los textos antes citados se corresponden con la narrativa descrita por Colmenares, también es cierto que los textos escolares producidos en la transición hacia el siglo XX tuvieron otros marcos de producción, debido, siguiendo a Álvarez, a la mayor apropiación e influencia del positivismo.

Por lo tanto, siguiendo a Ospina (2006), Gualteros (2007) y Mejía (2005), resulta necesaria la revisión de la imagen “patriotera” o “heroica” o “apologética” de la producción historiográfica del siglo XIX, pues pareciera, como ha sucedido en diferentes momentos de la historia, que sobre su tergiversación se construyó la justificación de otro tipo de relatos, los de la historia “profesional”.

Para el siglo XIX, los textos más representativos fueron: Compendio de la Historia de la Nueva Granada desde antes del descubrimiento hasta el 17 de noviembre de 1831 de José Antonio de Plaza, en 1850; Historia de la Revolución de la república de Colombia de José Manuel Restrepo, en 1827; Historia Eclesiástica y Civil de la Nueva Granada de José Manuel Groot, en 1869; Compendio de Historia de Colombia de José Joaquín Borda; Catecismo de Historia de Colombia de Soledad Acosta de Samper; Compendio de Historia patria de José maría Quijano Otero; Lecciones de Historia de Colombia de Francisco Javier Vergara y Velasco, y por último, Compendio de Historia patria de Enrique Álvarez Bonilla.

El propósito de la circulación de estos manuales era el de garantizar cierta uniformidad en los contenidos que se enseñaban en toda la república; aunque el proceso de elaboración de un manual estaba precedido, teóricamente, por unos planes de estudio que habían sido formulados, lo que no ocurría en realidad, ya que los textos podían ser editados sin ninguna orientación del gobierno: la apertura de concursos para su elaboración o la selección de alguno ya editado, no consultaba esta exigencia. Realmente, los únicos criterios que se aplicaban eran que tuvieran la extensión necesaria y que fueran aprobados por la iglesia.

La estructura narrativa de estos textos era similar; se correspondía con los cánones establecidos, no solo desde un saber histórico en proceso de formalización como disciplina, sino también desde las exigencias del saber pedagógico, derivado de las adaptaciones que el país había venido haciendo tanto de la propuesta Lancasteriana como de la Pestalozziana. Ospina (2006) afirma que el conocimiento científico era tal “(...) por la forma inductiva como el pensamiento accede al conocimiento de la historia y por la forma empírica como accede a los hechos históricos, a los acontecimientos; científico, además, por el modo de relacionar, comparar, imaginar y encadenar los hechos determinando causas y consecuencias; y, finalmente, por la forma como logra entender y sintetizar los procesos de cambio de la sociedad, inmersos en el proceso más general de la evolución de la humanidad” (25).

En la mayoría de los casos, estos manuales escolares eran el resultado de juiciosos ejercicios de recopilación de fuentes y de lecturas de bibliografía nacional e internacional; eran producto de ejercicios intelectuales del momento. Aunque no se ha adelantado un estudio de cada uno de los manuales antes reseñados, podríamos aventurarnos a afirmar que poseen atributos similares, lo que los caracterizaría como una historiografía propia del siglo XIX, donde como lo plantea Ospina (2006), “(...) La historia no era ajena a la enseñanza y la enseñanza de la historia no era ajena a quienes producían el conocimiento histórico. Esta situación, inferimos, explica la característica central de este texto (hablando del texto de Vergara) pensado a finales del XIX: una obra historiográfica y un texto escolar.”(19). Por lo tanto, los rasgos comunes a la producción historiográfica proceden de las dos perspectivas de análisis que hemos tenido en cuenta: la del saber histórico y la del saber pedagógico. A partir de la primera podemos señalar:

- Narrativas apologéticas: Lo que regía el relato era la voluntad divina y ello definía el destino de los hombres.
- Narrativas moralizantes: Asociado a lo anterior, los manuales organizaban sus relatos en torno a la enseñanza o a las lecciones de vida. La historia de Colombia puede definirse como: “(...) la relación fiel y ordenada de los acontecimientos verdaderos y notables que han influido en los destinos de nuestro país. Así como la patria debe ser objeto de nuestro tierno afecto, su historia tiene que serlo de nuestros

primeros estudios, porque ella nos ofrece altas lecciones morales y cívicas y fortifica en nuestros corazones el sentimiento del bien y el amor al deber” (Henaó y Arrubla, Citado por Gualteros, 2005:55).

- Narrativas secuenciales en el tiempo y lineales: Rompieron con las descripciones de dinastías, reinos o imperios y se estableció un manejo del tiempo de atrás hacia adelante, secuencial. Este manejo del tiempo estaba asociado con la idea de progreso: “siempre lo nuevo era cualitativamente mejor que lo anterior”, o de causalidad: “si no hubiese ocurrido lo anterior no hubiesen sido posibles los avances del momento”. Adicionalmente, configuraba un tiempo para los sujetos modernos: presente – pasado – futuro.
- Narrativas centradas en personajes, fechas y ciertos acontecimientos.
- Narrativas cuidadosas de su escritura, amenas, épicas, con metáforas y abundantes figuras literarias.

A partir del saber pedagógico encontramos:

- Narrativas de lo simple a lo complejo: En el texto de Vergara, Ospina (2006) subraya la intencionalidad del mismo: “El objetivo de este ciclo es “...dar al alumno los principios más sencillos del conocimiento histórico, los hechos que debe conocer para que luego comprenda las fórmulas generales”” (p. 8).
- De lo particular a lo general: Para el caso de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, el método que debe utilizarse para alcanzar el conocimiento es el denominado experimental e inductivo, el cual “remonta de lo particular a lo general, de los ejemplos a la regla, de un hecho a la causa que lo explica. (...) puesto que la inducción tiene por base la observación, ella es la forma de razonamiento más natural a los niños y la más fácil para ellos (...). [Este método era] de frecuente uso en la enseñanza de gramática, historia, geografía, lecciones de cosas y de los elementos de las ciencias”(Gabriel citado por Gualteros, 2005:55).
- Cultivo eficaz de la memoria.
- Método objetivo: [La historia debe enseñarse] “(...) como una serie de cuadros que pasen delante de la vista; que el espíritu se pasee por ellos como un museo, donde la mirada se fije alternativamente en los retratos de los grandes hombres y en los países donde se han realizado los acontecimientos históricos; y que hablemos al niño el lenguaje de la imaginación, ese lenguaje en el cual, según la expresión popular, las palabras tiene colores. No esperemos nada bueno de una enseñanza

siempre seca, siempre abstracta, en la que nunca la imagen brillante, la pintura viva vienen a animar y embellecer los hechos” (Gualteros 2005: 46).

Resulta interesante constatar que algunas de las características de la historia “patrioter” o de “bronce”, que algunos de los historiadores de la nueva historia han señalado particularmente, adquieren otros sentidos y explicaciones al ponerlas en su contexto de producción, especialmente a partir del saber pedagógico, lo que nos lleva a plantearnos nuevas preguntas acerca de la manera como hemos valorado lo que hoy conocemos como conocimiento histórico, así como su relación con la pedagogía.

Con la creación de la Academia Nacional de Historia, se estipuló la apertura anual de concursos a partir de ese momento, con los cuales, según las actas de las sesiones de la Academia de diciembre de 1904, lo que se buscaba era “premiar en la sesión solemne del 12 de octubre los trabajos, estudios y libros históricos de mérito que se presenten, manuscritos o impresos hechos o concluidos dentro de los doce meses anteriores”. Es así como mediante el acta de la sesión del 1º de diciembre de 1904 se aprobó: “ábrase, por ahora, concurso especial en el cual podrán tomar parte todos los individuos de la academia y las personas extrañas a ella, el cual versará sobre el siguiente tema: Compendio de historia de Colombia para los colegios y escuelas de la república” (Boletín de Historia y Antigüedades, 1905: 62).

Sin lugar a dudas, el texto de Henao y Arrubla, emblemático por su momento de producción y por su permanencia en la escuela colombiana para la enseñanza de la historia⁵, hace parte de este “lugar de producción”. Para Álvarez (2007), el mayor aporte del texto fue el interés por la nación, tratando de superar las disputas partidistas propias del siglo XIX, lo que para el autor es la diferencia fundamental entre la historia patria del siglo XIX y la historia de Colombia del siglo XX. Para Gualteros, el texto de Henao y Arrubla es un texto de su época, que se inscribe en las convenciones escriturales del momento: un relato único, no partidista, que narraba la historia nacional y creaba los íconos representativos de esa unidad; sus propósitos estaban orientados a explicar el origen de la nación y a partir de esto se organizaba el contenido y las secuencialidad del texto: iniciaba con los primitivos habitantes y terminaba en la independencia.

⁵ El texto en compendio alcanzó treinta ediciones y la obra en extenso, ocho; en 1984, fue publicado por la Academia como parte del *Complemento a la Historia Extensa de Colombia*.

Recordemos que los periodos habían sido ya demarcados desde finales del siglo XIX: primitivos habitantes, descubrimiento y conquista, colonia, independencia y república.

A partir de 1930, con los liberales en el poder, el periodo precolombino fue incorporado para reivindicar el origen mestizo de la cultura nacional; la nación preexistía a la llegada de los españoles. Además, el consenso sobre la nación debería enfatizar su carácter centralista y soberano, que le diera paso al modelo agroexportador y a la consolidación de un mercado interno, exigidos por la economía capitalista.

Los conservadores hicieron lo propio; su reivindicación del periodo indígena apuntaba a enaltecer la obra redentora de los españoles, donde el origen de la nación hundía sus raíces en Grecia y Roma y, por ello, Colombia sería la continuación de la historia española y heredera de la cultura clásica occidental. Esta obsesión por el origen hacía parte de las disputas ideológicas con liberales y socialistas sobre la naturaleza de la nación colombiana.

Durante los años 20 y 30, aún se distribuía de manera masiva el texto de Henao y Arrubla, por cuanto se consideraba suficiente e insuperable. Durante los gobiernos conservadores no hubo mayores preocupaciones acerca de los textos, pero ya en sus postrimerías y en los gobiernos liberales fue cuando el Estado comenzó a intervenir de manera decidida en ellos. En 1927, Monseñor José Alejandro Bermúdez publica su libro para la enseñanza secundaria: *Compendio de la historia de Colombia*, el cual alcanza su quinta edición en 1941, guardando dos criterios importantes: su fiel relación con los programas escolares y el reconocimiento de la iglesia y de la academia como sus fuentes de legitimidad.

En el año 1936, el profesor Clímaco Hernández, inspirado en la crítica a la corriente hispanista, publica el libro *Prehistoria Colombiana*, en el que sustenta una perspectiva indigenista, manteniendo la misma narrativa del momento, con sus mismos propósitos, pero reemplazando los héroes españoles por indígenas; muchas de las leyendas y mitos se convirtieron en parte de la historia épica que contribuía a la constitución de la nación colombiana. Otros textos fueron: en 1937, *Los primitivos* de Julio César García, luego, en 1943, *Historia de Colombia*, y en 1941 el texto de Manuel José Forero.

Es importante destacar que por estos años, 1930, se comenzaron a publicar textos escolares de historia universal para la enseñanza; en términos generales, conservaban la misma estructura de los textos sobre Colombia: de lo cercano a lo lejano, de lo simple a lo complejo, de lo particular a lo general. Sus motivaciones estaban igualmente articuladas a la justificación de la formación de las naciones y se comenzaba a sustituir a los “héroes” por procesos históricos. Es de subrayar el texto escolar de Historia Universal del Sacerdote Jesuita Rafael Díaz Granados, cuyo hilo conductor era el papel de la iglesia. Este texto fue muy difundido por los gobiernos conservadores, y para el año 1949 ya iba por su séptima edición.

Así como hemos llamado la atención sobre las generalizaciones en los análisis de los textos escolares para el siglo XIX y comienzos del XX, proponemos lo propio para los análisis, que están por hacerse, de los textos de los años 40 y 50 del siglo XX. Mientras que Álvarez (2007) encuentra diferencias en los propósitos y estructuras de sus narrativas, que las veremos más adelante, Melo (1999), refiriéndose explícitamente a “los de Julio César García, entre los laicos y más neutrales, y Rafael Granados y Justo Ramón entre los religiosos”, afirmaba lo siguiente: “En todos ellos predominaba la narración de los hechos heroicos de la conquista, que había traído la civilización, la lengua y la religión al país, y de las peripecias de la independencia, que había consolidado una nación pacífica, progresista y bien gobernada: el recuento de los actos de cada administración era un elemento central en la organización de estos materiales” (4).

Más o menos por los años 1950 comienzan a plantearse las diferencias entre una historia crítica y la historia escolar, las cuales se apegaba a diferentes cánones y códigos para su producción; las dos mantenían diferentes formas de contar la historia. Recordemos que en estos años, luego del cierre de la Escuela Normal Superior, la institución prioritaria en la producción del conocimiento sería la Universidad Nacional de Colombia, mientras que la historia que se enseñaba se relegaba a la Academia.

En este contexto surgen tres textos que inauguran una forma de escritura, pues ya no son los historiadores “profesionales” quienes definen la estructura, la metodología y los contenidos de los mismos, sino que es una función que asume el Ministerio de Educación en coordinación con la Academia. Ya los textos escolares no son producto de

las investigaciones históricas de sus autores, sino que, dado el énfasis didáctico que comienzan a tener, sus autores empiezan a seleccionar o a hacer la síntesis de los contenidos producidos por los historiadores en la Universidad; ya no son los archivos históricos la “materia prima” para su narración, sino lo que dicen los historiadores a partir de los archivos. Así, los textos escolares ya no producen conocimiento ni polemizan; son elaborados por el Ministerio de Educación en coordinación con la Academia. Dichos textos son: *Historia de Colombia* de Rafael Díaz Granados S.J., en 1949; *Historia Patria Ilustrada* de Estanislao León, en 1951; y el del Hermano Justo Ramón, *Historia de Colombia*, en 1954.

Esta producción dio respuesta a las amplias demandas del sector educativo, tanto de primaria como de secundaria, por cuanto se había intensificado el número de horas para la enseñanza de la historia en la escuela. Aunque persistían ciertos principios pedagógicos de la Escuela Nueva relacionados con la experiencia y el aprovechamiento de la inmediatez del medio, completamente desligados de su matriz pedagógica, en su lugar comienza una tendencia, que se consolidará en los años 70 y 80, donde se privilegiará la psicología para garantizar la adecuación didáctica de los contenidos a enseñar.

En esta incipiente tendencia, el Padre Rafael Díaz Granados propone y desarrolla el método ideo-visual, el cual, como su nombre lo indica, se basa en el manejo de dibujos e imágenes para funciones específicas: la imagen inicial del texto debía representar un acontecimiento importante del periodo tratado; el resto de imágenes sería simplemente de refuerzo: fotos de personajes, mapas, croquis, objetos, figuras, etc.

Junto a estas transformaciones, también comienzan a producirse textos que le disputaban la hegemonía a la historia, tanto en la explicación y comprensión de los orígenes y carácter de la nación como en su función de formadora de ciudadanos; comenzaron a circular algunos textos de naturaleza etnográfica y antropológica, que incluso planteaban revisiones a las versiones que los textos escolares han divulgado y popularizado sobre la historia de los indígenas, señalando imprecisiones y errores en ellos; y de otro lado, se incorporan a los textos escolares referencias y contenidos acerca de los postulados básicos de la cívica. Tanto su función social como su carácter “científico” estaban en conflicto y cuestionados.

II. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL “REINO” DE LA CIENCIA Y EL DESARROLLO, 1960-1990

A. La inestabilidad de las ciencias y la incertidumbre de los saberes escolares

A partir de la mitad del siglo XX, y en particular desde la década de los años 60, toma forma un segundo momento de las políticas públicas en educación, cuando el capitalismo, en su forma globalizada, trascendió el problema de la soberanía y se configuraron nuevos centros de poder que irían más allá de las fronteras nacionales. A partir de estos años, “(...) el enfoque conceptual de la política pública se basó en la idea de llevar los beneficios del “desarrollo” al conjunto de la sociedad. Los países de América Latina, en “vía de desarrollo”, debían formular sus políticas en el marco de Planes Nacionales de Desarrollo articulados a estrategias trazadas por organismos internacionales encargados de financiar y orientar la “ayuda” a los países “subdesarrollados”. Surgió así la planeación del desarrollo como una disciplina y la planeación sectorial como una de sus estrategias.”(Pulido, 2006: 5).

Es importante anotar que la emergencia de este discurso sobre el desarrollo tuvo como antecedente la experiencia de la segunda guerra mundial, que puso bajo sospecha los discursos de los nacionalismos, provocando un “desplazamiento” estratégico desde unos propósitos que abogaban por una identidad nacional, basada en la soberanía y en el estado democrático, a otros que sostenían la idea de una sociedad civil global y de una democracia transnacional; comenzó a tomar forma, entonces, lo que Martínez ha denominado la “etapa de la escuela expansiva”, por cuanto a partir de este momento comienza el crecimiento acelerado y masivo de los sistemas educativos.

En este marco, la educación dejó de ser un asunto pedagógico y se constituyó en un asunto económico; así lo propone Álvarez (2007), quien identifica durante los años 60 tres procesos que dan cuenta de ello, los cuales se producen de manera simultánea en el país y que terminarán de consolidarse veinte años después; estos procesos fueron: la desnacionalización de las políticas económicas y sociales, la incorporación de las lógicas del desarrollo a través de la planificación y, por último, la tecnocratización de las ciencias sociales. El primero se manifiesta en la incidencia de los organismos

internacionales en las políticas educativas sobre la enseñanza de la historia (UNESCO y OEA); el segundo, en la planificación de la enseñanza de la historia a través de la aplicación de la tecnología educativa, y el tercero en la apuesta que los gobiernos frente-nacionalistas hicieron por la ciencia para la ejecución de las políticas.

En términos de nuestros intereses, observamos para este periodo que el Estado cambia su lugar y su estrategia de control sobre la enseñanza de la historia: dirigió y decidió sobre sus contenidos y metodologías a través de la formulación de planes de estudio o marcos generales, pretendiendo cada vez más tener un control sobre el quehacer del docente; compartió la inspección sobre los textos escolares con la Academia Colombiana de Historia y se desentendió, casi completamente, de la formación inicial de docentes, pues esta quedó en manos de las nacientes facultades de educación. Al terminar el periodo, es decir hacia finales de los años 1980, encontramos una gran preocupación sobre la formación de los docentes en ejercicio, así como un amplio debate sobre la elaboración de los textos escolares.

Inicialmente, serán las misiones Currie (1949) y Le Bret (1956) las que facilitarán el viraje estratégico en la educación, articulándola con el desarrollo a través de la introducción de la planificación, incluso en la enseñanza en el nivel formal. Fue así como al tiempo que se produjeron los primeros planes quinquenales, que buscaban la escolarización de la mayoría de la población, también se definieron los planes y programas de estudio. El marco legal que institucionalizó esta transformación fueron los decretos N° 1710 de 1963, por medio del cual se fijaron los logros de la educación primaria y “los programas de estudios sociales” para ese ciclo, es decir, las materias de historia, geografía, cívica y urbanidad; el decreto N° 1955 relativo a la educación normalista, cuyo propósito fue el direccionamiento del aprendizaje, y posteriormente el decreto N° 080 de 1974 que fijaba para secundaria las mismas materias en los programas de ciencias sociales. En este marco de reformas, los nuevos planes para “los estudios sociales” concentraron las discusiones político-ideológicas del momento, asociadas con la “función” de las ciencias sociales como saber escolar, lo cual generaba diferentes versiones sobre la reforma y pocos consensos en torno a ella. En el año 1985, posterior al proceso de reforma curricular, un grupo de investigadores anotaba: “(...) el proceso de renovación curricular ha producido varias versiones del programa de ciencias sociales, cuyas diferencias son de orden teórico, en cuanto al seguimiento de

una determinada escuela de pensamiento, y práctico en cuanto a los procedimientos pedagógicos que están implicados por las teorías y también por las consecuencias políticas e ideológicas que de allí se derivan” (CEPECS, 1985: 25).

Este proceso, acompañado de la creciente formalización de las ciencias sociales como disciplinas científicas y la estrecha dependencia con fines educativos que desde ya se prefiguraba entre la institucionalidad política y la académica, las reformas sobre su enseñanza y sobre la historia serán un campo de debate casi permanente y siempre en ascenso, por cuanto en este marco ya se estaba configurando el dispositivo a través del cual se legitimaban las demandas sociales asociadas con la inminente necesidad de la “actualización” de los contenidos de unas disciplinas científicas que estaban en ciernes, pero que se constituían como la base para el diseño de la versión que circularía para la escuela. Lo esencial para el momento, en relación con la enseñanza, estaba centrado en los contenidos de la misma, razón que explica los frecuentes aplazamientos para su aprobación y, por lo tanto, las demoras para su circulación, -situación que, como se verá más adelante, se repetirá en cada coyuntura reformista-, se convertiría en la talanquera para los propósitos de la reforma.

En este contexto, se produce la reforma de 1963, cuya intención era la transformación desde los propósitos de orden moral que aún mantenían “los estudios sociales” por vía de las materias que los “constituían”, hacia una perspectiva racional de la sociedad y la ciudadanía. Uno de los objetivos generales del área planteaba: “Capacitar al niño para cumplir con sus obligaciones como individuo, como miembro de una institución y como ciudadano responsable dentro de la sociedad” (MEN, 1963). De allí que la historia hablara de los valores democráticos, como parte de la conciencia que se quería despertar en torno a la existencia de una comunidad universal.

Pero la huella pestalozziana, asociada a los propósitos afectivos de la enseñanza de la historia, también se descubre en la propuesta de reforma; en sus indicaciones metodológicas, sobresale que el criterio empleado para la organización de la secuencia de contenidos es “de lo conocido a lo desconocido”, donde la acumulación de información era fundamental para dar cuenta del “conocimiento del mundo”. Lo cercano, para la historia, fue comprendido como las “lecciones de patriotismo” relacionadas con las insignias y fiestas patrias, los héroes, las fechas y

conmemoraciones. Sin embargo, pareciera que ambos discursos no fueron excluyentes, por cuanto la racionalidad de la ciencia, de la democracia y de la ciudadanía se constituirían en los “modelos a seguir”, que serían interiorizados y naturalizados por una conexión afectiva con un “sentimiento nacional”, garantizado por la historia, la cívica, la geografía y la urbanidad.

Aunque las ciencias sociales se estaban “cociendo” como disciplinas que contribuirían a la comprensión del país, aún no estaba maduro su cuerpo teórico y metodológico como tal y su presencia en los planes de estudio se efectuó desde su perspectiva más romántica, como era la de “guiar el comportamiento social de los individuos”; por esta razón, “los estudios sociales” se mantuvieron en esta propuesta de reforma a través de “la unión de sus partes”: la historia, la geografía, la cívica y la urbanidad. La historia, en particular, conservó y profundizó su perspectiva más afectiva, épica, heroica y sentimental al quedar subordinada metodológicamente a la cívica, como lo indicaban las sugerencias didácticas: “Las lecciones de instrucción cívica e historia nacional se dictarán en coordinación para resaltar la importancia de los héroes de la independencia, de la organización cívica y el sentimiento nacional” (MEN, Programas experimentales en ciencias sociales).

En 1969, circuló una nueva serie de programas elaborados con la asesoría de la Misión Alemana y revisados por el ICOLPE (Instituto Colombiano de Pedagogía⁶), cuyo esfuerzo fundamental estuvo dirigido hacia el control de la enseñanza y no a la transformación de su contenido. Por esta vía, se introdujo la enseñanza programada y por objetivos, en particular a la educación primaria, a través de la denominada enseñanza globalizada cuya propuesta pretendió evitar la compartimentación y fragmentación del conocimiento para la enseñanza, aportando sugerencias para permitir el tratamiento de distintas áreas del conocimiento. Por entonces, se comienza a hablar sobre la necesidad de diseñar textos de apoyo a los maestros, pues se trataba de un desplazamiento importante de la concepción de la enseñanza: se comienza a hablar de los “objetivos a lograr” en lugar de los “contenidos a enseñar”.

⁶ Instituto creado en 1967 durante el gobierno de Carlos Lleras Restrepo. Estuvo adscrito al Ministerio de Educación Nacional y su propósito central era la investigación para la educación. Posteriormente, en 1974, se le asignaron las funciones de capacitación de docentes.

Sin embargo, las reformas no cesaron; por el contrario, en la década de los años setenta, después de la declaración de la “crisis mundial de la educación”⁷, se produjeron los cambios que definitivamente asentaron la educación en una perspectiva del desarrollo. La crisis de los sistemas escolares se caracterizó “(...) como un problema estructural que tenía que ver con lo social, con lo económico, con la enseñanza, con el maestro y con la población. (...) El centro de crítica estuvo dirigido tanto a la organización escolar como a la enseñanza. En cuanto a la primera, señaló su ineficacia e improductividad; y en relación con la segunda, cuestionó los programas y los métodos de enseñanza, calificados de tradicionales y obsoletos. Se consideró que en estos dos elementos estaba la causa de la baja calidad de la educación, de ahí la necesidad de generar profundas transformaciones en estos dos niveles” (Martínez, Noguera y Castro, 2003:133-134).

Se demandaba entonces profundizar las transformaciones educativas dirigidas a consolidar el control sobre la enseñanza, continuando con las reformas a los planes de estudios en el marco de lo que se denominó la tecnología educativa o diseño instruccional, que centraba su atención en las técnicas, procedimientos, recursos y habilidades para la enseñanza, desplazando del debate los temas sustantivos ligados a la teoría de la enseñanza, es decir, a la pedagogía. Si bien ya había comenzado su incursión en el discurso educativo de los años 60, en la década siguiente lo pobló completamente.

No obstante, las reformas educativas basadas en diseños instruccionales fueron experimentadas e implementadas en novedosos proyectos basados en el diseño y la planificación de la instrucción, tales como el programa Acción Cultural Popular que a partir del año 1947 fue desarrollado en el municipio de Sutatenza, y posteriormente, en 1959, por el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA y el Fondo de Capacitación Popular de Inravisión, en 1967. Sus intenciones estaban orientadas hacia la exploración de experiencias que permitieran la masificación de la enseñanza y la inclusión de la población rural o urbano-marginal en los códigos básicos del desarrollo. La educación,

⁷ Alberto Martínez en el capítulo 8 sobre La escuela cuestionada ha planteado que en la década de los ochenta cuando la crisis económica, asociada a la deuda externa y al déficit fiscal, muchos analistas elevaron sentidas protestas por el bajo impacto del nivel de inversión que se había realizado en educación durante las décadas anteriores a la crisis y plantearon que la educación misma era la clave para la superación de dicha crisis.

entonces, debía contribuir con la elevación del estándar de la vida material y espiritual, preparando la población para manejar los procesos de tecnificación de la producción.

Pero el diseño instruccional, en toda su dimensión, arribaba a la educación formal a partir de la década de los años 1970, a través de los Programas de Mejoramiento Cualitativo de la Educación y Mejoramiento del currículo del Ministerio de Educación Nacional, impulsados por la Organización de Estados Americanos –OEA- para los países de la región. Como ya era costumbre, argumentos relacionados con el avance de los tiempos, que ponía en obsolescencia tanto los contenidos como las metodologías de la enseñanza, fueron la justificación para los requerimientos de la “modernización” y “actualización”, en este caso, de la mano de los desarrollos científicos de la psicología y de las disciplinas escolares. Estas “nuevas necesidades” derivaban del análisis de un estudio diagnóstico sobre la educación en el país, realizado por el mismo Ministerio en el año 1975. Fue así como, mientras el asunto de la eficiencia del sistema condujo a la adopción de medidas que permitieran la reducción de los costos y la racionalización de recursos, los problemas relacionados con la calidad de la educación trataron de ser tramitados a través de la intervención directa sobre el quehacer de los maestros, mediante la formulación de nuevos programas curriculares.

Aunque desde el año 1968 el Ministerio había organizado “grupos de trabajo curricular”, fue a mediados de los años 70 que el primero, junto con otros especialistas, diseñaron el programa de mejoramiento que se enfocó en tres tipos de acciones: 1) Mejoramiento del currículo hacia su mayor pertinencia con las necesidades y con el medio; 2) Capacitación y perfeccionamiento docente y 3) Producción y distribución de materiales como apoyo al maestro y de “refuerzo” para los estudiantes. Se promulgó entonces el decreto N° 1419 de 1978, a través del cual se señalaban “las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación pre-escolar, básica primaria, secundaria y media vocacional e intermedia profesional”. Para el bachillerato, debemos subrayar que, en el marco de otras reformas que promovían la diversificación de los dos últimos años de la enseñanza formal, se volvió a crear el curso de historia en primero de bachillerato y se mantuvo el de cuarto grado como historia económica de Colombia.

A partir de este momento, se formaliza la presencia de un “currículo” escolar en el sistema educativo, definido desde el nivel central como “la actividad que permite planear, identificar y organizar los recursos disponibles para hacer posible el aprendizaje de algo por parte de alguien con determinado propósito”, y en su artículo segundo se planteaba: “es el conjunto planeado y organizado de actividades, en el que participan alumnos, maestros y comunidad para el logro de los fines y objetivos de la educación” (Citado por CEPECS, 1985:33). El currículo pretendía direccionar, entre otros, los siguientes componentes: 1) objetivos de largo y corto plazo, descritos en términos de conductas observables; 2) actividades diseñadas en relación con los objetivos; 3) material didáctico y sugerencias metodológicas; y 4) indicadores de evaluación de los objetivos.

Analistas de la época consideraban que la reforma terminó planteando un cambio radical al concepto de currículo, pues “(...) Mientras que los anteriores programas se limitaban a ser un listado más o menos coherente de contenidos mínimos para cada curso, es decir, especificaban en términos generales lo que debía enseñarse, el qué, los nuevos programas no solo especifican los contenidos de manera más precisa y los traducen en términos de *objetivos conductuales*, sino que además indican en detalle, mediante una actividad “sugerida” y un indicador de evaluación cómo se debe enseñar y evaluar cada contenido, es decir, determinan el cómo.” (Citado por CEPECS, 1985, 33).

La reforma curricular tuvo dos etapas: una de “Experimentación curricular”, desde 1979, y otra de “Expansión curricular”. En el ámbito de la primera, las ciencias sociales se propusieron “la formación de un hombre consciente que conozca la realidad colombiana y se ubique críticamente en ella, para participar en forma activa en su transformación y mejoramiento” (MEN, sf: 3). En el marco de esta primera versión de la renovación curricular, la realidad se entendía como una totalidad compuesta por aspectos como la economía, la sociedad, la cultura y la política, y todas deberían mantener entre sí relaciones funcionales de interdependencia; un enfoque claramente sociológico funcionalista heredado de la escuela norteamericana, a partir del cual se instalaba el concepto de sistema. Era esta perspectiva la que definía el contenido de las ciencias sociales, en tanto cada uno de los cuatro aspectos debería ser estudiado por una disciplina social, siendo así que la antropología se ocuparía de la cultura, la sociología,

de lo social, la economía, de lo propio y la psicología era entendida como un subsistema que trabajaba alrededor de la personalidad.

La historia y la geografía, por su parte, eran consideradas “adaptaciones criollas” de los contenidos oficiales tradicionales de los programas de sociales a la nueva orientación del marco teórico. La historia como tal tenía un lugar por su relación con el pasado y debería, por ende, ayudar a comprender la evolución de las sociedades en los aspectos antes enunciados. La historia revisionista, la nueva historia, no ocupó ningún lugar en esta propuesta de reforma; lo “científico” de la historia se redujo a los aspectos económicos y sociales que tenían una clara relación con la sociología y la economía, sin desmarcarse de una perspectiva positivista del conocimiento.

Esta versión fue suspendida en el año 1982, ante el fracaso en los procesos de capacitación a los docentes; para su evaluación y formulación de recomendaciones se realizó un evento con la participación de los técnicos del Ministerio, la Dirección de Investigación Educativa de Bogotá y los Centros Experimentales Pilotos regionales, en el cual se concluyó que se reconocía la validez del enfoque y por lo tanto se sugería lo siguiente: “- Complementarlo en el aspecto psicológico y epistemológico; en el proceso de ajuste tener en cuenta los aportes dados por los docentes que están llevando a cabo la experimentación en el país, en relación con los objetivos generales y específicos”. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 1982:12).

Como resultado de la resistencia de los docentes, los funcionarios del Ministerio realizaron una propuesta alterna, pues algunos sectores consideraban que los programas no podían estar amparados en teorías marxistas. Aunque claramente no lo estaban, se produce un segundo documento que resalta la importancia de las ciencias sociales para la inculcación de valores cívicos y nacionalistas, por cuanto se insiste en el papel orientador de la escuela, el maestro y las disciplinas sociales. Duramente criticado, en enero de 1983 salió a la luz pública el documento: Marco Conceptual: 1º, 2º, 3º y 4º grado de básica primaria, área: Ciencias Sociales.

Esta tercera versión, cuyo marco teórico también se basaba en la sociología, avanza en concepciones más complejas sobre lo social y sobre el conocimiento. Acerca de la primera, no solo se le concebía como el conjunto de relaciones entre los diferentes

aspectos que configuran lo social, sino que además estos aspectos tenían como fin la producción humana: producción de bienes y servicios, de valores, prácticas y comportamientos, de normas e instituciones, etc. La historia, en este sentido, cobraba mayor importancia, dado que el sujeto era productor y producto histórico a la vez, así como el objeto y el sujeto de este conocimiento. En relación con él, es la primera versión que asume directamente el “problema de la objetividad” en el conocimiento de las ciencias sociales, reconociendo que el objeto de estudio es a la vez sujeto, donde todo conocimiento, incluso el de las ciencias naturales, está mediado por la subjetividad del “científico” que lo produce. Desde estas perspectivas, las ciencias sociales tenían un compromiso de transformación social que dirigían a su enseñanza.

Para las orientaciones didácticas, se tuvo en cuenta el criterio de “cientificidad” de las ciencias sociales y los niveles de desarrollo del estudiante, encontrando similitudes en ambos procesos de conocimiento, a partir de lo cual se concluyó que tanto científicos como estudiantes alcanzan una comprensión de la sociedad en su conjunto solo a partir del presente, donde la sociedad contemporánea tendría el mayor grado de desarrollo social. Este hallazgo ayudó a romper la secuencialidad de los contenidos, pues el conocimiento de lo desconocido no necesariamente se debería basar en lo ya conocido, sino que tanto el uno como el otro deberían ser “significativos” para el niño, razón por la cual tendría que reflejar las realidades concretas. A este respecto, uno de sus objetivos planteaba: “Propiciar el conocimiento práctico de la realidad y facilitar a los niños develarla”.

Finalmente, a través del decreto N° 1002 del 25 de abril de 1984, puede decirse que culminó el proceso de experimentación curricular que se dio desde mediados de los años 1970 y se abrió paso a la fase de expansión; además de implantarse las llamadas áreas en la educación básica primaria y secundaria, de organizarse en nueve grados la educación básica: cinco de Básica Primaria y cuatro de Básica Secundaria (6° a 9°), y la Educación Media Vocacional de dos grados (10° y 11°), se adoptaron los planes de estudio para cada una de las áreas; a partir de esta norma, lo que hasta ese momento era un experimento en un número limitado de planteles, se extendió a todos los centros educativos del país.

Podemos afirmar que los Marcos Generales de los Programas Curriculares para las Ciencias Sociales (MGPC) surgen de toda esta coyuntura de ajustes, debates, tensiones y replanteamientos en los que nos hemos detenido; fue una publicación de su tiempo, tanto por la forma de su producción como por los propósitos y contenidos que alcanzó. En primer lugar, fue una obra del Ministerio de Educación, producida de manera conjunta con un grupo de “especialistas” que se organizaron para el desempeño de diferentes roles: unos fueron programadores-autores, otros colaboradores y también asesores; los primeros trabajaban en el Ministerio, los segundos pertenecían a los Centros Experimentales Piloto regionales⁸ y los últimos, en su totalidad, eran de universidades y centros de investigación⁹. En su conjunto, ponían en evidencia tanto la centralidad y direccionamiento que debería ejercer la institución formuladora de política educativa, como la importancia de su relación con una institucionalidad que representaba a la “comunidad académica” del momento en ciencias sociales. Efectivamente, esta conjugación de esfuerzos demostraba que, siguiendo a Álvarez (2007), para mediados de la década de los años 80, la política se había revestido de ciencia, lo que se constituía en la fuerza de ese dispositivo.

El documento estaba organizado en cinco partes: después de una breve introducción, viene el enfoque, los objetivos, la estructura, los contenidos y la metodología. En el enfoque se trabajaron tres presupuestos: las ciencias sociales a partir de la experiencia cotidiana, la especificidad del conocimiento científico en las ciencias sociales, e intereses y valores que guían el conocimiento y la práctica en las ciencias sociales. Los objetivos se dividen en los generales del área y los específicos para educación básica. La estructura, por su parte, considera dos grandes ámbitos: la temporalidad-espacialidad y la estructura sociocultural, la cual, se desarrolló a través de tres tipos de relaciones: económicas, jurídico-políticas y saberes y expresiones colectivas; en este último, se le dedicó un apartado especial a la identidad. En relación con los contenidos, formularon en un cuadro unas descripciones generales para los grados 1° a 11°; y, por último, en la metodología, desde la relación escuela activa y psicología genética, se trabajaron cuatro presupuestos: primero, formación para la autonomía como finalidad de la educación; segundo, la consideración de las etapas del desarrollo del alumno para planear el

⁸ Participaron los CEP de Quindío, Antioquia y Bogotá.

⁹ Participaron: Universidad Nacional de Colombia, Fedesarrollo, Banco Popular, Universidad Pedagógica Nacional, Instituto de Antropología y Universidad de los Andes.

proceso de enseñanza-aprendizaje; tercero, la participación activa del alumno como metodología de enseñanza; y cuarto, el desarrollo de habilidades básicas para los procesos de manejo de información y resolución de problemas a partir del ejercicio práctico.

Podríamos afirmar que los MGPC fueron el primer esfuerzo por formalizar en la escuela unos discursos y unas prácticas sobre las ciencias sociales, no exclusivamente como una integración con los propósitos pedagógicos de la historia, la geografía y la cívica, como había sucedido en algunas de las versiones que los precedieron, sino que se puso en juego un campo específico en construcción y, por lo tanto, su aparato conceptual y metodológico. Es notable que desde la introducción se planteaba la importancia de esta “integración” de los diversos métodos de las ciencias sociales y se ratificaba la firme convicción de que ellas, como tales, contribuirían a una mejor comprensión de la realidad social: “Este nuevo diseño del currículo del área de ciencias sociales busca recoger y plasmar en la educación el espíritu general del desarrollo de las Ciencias Sociales y facilitar su asimilación y aplicación de las teorías y métodos más desarrollados” (MEN 1984:191).

La organización y distribución del texto revelaba ya de por sí unas intencionalidades, pues nos ha resultado muy sugerente que a la sustentación del enfoque se le dedicaran quince páginas y los contenidos se resolvían a través de un cuadro ubicado en la página 208. Pareciera urgente el encuadramiento teórico de unos sujetos, cuyas experiencias en su formación y en su práctica pedagógica estuvieran alejadas de las ciencias sociales; por esta razón, sería necesaria la utilización de una narrativa plana, casi descriptiva, para una discusión candente que se venía dando en los ámbitos académicos, que produjera una sensación de “verdad” y “certidumbre” sobre los lugares teóricos que se querían promover. El documento, entonces, nos pone en evidencia unas ciencias sociales que derivan de la experiencia cotidiana, cuyo sentido sería explicar esa experiencia, entendiendo que habría una especificidad de su conocimiento donde el asunto de la objetividad era central para la definición de su método y donde el conocimiento que se produce está atravesado por unos valores e intereses.

Desde este complejo lugar teórico, siguiendo al profesor Alexis Lombana (2007), que en su tesis hace un análisis comparado de los MGPC con los Lineamientos Curriculares

de Ciencias Sociales del año 2002, coincidimos en afirmar que los MGPC recogieron una concepción acumulativa del conocimiento y a este último como dependiente de los métodos para adquirir su carácter “científico”. Veamos su argumentación: “(...) ahora, este cúmulo de conocimientos se deberían organizar, sistematizar y generalizar con el propósito de caracterizarlos como conocimientos científicos”; más adelante, profundizando esta caracterización, plantea que “(...) los MGPC recurren a una posición convencional cerca de aceptar la unicidad del método, en tanto que para la universalidad y validez de las teorías, proposiciones e hipótesis deben ser verificables, independientemente de los caprichos del observador”. Sin embargo, tomamos distancia de las valoraciones que sobre esta concepción hace el profesor Lombana, pues aunque hace la salvedad sobre los riesgos del trabajo comparativo e histórico, no se escapa de ellos, al hacer afirmaciones que desconocen los códigos y convenciones que regían en ese momento el pensamiento y la escritura sobre las ciencias sociales en la escuela.

En consecuencia, tendríamos que hacer una mención especial sobre la objetividad, por cuanto se constituye en uno de los ejes sobre los cuales descansa la tensión que atraviesa el texto y, en última instancia, a las ciencias sociales; a lo largo del documento se insistió en una idea fundamental para el momento, como era garantizar la objetividad a través del distanciamiento entre el sujeto y el objeto de investigación, para lo cual el método adoptado representaba su seguridad: “Una proposición es “objetiva” si en principio puede ser verificada y comprendida por otros de la misma manera” (MEN, 1984:194), donde, como lo subraya Lombana (2007), “(...) ella depende de la validación de sus métodos que se utilizan para analizar el objeto” y por lo tanto, “las proposiciones, hipótesis y teorías de estas ciencias deben ser verificables, independientemente de los caprichos del observador”.

Sin embargo, al avanzar en el documento, se evidencia cierta complejidad en la sustentación de este planteamiento sobre la objetividad, por cuanto más adelante se aceptó también como argumento central la existencia de valores e intereses de los investigadores sociales para la producción del conocimiento, basados en el popular artículo “Conocimiento e interés” de Jürgen Habermas¹⁰, que es tal vez la única referencia teórica citada; no obstante, esta posible tensión teórica fue invisibilizada en

¹⁰ Habermas, Jürgen. *Conocimiento e Interés*. En: Ideas y Valores. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá 1975

el documento, a través de su referencia a las posibles consecuencias que puede tener para la enseñanza estos tipos de conocimientos que producen las ciencias sociales: el técnico, el práctico y el emancipatorio. Hablando del interés técnico, “A nivel pedagógico se deberá hacer énfasis en la recolección y presentación de datos, en la formulación de hipótesis y en el control de variables; además de la exigencia de rigor y fidelidad a los hechos y a los textos” (MEN, 1984:196). Y, a su vez, la relación entre los tres tipos de conocimientos de los que nos habla Habermas se expone sin conflicto alguno: “(...) Es decir, el interés técnico y el interés práctico se articulan con el interés emancipatorio en un todo coherente y complejo que da sentido a los diversos tipos de conocimiento propios de las Ciencias Sociales” (MEN, 1984:198).

Algo similar sucedía con la interdisciplinariedad, otro aspecto fundamental en este documento, a la hora de hablar de ciencias sociales. Si bien se reconoce la particularidad de los métodos de las diferentes ciencias sociales, también se considera deseable la unicidad de los mismos, razón por la cual Lombana (2007) plantea que la interdisciplinariedad en el documento está más reconocida como “(...) un referente pedagógico para comprender la sociedad como un todo con fenómenos concretos variados y complejos, razón por la cual se hace necesario relacionar íntimamente los conceptos básicos de varias disciplinas sociales” (88).

La profundidad del debate sobre las ciencias sociales no era materia de tratamiento en la escuela ni por los maestros y al mismo tiempo su enseñanza fue usada para ello; la estructura de la narrativa era sencilla y muy efectiva: una exposición de las ideas teóricas centrales y sus posibles efectos en la enseñanza. Extraer de su marco de producción las ideas concernientes al debate, y aún más, no referenciarlas bibliográficamente, conducía seguramente a un efecto de “naturalización”, de “familiarización” de las ideas, soportadas por esa sensación de “verdad” y “certidumbre” ya mencionadas. Y adicionalmente, el sujeto al que va dirigido este discurso, comprende que la “aplicación” y el “uso” pedagógico de estos presupuestos serán su oficio y también su tranquilidad.

En resumen, deberá entenderse que las Ciencias Sociales proceden de la experiencia cotidiana y que son específicas sus formas de producir conocimiento. “(...) no podemos hablar de CS SS sin analizar y explicar el sentido de la experiencia cotidiana. En efecto,

en ella van surgiendo aquellos problemas que son de importancia para un análisis y conocimiento más sistemático: el de las CS SS” (MEN, 1984:190). Y más adelante concluye que se “(...) reconoce la especificidad del conocimiento científico en CS SS, hecho que las hace tomar distancia de las ciencias naturales, en la medida que: “1. Su Intención es comprender y explicar (...) 2. No todos los hechos sociales son necesariamente cuantificables (...) 3. Puesto que su objeto de conocimiento es histórico, evolutivo y dinámico (...) 4. Observan normas, relaciones y valores sociales que se expresan a través de los lenguajes (...) Por todo ello, el método científico no puede ser el mismo que se emplea en otros dominios científicos” (MEN, 1985:195)

Es importante señalar que en este marco “científico” de las ciencias sociales, por supuesto que no tenía cabida referencia alguna sobre la patria, el “patriotismo” o sobre esa función asociada con la promoción de sentimientos y afectos, pero es de subrayar que es por entonces que ésta hizo tránsito hacia una concepción racional y cognitiva de la formación de valores, anclada en Piaget y Kohlberg, por medio de la cual se reconocía, aunque tímidamente, el carácter ideológico de las ciencias sociales. El discurso de la formación valorativa emanaba, por un lado, del reconocimiento de la intervención del sujeto que “producía” la ciencia y, por el otro, de la finalidad transformadora y emancipatoria de la enseñanza de las ciencias sociales. Por lo tanto, la formación de valores dejaba de ser una potestad “exclusiva” de la enseñanza de las ciencias sociales, y particularmente de la historia, y pasa casi a formar parte de la naturaleza “científica” de cada una de las áreas de conocimiento.

No obstante, la fuerza “política” de los discursos nacionalistas y sentimentales siguió siendo parte de las agendas de los gobiernos de la época, los cuales, aunque no tenían lugar en el “área de las ciencias sociales”, fueron tramitados a través de la creación e implantación de cátedras conmemorativas de efemérides nacionales a lo largo de la educación formal tanto escolar como universitaria: la “Cátedra Bolivariana”, por el bicentenario del nacimiento del libertador Simón Bolívar; la “Cátedra Mutis”, por los doscientos años de la Expedición Botánica, y los Programas de Educación para la democracia, la paz y la vida social, se convirtieron en la solución de continuidad de los antiguos programas de cívica que ya no habitaban el currículo escolar. Las “urgencias” aplazadas sobre la identidad colombiana, la cohesión nacional y la construcción de nación, que se interpelaban críticamente con los sucesos políticos y sociales asociados

con el fenómeno de la Violencia colombiana, pretendieron resolverse a través de estos dispositivos, cuya concepción y estructura se conservaron casi intactas en comparación con los de épocas anteriores: exaltación de símbolos patrios, recuperación de valores y enaltecimiento de los héroes; así lo ilustra uno de los objetivos de la cátedra Bolivariana: “(...) subrayar la importancia que tuvieron distintos personajes históricos en la gesta emancipadora y en la organización política de la Nueva República, como fundamento de nuestra nacionalidad” (CEPECS, 1985:59).

Así, pues, los objetivos planteados en los MGPC expresaban y recogían estos diferentes enfoques sobre la funcionalidad de las ciencias sociales en la escuela, por supuesto que en su versión “actualizada”, sin profundizar en las posibles tensiones que emergen, especialmente a la hora de intentar su implementación en la práctica. Entonces, al tiempo que se promovió la comprensión de la tradición pasada y presente de las regiones para desarrollar una conciencia sana de nacionalidad y aprecio por otras nacionalidades, también, y en el mismo nivel, se estimaba importante “Desarrollar habilidades para recoger información (fiel y rigurosa), observación, catalogación, clasificación y comprobación para más tarde poder hipotetizar, generalizar, analizar problemas, proponer alternativas y predecir consecuencias” (MEN, 1984:198). Si bien estas aspiraciones no son completamente contradictorias, sí implicaban disponer, organizar y ejecutar de manera diferente las decisiones para la enseñanza. A esta situación se sumaba la incorporación de otras demandas que antes no se habían considerado, como el aprecio y defensa del medio ambiente, el reconocimiento de las estructuras sociales y sus relaciones, el aprecio de sí mismo y de los demás, entre otros.

Es así como los objetivos subrayaban la importancia de la pertinencia asociada con la conciencia del medio, pero a la vez la necesidad de tomar distancia de todos aquellos condicionamientos del medio en el nivel reflexivo. La tensión entre el sujeto y objeto de las ciencias sociales volvía a tomar cuerpo; las posibilidades propositivas, transformadoras y emancipadoras de las ciencias sociales estaban afincadas en el distanciamiento que logra hacer el sujeto que reflexiona; la mejor alternativa era entonces la que más se correspondía con las necesidades “reales” de la comunidad y lograba alejarse de los intereses individuales.

En relación con la metodología, que contenía los fundamentos “psicopedagógicos” del Programa de Ciencias Sociales, se posiciona oficialmente la psicología cognitiva como el núcleo de la misma y, por lo tanto, de la organización curricular y, más específicamente, de la operativización de la enseñanza; se hizo una solución de continuidad entre los postulados de la escuela nueva y la emergente fuerza de la psicología. Los otros elementos constitutivos de este apartado, a saber, la autonomía, la participación activa y el desarrollo de habilidades, no marcan un criterio predominante que indique una manera de organizar los contenidos para la enseñanza, razón por la cual el pequeño texto sobre las etapas de desarrollo resulta tan decisivo a la hora de planear la enseñanza.

Como lo plantea Lombana, “(...) subyacen elementos de la escuela activa con un sentido psicológico constructivista centrado en lo cognoscitivo en las etapas de Piaget y lo moral en los primeros trabajos de Kohlberg”. Y cita: “En el desarrollo intelectual y moral del hombre, se pueden distinguir diversas etapas que se suceden en un determinado orden. En lo cognoscitivo, la sucesión va de las operaciones concretas a las operaciones formales; en lo moral, del egocentrismo a la cooperación, de la sumisión a la autonomía, del cumplimiento de normas por respeto a la autoridad al cumplimiento de ellas por espíritu de convicción. Cada etapa se define por el modo como se organizan las experiencias, por la forma de resolver problemas, por las maneras de pensar o de estructurar la realidad vivida (...) Los aspectos metodológicos de la ‘escuela activa’ que interesa tener en cuenta en estos programas pueden ser sintetizados en los siguientes puntos:

- El niño aprende mejor lo que él mismo descubre a partir de sus experiencias...
- De acuerdo a lo anterior, el papel del educador es el de orientar el aprendizaje, creando situaciones-problema de un nivel progresivamente más complejo, que le permitan al niño tener variadas experiencias, formularse preguntas y comparar sus respuestas...
- La inteligencia es un mecanismo para establecer relaciones. Se conoce cuando se va más allá de la percepción inmediata y se relacionan los fenómenos...” (MEN 1984: 212-213)

La estructura metodológica de los MGPC se erigió teniendo en cuenta tres categorías centrales de las ciencias sociales: la temporalidad (estableciendo relación presente-pasado), la espacialidad (del entorno inmediato a lugares distantes) y la estructura socio-cultural (comprende relaciones económicas, jurídico-políticas, y saberes y expresiones colectivas); de éstos elementos dependen, en parte, la identificación y selección de contenidos; aunque Lombana afirma que los MGPC no tienen una postura explícita, pareciera que éstos “(...) dependen de la consecución de los objetivos, a los cuales les corresponden unos indicadores de evaluación, redactados en los términos de los mismos contenidos. Así se proponen unos ámbitos del currículo para cada grado y unos contenidos particulares para cada ámbito”. Metodológicamente estaba diseñado en torno a las etapas del desarrollo de los estudiantes, como se dijo anteriormente, “(...) para planear el proceso enseñanza-aprendizaje, (la) participación activa del alumno como metodología de la enseñanza, el desarrollo de habilidades básicas para resolver problemas, y además, que el maestro tenga en cuenta la formación para la autonomía como finalidad de la educación”(MEN 1984:196). En esta lógica, la evaluación estaba sujeta a indicadores de evaluación.

La crítica más recurrente, desde los sectores académicos del país, hacía referencia a que los desarrollos de la metodología, en objetivos conductuales e indicadores, no se compadecían con los presupuestos generales establecidos en el enfoque ni en la misma metodología. “La tecnología educativa, como han demostrado ya importantes estudios, es la adopción de un modelo educativo tecnocrático-conductista que bajo la apariencia de la modernización del sistema educativo y de su fundamento pedagógico desarrolla una estrategia político-ideológica de control sobre el trabajo pedagógico de los docentes, imposición de una ideología tecnocrática acorde con el papel asignado a Colombia en la división internacional del trabajo, y reproducción de las relaciones sociales de producción sobre bases más firmes de alienación de las clases trabajadoras” (CEPECS 1985:24). Para Mockus (1983), era un modelo de “taylorización” de la educación.

En términos generales, esta reforma, al igual que muchas de las anteriores y las que se vienen, motivada, por supuesto, por la necesidad de la “MODERNIZACIÓN” o “ACTUALIZACIÓN”, asociadas a una idea de progreso, se utilizó, y se utilizarán, para señalar el carácter tradicional o reaccionario de los maestros, en la medida en que se

oponen y no adoptan este tipo de iniciativas. La implementación de la reforma estuvo seguida de una serie de críticas, en particular sobre la dispersión o el caos académico, promovido paradójicamente por las mismas entidades estatales encargadas de la planeación y dirección de programas educacionales. Será una constante, a partir de entonces, que la pretensión de mayor planeación y control por parte de los técnicos del Ministerio de Educación Nacional será percibida por las demás regiones como caos institucional.

En este plan curricular para la enseñanza formal del área de ciencias sociales, la enseñanza de la historia patria fue borrada y su presencia en el currículo escolar fue mermada, pues su intensidad horaria se redujo. Las ciencias sociales y la historia ya no fueron saberes de la mayor importancia estratégica y, en su reemplazo, comenzaron a tener mayor presencia en el currículo las áreas de matemáticas y lenguaje. Esta reforma continuó la etapa de expansión; para 1985, se iniciará su aplicación en la básica secundaria y en la educación privada, y tuvo vigencia hasta el año 2002, cuando se produjeron, también de manera tardía, los Lineamientos Generales en el marco de la reforma educativa producida en los años 90, a través de la promulgación de la Ley General de Educación.

B. La fragmentación de los saberes y la constitución de nuevos sujetos: la especialización institucional

La formación de docentes en el período que nos ocupa, de 1960 a 1990, estuvo ligada a la transición y posterior consolidación de una manera particular y diferente a la que se venía dando -por lo menos hasta finales de los años 50-, de disponer y organizar, social y políticamente, la producción de conocimiento y, por efecto, el lugar del maestro, de su saber y la relación con la enseñanza; asistimos a un período en que los sujetos maestros se fueron diferenciando de aquellos otros que se definieron por su estrecho vínculo con la investigación, y por lo tanto, a la incipiente pero fuerte definición de los saberes tanto de unos como de otros. Para los primeros, la enseñanza se distanció de la investigación y se subordinó a la producción de los segundos, mientras que para estos últimos se legitimaron las ciencias sociales como saberes necesarios y útiles para la comprensión y definición de las políticas sociales para el desarrollo del país.

La historia, por su parte, de manera tardía, hacia finales de los años 70, ganó un lugar en esta lógica disciplinar, en particular cuando emerge la violencia como objeto de estudio, dado que permitiría comprender “las raíces profundas” de los fenómenos que acontecían en el país por estos años. Para entonces, la historia se bifurcó: una fue la historia que se enseñaba, la cual continuó durante un tiempo bajo la tutela de la Academia Colombiana de Historia y posteriormente bajo la coordinación directa del Ministerio de Educación, y otra la historia que se investigaba, cuya finalidad no fue pedagógica y tuvo como lugar de producción los germinales departamentos de historia.

Estas transformaciones se expresaron y tomaron forma en la manera como se institucionalizaron los saberes a partir de la década de los años 60, tanto en aquellos escenarios académicos universitarios denominados Facultades de Educación, que en algunos momentos, ocuparon el espacio de las disueltas Escuelas Normales Superiores, como en las emergentes Facultades de Ciencias Sociales y humanas que se fueron conformando también en las Universidades. La Escuela Normal Superior de Bogotá fue debilitada a partir de los años 50, cuando los gobiernos conservadores se ocuparon de cercenar el protagonismo que había en el marco del proyecto liberal.

Para ello, hicieron extensiva la denominación de “Escuela Normal Superior” a todas las Normales existentes en el país, tratando de desdibujar las particularidades que durante dos décadas habían logrado consolidar estos centros formadores de docentes, asociadas a su excelencia académica; posteriormente, en 1952, las Escuelas Normales de Bogotá y Tunja fueron cerradas y transformadas, la una, en la Universidad Pedagógica Femenina en Bogotá (1954), y la otra, en la Universidad Pedagógica de Colombia con sede en Tunja (1953), la cual, a partir de 1961, cambió su carácter uniprofesional, al incorporar carreras diferentes a la formación docente, tomando el nombre de Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. En palabras de Herrera (2000), “en estas instituciones se concretó un molde pedagógico en el que predominó la formación moral y cristiana sobre el proyecto intelectual que había dado a la Escuela Normal Superior” (111). Esta transformación se realizó en el marco de la Misión asesora de la Universidad de California, que en 1957 planteó la idea de crear Facultades de Educación con las especialidades que se enseñaban en la secundaria.

Así, pues, en el escenario de la educación superior colombiana, desde la tradición norteamericana, irrumpieron las denominadas Ciencias de la Educación, “(...) que son, dijéramos, aplicaciones, o mejor, sistematizaciones de ciertas regiones de estos saberes de lo social en función de la enseñanza” (Saldarriaga, 2003:286): antropología de la educación, sociología de la educación, historia de la educación, etc. Un número importante de licenciados colombianos realizan sus procesos de formación postgradual en universidades de Estados Unidos, lo que sumado a la creciente intervención de las agencias de cooperación que transfieren las nuevas corrientes del desarrollo educativo y a la implantación en Colombia de la reforma a la educación media diversificada – INEM-, se constituye en todo un dispositivo que debilita a las universidades pedagógicas y permite el incremento desmedido de las facultades de educación. Durante los años siguientes, prácticamente a todo lo largo del Frente Nacional, bajo este enfoque se fundaron las Facultades de Educación de las universidades de los siguientes departamentos: Atlántico (1961), Nariño (1962), Quindío (1962), Caldas (1970), Cauca (1972), Córdoba (1968), Valle (1962), Tolima (1967), así como las de las universidades Francisco de Paula Santander (1972) y Tecnológica de Pereira. Desde esta perspectiva de formación de maestros, la pedagogía se escindía definitivamente de los saberes específicos que se enseñaban en la escuela y se convertía en una materia sobre metodología y didáctica de la disciplina respectiva, perdiéndose entonces su relación con los discursos pedagógicos y nacionalistas. Como lo sostiene Zuluaga, “Ellas (las ciencias de la educación) han legitimado una división de los problemas teóricos y críticos en torno a la escuela, así: afuera de la escuela se teoriza o conceptualiza sobre educación (...) adentro de la escuela, en la didáctica o en la tecnología educativa, parece resumirse la vida cotidiana de la escuela. Ellas regulan los procedimientos de enseñanza, único espacio que le reconocen las ciencias de la educación a la pedagogía. Los procedimientos de enseñanza son los únicos elementos o segmentos de saber que puede usar el maestro en su práctica cotidiana en la escuela” (Citado por Saldarriaga, 2003:286)

Por su parte, las nacientes facultades de ciencias sociales y humanas en las universidades del país, se “beneficiaron” paradójicamente del proceso de desintegración del proyecto liberal de la Escuelas Normales, por cuanto la persecución a gran parte de su intelectualidad, estigmatizada como “comunista”, produjo una “fuga de cerebros”, algunos de los cuales fueron reclutados por el profesor Gerardo Molina, por entonces

rector de la Universidad Nacional, logrando cooptar a aquellos investigadores que no salieron del país y ganar con su concurso el liderazgo académico de esta institución en el país. De este modo, las ciencias sociales se orientaron por caminos distintos a los de la formación de maestros y se enfocaron en la comprensión y solución de las problemáticas sociales y económicas del país. “(...) las ciencias sociales estudiadas científicamente y aplicadas en Colombia, debían ser la base de una transformación total, transformación ésta que es un hecho común a todas las naciones latinoamericanas, quienes se preparan para una nueva era de la cultura occidental” (Arboleda, citado por Álvarez, 2007:766).

Sin embargo, la historia, como hemos insinuado, conservaba una condición pendular que oscilaba entre el marco epistemológico de las ciencias sociales donde aún no encontraba su utilidad, y otras narrativas aún enraizadas en las lógicas nacionalistas; finalizando los años 50, en palabras de Fals Borda, la historia servía como ciencia auxiliar de la sociología y la antropología, por cuanto aún no lograba responder a la cuestión sobre la especificidad de sus aportes a la solución de los problemas de la creciente población colombiana, ante fenómenos como la acelerada urbanización, la desordenada industrialización, y el incremento de la violencia partidista. Las demás ciencias sociales lograban dar respuestas a este requerimiento, a través de estudios sobre la población, el crecimiento industrial, el diagnóstico de las regiones, la cuestión agraria o sobre las proyecciones del desarrollo; la historia, por su parte, solo hasta los albores de los años 80, comenzaba a responder a tal demanda, especialmente a través de la emergencia de los estudios sobre los orígenes de la violencia en el país, los cuales permitían descubrir las estructuras profundas del subdesarrollo colombiano.

Así, la intelectualidad asociada a las ciencias sociales, que antaño se ocupó de la formación de docentes, atendió gradualmente otros asuntos relacionados con la ejecución de programas estatales; su preocupación se centró en el rigor en el método, en la objetividad, en el uso adecuado de los métodos y las técnicas de investigación científica, dando origen a una nueva red que se tejía en torno a la tecnocracia de cuño desarrollista.

Para estos años de 1980, una será la historia que se enseñará, regulada como saber moral para la formación de ciudadanos desde el Ministerio de Educación en

coordinación con la Academia Colombiana de Historia, y otra será la historia que se investiga, deslindándose ya de sus fines pedagógicos, transitando hacia su “profesionalización” con la creación de nuevas carreras en la Universidad del Valle (1963), la Universidad Nacional (1966) y la Pontificia Universidad Javeriana (1968). Estos dos cursos de la historia serán nutridos por al menos tres tipos de narrativas, que discurrían por entonces sobre la historia, los cuales se institucionalizaron en escenarios diferentes y configuraron subjetividades también diferentes.

De un lado, la historia universitaria, que corría por los senderos de la “ciencia” influenciada por la Escuela Tradicional Marxista Inglesa y por la Escuela Francesa de Annales; a partir de entonces se dio forma a un sujeto historiador no asociado ni a fines pedagógicos o morales ni a un relato de soporte sobre la nación. De otro lado, una narrativa que persistía en la importancia de la historia para la cohesión social, por medio de la producción de sentimientos, emociones y valores para la conciencia e identidad nacional; los sujetos de este saber serían, fundamentalmente, los maestros, quienes dejarían para los historiadores profesionales el problema de las explicaciones del pasado y se ocuparían, casi exclusivamente, de su enseñanza.

Y un tercer tipo de narrativa, que se había instalado en los movimientos sociales latinoamericanos, asociados a la educación popular y a los procesos de alfabetización, de corte más político y militante, cuyos sujetos, caracterizados por su activismo político, hacen de la historia un discurso emancipador, promotor de los cambios y transformaciones de los sistemas económicos y sociales. Desde esta perspectiva, “(...) las ciencias sociales juegan un papel importante en la generación de procesos de liberación social, debido a que el conocimiento de la realidad social es condición de su transformación” y los maestros tendrían “(...) la tarea de formar a los individuos en el conocimiento de la sociedad y desarrollar en ellos las actitudes que se construirán en prácticas liberadoras” (CEPECS, 1985:17).

Aunque era posible descubrir sujetos e instituciones que expresaran con cierto purismo una de las tres narrativas, lo común en la época era encontrar diferentes mixturas entre ellas, para lo cual ciertas lecturas, categorías, autores o planteamientos servían de conector entre unas y otras. Así, por ejemplo, el texto de Habermas ya citado aportaba en este sentido, haciendo conciliables el “interés técnico con el emancipatorio”,

mientras que para la historia, esta misma función la cumpliría la producción de la escuela tradicional marxista inglesa, en particular, a partir de la circulación del emblemático texto de E. P. Thompson “Miseria de la Teoría”, a través de la cual la producción científica se ponía al servicio de la formación de una conciencia histórica, producto de una revisión crítica del pasado y del compromiso con el presente.

Para la apropiación de estos planteamientos teóricos que transcendían a los centros universitarios, durante los años 70 y 80, se fundaron algunos centros de investigación, en su mayoría de origen religioso, asociados con la teoría de la liberación, cuyo trabajo se enfocaba hacia la educación popular, el compromiso con los adultos o la educación comunitaria (CINEP, CEPECS, Dimensión Educativa, entre otros), desde perspectivas de cambio social, apoyados por las ideas marxistas tan en boga por esos días, que se ocuparon de la difusión de estos trabajos epistemológicos, con la férrea convicción de que la ciencia y el conocimiento eran el camino para la liberación de los pueblos. A propósito de la publicación “Tres estilos de trabajo en las Ciencias Sociales. Comentario a propósito del artículo “conocimiento e Interés” de Jürgen Habermas” en uno de los documentos ocasionales del Centro de Investigación y Educación Popular –CINEP-, su autor, Carlos Vasco (1989) apuntaba: “El influjo del CINEP en los grupos educativos de base, tanto de sindicalistas, maestros, profesores, animadores de comunidades, y otras personas que se preocupan por la educación popular, formal o no formal, en su concepto más depurado, me permite prever que en ese medio la presente publicación será apreciada y aprovechada en toda su potencia teórica y en su dinamismo para la praxis educativa” (3).

Aunque, efectivamente, las ciencias sociales estaban sirviendo como soporte para la “modernización” del Estado con base en criterios científicos y técnicos, fue relativamente tardía su entrada a la escuela, por cuanto en ella se estaban aplicando otros discursos relacionados con la psicología evolutiva en el marco de los diseños instruccionales educativos, lo que se constituía en otro curso discursivo que tomaban las urgencias planificadoras del momento. Como ya se planteó, considerada como uno de los escenarios “privilegiados” para la reproducción ideológica y de las condiciones culturales de dominación, solamente veinte años después de producirse del boom de las ciencias sociales y del inicio del proceso de “profesionalización” de la historia, fue que los científicos sociales y los nuevos historiadores universitarios comenzarían a

disputarle el territorio escolar, particularmente a la Academia Colombiana de Historia, como lo veremos más adelante.

El lugar de las Ciencias Sociales en la producción de los Marcos Generales de los Programas Curriculares fue, como hemos visto, relativamente marginal en relación con la fuerza, amplitud y vitalidad que había alcanzado su comunidad académica, que se hacía visible por la complejidad de sus debates, la regularidad de sus encuentros (simposios, seminarios y congresos) y la periodicidad de sus órganos de difusión (revistas, periódicos, manuales, cartillas); los debates sobre la investigación en las universidades se producían a la par con los debates sobre la enseñanza; la Academia de Historia será la única institución de carácter “investigativo” que sigue preocupada por la enseñanza de la historia, vigilante a las reformas de los gobiernos de turno, denunciando aquellas que atentaban contra su presencia en la escuela, especialmente, cuando se reducía la intensidad horaria dedicada a su enseñanza en la educación formal.

Fue tan solo en los años 1980, a propósito de la publicación de los textos escolares por parte de un grupo de investigadores universitarios, que se puso de manifiesto el debate sobre la ruptura que se había producido entre la historia escolar y la historia universitaria. De acuerdo con Montenegro (1999), “(...) Sin negar el saldo positivo del pluralismo investigativo y de corrientes historiográficas que se vivió en los años setentas y comienzos de los ochentas, quedan serias dudas sobre el influjo positivo que ejerció en la docencia” (144).

Sin embargo, no es de extrañar este distanciamiento con la escuela, la pedagogía y el maestro, pues en ello se fundamentaban los argumentos de los historiadores universitarios para la fundación del movimiento de la nueva historia, dado que debería tomarse distancia de esa historia apologética, empirista y positivista, relacionada con el problema de la enseñanza, los manuales y la didáctica. En reacción, la comunidad académica asociada a la nueva historia dedicaría sus mejores esfuerzos y el rigor de los métodos a escribir la historia “verdadera” con criterios científicos, pero no para su enseñanza; este debía ser un asunto de otros sujetos y otras instituciones.

Efectivamente, la formación de docentes en las facultades de educación se ocupó de la enseñanza en secundaria de aquellas disciplinas presentes en el currículo; sus discursos,

en la mayoría de los casos, se desplazaron conceptual, epistemológica y metodológicamente hacia unos más bien de corte psicológico, ya que esta disciplina científica, en particular desde la escuela evolutiva, realizaba valiosos aportes a la enseñanza a través de la explicación de los procesos cognitivos de los estudiantes, es decir, sobre el aprendizaje; la psicología se constituiría en la disciplina desde la cual se tendría que dialogar con otros cuerpos teóricos y metodológicos propios de las disciplinas específicas del currículo escolar; las disciplinas que constituían el saber de los maestros procedían entonces de lo producido en otros lugares y por otros sujetos.

Resulta paradójico constatar que el agitado ambiente académico universitario, productivo y lleno de controversias, que se respiraba durante la década de los años 70 y buena parte de los años 80, asociado al debate teórico sobre las ciencias sociales y a su compromiso político con la transformación social del país, no permeó las facultades de licenciaturas en ciencias sociales. Fue el currículo escolar, objeto de cada reforma educativa, el referente principal para la organización y definición de una estructura de base para sus planes de formación; desde la preocupación por los contenidos de la enseñanza será el eje en torno al cual se organizaría la historia y la geografía, conservando cada una su propio itinerario relacionado con las ideas -ya naturalizadas- sobre la manera como se aprende: de lo conocido a lo desconocido, de lo particular a lo general y de lo cercano a lo lejano.

La formación de docentes, entonces, se desplazó del énfasis en una “cultura general”, donde el docente debía saber algo de todo, a una composición curricular que, a partir de los años 70, debilitó el predominio de las disciplinas específicas. Las demás ciencias sociales lograron un cupo en los procesos formativos por medio de las ciencias de la educación: la filosofía, la economía, la sociología y la antropología. Mientras la pregunta por la enseñanza se diluía en los diferentes “objetos” de estudio de estas ciencias, la psicología ganaba en centralidad e importancia, por cuanto se constituía en la disciplina que respondía a las demandas de las políticas educativas referidas al área, signadas por la institucionalización de la tecnología educativa para la planificación de la enseñanza. Paulatinamente, se iba consolidando así una formación de docentes en historia y geografía para el área escolar de ciencias sociales, donde lo disciplinar estaba alejado o era dependiente de las producciones académicas de los “profesionales” de ambas áreas, o de las ciencias sociales, pero siempre con un déficit en la comprensión

de sus lógicas de producción y en la actualización de sus contenidos; y los problemas centrados en el aprendizaje irían desplazando las preguntas y los asuntos esenciales de la enseñanza.

Por consiguiente, los discursos académicos sobre las ciencias sociales corrían de manera más o menos marginal en estas facultades donde se formaban los docentes para esta área escolar; para los años 1970 y 1980, serían los discursos sobre la historia y la geografía los que aún tenían presencia en los procesos formativos, situación que solo se comenzará a alterar en la primera década del siglo XXI. El discurso sobre la historia estaba aún bajo cierta influencia de la Escuela Normal Superior, ya que algunos de sus egresados eran por entonces formadores de docentes; su concepción sobre la historia estaba asociada al rigor de la ciencia para su enseñanza, y entendido este rigor como la “fidelidad” a los acontecimientos y a los procesos históricos, a lo que “verdaderamente” pasó; su práctica formativa estaba centrada en la trasmisión a los futuros docentes de un conjunto de contenidos, por lo general unas síntesis apretadas, acerca de los procesos más importantes de la “pre-historia, la historia antigua, la edad media, la historia moderna, la historia contemporánea, la historia de Colombia, de América Latina y la historia universal”. A lo largo de los años 80, lentamente se va produciendo un relevo generacional en los formadores de docentes, en el que algunos historiadores universitarios, formados bajo la escuela de la “Nueva Historia”, ingresan a las facultades de licenciaturas en ciencias sociales.

Las Escuelas Normales, por su parte, encargadas de la enseñanza primaria, desde las postrimerías de los años 50, fueron, y continuarán siendo, objeto de constantes reformas; el Ministerio de Educación Nacional ordenó, mediante el Decreto N° 2617 de 1959, la reorganización del sistema de enseñanza normalista y se inició el Plan de Formación de Maestros; a través de este decreto, se autoriza la obtención del título de “Bachiller Normalista”. Posteriormente, en el año 1963, se expidió el decreto N° 1955, a través de cual se pretendió realizar una nueva reorganización de la educación normalista, pero esta vez con una propuesta bastante meticulosa: se unificó la denominación de los centros de formación de docentes como “Escuela Normal” y se establecieron sus funciones, dentro de las cuales se contempló la formación de docentes en ejercicio. Es de subrayar que en este decreto se establecieron, en el capítulo II, los fines “De la Escuela Normal propiamente dicha”, donde se planteaba que estas

instituciones deberían proporcionar formación cristiana, formación científica, formación profesional y técnica adecuada, formación física y estética, formación cívica y social y promover además el espíritu de solidaridad y cooperación. En adelante, este decreto se dedicaba a especificar la estructura de la escuela normal, la definición de unos perfiles de la rectoría y de los docentes, donde llama la atención que uno y otro debería ser doctor o licenciado en ciencias de la educación. Dicho decreto avanzó sobre la función de las escuelas anexas o afiliadas, su estructura y los perfiles de sus docentes y directivos; estableció algunos lineamientos sobre las prácticas, la evaluación, el plan de estudios, y facultó a las Normales para conceder el título de "MAESTRO(A)".

Posteriormente, en la Resolución 4785 de 1974, el Ministerio de Educación Nacional precisó e implementó el Decreto N° 080 de 1974, respecto a la formación vocacional normalista. Dicha normatividad indicaba que la formación de los normalistas o maestros bachilleres estaba llamada a preparar a los estudiantes para que pudieran cumplir la función de pedagogos en los niveles de preescolar y básica primaria. Consagraba también el deber de los normalistas de cursar siete años de formación académica, el último de ellos dedicado a la práctica docente. Prescribía de igual forma que los estudiantes debían realizar prácticas durante las dos primeras y las dos últimas semanas del año académico y que, en todo caso, para graduarse debían ejercer el magisterio durante un año en el área de primaria en una escuela pública o en un plantel privado con aprobación oficial. Pasado este año, luego de la presentación de un informe de labores sobre el estudiante-maestro, elaborado por el coordinador de la institución donde había prestado sus servicios, el alumno podía obtener el título de maestro bachiller. Posteriormente, el Decreto N° 1419 de 1978 ya mencionado, que implementó las normas y orientaciones básicas de la organización del currículo en los niveles de preescolar, básica primaria y secundaria, media vocacional e intermedia, determinó en su artículo 10 que el título de bachiller pedagógico hace parte de los diplomas técnicos y que la formación de estos estudiantes los habilita para ejercer labores docentes en los niveles de preescolar y básica primaria.

Durante estos años, las Escuelas Normales reforzaron su condición de dependencia con respecto al Ministerio de Educación Nacional, tratando de definir su sentido y lugar en el marco de un sistema educativo aceleradamente cambiante; resulta por lo menos paradójico que el Estado se preocupara por mantener el control sobre la formación

inicial no universitaria de los docentes, mientras las facultades de educación asumían cierta autonomía al respecto y justamente cuando el país abandonaba el modelo económico CEPALINO, que le confería al Estado mayor participación en la economía y en la sociedad, para adoptar el modelo de desarrollo neoclásico o neoliberal, que tuvo consecuencias nefastas para la educación “(...) al ocasionar la reducción sorpresiva de las partidas estatales y la adopción de políticas de autofinanciamiento” (Herrera, 2000:113).

Sin embargo, esta aparente contradicción se explicaría por cuanto un buen número de programas de las reformas recaen directamente en la “necesaria” transformación de lo que sabía y hacía el maestro y, por lo tanto, hace inminente la urgencia de “capacitarlos”, “mejorar su perfil”, o en otras propuestas “perfeccionarlos”, llegando incluso a proponerse programas de “reciclaje”. Tanto las Escuelas Normales como la formación continua de docentes se convirtieron en parte de este engranaje que permitiría la adopción de las reformas, en tanto que la formación universitaria gozaba de cierta autonomía.

Como lo afirma Martínez (2004:366), “Toda esta nueva “preocupación”, o mejor aún, todo este operativo de vigilancia que se ha desplegado sobre lo que hace o deja de hacer el maestro, sobre lo que sabe pero sobre todo sobre lo que no sabe, sobre su formación, etc., se ha denominado comúnmente como el “problema de los maestros” [C. Abel Rodríguez (2000), Op. Cit., p. 81] y se puede inscribir de manera general como un tipo de encadenamiento más eficaz de la gestión y el control de todo lo que se relaciona con su práctica, su formación y evaluación (...) La nueva concepción de la educación basada en el aprendizaje significa no sólo una ruptura con las relaciones tradicionales en la escuela sino el establecimiento de nuevos dispositivos de regulación de la condición docente.” [UNESCO – IDRC (1993), op. Cit., p.9].

C. Oficiando desde los “manuales de la ciencia”

Otro de los dispositivos que toma fuerza, ante la pretensión del Estado de controlar lo que hace el maestro, fueron los textos escolares; a finales de los años 70, en un estudio en el que participó Rodolfo Ramón De Roux, “La enseñanza de la historia en los países del área andina”, desarrollado en Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela explorando

textos escolares y programas curriculares oficiales, la UNESCO afirmaba que por lo general el avance de los textos escolares sólo había consistido en reimpressiones de los mismos, ya que la mayoría de las llamadas “actualizaciones” se habían limitado a los objetivos y a los contenidos de los programas oficiales (De Roux, sf:3). La UNESCO concluía que los textos presentaban un tratamiento sesgado de los actores históricos, pues sólo trataban grandes personajes políticos y militares, que se obligaba a memorizar; en este sentido, Colmenares, en 1964, se anticipaba con una dura crítica a la historia “convencional” y específicamente a los textos escolares que consistían – fundamentalmente- en una mera descripción de hechos sin interpretar, convertidos en una infinita enumeración de actos oficiales, en donde se podía interpretar la historia como un “[...] relato de las funciones burocráticas del estado, la emisión de juicios de valor, el sometimiento a la tradición partidista y concluye que el análisis de la imagen petrificada de la historia que ofrecen los manuales escolares podría conducirnos a examinar otros aspectos que se deriven de su carácter didáctico, de su tendencia apologética y de su falta absoluta de imaginación.” (Ocampo López, 1985:14). Continuando, Colmenares subrayaba: “La exaltación de figuras ejemplares inimitables por los privilegios de su origen social imponía secuencias narrativas de hechos exclusivamente políticos y militares, lo que a su vez conducía a una excesiva parcelación de eventos en los que era imposible reconocer una estructura.” (2002:97)

Sin embargo, de acuerdo con Melo (1988:60), otra era la “historia” de la producción histórica universitaria, que durante los años 60 experimentó un “boom” editorial importante. En el marco de la formación profesional de historiadores, con la renovación en los métodos, técnicas y problemas de investigación, se abrieron paso publicaciones como el Anuario de Historia Social y de la Cultura y “Los grandes conflictos sociales y económicos de nuestra historia” de Indalecio Liévano Aguirre, entre otras, que parecían indicar la existencia de un nuevo tipo de historia, del que se esperaba “[...] ante todo una cierta visión de compromiso social, un cierto carácter de desafío frente a la historia oficial.”

Continuando con Melo, la producción de los historiadores profesionales, economistas y sociólogos, estuvo encaminada hacia una historia económica de orientación social e institucional que daba importancia a las estructuras económicas y a los procesos sociales; a mediados de los años ochenta, con la aparición de los textos “Historia de

Colombia” de Carlos Mora y Margarita Peña, “Nuestra Historia” de Rodolfo Ramón de Roux, y la “Historia de Colombia” de Silvia Duzán y Salomón Kalmanovitz, se abrió un capítulo inédito en el país, en el que estos profesionales de la historia y de otras ciencias sociales comenzaron a conquistar al público escolar, por cuanto se tomaba conciencia de que su producción investigativa no tenía sentido si no estaba articulada con los escenarios de circulación de saberes como la escuela. Estos textos, dirigidos a primaria y bachillerato, trataron de incorporar los hallazgos de esa nueva historia; los textos de Mora y Peña o Kalmanovitz fueron unas buenas síntesis de las obras que se habían producido en el momento sobre la historia económica y social del país, desde explicaciones prioritariamente marxistas. Otros, como el texto de Rodolfo de Roux, trataron a la vez de tener un contenido novedoso, y un enfoque metodológico y gráfico igualmente innovador.

Los años 80 fueron un periodo de una amplia y pública polémica ante la desaprobación de dichos textos escolares por parte de la Academia Colombiana de Historia; su presidente, Germán Arciniegas, publicó una serie de notas en diferentes periódicos del país, en las que los criticaba, describiéndolos como una “demolición de la historia en beneficio de los que sabemos”, y luego los acusaba de incitar al comunismo y de ridiculizar la vida republicana y democrática. Por esta línea, otro académico planteaba que “[...] dejan muy mal a España y a sus hijos más directos, los criollos, a favor de mulatos e indios [...] se inculca odio a los próceres, a los españoles, a los criollos y se exalta la fuerza aún por explotar (el imperio por venir) de los indios, negros y mulatos” (Citado por Colmenares, 1985:96).

Según Melo, a través de estos textos escolares, las representaciones del pasado colombiano habían cambiado substancialmente: “De una historia en la que los 50 años de la conquista y los 30 años de la independencia se apoderaban de la totalidad de las páginas del texto escolar, se había pasado a una en la que el privilegio de estos momentos había desaparecido y la historia reciente ganaba terreno. Antes apenas existían la esclavitud, el trabajo forzado de los indios, las encomiendas, las revueltas populares, los artesanos; ahora la historia se detenía en todos estos temas. Antes los temas polémicos se eludían, para evitar la confrontación: ahora las historias estaban llenas de guerras civiles, de violencias, de guerrillas, de errores y de mentiras.” (sf:7).

Para Colmenares, estos textos recogían los resultados de las investigaciones recientes, lo que se entendía como un “intento más radical” de romper con los patrones ideológicos: “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.” (sf:97).

Así, pues, se ponía en evidencia la debilidad tanto de la Academia de Historia de Colombia como del Ministerio de Educación Nacional en su función de “filtrar” los relatos escolares sobre la historia; la primera había cerrado filas en torno a la enseñanza, ante la arremetida de la historia universitaria y la aparición de otras disciplinas sociales que le habían disputado terreno a la historia y hasta pretendían sustituirla, mientras que el MEN se había ocupado de las reformas educativas, en particular en la producción de los Marcos Generales Curriculares, con una estructura burocrática a través de la cual pretendía suprimir el Instituto Colombiano de Pedagogía –INCOLPE-, entidad que tenía a su cargo dicha función.

Las críticas de la Academia Colombiana de Historia habían arreciado; planteaban que la fragilidad y vulnerabilidad de la población era una situación aprovechada por el “(...) izquierdismo, para hacer penetrar sus ideas destructoras. La izquierda es masculina y la democracia es femenina. Ningún país se ha levantado de su postración maldiciendo su pasado. Al futuro no se entra, sino retrocediendo en busca de impulso. Para amar la Patria, es indispensable amar la historia. La guerrilla, en un 80% está formada por jóvenes de 23 años de edad. El Che Guevara repetía que el “poder, surge de las bocas de los fusiles”. (Gómez Aristizábal, 1983:432-433). Así mismo, el académico Jorge Helí Meléndez Sánchez (1982:319), afirmaba que existían corrientes tradicionalistas que sólo miraban el pasado; también intérpretes políticos que únicamente seleccionaban los datos, y los representantes de la “Nueva Historia” que, a falta de rigor en la información, se dedicaban a su procesamiento científico; de esta manera, según la Academia, las tres tendencias se aferraban a sus metodologías y sólo llegaban a grupos muy limitados. Por otro lado, el mismo autor criticaba “la didáctica de la historia y la política educativa de los gobiernos”, uniéndose a la denuncia de Germán Arciniegas sobre la disminución del número de horas de esta materia por ser considerada poco útil en los requerimientos de la ciencia, según aseveraban las corrientes factuales del

conocimiento, lo que, según él, había llevado a la casi eliminación de la historia en el bachillerato, impidiendo además el desarrollo de esta como ciencia social.

Mientras que los textos escolares en cuestión fueron calificados por algunos como “innovadores”, para otros eran “subversivos”; difundir una representación diferente de la historia nacional, llevando los avances de las investigaciones a los textos, con nuevos elementos pedagógicos además, no le era suficiente a los representantes de la Academia, quienes acusaban a sus autores de falsear los hechos y deslegitimar a los héroes de la independencia y de la república; buscaban destrozar y rehacer los acontecimientos para acomodarlos a su influencia ideológica y acabar así con la institucionalidad del país. La academia publicaba: “No hay que caer en la tentación de consumir los productos de los guerrilleros que se atrincheran en “su” historia para secuestrar y asesinar a la de Colombia.” (El Siglo, citado por el Boletín de Historia y Antigüedades, 1985:978).

Esta incursión de la Nueva Historia en la producción de textos escolares demostró entonces las rupturas epistemológicas e historiográficas del conocimiento histórico. Recordemos que el debate suscitado por la publicación del texto de la Serie Nueva Historia de la editorial Estudio de De Roux, generó una amplia participación de diferentes sectores –no solo los académicos- sobre los problemas que hasta el momento se consideraban privativos de los profesionales de la historia: ¿Qué historia enseñar? y ¿para qué enseñar historia? Resulta paradójico, como lo plantea González, Cortés y Ospina (2001:2), que iniciado el debate en el ámbito de la educación, las discusiones públicas no tocaron los problemas de carácter pedagógico, subrayando de esta forma el carácter ético y político que contenía el ejercicio de la enseñanza.

Sería desde esta reflexión sobre la pedagogía como los cambios en la disciplina histórica no solo operaron en la educación formal, sino también en la educación popular, que desde discursos alimentados por el auge del Marxismo en los años 70, tomó distancia de la escuela por considerarla instrumento ideológico de la clase hegemónica, desplazó su trabajo hacia la comunidad y creó las condiciones para la emergencia de la pregunta sobre la pedagogía. En los años 80, desde Dimensión Educativa, se generó, según Torres, “(...) una nueva corriente de producción historiográfica que algunos llaman *Historia popular* y otros *Recuperación colectiva de la historia*. Esta historia alternativa va mucho más allá del cambio de temáticas de

investigación; implica una nueva manera de concebir la dinámica histórica y un viraje en los procesos de construcción y empleo del conocimiento histórico” (1991:12).

Por lo tanto, la preocupación por la manera de formar sujetos conscientes y críticos, junto con el discurrir de la psicología como principio organizador de la enseñanza en la educación formal, comenzaron, al finalizar los años 80, a configurar en el país un nuevo campo de estudio e investigación relacionado con la enseñanza de la historia, cuyo objeto atañía tanto a la historia como a la pedagogía. Desde ambas vertientes, se indaga por los procesos de aprendizaje en niños y adultos, para lo cual se acudió a la adopción de los postulados de las teorías piagetianas, frecuentemente en su forma más general y en ocasiones simplista; así como a las teorías –muy de corte latinoamericanista- de las pedagogías críticas, en particular a partir de los planteamientos de Paulo Freire.

Estas primeras intuiciones y preguntas acerca de la enseñanza de la historia desde diferentes perspectivas, ya fueran disciplinares, políticas o pedagógicas, estuvieron acompañadas de algunos incipientes intentos por sistematizar dichas elaboraciones. Sin embargo, será la circulación del libro de compilación de los españoles Ignacio Pozo, Mario Carretero y Mikel Asensio en el año 1987 la que avivará la discusión en el país y la formalización de su discusión en programas, congresos y publicaciones. *La enseñanza de las Ciencias Sociales* surgió del trabajo que un grupo de investigadores del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid adelantó en el marco de los procesos de formación de docentes en la década de los años 1980, donde “(...) la tarea fundamental consistiría en precisar la naturaleza de la disciplina como forma de conocimiento y buscar apoyo a los problemas que planteaba el aprendizaje de la historia, reconociendo la especificidad del conocimiento social –y por tanto, también del histórico- cuya asimilación no podía ser explicada consistentemente desde enfoques piagetianos formalistas”. (Rodríguez y Acosta, 2008:2).

Podríamos afirmar que esta producción, de circulación relativamente temprana en los medios académicos de la ciudad de Bogotá, tenía como perspectiva el diálogo entre la psicología cognitiva y las disciplinas específicas, donde la enseñanza es un campo de aplicación de un conocimiento producido en escenarios académicos y, por lo tanto, sus propuestas no interpelaban el conocimiento histórico, sino que la enseñanza consistía en

la adaptación de ese conocimiento para que el niño lo entendiera y le resultara significativo y aprovechable en su formación.

De acuerdo con Rodríguez y Acosta (2008), los planteamientos de Pozo, Carretero y Asensio pueden sintetizarse en dos postulados: era necesario evitar y superar el aprendizaje memorístico y enciclopédico que había primado hasta ese momento, y se requería afianzar las expectativas de transformación generadas por la reforma curricular emprendida desde 1988 en España, en la perspectiva de lograr con la enseñanza de las disciplinas sociales, no solamente de la historia, mejores procesos cognitivos en los alumnos, nuevos métodos didácticos y renovados propósitos cívico-políticos sobre la formación. En relación con las líneas de investigación, se definieron tres campos de preocupaciones: las disciplinares, las psicológicas y las didácticas.

Sobre las preocupaciones disciplinares, insistieron en la necesidad de incluir los avances de la disciplina histórica, con el fin de clarificar la manera como los esquemas historiográficos desde los cuales trabajan los docentes, influyen en los alumnos y de incluir distintas interpretaciones del pasado en la comprensión de los contenidos históricos. En relación con las preocupaciones psicológicas, se formularon cinco aspectos fundamentales sobre los cuales debían orientarse las investigaciones: *“conceptos sociales básicos, tiempo histórico, solución de problemas hipotético deductivos con contenido social, comprensión de la causalidad histórica, y relativismo cognitivo”* (Carretero, M; Pozo, J y Asencio, M, 1989: 18).

Avanzaron en sus preocupaciones psicológicas sobre el tiempo histórico y las explicaciones causales. Sobre el primero, discutieron la importancia de las nociones temporales en la enseñanza de la historia y su lugar en el diseño curricular de esta disciplina, y sobre las segundas, exploraron la manera como se solucionan problemas causales de contenido histórico en adolescentes y adultos universitarios. También incursionaron en la construcción de un modelo de aprendizaje y enseñanza de la historia, para que los alumnos puedan adquirir teorías y procesos de razonamiento.

Esta tendencia logrará su consolidación en los años 90, cuando la enseñanza de la historia alcanzará a constituirse, de manera muy efímera, en un campo de investigación y trabajo, por medio de la publicación de estudios, de la realización de encuentros y de

la institucionalización de programas de postgrado en diferentes universidades del país. No será solamente la perspectiva basada en la psicología cognitiva la que logrará sus mayores desarrollos; también la tendencia crítica y cultural aportará elementos para el debate. Sin embargo, como se verá en el siguiente capítulo, esta reflexión derivará y se evaporará en perspectivas asociadas a la educación para la democracia y la ciudadanía. La historia, como relato, perderá su importancia y será introducida como saber escolar desde las herramientas cognitivas, valorativas y afectivas que comporta su permanencia en la escuela.

Este periodo, calificado como Desarrollismo, llegará a su final en las postrimerías de la década de los ochenta cuando, debido a la crisis económica, la deuda externa y el déficit fiscal se pusieron en cuestión los niveles de inversión que los países latinoamericanos habían hecho en educación. Aspectos como la deserción, la masificación del acceso, la mala calidad, entre otros, reflejaron en gran medida los síntomas del declive de la escolarización masiva y el fracaso de la política aplicada en educación para América Latina durante las décadas del sesenta y el setenta, basada en la planificación. Se abrirá paso un periodo neoliberal, donde la educación se pondrá en clave de competitividad y productividad.

III. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: LA CRISIS DE LOS DISCURSOS SOBRE EL SABER, LOS SUJETOS Y LAS INSTITUCIONES, 1990- 2010

El tercero y último de los momentos que hemos identificado se sucede a partir de los años 90 con el final de la Guerra Fría, cuando la educación nuevamente se considera un factor clave para afrontar los procesos de globalización. “La educación es un instrumento importante para el desarrollo económico y social. Es un elemento crucial de la estrategia del Banco Mundial para ayudar a los países a reducir la pobreza y mejorar los niveles de vida mediante el crecimiento sostenible y la inversión en el capital humano...La inversión en educación lleva a la acumulación de capital humano, que es un factor clave para el crecimiento económico sostenido y el aumento de los ingresos” (Banco Mundial, sf: 8).

Si bien la expansión de los sistemas educativos había logrado cumplir con las metas cuantitativas a través de la universalización de la básica primaria, la ampliación de la educación secundaria, la alfabetización de las personas jóvenes y adultas, la adopción de metodologías específicas para la educación de los sectores rurales y la ampliación del sistema educativo hacia la primera infancia; tal crecimiento no había garantizado el disfrute de los beneficios del “desarrollo” por parte de amplios sectores de la población, generando exclusión y desigualdad. Los problemas de la expansión se hicieron entonces evidentes, ante la imposibilidad de garantizar lo que se ha dado en llamar la eficiencia interna del sistema educativo, es decir, la reducción de las tasas de deserción, repitencia y mortalidad escolar. Por ello, “la crítica se centró en los métodos, los contenidos y en los programas de enseñanza y sobre todo, en el mal aprovechamiento de unos recursos de por sí escasos.” (Martínez, 2004:264). Los expertos encontraron en ello una explicación a los desajustes estructurales que eran el común denominador en la crisis de los sistemas educativos en la región.

Por lo tanto, las políticas de la escuela competitiva tendieron hacia una reforma drástica de los sistemas educativos, que en términos concretos significó un énfasis en la adquisición de «competencias básicas» y «aprendizajes relevantes y pertinentes» para participar del sistema productivo. Las situaciones problemáticas que justificaron las reformas no serán, como antaño, los planes de estudio, la ampliación de la escolaridad o la creación de nuevas instituciones; se tratará de una transformación que vira hacia unos

discursos centrados en la calidad y equidad en la educación (Pulido 2006:15). Una de las justificaciones que se planteaban en los documentos de política que orientaron la evaluación de la calidad de la educación, para la adopción de una perspectiva basada en las competencias, fue justamente la siguiente: “La equidad entendida como el establecer condiciones de juego claras para todos y cada uno de los evaluados, señalando con anticipación las exigencias que se harán durante el proceso de evaluación y la explicitación de los presupuestos teóricos–conceptuales de la evaluación e interpretación de la misma” (MEN-ICFES, 1999:10); y más adelante, en relación con la calidad, proponía: “(...) la nueva evaluación debe servir como criterio de autoevaluación y retroalimentación para las instituciones de educación básica y media, en el contexto de los lineamientos generales curriculares, la flexibilidad curricular, la diversidad cultural (...) y pueden constituirse como el instrumento para el desarrollo de investigaciones y estudios de carácter cultural, social y educativo” (MEN-ICFES, 1999:12).

Por consiguiente, la narrativa educativa que se imponía excluía la visión pedagógica de la educación, desplazando la preocupación por la enseñanza, como acontecimiento complejo del saber, hacia el aprendizaje, entendido como la adquisición de ciertas competencias que permitirían resultados efectivos, tal como se plantean en los Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales, “Las competencias deben procurar un actuar ético, eficaz y personalmente significativo, sobre aspectos de la realidad social, natural, cultural e individual” (MEN, 2002:78).

Este énfasis en las competencias y aprendizajes plantea nuevas demandas para la escuela, para el docente y para los saberes escolares. Mientras que el Estado se encargará de medir el logro de los aprendizajes y el funcionamiento del sistema educativo, la escuela garantizará el aprendizaje de las competencias necesarias para sobrevivir y la formación de los maestros se someterá a sistemas de acreditación e introducirá teorías constructivistas para que los estudiantes aprendan a aprender. En consecuencia, “se excluye cualquier propósito de formación del ciudadano y del sujeto «culto», para no aludir a la posibilidad que tendrían la educación y la enseñanza de incitar el pensamiento abriendo un espacio para la invención, la estética y la ética” (Martínez, 2004:11).

Para Martínez, la etapa expansiva y la competitiva se corresponden con una misma idea de modernización educativa, cuyos fundamentos se encuentran en el desarrollo y la planificación educativa; una modernización orientada, de un lado, al fortalecimiento de la educación como sistema y, de otro lado, a su ordenamiento en coherencia con los cambiantes objetivos –deseables o necesarios- que proceden ya no solo de los Estados sino fundamentalmente, de las agencias internacionales. Se advierte, entonces, la emergencia de discursos sobre la educación que se entenderán más bien en relación con las condiciones de los sistemas globales de producción que con respecto a “(...) el desarrollo propio del campo de la pedagogía, el interés de las comunidades o las realidades educativas nacionales” (Martínez, 2004:17).

No obstante, resulta por lo menos paradójico constatar que las reformas de la escuela competitiva, deberán necesariamente cifrar el logro de sus objetivos en la escuela y, más específicamente, en lo que sucede en el aula. Por ello, este tipo de transformaciones se conocen como “reformas basadas en la escuela”, en las que ella, como lo señala Iván Núñez, “es cada vez más claramente reconocida como el lugar privilegiado de las políticas públicas” [Núñez (1998), Op. cit., p.174]. Las actuales reformas abarcaron, entonces, “(...) formas de regulación y reglamentación con el objeto de introducir cambios sustanciales en los diversos ámbitos que definen la escuela: gestión y administración, diseño curricular, proyectos educativos institucionales, evaluación de los aprendizajes”, entendiendo que su éxito radicarán en una sustancial transformación del trabajo docente y de su formación.

En términos de nuestros intereses, observamos que para este periodo el Estado consolida su estrategia de control sobre la enseñanza, a través de la evaluación de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes y, por este conducto, también se controla el quehacer del docente; se desentiende completamente de la inspección sobre los textos escolares, dejando todo el juego al mercado editorial, y se ocupará de un control pormenorizado sobre las Escuelas Normales, mediante procesos de acreditación; en la misma lógica, dará tratamiento a las facultades de educación. Sin embargo, tanto unas como otras están asistiendo a un proceso de inestabilidad creciente, en la medida en que el estatuto docente N° 1278 de 2002 ha permitido el ingreso a la carrera magisterial de docentes profesionales no licenciados.

Las consecuencias para la enseñanza de la historia son múltiples y variadas. ¿Cuál sería el aporte de un saber escolar como la historia para la formación de individuos, cuyo propósito ya no es el fortalecimiento de la identidad y el compromiso con un proyecto nacional ni tampoco con la democracia y la ciudadanía, y a los que ahora se les requiere como agentes para la productividad y la competitividad? Miremos qué tipo de respuesta se encuentra en las reformas curriculares que sobre este campo se aplicaron en el año 2002, las cuales están vigentes aún y se analizan a continuación.

A. La consumación de la “esquizofrenia” en la enseñanza de la Historia: una puja entre el currículo y las competencias

Lo primero que es importante anotar es que las reformas curriculares para las ciencias sociales o la historia se efectuaron en el marco de las olas reformistas posteriores a la gran crisis de los años 1980: Argentina, en 1993 y luego en el año 2006, España en 1990, y Colombia en 1994 y posteriormente en el año 2002. Pero también es significativo apuntar que tanto la reforma del año 1984 como la que se comentará a continuación, han sido tardías en relación con los otros saberes escolares. Esto nos puede estar hablando de algunas dificultades para reconfigurar la enseñanza de la historia en los nuevos marcos políticos que determinan de alguna manera los fines educativos de su presencia en los currículos escolares.

Para el caso colombiano, la ley general de educación, ley 115 de 1994, manifestaba la tensión aún existente entre un modelo educativo garantista del derecho a la educación, cuyas finalidades estaban afincadas en la formación de ciudadanos y el desarrollo de la democracia, y otro, derivado de los modelos de planificación, que planteaba la educación como un servicio público, cuyas finalidades estaban en la competitividad y productividad del sistema; la reforma del año 2002, inclinó la balanza hacia el último de los modelos.

Para la reforma de los saberes escolares, la ley 115 introducía un conjunto de nuevos elementos, que constituyeron un dispositivo particular para su definición, por cuanto conservaba la importancia del diseño curricular pero en el marco de una autonomía institucional. Es así como, luego de introducir las áreas básicas y

fundamentales del plan de estudios a nivel nacional de acuerdo con el artículo 14, proponía una concepción de currículo cuya novedad estaba en su forma de organización e implementación, puesto que le daba fuerza y sentido a la concepción de autonomía que promovía la ley. El currículo fue definido en el artículo 76 como “(...)el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”. Y, a su vez, se definía la autonomía escolar: “Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel, introducir áreas y asignaturas optativas, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el MEN.” (Artículo 77). En otras palabras, “(...) A diferencia de la reforma de finales de los años 70 el currículo es planteado ahora como una ‘construcción social’, y la responsabilidad de su definición está en manos de las instituciones.”(Martínez, Noguera y Castro, 2003:207-208).

La encrucijada, como lo plantea Lombana (2007), estaba en la función de regulación y control por parte del Estado, para lo cual condicionó la autonomía curricular a los mecanismos de evaluación por resultados; ya en el artículo 78 se esbozaban algunas ideas al respecto, cuando se planteaba: “Regulación del currículo. El MEN diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal, establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos tal como lo fija el artículo 148 de la presente ley.” Pero realmente es en el artículo 80, donde al establecerse el Sistema Nacional de Evaluación, que operará en coordinación con el ICFES, se determinó que se “diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio”.

De manera paulatina, entre el año 1994 y el año 2002, cuando se produce el acto legislativo 01 que reforma la ley 115, se hizo el viraje en la implementación de la política educativa hacia una perspectiva que giraba en torno a la evaluación. “Si bien ésta (la evaluación) constituía uno de los componentes de la programación curricular, las nuevas políticas abandonaron la obsesión por el diseño detallado de la instrucción y se concentraron en la evaluación de los resultados como nueva estrategia para garantizar los principios de eficiencia, eficacia y rentabilidad fundamento de las políticas de mejoramiento cualitativo de la educación” (Martínez, Noguera y Castro, 2003:176).

Sin embargo, los documentos de política en que se enmarca actualmente la enseñanza de la historia han puesto en evidencia esta condición ambigua; los lineamientos curriculares del año 2002 aún podrían inscribirse en una tradición narrativa fundada en la preocupación por el diseño curricular, que derivan en preocupaciones de orden evaluativo, mientras que los estándares básicos en competencias (2004), claramente se ubican en una perspectiva eficientista del sistema educativo. Lo que ha resultado paradójico, finalmente, ha sido la exigencia que se le hace a los maestros de articular los dos referentes de política, a la hora de responder preguntas centrales de su saber y de su práctica: ¿Qué enseña? ¿Para qué enseña? ¿Cómo enseña?

Con el ánimo de culminar la tarea postergada desde mediados de los años 80, a comienzos de la década de 1990 circularon algunas propuestas de los *Marcos Generales Curriculares para la educación media* en el país, diseñadas por la Dirección de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación Nacional -MEN-, a cargo de Ángela Bermúdez Vélez y Mireya González Lara; la perspectiva abordada, recogía los desarrollos más recientes sobre la historia y la geografía y, en particular, la producción germinal que comenzaba a circular sobre la enseñanza de la historia y de la geografía; fueron de particular impacto algunas perspectivas cognitivas desarrolladas por el grupo que dirigía el profesor Mario Carretero de la Universidad Autónoma de Madrid, así como algunas experiencias relacionadas con el proyecto inglés denominado Historia 13-16 cuyo principio central estaba asociado a la idea de enseñar historia a jóvenes entre esas edades, siguiendo los procedimientos que adelantan los historiadores en su oficio. No obstante, ninguna de las propuestas fueron adoptadas y, por el contrario,

nuevamente fue aplazada tal decisión, ante la inminencia de la reforma educativa del año 1994.

De manera simultánea, desde los Organismos de Cooperación Internacional, con preocupaciones similares, se propuso el proyecto “Armonización e innovación de la enseñanza de la historia en Iberoamérica en el nivel medio”. La Organización de Estados Iberoamericanos –OEI- organizó equipos nacionales para el análisis, la comparación y la presentación de una visión de conjunto sobre los currículos en los países iberoamericanos. A partir de las conclusiones de las actividades realizadas entre 1993 y 1996, la OEI inició la segunda fase, para la que propuso como objetivo la elaboración de un currículo – tipo de Historia Iberoamericana-, en armonía con las nuevas orientaciones didácticas, y respetuosa de las singularidades de los países. Sin embargo, esta iniciativa no tuvo mayor impacto en el momento, debido a que el país estaba inaugurando una Ley General de Educación.

A partir de la expedición de la nueva ley 115 de 1994, los equipos técnicos del MEN se dedicaron a la producción de los Lineamientos Curriculares para las áreas básicas y fundamentales, que como se planteaba allí, permitieran la adopción de unos principios comunes y generales para el país y luego, la adaptación por parte de las entidades territoriales y en particular de los maestros. En este sentido, Restrepo (2002: Documento Digital) afirma que en el año 1996 se produjo otro intento, también desde el Ministerio, que tampoco fue divulgado. Lo cierto era que en las postrimerías del siglo XX, aún no se habían producido los lineamientos para el área de ciencias sociales que, como lo establecía la ley general de educación en su artículo 23, comprendía la historia, geografía, constitución política y democracia. Para este momento, la única normatividad relacionada con las Ciencias Sociales era la resolución N° 2343 de 1996, por la cual se adoptaba un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecían los indicadores de logros curriculares para la educación formal, y la propuesta del ICFES para los exámenes de Estado.

Esta resolución definía los lineamientos curriculares como orientaciones, en los que se “(...) aportan elementos conceptuales para constituir el núcleo común del currículo de todas las instituciones educativas, fundamentar los desarrollos educativos hacia los cuales pueden avanzar y generar cambios culturales y sociales” (MEN, 1996:3). Acogía

la organización de los niveles escolares de la educación básica y media por conjuntos de grados, a los que posteriormente se les llamó ciclos, los cuales ya habían sido estipulados en el decreto N° 1860 de 1994 y que serán la base para la formulación de los Estándares Básicos en los albores del siglo XXI.

La resolución proponía que los indicadores de logro eran “(...) indicios, señales, rasgos o conjuntos de rasgos, datos de información perceptibles que al ser confrontados con lo esperado e interpretados de acuerdo con una fundamentación teórica, puede considerarse como evidencias significativas de la evolución, estado y nivel que en un momento determinado presenta el desarrollo humano.”(MEN, 1996:19). Para todas las áreas, entre ellas, la de Ciencias Sociales, se establecieron listas de indicadores para cada una de las secciones: de 1° a 3°, de 4° a 6°, de 7° a 9° y de 10° a 11°, los cuales fueron formulados bajo la óptica disciplinar de la Historia y la Geografía, en relación con otros saberes y propósitos propios de la Constitución y la democracia. Esta resolución será la que dará paso a la propuesta de estándares para la evaluación que se concretará a partir del año 2004.

Un intento que vale la pena subrayar fue la propuesta construida por Gabriel Restrepo y otros, quienes se aventuraron a pensar sobre las ciencias sociales para la educación media en Colombia (Restrepo y otros, 2000). Tras una introducción sobre el surgimiento de las ciencias sociales desde el homo sapiens hasta el siglo XXI, se hace una especie de contextualización sobre el desarrollo económico y político colombiano y su correlato del surgimiento de las disciplinas sociales en el país. Compartirá con el documento oficial de política la concepción de las ciencias sociales como "ciencias de la comprensión, cuyo carácter es hermenéutico". Plantea una línea intermedia, en la que se reconocen la historia y la geografía como ejes de la propuesta, pero integradas a otros saberes sociales.

Desde una perspectiva de la ciudadanía y de la educación para la vida, esta propuesta justificaba la importancia del trabajo con las Ciencias Sociales, en particular con jóvenes estudiantes de los grados 10° y 11°; un tercer argumento para esa justificación procedía de las mismas ciencias sociales, dado que “(...), la economía y la historia económica dentro de una enseñanza integral de las ciencias sociales deben mostrar al futuro/a ciudadano/a el horizonte del trabajo, de la autogestión y de la producción en el

mundo moderno y contemporáneo”; además, su enseñanza debería desarrollar habilidades “(...) tales como la disposición abierta a un aprendizaje continuo en sociedades cambiantes, lo cual significa también la capacidad para desaprender, esencial en la vida y en unas condiciones técnicas de producción que varían día a día”; y, por último, las ciencias sociales permitirían el desarrollo de “competencias” no solo científicas sino también técnicas y prácticas, al estilo del planteamiento de Habermas antes citado.

A partir de las teorías del sistema de la acción de Talcott Parsons, de la antropología estructural y del modelo teórico del marxismo, los autores identificaron doce (12) ámbitos que constituirían los dominios de las Ciencias Sociales para su enseñanza¹¹. A su vez, se definieron tres tipos de competencias: interpretativa, argumentativa y propositiva, por cuanto estaban asociadas a las “gramáticas de distintos saberes, por medio de “desempeños”, “(...) concebidos como un saber, saber hacer y saber vivir en contexto, entendiendo aquí por "contexto" dos condiciones: por una parte, el contexto propio de los códigos teóricos o de la estructura de una ciencia o de un saber, (...); por otra, un referente del mundo de la vida significativo para un estudiante en las condiciones antropológicas y sociológicas de un país multicultural como es Colombia (...)” (Restrepo, 2002: documento digital). La secuencialidad de los contenidos fue resuelta a partir de la ubicación progresiva de cada uno de los tres tipos de competencias a lo largo de los 11 años de escolaridad, teniendo en cuenta algunas consideraciones de orden psicológico, ya sea desde el psicoanálisis o desde el enfoque cognitivo.

Esta propuesta avanzó en un aspecto inédito en los diseños curriculares, como lo era la institucionalización de las Ciencias Sociales, ya que su perspectiva en torno a la ciudadanía implicaba una mirada más amplia a la del aula, e incluso a la de la escuela. Se reconocía, entonces, que el desarrollo de las competencias comprometía desde los “mandatos sociales” sobre la educación y pasaba por la gestión curricular de los directivos docentes. Al finalizar, se planteaba una perspectiva dialógica de la evaluación, donde fuera aprovechada como un pretexto de conocimiento.

¹¹ Los ámbitos eran: 1) espacio, 2) tiempo, 3) sujeto, 4) población, 5) producción, 6) poder, 7) sociedad, 8) familia y comunidad, 9) códigos científicos y técnicos, 10) códigos estéticos y expresivos, 11) códigos integradores: ideológicos, éticos, jurídicos, morales, de comportamiento, y 12) códigos trascendentes: filosóficos y religiosos.

Otra iniciativa formulada de manera simultánea a los acontecimientos sobre la formalización del área de ciencias sociales a través de unos lineamientos, fue la del Convenio Andrés Bello en torno al Proyecto Enseñanza de la Historia para la Integración y la Cultura de Paz, que venía avanzando desde el año 1992. Esta iniciativa, como la de la OEI en su momento, tenía como propósito contribuir al fomento de los sentimientos de solidaridad entre los pueblos, esta vez no en el ámbito iberoamericano sino en los países miembros del convenio. A partir de conferencias regionales y diagnósticos nacionales comparativos (Bolivia, Colombia, Cuba, Chile, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela), que giraron alrededor de la formación docente, el currículo y los textos escolares, en el año 2003 “(...) se conformó una Comisión de Historiadores Consultores que estableció dos fases de desarrollo del proyecto: construcción de ejes temáticos que suplieran la poca presencia de contenidos curriculares sobre América Latina; y diseño de pre-talleres y talleres con profesores de educación básica y secundaria (2003-2005), con el fin de someter a prueba los ejes temáticos diseñados y propiciar la interacción entre los “investigadores-historiadores” y los “historiadores-maestros” (Medina, M, 2007, citado por Rodríguez y Acosta, 2007:8). Sin embargo, como se verá, el proyecto no logró impactar el ámbito de la política educativa y de este modo la formulación de lineamientos tomó otros cursos.

Siguieron otros intentos, pero solo hasta mayo de 2002 apareció el documento titulado *Lineamientos Curriculares para el Área de Ciencias Sociales*, cuya elaboración y redacción final estuvo bajo la responsabilidad de Heublyn Castro Valderrama como coordinadora del proyecto desde el MEN, Alfonso Torres Carrillo, profesor de Universidad Pedagógica Nacional, y Elkin Darío Agudelo Colorado como profesional especializado del MEN, nutrido por otros aportes de profesores con trayectorias académicas diversas¹². No obstante, más adelante se reconoce que este documento fue resultado del esfuerzo de muchas otras personas, entre maestros que participaron en los talleres de discusión y validación, docentes de facultades de educación y de departamentos de Ciencias Sociales, Historia y Geografía, y los diferentes grupos

¹² Jairo Hernando Gómez Esteban de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas –UDFJC-, Guillermo Hoyos del Instituto PENSAR de la Pontificia Universidad Javeriana, Piedad Ramírez y Francisco Aguilar de UDFJC, Rosario Casas de la escuela Colombiana de Ingeniería; Ramón Atehortúa de la Universidad Santiago de Cali, Raquel Pulgarín de la Universidad de Antioquia, Lucelly Torres de la Universidad Nacional de Colombia con sede en Medellín, Miguel Ángel Ruiz de la Universidad Pontificia Bolivariana, Gloria Cano y Deutsche Schule de la Universidad Javeriana con sede en Cali y Claudia Delgado de la Procuraduría General de la Nación.

(étnicos, de derechos humanos, etc.) que de manera voluntaria se integraron al proceso de su construcción. Es un documento que contiene seis partes, precedidas por el “Mensaje del Ministro”, los “Agradecimientos”, la “Presentación” y la “Introducción”, con una extensión de 112 páginas, la mitad de ellas dedicada a la fundamentación de las ciencias sociales (construcción histórica, su lugar en la educación básica y media y las características de su objeto). La otra mitad corresponde a la propuesta de organización curricular e implementación de los lineamientos, que finaliza con un ejemplo y una enorme matriz que contiene las preguntas problematizadoras y los ámbitos conceptuales sugeridos de los ocho (8) ejes curriculares en los que se organizó el contenido para cada uno de los 11 niveles de los ciclos de educación básica primaria, secundaria y media.

El proceso de elaboración se enmarcó en la Constitución Política Colombiana del año 1991, en la Ley General de Educación del año 1994 y en las indicaciones del Plan Decenal de Educación del año 1996. El documento se construyó avanzando en estas cuatro etapas: i) la elaboración de un estado del arte del área de ciencias sociales, que incluyó la identificación de experiencias novedosas en el territorio nacional, así como la revisión de los textos escolares y de experiencias curriculares de otros países; ii) la construcción de una propuesta que abarcó el estudio del surgimiento de las ciencias sociales y de alternativas actuales sobre su enseñanza; iii) un proceso de validación de la propuesta, realizado mediante talleres con maestros de sector público y privado, y sectores académicos del país; y, por último, iv) el ajuste de la propuesta y la producción del documento final.

La parte introductoria se preocupó por plantear por lo menos tres grandes discusiones que habían atravesado este tipo de ejercicios, casi desde su antecedente más inmediato, como fueron los Marcos Generales Curriculares de 1984. En primer lugar, el documento estableció el vínculo entre la educación y las Ciencias Sociales con el proyecto nacional que contiene la Constitución Política de Colombia, en particular, frente a su posibilidad de construir mejores formas de convivencia en un marco de globalización de la ciudadanía y la democracia, donde las Ciencias Sociales se definen en su relación con la ética, la igualdad de derechos, la dignidad del ser y la solidaridad.

En segundo lugar, fue un documento que asumió por primera vez el lugar teórico de las ciencias sociales, lo cual representó un reto, puesto que debió conciliar las

características y conceptos del área, ya de por sí problemática, con los objetivos de la educación, los intereses de los estudiantes y la pertinencia de lo que se debería enseñar; reconoció un punto de partida importante, como era la debilidad que ha representado hablar de las ciencias sociales “integradas” desde la reforma de 1984, ante unas prácticas que, dieciocho años después, continuaban indicando el predominio en la educación básica de la historia y un peso menor de la geografía, mientras que en el nivel medio los enfoques habían sido más heterogéneos. Algunas razones a las que se atribuía esta “terquedad” estaban relacionadas con la continuidad de una formación inicial de docentes y de unos textos escolares arraigados en enfoques disciplinares, así como una evaluación, el examen de Estado, que en el año 2000 dividió la prueba de Ciencias Sociales en evaluaciones separadas de historia, geografía y filosofía.

La sustentación en torno a las Ciencias Sociales reconoce una mayor especialización, o posiblemente una dispersión, desnaturalización o desintegración del conocimiento social, que conduce a la atomización de su estudio en la escuela, con la emergencia de variadas y diferenciadas áreas del saber, tales como la cátedra de estudios afrocolombianos, Constitución Política y Democracia, Ética y valores, Educación ambiental, Educación sexual, Educación para la contribución, Educación en tránsito y transporte, entre otras; estos campos del saber encontraban un nicho curricular, directo o transversal, en el área de ciencias sociales. Sin embargo, ¿Por qué entonces los lineamientos curriculares del área de ciencias sociales fueron los últimos en ser elaborados y divulgados?¹³

Y, en tercer lugar, el documento delimitó su naturaleza, donde entendía los “Lineamientos generales” como “(...) puntos de apoyo y orientación general que se editan con el ánimo de aportar a las maestras y los maestros del país elementos de tipo conceptual y metodológico que dinamicen en gran modo su quehacer pedagógico”, con la aspiración de “(...) iniciar los profundos cambios que demanda la educación de este naciente milenio” (MEN, 2002:9). Adicionalmente, fue un documento de política educativa que renunció a ser un “modelo” para ser aplicado, y por el contrario, subrayaba la importancia de su enfoque abierto, flexible e integrado; también precisó su

¹³ Los documentos de Lineamientos Curriculares con afinidades con las Ciencias Sociales fueron elaborados y divulgados, en su mayoría, al finalizar el siglo XX: en educación ética y valores (1998), constitución política y democracia (1998), ciencias naturales y educación ambiental (1998) y Cátedra de Estudios Afrocolombianos (2001).

necesaria adopción en todos los niveles, en particular en la educación media, pues en la ley 115 no había sido clara su adopción para los grados 10° y 11°.

Para la argumentación en torno a las Ciencias Sociales, se recurrió a una síntesis apretada basada en el libro “Abrir las Ciencias Sociales” de Immanuel Wallerstein y otros, a partir del cual se hizo un pequeño recuento sobre su surgimiento entre los siglos XVIII y XIX, cuando los saberes fueron organizados en tres perspectivas epistemológicas: las ciencias naturales, las ciencias humanas y “(...) en un medio ambiguo, las ciencias sociales (historia, economía, sociología, política y antropología)” (MEN, 2002:20), haciendo luego una corta descripción de cada una de las disciplinas sociales. La historia, sin ningún ambages, fue ubicada en el marco de las ciencias sociales, desconociendo, como ya se ha planteado en los capítulos anteriores, sus fuertes vínculos con las ciencias humanas; este punto era de especial relevancia en el momento de producción del documento, pues estaba candente el debate académico sobre la “posmodernidad”, donde justamente uno de los saberes en cuestión fue la historia, entre otras razones por ese doble carácter que todavía conservaba.

A partir del reconocimiento de la crisis de los paradigmas disciplinarios originados en la modernidad, entre otros motivos por la insuficiencia de sus discursos en la explicación de lo social y la emergencia de nuevos saberes asociados a nuevos actores no hegemónicos, los autores identificaron cuatro aspectos esenciales a tener en cuenta sobre las ciencias sociales: “i) Introducir miradas holísticas, lo cual exigía acabar con la fragmentación de conceptos, discursos, teorías, que impedían la comprensión de la realidad. ii) Ampliar su énfasis tradicional en el Estado, puesto que ya no era el único escenario donde tenían posibilidades de desarrollo y aplicabilidad, los conocimientos que se producían en las distintas disciplinas sociales. (...) iii) Reconocer los saberes de las culturas no occidentales y aceptar el aporte de las minorías dentro de distintos países para promover una ciencia que reconociera lo “multicultural” y lo intercultural (...) iv) Incorporar el futuro como objeto de las ciencias sociales (...)” (MEN 2002:23).

Entonces, como lo plantea Lombana, aunque los “(...) Lineamientos Curriculares para el Área de Ciencias Sociales adoptan una concepción de ciencia como construcción histórica y cultural, donde su objeto es la vida social en su carácter intersubjetivo, hecho que descarta la neutralidad valorativa y que este saber no es patrimonio exclusivo de las

CS SS” (2007:88), también esta narrativa un tanto plana y conciliadora oculta dos elementos esenciales desde la misma perspectiva en que se estaban jugando los lineamientos. En primer lugar, las particularidades que comprenden los procesos de surgimiento de las disciplinas sociales en el país y sus estrechos vínculos con la escuela, pues, por ejemplo en Colombia, primero se había hablado de historia y geografía antes que de Ciencias Sociales. Y, en segundo lugar, esa legitimidad que había ganado la intencionalidad de la interdisciplinariedad había evadido la pregunta de fondo sobre las disciplinas; la crisis que comenzó en los años 70, denominada el giro lingüístico o epistemológico, comprometía el “nervio” de las disciplinas, es decir, su estatuto científico; la historia, por supuesto, estaba entre ellas.

Estas ausencias en su narrativa producían un efecto de “familiarización” con los discursos, que consistía en crear una sensación de “consenso” entre la comunidad de maestros, con unos postulados básicos y generales, en esta ocasión en torno a las Ciencias Sociales y la interdisciplinariedad como su justificación central. Este efecto narrativo se lograba a través de una exposición que rompía con las “raíces” epistemológicas de los planteamientos, convirtiéndose así en postulados generales que se iban haciendo acordes con un “sentido común” de las cosas y, por lo tanto, se constituían en “verdades de a puño”. En este caso, el discurso sobre el surgimiento de las Ciencias Sociales, cumplía esa función.

A partir de este artilugio narrativo, muy común en los documentos de política, se terminó por posicionar dos ideas fuertes para la enseñanza, que ya venían en boga desde los años 70: de un lado, la necesidad de la interdisciplinariedad en las Ciencias Sociales escolares y, de otro, en relación con ella, el afianzamiento de cierta legitimidad en torno al carácter aplicativo del saber pedagógico de los maestros. La primera, entendida como la necesidad de superar una división disciplinar, sería interpretada como un debate que solo le competía a los investigadores sociales, pero que no comprometía la esencia y posibilidad del saber pedagógico de los maestros; sin embargo, frente a ello, había una exigencia a los maestros en términos de que, como lo plantea Lombana, en “Los LCCS debe existir una complementariedad de teorías y métodos a fin de superar las tendencias de investigación que separan las estructuras objetivas de las prácticas sociales subjetivas”. (2007:88)

Por lo tanto, la interdisciplinariedad para la escuela sería planteada como un medio justificado por un fin: lograr la explicación y comprensión integral y general de los fenómenos sociales; será por ello que la interdisciplinariedad fue entendida como un dispositivo metodológico antes que epistemológico, a partir del cual lo deseable sería que los maestros dedicaran sus mejores esfuerzos al diseño y desarrollo de propuestas pedagógicas en este sentido y, por ende, el documento se ocupará, esencialmente, de proponer un cambio sustancial en relación con la organización de los contenidos. De este modo, a través de los lineamientos, asistiremos al retorno de la pregunta “¿qué se enseña?”.

Las implicaciones educativas de los nuevos desafíos para las Ciencias Sociales se resumieron así: i) “Analizar la conveniencia de mantener la división disciplinar entre las distintas Ciencias Sociales, o abrirse a las nuevas alternativas que ofrece la integración disciplinar”; ii) “Encontrar un equilibrio entre la universalidad, a la que aspiran las ciencias, y el valor e importancia que se concede cada vez más a los saberes y culturas populares y locales”; iii) “Buscar alternativas globales que, sin desconocer las diferencias entre las ciencias de la naturaleza, las de la sociedad y las humanidades, permitan ofrecer modelos más amplios de comprensión de los fenómenos sociales” (e), iv) identificar la coinvestigación como posible camino para superar la tensión entre objetividad-subjetividad en Ciencias Sociales” (MEN, 2002:24)

En relación con estos cuatro desafíos, se observaban nuevamente, como en los anteriores documentos de política, por lo menos dos elementos de continuidad que queremos subrayar: el primero, la utilización de los efectos narrativos alrededor de una ruptura (de lo disciplinar a lo interdisciplinar), que servirá para señalar los límites y contenidos que para este momento tienen lo tradicional y la innovación. Llama la atención que luego de una argumentación sencilla pero contundente sobre la interdisciplinariedad a lo largo de cinco páginas (de la 19 a la 23), justo cuando se inicia su justificación en torno a la educación, se daba lugar a “optar” o mejor a “analizar la conveniencia” de adoptar uno u otro, utilizando las siguientes expresiones “mantener la división (...)” o “abrirse a nuevas (...)”. Otra vez, se accionaba ese artilugio narrativo que ponía en evidencia el uso político de “(...) la falsa distinción entre pedagogía tradicional y pedagogía moderna, un dispositivo político-mercantil que introduce la

quimera de que lo más nuevo y moderno es lo mejor, y que debe desplazar y excluir a lo que es viejo, pasado y por supuesto, negativo” (Saldarriaga, 2003:85).

Y el segundo elemento de continuidad que queremos destacar es el cuidado por mantener cierto “statu quo” del conocimiento, la ciencia y la investigación; frente al primero, se diferencia claramente entre el conocimiento universal y los saberes populares y locales, dejando entrever dos cosas: la primera, que el conocimiento es resultado de la ciencia y los saberes, no; pero además, que no hay otras formas de hacer ciencia y menos en las culturas populares y locales. Por otro lado, a pesar de aceptar la complejidad del conocimiento social, sus marcos de indagación deberán estar entre las ciencias naturales, sociales y humanas, a partir de lo cual persiste el problema de la objetividad y subjetividad que ya había ocupado largamente a los autores de los Marcos Generales del año 1984.

Desde el apartado sobre las orientaciones de las ciencias sociales en el currículo escolar colombiano, se continuaba justificando la importancia de la interdisciplinariedad, esta vez desde una perspectiva histórica; al tiempo que se señalaba que desde el inicio (sin acotar tiempos), se había implementado la enseñanza de las ciencias sociales sin criterios científicos, se utilizaban las reivindicaciones del Movimiento Pedagógico de los años 80, que configuraron una serie de proyectos educativos alternativos, para la justificación de la interdisciplinariedad, pero no se hacía ninguna diferencia acerca de un punto nodal: efectivamente, el movimiento pedagógico hacía una reivindicación de la pedagogía como campo interdisciplinar, aunque no necesariamente el de Ciencias Sociales.

Un comentario especial merece el capítulo 3: “Las Ciencias Sociales: un conocimiento abierto”, por cuanto, de manera muy sintética pero bastante clara y generosa¹⁴, se planteaban los enfoques que sustentaban la propuesta, desmarcándose del paradigma positivista de la ciencia y reconociendo los enfoques hermenéuticos, interpretativos y críticos. A lo largo de quince páginas, se sustentaban los principales elementos de la “tradición interpretativa” de las ciencias sociales, así como los “nuevos modos de producción del conocimiento social”. Asuntos neurálgicos de las ciencias como la

¹⁴ A diferencia de los dos primeros capítulos, este contenía bastantes referencias bibliográficas.

objetividad, la verdad, la realidad y la producción de leyes, eran resignificados algunos, y otros, debilitados desde esta perspectiva a lo largo del capítulo. Sin embargo, estos planteamientos no son necesariamente coherentes con los expuestos en las páginas anteriores, cuando se postulaban los retos de las ciencias sociales desde el punto de vista educativo.

Pareciera entonces, que uno era el discurso sobre las ciencias sociales y otro, el de su enseñanza; el primero resultaba fuerte, contundente y coherente con los desarrollos que sobre las Ciencias Sociales se producían en el momento, en tanto que el otro se debilitaba por su carácter de dependencia con el primero; faltaba el reconocimiento de las trayectorias que habían marcado el desarrollo particular de la enseñanza de las ciencias sociales en el país, donde uno de los elementos claves hubiese sido establecer las posibles relaciones con las rutas de la enseñanza de la historia: sus diferencias, o a veces sus distancias y, en otras ocasiones, sus entrecruzamientos.

Fue así como los cuatro (4) objetivos propuestos para el área de ciencias sociales, que fueron definidos a partir de un balance de los documentos de política, mostraban la debilidad del área en el currículo escolar, ya que solo uno de ellos utilizaba un verbo categórico que definiera el ¿para qué? de las ciencias sociales: “Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una consciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo.”(MEN, 2002:30). Los otros objetivos, en su formulación, se constituían en auxiliares de funciones no exclusivas de las ciencias sociales: “*Ayudar* a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan –donde sea necesario-. *Propiciar* que las personas conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes. *Propender* para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida. *Ayudar* a que las y los colombianos respondan a las exigencias que plantean la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral” (MEN: 2002:31).

El diseño curricular partía de subrayar los problemas que se habían identificado a partir de experiencias propias o ajenas, basadas en perspectivas temáticas o por asignaturas aisladas; fueron por lo menos tres los problemas que se plantearon sobre este tipo de estructura: i) estaban desintegradas, ii) alejadas de la realidad de los estudiantes, y iii)

promovían la memorización, a la cual se subordinaba el tratamiento profundo de las temáticas y el propósito reflexivo del área. Otro conjunto de problemas se identificaron de aquellas experiencias donde se había trasladado la estructura disciplinar, o los esquemas de su enseñanza, de las universidades a la educación básica; se señalaban por lo menos dos: de un lado, los relacionados con la diferencia en los niveles cognitivos de unos y otros sujetos, y, de otro lado, la poca coincidencia de las lógicas disciplinares con la lógica de aprendizaje de los niños, niñas o jóvenes. En relación con el diseño curricular a partir de asignaturas aisladas, se argüía que el conocimiento disciplinar obstaculizaba la articulación o la “visión” conjunta de las problemáticas sociales, además de subrayar la complejidad de los lenguajes “técnicos”, no adecuados a los desarrollos cognitivos de los estudiantes de la educación básica.

Desde las críticas a estos modelos curriculares, ya empezaba a delinearse una de las fuentes más importantes en la propuesta de diseño, como lo era la psicología evolutiva y, en particular, la perspectiva piagetiana de la misma. En efecto, se afirmaba “(...) que las estructuras curriculares que se diseñen para el área deben tener en cuenta el nivel cognitivo, la forma como aprenden los estudiantes y los objetivos y fines que se han planteado en la enseñanza de esta asignatura para la Educación Básica y Media” (MEN, 2002:36). La propuesta de organización curricular, efectivamente apuntaría entonces a una mezcla entre el modelo de la enseñanza para la comprensión con elementos de la psicología cognitiva, lo cual era perfectamente compatible.

La estructura curricular se constituiría en el eje central de la propuesta, no solo por intentar un entramado conceptual y metodológico “actualizado”, sino también por haber sido la primera ocasión, y hasta ahora la única, en que se trataba de ir más allá de una lista de temáticas o de unos objetivos e indicadores. En las treinta páginas siguientes del documento se hacía una exposición magistral de lo que se podía entender como diseño curricular; se detallaban cada uno de los elementos que componían la estructura, y también se explicitaban sus posibles relaciones y jerarquías, precisando sus alcances, funciones, fortalezas, criterios o características, todo ello ilustrado con algunos ejemplos. Si bien su resultado fue una estructura compleja y abigarrada, en el sentido de la multiplicidad y variedad de elementos que intentaban concatenarse bajo un supuesto de coherencia y claridad, es de subrayar el esfuerzo explicativo de los autores

en lo relacionado tanto con la incorporación de cada uno de los elementos como con respecto a las perspectivas adoptadas.

La estructura curricular se definía como flexible, abierta, integrada y en espiral, y contenía los siguientes elementos: ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y desarrollo de competencias. Flexible en el abordaje del problema o la pregunta, dado que “(...) puede ser estudiado en forma sincrónica o diacrónica en distintos espacios y sociedades” (MEN, 2002:80), desde diferentes perspectivas disciplinares y entablando variadas relaciones con otras. Abierta a la incorporación de nuevas temáticas y a las posibilidades reflexivas y analíticas en torno a las problemáticas sociales. Integrada, no con las demás áreas escolares, “(...) sino intra-área, trabajando con problemas que integren historia, geografía, cívica, economía, sociología, antropología, etc.; problemas en los cuales se integren las distintas versiones de las Ciencias Sociales” (MEN, 2002:81). Y en espiral, tratando de abandonar la idea sobre el aprendizaje, muy arraigada como hemos visto y casi del “sentido común”, asociada a un “itinerario” que debería partir de lo cercano para luego abordar lo más lejano; luego de una crítica a esta tendencia orientada a “(...) estudiar la “proximidad” de las vivencias de las y los estudiantes”, la propuesta en espiral apostaba al “(...) 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 (...)” (MEN, 2002:82).

Como se verá más adelante, difícilmente prosperará la ruptura con esa “prisión pedagógica”¹⁵ en la que se fueron convirtiendo aquellas características propias de la pedagogía moderna, procedentes de la pedagogía racional prestalozziana del siglo XIX, que Saldarriaga describe como “(...) la idea de que “lo natural” en el conocer – y por tanto en el aprender-, es ir “de lo simple a lo complejo”, “de lo conocido a lo desconocido”, “ de lo particular a lo general”, y “de lo inmediato a lo lejano” (2003:84).

¹⁵ Parafraseando la expresión de “prisión Historiográfica”, acuñada por Colmenares al referirse las características que contienen ciertas matrices explicativas sobre la historia del siglo XIX, que influyen y casi determinan las narrativas posteriores que pretenden construirse.

De esta manera, los ejes generadores fueron la columna vertebral del diseño, pues fue el resultado de la manera como se seleccionaron y agruparon las temáticas más importantes de la realidad social, “(...) en torno a la cual se aglutinan ideas, conceptos, temas, problemas, hechos y objetos que enmarcan y organizan la esencia de cada disciplina” (MEN, 2002:57). Se consideraba que estas temáticas permitirían una aproximación al conocimiento desde la globalidad, lo cual posibilitaría una multiplicidad de formas de trabajo y diferentes entradas desde las disciplinas sociales; darían la posibilidad de trabajar lo global o lo particular, el pasado y el presente, encontrando mayor aplicabilidad de los conceptos, categorías y teorías procedentes de las disciplinas. Las preguntas problematizadoras, por su parte, tenían como función activar el interés de los estudiantes por las temáticas y por la investigación, contribuyendo a delimitar los ejes generadores, a promover la integración disciplinar, a trabajar en torno a temáticas antes nunca vistas y a catapultar nuevas preguntas, tanto de los estudiantes como de los docentes.

Y, finalmente, los ámbitos conceptuales, entendidos como “(...) la dimensión donde se agrupan varios conceptos fundamentales de la Ciencias Sociales, que ayudan a investigar y “resolver” las preguntas problematizadoras” (MEN, 2002:65), pusieron en evidencia la “inestabilidad” del conocimiento de 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 se debe saber y qué es lo que se debe enseñar (...)” (MEN, 2002:65). No obstante, una posible selección de categorías y conceptos para la enseñanza de las Ciencias Sociales, discurrió a través por lo menos de dos vertientes: por la lógica interna de las disciplinas o por un criterio psicológico relacionado con las condiciones de aprendizaje de los sujetos.

Estos tres elementos lograban articularse en una malla curricular para todos los grados de la educación básica y media, de 1° a 11°. Para una mejor comprensión, ponemos el siguiente ejemplo, basados en la matriz de la página 107:

“Eje Curricular No. 8. Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios.

Para grado 4° la siguiente pregunta problematizadora: ¿Cómo explicarías a un amigo que no conoce el país, lo maravillosa que es Colombia, a pesar de sus problemas?

Ámbitos conceptuales sugeridos:

- Sus ciudades, pueblos, museos y parques naturales
- Organización político-administrativa
- Su infraestructura, servicios públicos, vías, medios de información y comunicación.
- La riqueza de su biodiversidad”

Sin embargo, en la definición de esta estructura de contenidos para la enseñanza, se jugaba de manera diferenciada el lugar de las ciencias sociales y particularmente, de la psicología cognitiva. Las Ciencias Sociales, junto con la aplicación de la normatividad vigente del MEN, relacionadas con estas, fueron los factores decisivos para la definición de los ocho (8) ejes curriculares¹⁶, a partir de los cuales se decidió el resto de la estructura; para la formulación de las once (11) preguntas -una por grado- para cada eje, a pesar de los diferentes debates que se esbozaban a lo largo de este capítulo, su resultado muestra que aún conservaban una lógica cercana a las ya citadas características de la pedagogía racional, en discursos aparentemente renovados de la psicología, del currículo y de las didácticas. Un ejemplo de ello lo podemos ilustrar a continuación: el eje curricular No. 2, Sujeto, sociedad civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, tiene la siguiente secuencia de preguntas, en un orden de 1° a 11°, cuyo subrayado es nuestro:

Grado	Pregunta Problematicadora
1°	¿Qué cualidades reconoces en ti , en tus compañeros y en tus familiares que te ayudan a sentirte y a actuar mejor?
2°	¿Cuáles crees que son los derechos y deberes que tienes en tu <u>casa</u> , y <u>escuela</u> , y cómo sientes que se están cumpliendo?
3°	¿Cuál es la importancia de la existencia y construcción de normas para una mejor convivencia dentro de una <u>sociedad</u> ?
4°	¿Por qué la niñez tiene derechos específicos en la <u>sociedad</u> ?
5°	¿Cuáles son los derechos fundamentales que están planteados dentro de la Constitución política del <u>país</u> , y cómo los vivimos en el <u>colegio</u> ?
6°	¿Los conceptos de justicia, autoridad y poder son iguales en todas las <u>culturas</u> ?
7°	¿Por qué las diferencias nos producen miedo o rechazo ?

¹⁶ Estos ejes son: 1) La defensa de la condición humana y el respeto por la diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana; 2) Sujeto, sociedad civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismo para construir la democracia y buscar la paz; 3) Mujeres y hombres guardianes y beneficiarios de la Madre Tierra; 4) La necesidad de buscar un desarrollo económico sostenible que permita preservar la dignidad humana; 5) Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita; 6) Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos; 7) Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saber valiosos (ciencia, tecnología, Medios de comunicación); y 8) Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios.

8°	¿Ante la violación de los derechos , qué alternativas ha creado la <u>humanidad</u> para defenderlos?
9°	¿Cómo afectan a la democracia y a la ciudadanía las violaciones de los derechos humanos?
10°	Si eres parte de una <u>sociedad</u> , ¿qué mecanismos debes utilizar para el cumplimiento de los derechos constitucionales ?
11°	¿Cómo podemos establecer límites a las atrocidades de la guerra?

Los términos subrayados nos muestran una sucesión que partía de lo cercano a lo lejano (casa, escuela, sociedad), que se mezclaba, desde el grado 4°, con una secuencia de lo particular a lo general (los derechos específicos, derechos fundamentales, derechos constitucionales), y a partir del grado 6° tenía un mayor énfasis en el manejo conceptual, que claramente se movía de lo simple a lo complejo. Tal como se estipulaba en el cuadro de la página 73, haciendo la advertencia previa de que “(...) el desarrollo cognitivo de los educandos no es lineal, ni igual para todos”, tomaba fuerza nuestra expresión “prisión pedagógica”, pues nuevamente se corroboraba, al plantearse un esquema “evolutivo” a cinco referentes que atraviesan el proceso educativo, en la enseñanza básica y media. Estos son:

Referente	1	2	3
	(B. Primaria)	(B. Secundaria)	(E. Media)
A. Nivel Cognitivo	Actividades especialmente descriptivas	⇒ Actividades de reflexión media asociación-comparación	⇒ Actividades complejas analíticas explicativas y valorativas
B. Vivencias o experiencias	Experiencias vitales, cotidianas y personales	⇒ Experiencias sociales	⇒ Intereses personales relacionados Intereses sociales
C. Manejo Conceptual	Universo conceptual reducido (preconceptos)	⇒ Se abre a otros universos conceptuales	⇒ Conceptos integrados /preconceptos/conceptos científicos)
D. Perspectiva Temporal	Presente: el ahora	⇒ Presente pasado	⇒ presente con una visión de futuro
E. Tiempo Histórico	Sentido sincrónico-diacrónico	⇒ Sentido diacrónico	⇒ Sentido dialéctico (contradicción/ complejidad el pasado en el presente, el pasado en el pasado y el presente en el futuro)

La imposibilidad de desmarcarse de la “herencia y pervivencia” de la “pedagogía racional”, podría explicarse por su temprana filiación con los discursos de la psicología cognitiva, como se planeó en el primer capítulo, siendo esta la que prevaleció en el núcleo a través de cual se organizó esta propuesta de estructura curricular. Así, como se hizo evidente, la fuerza y la hegemonía que había ganado este discurso para la educación y la escuela en las últimas tres décadas del siglo XX, incluso por encima de otros enfoques de la psicología relacionados con otras apuestas sociales, comunitarias o incluso, psicoanalíticas; también se demostró la debilidad en la reflexión, el estudio, la investigación y el desarrollo de propuestas sobre la enseñanza, desde marcos conceptuales relacionados con las Ciencias Sociales. Desde esta lógica, si los cuerpos teóricos y metodológicos las Ciencias Sociales eran “inestables”, en su enseñanza aún más.

En este sentido, cabe destacar, la preponderancia que tiene el conocimiento histórico en los referentes seleccionados, donde dos (2) de cinco (5) se vinculan directamente con su núcleo disciplinar como es el tiempo; pero a la vez se extrañan los referentes de orden espacial muy asociados a la geografía, o lo procesual vinculado al desarrollo cognitivo, así como lo causal. Pareciera que la propuesta de estructura curricular hubiese heredado los pocos avances que se habían dado en el país sobre la enseñanza de la historia, particularmente frente a la ausencia de trabajos de este orden para las ciencias sociales.

Un elemento que no logramos concatenar al engranaje propuesto fueron los denominados “códigos integradores”, que se retomaron de la propuesta de Restrepo, Sarmiento y Ramos (2000:37), que como ya se planteó, fue el antecedente inédito más inmediato al documento que se está analizando. Se estaba entendiendo por “códigos integradores” “aquellos discursos, textos y texturas que sirven para interpretar como un todo la sociedad en su conjunto con miras a su integración, pero ejercidos desde posiciones de etnia, de género, de grupo, o de clase para articular al conjunto de la sociedad según intereses y visiones determinadas” (37). Sin embargo, nos interesa subrayar, que la única referencia que se encuentra en el documento, relacionada con una perspectiva “cívica” de las ciencias sociales está en este marco textual. Uno de los elementos de estos códigos integradores fue definido como aquel que “impone pautas de conducta social a los sujetos” y allí se identificaban dos tipos de dimensiones: la urbanidad y las convenciones de etiqueta. (MEN, 2002: 69-70).

Un efecto narrativo que nos llama la atención es el lugar que ocupa el enfoque de la enseñanza problémica en la exposición sobre la estructura curricular, que seguramente se toma de la propuesta de Restrepo, Sarmiento y Ramos; coherente con la perspectiva sobre las ciencias sociales, este enfoque atraviesa toda la propuesta, pero en lo fundamental, se constituye en uno de los discursos a través de los cuales se abren las compuertas a la introducción de un enfoque del aprendizaje basado en las competencias; para ello, fue útil el texto de Jairo Gómez, “Concepto de competencia, una mirada interdisciplinar”, a través del cual se hizo la conexión y el tránsito, en la medida en que los principios de la enseñanza problémica estaban asociados a la posibilidad de “la aplicación” de conceptos, procedimientos y valoraciones, tanto al análisis de un problema como a la construcción de posibles soluciones. El efecto de “naturalización y la “ilusión” de continuidad de una perspectiva a otra se prolonga a lo largo del capítulo sobre la organización curricular y se reafirma cuando se sugiere: “Hay variadas metodologías desde donde se puede promover una educación por competencias; se escogió el enfoque problematizador – o de preguntas problematizadoras- por la riqueza y dinámica que ofrece en la parte educativa” (MEN, 2002:84). El último apartado con que cierra el documento lleva por título: “Problematizar para alcanzar desempeños competentes”, que dejará abierto el sendero para que los siguientes desarrollos de política estén anclados en esta perspectiva.

La detallada explicación sobre los diferentes aspectos que se jugaban, en particular en la selección de los contenidos de la enseñanza, que ocuparon quince páginas del documento, contrastaban con la manera como se redondeaba dicha explicación al finalizar el apartado, donde casi se concluía: “(...) los contenidos no son un listado de temas; su acepción hace referencia a un conjunto de conceptos, principios, procedimientos, valoraciones e interacciones individuales y sociales que se evidencia en las competencias que se deben alcanzar en el proceso educativo”. Y a continuación se afirmaba: “Actualmente, se habla de cuatro grandes tipos de contenidos, asimilables a las cuatro competencias, que el MEN propone se deben promover desde las Ciencias Sociales” (MEN, 2002:71). Lo sorprendente es el despliegue de un discurso curricular de naturaleza académica e interdisciplinar, usado para unos propósitos específicos, como lo fue la justificación del enfoque por competencias desde las ciencias sociales para la educación.

Otros de los discursos que tendieron puentes con el concepto y la perspectiva de las competencias, fueron los relacionados con el aprendizaje significativo, en particular aquellas versiones que los vinculaban a la necesidad de tener en cuenta la “realidad” de los estudiantes; “Es importante recordar, (...) que para lograr aprendizajes significativos y pertinentes, los expertos en estructura curricular sostienen que es necesario que las estrategias y los contenidos de los proyectos curriculares tengan en cuenta los intereses de las y los estudiantes, sin olvidar su contexto histórico y cultural específico en el que ellos y ellas se desenvuelven” (MEN, 2002:83).

Lo “significativo”, para este caso, estaba asociado a la “familiaridad” del estudiante con su contexto, concepción que se distanciaba de los planteamientos de la psicología cognitiva, donde lo “significativo” estaría asociado más bien a “(...) un proceso de negociación de significados en los que se involucran las representaciones de mundo de los individuos, con las nuevas posibilidades de comprensión que brindan las prácticas educativas” (Convenio Andrés Bello, 1999:110). Desde esta concepción, el aprendizaje significativo es una condición cognitiva que se lograría cuando el sujeto hace conexiones, relaciones, comparaciones entre sus conocimientos previos y la nueva experiencia educativa.

Por lo tanto, nos preguntamos sobre los intereses que mueven unas prácticas discursivas referidas obstinadamente a constreñir la experiencia educativa de los estudiantes a intereses, contextos y saberes relacionados con una pertinencia exageradamente pragmática. Si bien los intereses de los estudiantes son importantes en la experiencia educativa, ella se fundamenta también en la posibilidad de ampliar, profundizar, negociar y crear nuevos intereses, en su contacto con otros contextos, otros tiempos, étnias, generaciones y géneros. En este sentido, entonces, las Ciencias Sociales, y en especial la historia, se constituirían en pequeñas ventanas abiertas que muestran otros mundos y que permitirían la comprensión amplia y ajena del mundo.

Todo este tinglado curricular contenía una concepción de pedagogía que, aunque se relacionaba con los saberes disciplinares, no se diferenciaba de la psicología y tampoco de la didáctica, razón por lo cual parecería que la pedagogía se debería ocupar del aprendizaje y la didáctica, de la enseñanza; no obstante, una parte considerable de la

bibliografía utilizada para la “fundamentación pedagógica” procedía de experiencias innovadoras sobre la enseñanza.

El desvanecimiento de las fronteras entre unas y otras explicaría la falta de contenido del texto titulado “Fundamentación Didáctica de la orientación curricular para el área de Ciencias Sociales”, con el que se cerraba el capítulo de organización curricular, pues se limitaba a hacer una síntesis de lo planteado a lo largo del capítulo y, con algunas citas, reiteraba la importancia de la pregunta. Tal vez lo más significativo del texto sería la síntesis que hacía Gómez (2002) de los “requerimientos” de la enseñanza: “(...) El problema de cómo enseñar no puede obviar los procesos conceptuales y metodológicos de un disciplina (aspectos epistemológicos) ni las formas particulares como esos conceptos se construyen en los individuos (aspectos psicológicos), así como las características de quien enseña, esto es de los profesores.(...)” (MEN, 2002:83). Y a esto le añadía, “(...) pensando en el desarrollo de las competencias (cognitiva, procedimental, intrapersonal e interpersonal), las cuales debe ayudar a consolidar el área de Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media, trabajar con un enfoque problémico apoyado en ámbitos conceptuales fundamentales de las disciplinas sociales es una excelente herramienta didáctica para ser llevada al aula” (MEN, 2002:84).

Siguiendo las anteriores “sugerencias”, podríamos afirmar que las exigencias sobre los saberes de un sujeto docente se habían ampliado considerablemente y estarían relacionadas con, por lo menos, cuatro campos discursivos diferentes: uno, relacionado con las disciplinas, en plural, por el enfoque de las Ciencias Sociales; otro, asociado con la psicología cognitiva; un tercero, definido más en torno a la categoría de competencias y los campos disciplinares que ella implica; y el último, que denominaremos didáctico, que comprendería aquello del enfoque problémico. A este conjunto de saberes se unían otros elementos importantes para el propósito de su enseñanza, como era el reconocimiento, tímido pero importante, de las “características” propias del maestro y la necesaria contextualización de los saberes que se enseñan; hasta ahora, iniciando la segunda década del siglo XXI, se comienza a visibilizar la necesidad de la contextualización de su práctica, como un elemento central en la enseñanza.

En consecuencia, un elogio pero también una crítica al documento es que, si bien dimensiona la complejidad del quehacer docente por medio de la presentación de una diversidad de saberes y elementos que se implican en la enseñanza y de decisiones que correlacionan saberes, elementos y contextos, también banaliza la práctica pedagógica, al considerar al maestro como un “facilitador” de un proceso, en el que deberá “mezclar” y “aplicar” todo lo producido por otros, llámense Ministerio de Educación, académicos, planeadores, metodólogos o cualquier otro experto que desde su saber pudo haber aportado a este documento.

En el último capítulo sobre la implementación, aunque se reconocían las dificultades para su realización, éstas obedecían, en particular, a los maestros. Se repetía, entonces, la narrativa a través de la cual, al tiempo que se reconocía su importancia social y política, también se menoscaba su saber, su sentido y su quehacer. Se insistía, pues, en una idea de maestro que contradecía la imagen de escuela, entendida ésta última desde sus posibilidades para la co-investigación y la conversación, a donde no se llegara con respuestas sino con preguntas y se pudiera disentir, reflexionar y debatir. De manera inmediata, el texto comenzaba a hacer una descripción de las carencias del maestro, y ello no obstante, le planteaba como exigencia asumir “una praxis educativa co-investigadora” que le permitirá “(...) no solo subsanar el problema de la formación disciplinar en las y los docentes, sino que dinamiza el quehacer pedagógico, debido a que la investigación, la búsqueda y la actualización permanente, aumenta la competencia profesional de las y los educadores, promoviendo mejores desempeños en su ejercicio pedagógico. En la perspectiva co-investigadora, las y los docentes afrontan el conocimiento y el proceso de enseñanza, desde la “incertidumbre guiada” (MEN, 2002:88). De este modo, se refrendaba la idea de que a pesar de los maestros que tenemos, ellos son los sujetos responsables por un proceso de educación, de enseñanza y que sea, en lo posible, innovador, donde incluso la transformación de las condiciones de la escuela dependen de él.

A la vez que se tildaba al maestro de “facilitador” también se le reconocía como profesional, pero solo para promover su autoformación continua a partir de argumentos relacionados con “la ética de todo ser humano (...)”, lo cual se constituía en un elemento central que aseguraría la apropiación de la propuesta de lineamientos que se presentaba. Así, el maestro ya no era solamente el responsable de la escuela, de la

investigación y de su formación, sino también de la implementación de las políticas educativas que se proponían al país.

Esta condición dual del maestro coincidía con una retórica promovida por los organismos internacionales de cooperación desde finales de los años 80, en la que el asunto de los maestros hizo un tránsito desde políticas educativas referidas al “problema docente” hasta otras que asumían “el malestar docente” para luego centrarse en “la valoración de la función social de los docentes” y llegar a los discursos actuales que hablan sobre la “profesionalización de los docentes”. No obstante, su común denominador será la creciente conciencia de los Estados sobre la importancia de los maestros para los sistemas educativos, pero también sobre la imposibilidad de dichos Estados de controlar, vigilar y regular el saber, el quehacer y el sentido de estos sujetos. Por lo tanto, los maestros serían facilitadores como herencia de los modelos instruccionales de la enseñanza “a prueba de maestros”, y serían profesionales responsables en la aplicación de unos saberes para su labor.

En términos generales, el documento de Lineamientos del Área de Ciencias Sociales era producto de unas “convenciones” que circulaban y se adoptaban sobre la educación, las ciencias sociales, la pedagogía, el conocimiento, la ciencia, el maestro, y otra serie de asuntos, entre ellos también la Historia. Por esto, fue un documento que apostó su legitimidad al carácter riguroso, coherente y metódico que trazaban las narrativas científicas y académicas; fue notable la preocupación de sus autores por garantizar una buena “síntesis” de lo que circulaba en el momento sobre el tema, a través de la elaboración de un Estado del Arte que fue realizado previamente por los profesionales del MEN, y con base en éste, se intentó garantizar que la propuesta se ajustara a las demandas y exigencias de los “tiempos contemporáneos”. Por ello, además de la copiosa bibliografía, de numerosas notas de referencia, también se acudía a expresiones que reafirmaban su perspectiva, tales como: “en varios estudios”, “los especialistas afirman”, etc.

Así mismo, era notable el peso argumentativo que había ganado el discurso curricular en relación con el disciplinar; sin embargo, no era un mayor posicionamiento de la pregunta por la enseñanza, sino por el contrario, se hacía evidente la fuerza del discurso centrado en el aprendizaje, y por lo tanto, su esfuerzo se concentró en dilucidar la forma

de selección de los contenidos, debilitando de paso la referencia a los objetivos que respondían a la pregunta por el ¿Para qué la enseñanza? y por las didáctica referida al ¿Cómo enseñar?

Adicionalmente, podemos afirmar que es un documento de “transición”: circulaba en un momento en el cual languidece la perspectiva educativa centrada en los diseños curriculares que venía desde los años 80 y emerge un enfoque que privilegia la evaluación por competencias. Podría ser extraño no hallar en el documento un capítulo específico sobre la evaluación, más aún cuando en los Marcos Generales del 1984 ya le habían dedicado un buen espacio a este aspecto. La referencia más explícita en los lineamientos sobre la evaluación se encontraba en los ejemplos de implementación, donde se exponían algunas competencias cognitivas, procedimentales, valorativas y socializadoras para los ejes curriculares 1, 2 y 3, de las preguntas problematizadoras de los grados 1° y 11° con sus respectivos ámbitos conceptuales. Seguramente, este ejercicio puso en evidencia la complejidad que revestiría adoptar esta estructura para los procesos evaluativos pues, por ejemplo, solo para uno de los casos se estaría hablando de dos (2) competencias cognitivas, una (1) procedimental, tres (3) valorativas y dos (2) socializadoras, para un total de 8 (ocho) competencias para uno de los ocho ejes.

Sin embargo, en las otras áreas del currículo escolar, para este momento ya se reportaban avances importantes en el establecimiento de los “estándares” para la evaluación, lo que implicaba que ese tema ameritaría un documento particular para ésta área, en el que se dispusiera de un dispositivo menos complejo que relacionara los lineamientos con la evaluación; así, este documento, con el tiempo, fue posicionándose en la retórica educativa como los lineamientos “filosóficos” del área, mientras que el proceso de evaluación tomaba otro curso y diferentes criterios.

El carácter de transición de los lineamientos también se manifiesta en los desplazamientos conceptuales que contiene, en relación con su antecedente del año 1984; pasa de ser un documentos de política que contenía unos “programas” a trazar unas líneas generales que orientan el movimiento de la enseñanza de las ciencias sociales en el país: así mismo, se traslada de una argumentación disciplinar (historia y geografía) que articulaba otras disciplinas, a una de carácter –exclusivamente– interdisciplinario de las ciencias sociales, que lamentablemente solo alcanzó hasta la

definición de los contenidos de la enseñanza y se debilitó a la hora de pensar y proponer sus posibilidades didácticas; y por último, de una estructura curricular basada en procesos históricos llega a otra en torno a problemas sociales.

El lugar de la enseñanza de la historia en el marco de los Lineamientos Curriculares tomó diferentes formas en la integración con las disciplinas sociales; inicialmente, el documento se preocupa por ubicarla en este marco, a partir de su génesis como disciplina social, afirmando, incluso, que fue la primera “(...) que alcanzó una existencia institucional autónoma” (MEN, 2002:20). Luego, pueden identificarse sus “huellas” en la formulación de los objetivos para el área, donde su relación con el tiempo (pasado-presente) gana importancia por cuanto sería la clave para la comprensión de la transformación de la sociedad; en ellos, también hay huellas de sus perspectivas críticas y emancipadoras, así como de su aporte como ciencia.

Ya en la propuesta de organización curricular, vuelve la historia a tener relevancia como disciplina central para la estructuración de los ejes y en los ámbitos conceptuales sugeridos; en los primeros, será la disciplina relevante del eje curricular 6, sobre identidad y memoria colectiva, y se encontrará referenciada para otros seis (6) ejes, mientras que para el 2, “las personas como sujetos de derechos y la vigencia de los derechos humanos”, no se contemplaba. Resulta curioso constatar que la relevancia de la historia se concretaba en la función más política del tiempo pasado, en torno a la identidad y la memoria; la historia vuelve sobre su función para la cohesión social, para la identidad, esta vez asociada a perspectivas críticas vinculadas con la memoria. La extensión de la historia como disciplina social en los otros ejes que estructuran la propuesta curricular, también pareciera estar fundamentada en su relación con el pasado, porque su explicación resultaba esencial para la comprensión del presente.

Cuando se intentan diseñar las pautas de secuenciación en los ámbitos y contenidos para el área de Ciencias Sociales, la fuerza de la experiencia en torno a los estudios, investigaciones y propuestas didácticas se impondrá sobre la historia que se enseña, por cuanto sus mayores y más divulgados desarrollos comulgaban con las perspectivas de la psicología cognitiva, debido a la influencia española, en particular de la Universidad Autónoma de Madrid y la de Barcelona. Luego, los cinco (5) referentes que atraviesan todo el proceso educativo para el área de Ciencias Sociales, estarán anclados en la

lógica disciplinar de la historia: conceptos, tiempo histórico, perspectiva temporal, vivencias o experiencias y el desarrollo cognitivo.

Sin embargo, podría pasar completamente desapercibida alguna referencia acerca de la función moralizante y civilizadora de la historia, que para el momento se actualizaría en un discurso sobre la formación de ciudadanos, donde incluso el texto es cuidadoso en no establecer relaciones directas ni unidireccionales entre las ciencias sociales, y en particular de la historia, con esta función. Lo que termina de configurarse, entonces, son discursos que corren de manera simultánea sobre la formación ciudadana, algunos de ellos no necesariamente anclados en la lógicas disciplinares de las ciencias sociales ni de la historia, pero otros sí relacionados con ellas; un ejemplo importante sería la propuesta que divulgaba el Convenio Andrés Bello en 1999, donde explícitamente se reconocía “(...) la enseñanza de la historia deberá promover la formación de un ciudadano dispuesto al diálogo (comunicativamente dispuesto) capaz de descentrar su visión del mundo, y de respetar las miradas que no confluyen con la suya, capaz de convivir con la diferencia sin negarla, dispuesto a encontrar unos mínimos de convivencia social, unos mínimos para la paz.” Más adelante, se puntualizaba: “El conocimiento histórico le aporta al futuro ciudadano un contexto de identidad que le permite situarse en los límites de su entorno local, nacional e internacional. La forja de la identidad cultural es pues uno de los hilos conductores de la enseñanza y el aprendizaje de la historia”. (Convenio Andrés Bello, 1999: 102-103).

Sería la Ley General de Educación de 1994, la norma que terminaría de promover esta ruptura discursiva, planteando un área de Ciencias Sociales conformada además por constitución política y democracia, y unos programas de enseñanza obligatoria para todos los niveles de educación formal, entre los que estaban los del numeral (d) del artículo 14, que incluía: la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en valores humanos. Esta “esquizofrenia discursiva” acerca de la ciudadanía y la democracia en los años 90, hacía carrera desde finales de los años 80, con la emergencia de algunos discursos de las disciplinas sociales, referidos a los procesos de paz y la consolidación de la democracia; comenzaría entonces la configuración de un campo de enseñanza que superará las intencionalidades de la cívica y de la urbanidad, relacionado con la

ciudadanía y la educación para la democracia¹⁷, que terminará de configurarse con la formulación y divulgación de los “Estándares Básicos para las Competencias Ciudadanas”, elaborados en el año 2003.

En julio de 2004, el Ministerio de Educación Nacional divulgó los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales, con el lema: “Formar en Ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer”. Asistíamos, pues, a la consolidación de los enfoques de la productividad y la competitividad, a través de programas educativos basados en competencias que, como insinuamos anteriormente, tenían su más cercano antecedente en la resolución N° 2343 de 1996; de esta forma, terminaba de inclinarse la balanza a favor de este modelo educativo público que promovía la eficiencia y la calidad, debilitando la perspectiva garantista del derecho a la educación. Por supuesto que la evaluación se constituirá en el núcleo del sistema educativo colombiano, tal como lo promulgaban los modelos de la gestión empresarial basada en los círculos de calidad, donde la evaluación sería el factor decisivo que pondría a trabajar todo el engranaje, constituido, además, por los planes de mejoramiento y la formación de docentes.

Las condiciones de producción de este documento tuvieron la particularidad de contar con el apoyo de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación –ASCOFADE-, por medio de la cual se promovió la participación de varios profesores de las Universidades; la coordinación académica la asumieron tres personas: Alfonso Claret Zambrano de la Universidad del Valle, Claudia Ordoñez del Centro de Investigación y Formación en Educación –CIFE- de la Universidad de los Andes y, en nombre del MEN Elkin Dario Agudelo, quien era uno de los autores del documento de lineamientos. Como asesores principales estuvieron Carlos Vasco por la Universidad de Manizales, Jairo Gómez Esteban por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y José Luis Villaveces por el Observatorio de Ciencia y Tecnología; solamente el profesor Gómez, había participado en la elaboración de los Lineamientos. Junto a este equipo, se referenciaba la participación por etapas, de especialistas en Ciencias Sociales, especialmente de universidades, de unos pocos colegios y del ICFES; fue notoria la reducción en el número de asesores después de la primera etapa, entre

¹⁷ Cabe anotar la creación en el año 1995 del Instituto para el Desarrollo de la Democracia “Luis Carlos Galán”, así como la realización de un estado del Arte sobre la Educación para la democracia y la Ciudadanía, realizado por Marco Raúl Mejía y Gabriel Restrepo, y la participación de Colombia en la Encuesta Internacional sobre educación Cívica del año 1997.

diciembre de 2002 y febrero de 2003¹⁸, y la última, entre noviembre de 2003 y abril de 2004¹⁹. También se relacionaba una larga lista de entidades que realizaron comentarios y aportes, y otras que colaboraron.

Es de anotar que para este momento ya se habían publicado documentos similares para las áreas de lenguaje y matemáticas y para la educación ciudadana. Lo primero que salta a la vista en el documento es que contenía los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, relación que no tenía tradición ni antecedente alguno en la formulación de políticas educativas asociadas con los saberes escolares. Sin profundizar aún, solo en el texto de la presentación, se anunciaban ya dos elementos que subrayaban cierta continuidad –aparente- con los planteamientos finales de los lineamientos: por una parte, la expresión “Preguntar para aprender”, que claramente se asociaba con “Problematizar para alcanzar desempeños competentes” con la que cerraba el texto de lineamientos y, por la otra, la clara y precisa referencia a una perspectiva científica de las Ciencias Sociales, al anunciar que “Los estándares en ciencias buscan que los estudiantes desarrollen las habilidades científicas y las actitudes requeridas para explorar fenómenos y para resolver problemas.” (MEN, 2004:3).

El documento, de 47 páginas, se componía de cuatro partes: la primera, de orden contextual, en la que se ubicaba la cartilla, la relación entre ciencias sociales y naturales, y la estructura general de los estándares; la segunda, compuesta por los estándares de ciencias naturales y la tercera, por los de las Ciencias Sociales. Estas dos últimas partes definieron ambas unos derroteros, unas claves para su lectura para pasar luego a la presentación de los estándares por ciclos: de primero a tercero, de cuarto a quinto, de sexto a séptimo, de octavo a noveno y de décimo a undécimo. La cuarta parte eran unas breves recomendaciones y sugerencias para los maestros.

A diferencia del documento de lineamientos, este no se ocupaba de una explicación pormenorizada y concienzuda sobre la procedencia y complejidad que encerraba cada uno de los elementos de su discurso, sino que en el otro extremo, utilizaba un lenguaje

¹⁸ En esta etapa participaron las siguientes universidades, a través de uno de sus profesores: La Sabana, Santo Tomás, Tecnológica de Pereira, de Antioquia, de la Amazonia, Distrital Francisco José de Caldas y Pedagógica Nacional. Además, un representante de la Organización No Gubernamental Fe y Alegría, de los colegios Alemanes del Área Andina, del Ministerio de Educación Nacional y del ICFES.

¹⁹ Para esta última etapa, permaneció Fe y Alegría y la Universidad de la Amazonía y se sumó la Universidad de los Andes.

pobre, simplificado, coloquial y superficial, propio de una narrativa técnica que era relativamente nueva y ciertamente compleja para el sector educativo. No se trataba entonces de una producción dirigida a los sectores educativos “tradicionales” (la academia, los políticos, los investigadores y los maestros), sino al gran conjunto de la población colombiana. Sin embargo, no dejaba de resultar paradójica la sencillez y “levedad” del lenguaje utilizado sobre un tema que suscitaba candentes debates, especialmente en unas comunidades especializadas donde proliferaban discursos, a favor y en contra, de la más variada naturaleza, procedencia y pretensiones.

Cada una de las frases contenidas a lo largo del corto documento implicaban un amplio e histórico debate educativo del que no interesaba hacer mención; esta narrativa, más comunicativa que académica, no se preocupaba por la coherencia, rigurosidad y claridad conceptual, que antaño caracterizaba a los documentos de política, sino que buscaba claramente el posicionamiento de algunos “lemas” educativos, en el lenguaje cotidiano y familiar de cualquier ciudadano colombiano; esta estrategia comunicativa buscaba ganar legitimidad para la propuesta en los sectores no especializados en educación, que se constituían ya fuera en las grandes mayorías de la población, como los padres de familia y los estudiantes, o bien en los sectores estratégicos del país: medios de comunicación, empresarios, entre otros.

De este modo, la propuesta no encontraría una oposición “cualificada” en ninguno de estos sectores, pues se habrían creado consensos en torno a los núcleos argumentativos de la propuesta, que se vinculaban fácilmente con los lugares comunes que circulaban sobre la importancia y los fines de la educación; nadie se iba a oponer a una iniciativa que promoviera una educación que sirviera para la vida y el trabajo. El debate cualificado se trasladaba entonces a los cerrados escenarios universitarios o especializados en la educación, la pedagogía y los saberes escolares y, efectivamente, allí quedó enclaustrado.

La parte introductoria comenzaba por definir los Estándares como “(...) criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender nuestro niños, niñas y jóvenes, y establecen el punto de referencia de lo que está en capacidad de *saber* y *saber hacer*, en cada una de las áreas y niveles.”(MEN, 2004:5). Luego, se ocupaba de precisar la expresión “saber y saber hacer”, para rápidamente presentar algunos criterios de

organización y terminar en una cortísima justificación, donde volvían a hacer presencia aquellas “convenciones” decimonónicas de la pedagogía racional, expresadas en la afirmación que recogemos a continuación: “(...) los estándares se articulan en una secuencia de complejidad creciente, y se agrupan en conjuntos de grados, estableciendo lo que los estudiantes deben saber y saber hacer al finalizar su paso por este conjunto de grados (...)” (MEN, 2004:5). Es de subrayar que la expresión “complejidad creciente” introducía algún matiz a nuestra “prisión pedagógica”, pues se reconocía que el punto de partida también era complejo, pero siempre en ascenso.

Esta parte continuaba con una breve exposición sobre los desafíos de formar en ciencias naturales y en ciencias sociales; su argumentación comenzaba por relacionar estrechamente la formación ciudadana con la formación en ciencias y estas últimas, a su vez, tanto en sociales como en naturales, compartían el desarrollo de las mismas habilidades, como: i) Explorar hechos y fenómenos; ii) analizar problemas, iii) observar, recoger y organizar información relevante, iv) utilizar diferentes métodos de análisis, v) evaluar los métodos y vi) compartir los resultados. También les era común el desarrollo de ciertas actitudes como la curiosidad, la honestidad en la recolección de datos y su validación, la flexibilidad, la persistencia, la crítica y la apertura mental, la disponibilidad para tolerar la incertidumbre y aceptar la naturaleza provisional, propia de la exploración científica; la reflexión sobre el pasado, el presente y el futuro, el deseo y la voluntad de valorar críticamente las consecuencias de los conocimientos científicos, y por último, la disposición para trabajar en equipo” (MEN, 2004:6.-7).

A esta altura del documento, eran más los puntos comunes entre las ciencias sociales y las ciencias naturales que sus diferencias; a este argumento contribuía también el papel de los contenidos temáticos en relación con las competencias, pues los contenidos de las ciencias en mención podrían ser diferentes, pero las competencias a desarrollar no; así mismo, se planteaba que la intencionalidad de “formar gente de ciencia desde el comienzo” era compartida por las sociales y las naturales, así como su “método” a partir de “(...) la observación personal y social, la recolección de información y la discusión con otros, hasta llegar a la conceptualización (...)” (MEN, 2004:9); solo restaba la adopción de una concepción sobre la escuela que favoreciera la formación científica, como efectivamente se expuso.

Esta parte introductoria terminaba trazando algunas claves e indicaciones para la comprensión de la estructura de los estándares. Siguiendo la huella dejada en su momento por la resolución N° 2343 de 1996 sobre los indicadores de logro, este documento también adoptaba la definición inicial de unos estándares generales y luego, unos específicos. Los primeros se aplicaban al conjunto de grados mientras que los segundos se organizaban, no ya para cada grado, como lo sugería aquella resolución, sino ahora distribuidos en tres columnas que describían “la ruta” para la formación de investigadores y científicos: i) me aproximo al conocimiento como científico(a) social, ii) manejo conocimientos propios de las ciencias sociales y iii) desarrollo compromisos personales y sociales.

En la tercera parte, específica de los estándares básicos de competencias en ciencias sociales, se despachaban en dos páginas tres temáticas importantes: las habilidades de un(a) científico(a) social, la utilidad de los estándares en ciencias sociales y su relación con el documento de lineamientos. Sobre la primera se apuntaban cinco (5) aspectos: un científico o científica social es la persona que conoce, produce y enfrenta preguntas y problemas, vive permanentemente en proceso de búsqueda e indagación para solucionarlos, considera muchos puntos de vista, necesita compartir con otras personas sus experiencias, hallazgos y pensamiento, para confrontarlos con los de otros, llegar a consensos y actuar en sociedad de acuerdo a ello y, finalmente, responder por sus acciones, sus hallazgos y sus conclusiones, y por las aplicaciones que haga de ellos (MEN, 2004:28).

En el párrafo siguiente se establecía que los estándares en ciencias sociales eran “(...) un “derrotero” para establecer lo que nuestros niños, niñas y jóvenes deben saber y saber hacer en la escuela para comprender de manera interdisciplinaria a los seres humanos, las sociedades, el mundo, y sobre todo, su propio país y su entorno social” (MEN, 2004:28). Para ello, los estudiantes deberían primero “dar una mirada al individuo en la sociedad”, en sus múltiples relaciones a través del tiempo, teniendo en cuenta las diferentes disciplinas; luego deberían apropiarse de las maneras de la investigación científica y, por último, asumirían compromisos personales y sociales. Tratando de tender puentes con el documento de lineamientos, se explicitaba que se habían reorganizado los 8 ejes curriculares en las tres columnas donde se presentaban “las acciones de pensamiento y producción de conocimiento”. Estas eran: relaciones con

la historia y las culturas, relaciones espaciales y ambientales y relaciones ético-políticas; no se hacían más comentarios sobre el tema.

En adelante, el documento presentaba los estándares, siguiendo la organización por conjunto de grados, que difería de la propuesta en la normatividad del año 1996. Proponemos dos ejemplos que ilustran la estructura adoptada: el primero, de 1° a 3°, y el segundo, de 8° a 9°.

Estándares generales	<ul style="list-style-type: none"> - Me reconozco como ser social e histórico, miembro de un país con diversas etnias y culturas, con un legado que genera identidad nacional - Reconozco la interacción entre el ser humanos y el paisaje en diferentes contextos e identifico las acciones económicas y las consecuencias que resultan de esta relación - Me identifico como un ser humano único, miembro de diversas organizaciones sociales y políticas necesarias para el bienestar y el desarrollo personal y comunitario; reconozco que las normas son acuerdos básicos que buscan la convivencia pacífica en la diversidad 				
Estándares Específicos	... me aproximo al conocimiento como científico(a) social	... manejo conocimientos propios de las ciencias sociales			... desarrollo compromisos personales y sociales
	<ul style="list-style-type: none"> •Hago preguntas sobre mí y sobre las organizaciones sociales a las que pertenezco (familia, curso, colegio, barrio...). •Reconozco diversos aspectos míos y de las organizaciones sociales a las que pertenezco, así como los cambios que han ocurrido a través del tiempo. •Uso diversas fuentes para obtener la información que necesito (entrevistas a mis familiares y profesores, fotografías, textos escolares y otros). Etc. • 	<ul style="list-style-type: none"> •Identifico algunas características físicas, sociales, culturales y emocionales que hacen de mí un ser único. •Identifico y describo algunas características socioculturales de comunidades a las que pertenezco y de otras diferentes a las mías. •Identifico y describo cambios y aspectos que se mantienen en mí y en las organizaciones de mi entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> •Me ubico en el entorno físico y de representación (en mapas y planos) utilizando referentes espaciales como arriba, abajo, dentro, fuera, derecha, izquierda. •Establezco relaciones entre los espacios físicos que ocupo (salón de clase, colegio, municipio...) y sus representaciones (mapas, planos, maquetas...). •Reconozco diversas formas de representación de la Tierra. 	<ul style="list-style-type: none"> •Identifico y describo características y funciones básicas de organizaciones sociales y políticas de mi entorno (familia, colegio, barrio, vereda, corregimiento, resguardo, territorios afrocolombianos, municipio...). •Identifico situaciones cotidianas que indican cumplimiento o incumplimiento en las funciones de algunas organizaciones sociales y políticas de mi entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> •Reconozco y respeto diferentes puntos de vista. •Comparo mis aportes con los de mis compañeros y compañeras e incorpore en mis conocimientos y juicios elementos valiosos aportados por otros. •Respeto mis rasgos individuales y los de otras personas (género, etnia, religión...).

Otro ejemplo de 8° a 9°:

Estándares generales	<ul style="list-style-type: none"> - Identifico el potencial de diversos legados sociales, políticos, económicos y culturales como fuentes de identidad, promotores del desarrollo y fuentes de cooperación y conflicto en Colombia. - Reconozco y analizo la interacción permanente entre el espacio geográfico y el ser humano y evalúo críticamente los avances y limitaciones de esta relación. - Analizo críticamente los elementos constituyentes de la democracia, los derechos de las personas y la identidad en Colombia 				
Estándares Específicos	... me aproximo al conocimiento como científico(a) social	... manejo conocimientos propios de las ciencias sociales			... desarrollo compromisos personales y sociales
	<ul style="list-style-type: none"> •Formulo preguntas acerca de hechos políticos, económicos sociales y culturales. •Planteo hipótesis que respondan provisionalmente estas preguntas. •Hago planes de búsqueda que incluyan posibles fuentes primarias y secundarias (orales, escritas, iconográficas, virtuales...) y diferentes términos para encontrar información que conteste mis preguntas. 	Relaciones con la historia y las culturas <ul style="list-style-type: none"> •Explico las principales características de algunas revoluciones de los siglos XVIII y XIX (Revolución Francesa, Revolución Industrial...). •Explico la influencia de estas revoluciones en algunos procesos sociales, políticos y económicos en Colombia y América Latina. •Analizo algunas de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que dieron origen a los procesos de independencia de los pueblos americanos. 	Relaciones espaciales y ambientales <ul style="list-style-type: none"> •Describo las principales características físicas de los diversos ecosistemas. •Explico la manera como el medio ambiente influye en el tipo de organización social y económica que se da en las regiones de Colombia. •Comparo las maneras como distintas comunidades, etnias y culturas se han relacionado económicamente con el medio ambiente en Colombia a lo largo de la historia (pesca de subienda, cultivo en terrazas...). 	Relaciones ético-políticas <ul style="list-style-type: none"> •Comparo los mecanismos de participación ciudadana contemplados en las constituciones políticas de 1886 y 1991 y evalúo su aplicabilidad. •Identifico algunas formas en las que organizaciones estudiantiles, movimientos sociales, partidos políticos, sindicatos... participaron en la actividad política colombiana a lo largo del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. 	<ul style="list-style-type: none"> •Respeto diferentes posturas frente a los fenómenos sociales. •Participo en discusiones y debates académicos. •Asumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación y abuso por irrespeto a las posiciones ideológicas y propongo formas de cambiarlas.

La cuarta y última parte, aunque estaba dirigida a los maestros, reconocía la importancia del compromiso por parte de todos los miembros de la comunidad educativa para el cambio en las prácticas asociadas con la recepción y repetición de información, ejemplificando la posibilidad de su aplicación en diferentes contextos: el aula, la escuela y, de modo ideal, por fuera de ella; a continuación se proponían cuatro (4) ejemplos de trabajo en torno a los estándares, y el documento finalizaba con algunas sugerencias sobre las condiciones y requisitos básicos para ser un aprendiz de ciencia y unos pocos apoyos para los maestros.

Podemos afirmar, en términos generales, que el documento de estándares hunde sus raíces en una perspectiva radicalmente científica de los saberes que se enseñan, por cuanto la categoría de competencias requerirá de ese discurso para su mejor

comprensión e implantación en el ámbito escolar, puesto que serán sus conceptos, habilidades, procedimientos, valores y actitudes, los que nutran esta categoría. El cuidado que tuvieron los autores de los lineamientos sobre el asunto, provenía de reconocer cierta inestabilidad de la lógica interna de las Ciencias Sociales y de la desconexión entre la lógica disciplinar y la lógica de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes. Los dos documentos, desde posiciones diametralmente diferentes, defendían lo mismo: mientras que los lineamientos afirmaban su intención de no formar historiadores, geógrafos, investigadores o científicos, tal intención era el núcleo en torno al cual se construyó el documento de los estándares.

Fue así como la escuela se convirtió en el escenario propicio para la formación en ciencias, el maestro en el sujeto investigador, su práctica orientada a la temprana formación de “gente de ciencia” y los saberes escolares definidos por su naturaleza científica; desde este raciocinio, las ciencias sociales justificaron su lugar como saber escolar en la medida en que, como ciencias, podían contribuir a la formación integral de ciudadanos “(...) capaces de razonar, debatir, producir, convivir y desarrollar al máximo su potencial creativo” (MEN, 2004:6). La ciencia se convirtió entonces en una de las claves de la ciudadanía.

Por supuesto que la fuerza y contundencia de esta apuesta, invisibilizaba, debilitaba o reconfiguraba otras; a lo largo del texto se desvanecía la conexión que habíamos identificado inicialmente entre la pregunta, el aprendizaje y la competencia; en el primer documento, esta relación no se asociaba necesariamente a un enfoque científico en el marco de las conjeturas y las hipótesis, sino que derivaba de las perspectivas críticas de la educación, ante la importancia de activar el protagonismo del sujeto en su proceso de aprendizaje; citando a Freire, se afirmaba: “Las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizaje en este continuo trasegar que es la vida”; “con la pregunta nace también la curiosidad, con la curiosidad se incentiva la creatividad. Con la educación tradicional, se castra la curiosidad, se estrecha la imaginación y se hipertrofian los sentidos” (MEN, 2002:84).

Otro elemento que se debilitaba, particularmente en la propuesta operativa de los estándares, era el núcleo central del concepto de competencia: saber hacer, tal como se comprendía en el documento: “Los estándares pretenden que las generaciones que estamos formando no se limiten a acumular conocimientos, sino que aprendan lo que es pertinente para su vida y puedan aplicarlo para solucionar problemas nuevos en situaciones cotidianas” (MEN, 2004:5). Esta finalidad, que se construye en oposición con la acumulación de conocimiento, se reconfigurará luego en la forma que toma la operatividad de los estándares, pues se corroborará que tal ejercicio sería importante para luego poder actuar; las columnas 1 y 2, sobre las aproximaciones al conocimiento como científica(a) social y el manejo de los conocimientos propios de las Ciencias Sociales y su desglose, dan cuenta de la importancia que tiene el manejo del conocimiento para promover actitudes propositivas y de acción en contexto, como lo sugeriría la expresión “saber y saber hacer”.

En consecuencia, unos eran los marcos de referencia desde donde se produjeron los lineamientos y otros los que provocaron los Estándares Básicos; a pesar de su corta distancia en el tiempo, de compartir dos de sus autores (los profesores Agudelo del MEN y Gómez de la Universidad Distrital) y de haber procedido de una manera similar para su producción, eran notables las diferencias en sus perspectivas. Este hecho daba cuenta del impacto que tuvo el cambio de orientación de los nuevos los decisores de la política educativa que arribaron al Ministerio en el año 2002, y con ellos, nuevos grupos de asesores, procedentes especialmente de los centros de investigación y de las facultades de educación de las universidades privadas.

El sentido y las finalidades de los documentos de política también cambiaron; este gobierno de la revolución educativa, a partir del año 2003, viró decididamente hacia una producción que privilegiaba la comunicación para conquistar legitimidad; para ello, se apeló a los diferentes mecanismos de orden narrativo y estratégico. Un discurso que articulaba unas narrativas “políticamente correctas” y “socialmente deseables” sobre las ciencias y su relación con la educación, junto con el reconocimiento de unas comunidades académicas, algunas organizaciones de la sociedad civil, agrupaciones de empresarios y otras instituciones gubernamentales representativas en el país y la circulación del documento a través de los medios masivos de comunicación,

descentraron completamente la discusión de los especialistas y evadieron su juicio, a causa de la falta de rigor, precisión y coherencia.

Las diferencias entre los dos documentos eran abismales, tanto por sus enfoques y concepciones como en la operatividad que proponían. La estrategia narrativa del documento de estándares producía un efecto de “naturalización”, es decir, “de que siempre ha existido y por lo tanto es así”, sobre varios aspectos en torno a las ciencias, los cuales se podrían resumir así: i) comprender que la única diferencia entre las ciencias sociales y las naturales es su objeto de estudio; ii) que la enseñanza tiene el mismo método de la producción científica; iii) que las formas de aprendizaje están asociadas a la manera como los sujetos se acercan a la ciencia; y iv) que el único conocimiento que circula en la escuela es el científico.

Algunas de estas imágenes sociales sobre la ciencia, más problemáticas que otras, no cuestionaban los estatutos de verdad, objetividad, imparcialidad y neutralidad que aún predominaban sobre la ciencia; aunque se estipulaban algunas condiciones del científico social, tales como la necesidad de considerar otros puntos de vista, compartir hallazgos y responder por sus resultados o conclusiones, estas no interpelaba el tipo de conocimiento que se producía o que se construía, y menos aún, las condiciones de su producción.

Respecto a las Ciencias Sociales, se había desvanecido su interés emancipador que se subrayaba en los lineamientos, y en su lugar se fortalecieron los intereses técnico y práctico. En este documento, las Ciencias Sociales se definían en relación con las ciencias naturales, por cuanto las primeras indagaban por los seres humanos y las organizaciones a las que pertenecían, mientras que las segundas por los seres y los objetos; las sociales conceptualizaban y teorizaban para aportar a la comprensión del ser humano y de su acción social, y las naturales, además de la conceptualización, hacían abstracción y utilizaban modelos explicativos y predictivos de los fenómenos observables y no observables del universo. De allí que un campo de conocimiento social como el ambiental, que tuvo gran protagonismo en el documento de lineamientos, se pierde completamente en el ámbito de los estándares de las sociales y se despliega en el de las ciencias naturales; por lo tanto, categorías como la “sostenibilidad”, que comprometía una reflexión de los horizontes de expectativa de la experiencia humana,

se evaporan en la propuesta de estándares. Luego, ¿de qué saber y saber hacer se estaría hablando?

Cabe anotar que la complejidad pero también la riqueza que revestía la relación entre los ejes generadores, las preguntas problematizadoras y los ámbitos conceptuales del documento de lineamientos, se extraña ante la reducción significativa que se produjo sobre “los contenidos de la enseñanza” en los estándares, tanto de las relaciones, enfoques, disciplinas como de los conceptos propios de las Ciencias Sociales; difícilmente las tres columnas sobre las relaciones con la historia y la cultura, espaciales y ambientales y ético-políticas, hubieran podido recoger tal magnitud.

La estructura de los estándares generales guardaba, como criterio de organización, una gradualidad de “complejidad creciente”, basado, tal vez, en los procesos cognitivos de los estudiantes que se orientaban hacia el desarrollo de un pensamiento formal. Con el propósito de analizar dicha secuencialidad, a continuación los recogeremos. Veamos:

	Ciclo educativo	Estándares Generales
1	De 1° a 3°	<ul style="list-style-type: none"> - Me <u>reconozco</u> como ser social e histórico, miembro de un país con diversas etnias y culturas, con un legado que genera identidad nacional. - <u>Reconozco</u> la interacción entre el ser humano y el paisaje en diferentes contextos e identifico las acciones económicas y las consecuencias que resultan de esta relación. - Me <u>identifico</u> como un ser humano único, miembro de diversas organizaciones sociales y políticas necesarias para el bienestar y el desarrollo personal y comunitario; <u>reconozco</u> que las normas son acuerdos básicos que buscan la convivencia pacífica en la diversidad.
2	De 4° a 5°	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Reconozco</u> que tanto los individuos como las organizaciones sociales se transforman con el tiempo, construyen un legado y dejan huellas que permanecen en las sociedades actuales. - <u>Reconozco</u> algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas. - <u>Reconozco</u> la utilidad de las organizaciones político-administrativas y sus cambios a través del tiempo como resultado de acuerdos y conflictos.
3	De 6° a 7°	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Reconozco</u> y <u>valoro</u> la presencia de diversos legados culturales –de diferentes épocas y regiones– para el desarrollo de la humanidad. - <u>Analizo</u> cómo diferentes culturas producen, transforman y distribuyen recursos, bienes y servicios de acuerdo con las características físicas de su entorno. - <u>Reconozco</u> algunos de los sistemas políticos que se establecieron en diferentes épocas y culturas y las principales ideas que buscan legitimarlos.
4	De 8° a 9°	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Identifico</u> el potencial de diversos legados sociales, políticos, económicos y culturales como fuentes de identidad, promotores del desarrollo y fuentes de cooperación y conflicto en Colombia. - <u>Reconozco</u> y <u>analizo</u> la interacción permanente entre el espacio geográfico y el ser humano y evalúo críticamente los avances y limitaciones de esta relación.

		- <u>Analizo</u> críticamente los elementos constituyentes de la democracia, los derechos de las personas y la identidad en Colombia.
5	De 10° a 11°	- <u>Identifico</u> algunas características culturales y sociales de los procesos de transformación que se generaron a partir del desarrollo político y económico de Colombia y el mundo a lo largo del siglo XX. - <u>Identifico</u> y <u>tomo posición</u> frente a las principales causas y consecuencias políticas, económicas, sociales y ambientales de la aplicación de las diferentes teorías y modelos económicos en el siglo XX y formulo hipótesis que me permitan explicar la situación de Colombia en este contexto. - <u>Comprendo</u> que el ejercicio político es el resultado de esfuerzos por resolver conflictos y tensiones que surgen en las relaciones de poder entre los Estados y en el interior de ellos mismos.

Salta a la vista que el verbo de mayor recurrencia de uso es “reconocer”, que se encuentra en todos los grupos de grados salvo en el último; le sigue el verbo “identificar”, cuyo uso se extiende en el primero, cuarto y quinto grupo; tanto “analizar” como “valorar” se introducen en el tercer grupo, es decir, en los grados 6° y 7°, y, por último, “comprender” y “tomar posición” solo se utilizan una vez, en el último conjunto de grados (10° y 11°).

Este pequeño ejercicio, además de ilustrar que en efecto había una complejidad en ascenso, pues cognitivamente están implicados más procesos de pensamiento superior en el “analizar” que en el “reconocer”, por ejemplo, sirve también para mostrar una reducción significativa del lenguaje en la formulación de las “acciones de pensamiento”, pues solo se utilizan seis verbos en quince (15) frases; adicionalmente, las acciones estaban orientadas a garantizar el desarrollo de los procesos cognitivos (describir, comparar, reconocer, establecer, clasificar, explicar, ubicar), más que a la “producción concreta”, esto es, de acuerdo con nuestra interpretación, el uso de esos conocimientos en contextos específicos. El saber hacer en las Ciencias Sociales estaría asociado a la fuerza analítica y propositiva de los sujetos, la cual brilla por su ausencia en esta formulación. Si este es el propósito final del enfoque por competencias para las Ciencias Sociales, podríamos decir que este potencial puede ser activado, prioritariamente, a través de las preguntas problematizadoras que proponían los lineamientos curriculares; por ejemplo: para el grado 11, ¿cómo construir una sociedad justa para todas las edades y condiciones?, o también para séptimo grado, ¿qué implica para una sociedad mantener en condiciones infrahumanas de trabajo a algunos grupos de la población?

Las “acciones de pensamiento y de producción concreta” que, a propósito, no se explican en el texto, eran la manera como se desglosaban los estándares generales que, guardando las debidas proporciones, podríamos decir que son la continuidad del ejercicio aplazado de los indicadores de logro de los años 90. Tomemos el ejemplo del último conjunto de grados, 10° y 11°, que para ambas propuestas es el mismo. Veamos:

Indicadores de logro	Acciones de pensamiento/ ... manejo de conocimientos propios de las ciencias sociales Relaciones con la historia y la cultura
<ul style="list-style-type: none"> • Comprende que los hechos históricos son construcciones teóricas sujetas a permanentes reconceptualizaciones. • Concibe procesos causales y dinámicos con razones múltiples y consecuencias a largo plazo. • Comprende el concepto de evolución de las sociedades hasta llegar al momento actual, su posibilidad de transformación y la resistencia que la sociedad y sus instituciones tienen ante tales transformaciones. • Hace comparaciones entre fenómenos sociales similares ocurridos en espacios y tiempos diferentes. • Asume críticamente ensayos, crónicas y artículos de distintos autores sobre realidades sociales conocidas. • Elabora escritos claros y coherentes donde se expresan sus posiciones y puntos de vista en torno a diversos hechos sociales. • Establece relaciones de ordenación y seriación para la dinámica histórica. • Aplica a problemas históricos las nociones de periodización, secuencialidad, cronología. • Comprende que la cultura es el producto de las prácticas sociales y de la vida cotidiana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explico el origen del régimen bipartidista en Colombia. • Analizo el periodo conocido como “la violencia” y establezco relaciones con las formas actuales de violencia. • Identifico las causas, características y consecuencias del Frente Nacional. • Explico el surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico en Colombia. • Analizo desde el punto de vista político, económico, social y cultural algunos de los hechos históricos mundiales sobresalientes del siglo XX (guerras mundiales, conflicto en el Medio Oriente, caída del muro de Berlín...). • Identifico y analizo las diferentes formas del orden mundial en el siglo XX (Guerra Fría, globalización, enfrentamiento Oriente-Occidente...). • Analizo y describo algunas dictaduras en América Latina a lo largo del siglo XX. • Analizo y describo algunas revoluciones en América Latina a lo largo del siglo XX. • Reconozco el cambio en la posición de la mujer en el mundo y en Colombia a lo largo del siglo XX y su incidencia en el desarrollo político, económico, social, cultural, familiar y personal. • Identifico y explico las luchas de los grupos étnicos en Colombia y América en busca de su reconocimiento social e igualdad de derechos desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad. • Establezco relaciones entre las distintas manifestaciones artísticas y las corrientes ideológicas del siglo XX.

Aunque, claramente el documento de estándares estaba desprovisto de cualquier intencionalidad encaminada a crear una “ilusión” de posible articulación, continuidad o coherencia con los lineamientos curriculares o con normatividades anteriores, llama la atención el “parentesco” en la formulación entre unos y otras; la diferencia estaba en la mayor especificidad o “especialidad” de las “acciones de comprensión”, que se desglosaron en las cinco columnas que tenía la matriz, pero que a la vez evocaba las largas listas de contenidos de las propuesta sesenteras.

La enseñanza de la historia, por su parte, retornaba tanto con su narrativa científica como con la de tipo vinculante y cohesionadora, asociada con los procesos de identidad; para esta ocasión, su condición pendular entre una y otra se terminaba, ante el fortalecimiento de una perspectiva que favorecía la relación entre ciencia y ciudadanía, acuñada desde los discursos de las postrimerías del siglo XX sobre las “competencias ciudadanas”. La formación de ciudadanos, que con tanta cautela se había tratado en los lineamientos curriculares, ya no sería cuestionada como una finalidad de la enseñanza de la historia por los sectores intelectuales de la historia profesional, puesto que su discurso moral y nacionalista se vinculaba ahora con el discurso siempre “modernizador” de las ciencias.

La enseñanza de la historia se ajustaba entonces perfectamente a la demanda científica para la formación de ciudadanos, principalmente desde las habilidades cognitivas y procedimentales, que comporta su producción, pero también desde los contenidos temáticos y procesuales que invadían la formulación de las acciones de pensamiento en los estándares.

Siendo así, podríamos afirmar que los estándares Básicos de Competencias para las Ciencias Sociales tenían una naturaleza “fundacional”, por cuanto su narrativa inauguraba una perspectiva de la educación y unas finalidades comunicativas nuevas para el país. En razón de ello, el documento se produce, exclusivamente, en el marco de un plan de desarrollo del respectivo gobierno Uribe, desconociendo las trayectorias tanto de la política pública educativa como de los discursos allí implicados. Se produce, entonces, un rompimiento con una narrativa académica propia de este tipo de documentos, caracterizada por ser rigurosa, documentada, capaz de soportar una interpelación crítica de pares, para remplazarla por otra más pragmática, dirigida a otro público y con amplia eficiencia comunicativa.

Tanto los Lineamientos Curriculares para el Área de Ciencias Sociales como los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales se constituyeron en los documentos de referencia para la organización de la enseñanza del área, y en particular de la historia, en el país. Sin embargo, en Bogotá, desde el año 2004, como resultado de una investigación promovida por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP-, que pretendía mostrar la manera como se configuraban

las diferentes áreas del currículo escolar en las prácticas pedagógicas de los maestros, se produjo un libro publicado en 2006 y compilado por José Gregorio Rodríguez de la Universidad Nacional de Colombia: “Rutas pedagógicas de la historia, en la educación básica de Bogotá”; el documento ratificaba las rutas ya identificadas, relacionadas con los énfasis en el saber disciplinar y en el de la psicología, pero en lo fundamental ilustraba la dispersión y falta de claridad sobre las decisiones que comprometen la organización de la enseñanza de la historia.

No fue sorprendente, entonces, que la Secretaría de Educación de Bogotá, en el marco de su política educativa que organizaba el currículo escolar por ciclos, intentará proponer otra forma de organización del área de ciencias sociales: una que se deslindara de esa “esquizofrenia en la enseñanza” que estaban suscitando las posibles aplicaciones de los documentos de política nacionales, y que estuviera en el marco de la nueva propuesta. Un grupo de la Universidad Nacional de Colombia, que sin tener tradición en el campo de la pedagogía se había legitimado por su participación en la propuesta de evaluación por competencias para área, asumió la tarea de formular la propuesta que se publica en el año 2007 bajo el título de “Colegios Públicos de Excelencia en Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico”; aunque la propuesta nunca ha sido implementada, resulta muy relevante considerarla como una producción sobre enseñanza de la historia basada en la disciplina, pero desde un enfoque que pretende fracturar la organización por contenidos, para lo cual acude a la categoría de pensamiento histórico desde la tradición de la historia.

Finalmente, las múltiples contradicciones e inconsistencias entre unos y otros documentos serán resueltas por la vía más débil, a través de los maestros; serán ellos quienes soporten, tramiten, padezcan o invisibilicen esta “esquizofrenia en la enseñanza”, lo que se sumará a sus condiciones sociales y culturales como sujetos y a la necesidad de la contextualización de sus prácticas; tendrán, pues, bastantes asuntos por resolver y otra cantidad de decisiones por tomar.

En los ejercicios de planeación y organización de su enseñanza, de acuerdo con las encuestas aplicadas a 120 docentes de ciencias sociales en el año 2010 y la observación directa realizada a 80 docentes, con excepción de algunos casos, los maestros priorizarán el documento de estándares como guía, por contener una estructura más

cercana a lo que “tradicionalmente” había circulado (organización por temáticas, especialmente desde la historia), tanto en su formación inicial como en los documentos de política educativa referidos al campo. Pero la razón principal de esta decisión, que nos habla de la fuerza discursiva de este documento, ha radicado, en su estrecha relación con la evaluación de los estudiantes, a través de cual “garantizarán” que lo “que enseñen será lo que se evalúe”.

No obstante, para el caso de la historia y las ciencias sociales, podría resultar también relativa, la priorización de los estándares como criterio de organización, por cuanto la perspectiva en la que fueron formulados y en la que están siendo aplicados, se distancia del enfoque interpretativo desde el cual se diseñan las pruebas de evaluación del Estado. ¿Qué significa desarrollar competencias interpretativas para el área de la historia y de la Ciencias sociales? Sería la pregunta central de los maestros para organizar su enseñanza; las posibles respuestas a esta pregunta los obligarían por lo menos, a retomar los planteamientos básicos de los lineamientos y establecer algún tipo de diálogo con los estándares, o, distanciarse de estos documentos para refugiarse en otras discursividades igualmente prescriptivas (la científica, o emancipatoria, por ejemplo), o definitivamente, profundizar en ellos y otros documentos para tomar distancia y construir cierta autonomía en su ejercicio de la enseñanza. Luego, definir qué se enseña para obtener mejores desempeños de los estudiantes en la evaluación, no es una tarea fácil.

Los textos escolares, en su mayoría, acogerán el documento de estándares como criterio de organización de los contenidos por la coincidencia en sus enfoques instruccionales de la enseñanza; sus preocupaciones estarán centradas en acoger las demandas que hacen los maestros, en la mayoría de los casos profundizando sus intenciones prescriptivas, en tanto ellos son los que deciden sobre la oferta editorial. El mercado de los textos escolares será regulado, entonces, por una creciente “obsesión” de “pensar” por el maestro: relación entre competencias, y estándares, definición de los temas y contenidos, sugerencia de actividades, etc.

El maestro, que fue configurado como facilitador en los discursos del año 2002 y solo dos años después, debería ser un investigador y científico, seguirá transformando su lugar y su relación con un saber. Tanto “facilitar” las condiciones para el aprendizaje o

hacer de la enseñanza una práctica investigativa son dos demandas diametralmente diferentes, pero ninguna de ellas acepta la posible autonomía intelectual del maestro, ni su condición de productor de conocimiento desde un lugar particular, como es la Escuela.

B. “¿Cualquiera puede enseñar ... historia?”: de la inestabilidad de los saberes a la crisis de los sujetos que enseñan

La consolidación de las Facultades de Educación con Programas de Ciencias Sociales e Historia como las instituciones que por excelencia formaban a los maestros para la enseñanza de dichas áreas escolares, les permitió asistir a unos ciclos reformistas, que durante los años 90s se asociaron con las “inestabilidades” o “posicionamientos” de los saberes comprometidos en la formación, tanto los de carácter disciplinar como los de orden didáctico y pedagógico, con un telón de fondo, promovido particularmente por los Organismos Internacionales de Cooperación, que indagaba por el sujeto maestro, dado que él era la estrategia, el factor o el “objeto” de una política para la mejora en la calidad de la educación. En este panorama, de por sí ya complejo, durante la primera década del siglo XXI se profundizan las reformas, poniendo en vilo todo el dispositivo de formación de docentes para el país con la adopción del Decreto 1278 de 2002, con el que se abrió la compuerta laboral en el magisterio a otros profesionales no licenciados. Esta reforma, hasta hoy, está reconfigurando tantos los escenarios de formación como los sujetos de la enseñanza y, por supuesto, los saberes asociados a ella.

La formación de docentes para la enseñanza de la historia arribaba a los años 90 con una serie de tensiones entre los saberes comprometidos en ella. **La primera tensión** se manifestó en la relación entre las Ciencias Sociales y la Historia, donde la reforma curricular de 1984 ya había dejado claro que la contundencia de los “deseos” tenía como límite la fuerza de las “tradiciones”. Fue así como el ímpetu epistemológico e investigativo de las Ciencias Sociales, en tanto saberes útiles para la explicación y comprensión de lo social y/o la transformación de las realidades, se desvaneció ante sus propósitos de enseñanza, en los que la historia y la geografía le llevaban una significativa ventaja; esta tensión tomaba forma no solo en los Marcos Curriculares Generales, sino también en la mayoría de los programas de Licenciatura en Ciencias

Sociales. Nuevamente, como en los años 30 y 40 del siglo XX, será la experiencia escolar y la formación de docentes la que nos permitirá familiarizarnos con la idea de que el lugar de la Ciencias Sociales era el nicho natural de la Historia.

A lo largo de la década de los años 90, la fuerza pedagógica de la historia -y de la geografía- aún seguía definiendo las perspectivas de formación y la composición de los planes de estudio para la formación de maestros, donde los ajustes procedían de los movimientos epistemológicos y metodológicos de las disciplinas, que generalmente transitaban por escenarios universitarios dedicados a la investigación; para la historia, en particular, la denominada corriente revisionista, que se configuró en reacción a la Academia de Historia desde los años 70s, introdujo inicialmente a la formación de maestros nuevas “temáticas”, asociadas a las perspectivas de la historia social: *teorías* (anales, marxista, mentalidades, etc.), *actores* históricos (campesinos, obreros, mujeres, niños, indígenas, afrocolombianos, etc.), *procesos* (luchas obreras, agrarias, violencia, conflicto, etc.), y *fuentes* (novedosos archivos escritos como los notariales, parroquiales, de familias; otro tipo de fuentes como las orales, los objetos, las imágenes, los vídeos, etc.). Se trataba, entonces, de ampliar y complejizar los “relatos históricos” que circulaban en la formación de los maestros, cambiando los contenidos de las materias de la historia, que aún obedecían a los códigos de nuestra “prisión pedagógica”: de lo local a lo global (historia de Colombia, de América Latina, América del Norte, de Europa y en ocasiones, de Asia y África), y de lo lejano a lo inmediato (historia antigua, media, moderna y contemporánea).

La innovación desde esta perspectiva, que se rastrea desde mediados de los años 80, se desplazaba hacia la introducción, esta vez, de los contenidos que se asociaban con la necesidad de comprender la lógica desde la cual se construía el conocimiento histórico para su enseñanza; su resultado fue la inclusión de materias específicas sobre la teoría de la historia, pero también de cambios en los relatos históricos de las materias respectivas, orientados a la explicitación de las escuelas y tendencias historiográficas desde las cuales se producían esos relatos.

Rodríguez y Acosta (2008:15) han identificado algunos números monográficos de la Revista Iber, cuyas preocupaciones giraban en torno a la inclusión de los avances de la historia “(...) tanto en sus posturas –historia cultural, historia oral, historia local–

(Archiva, M, 2004; Betancurt, D, 1993) como en sus debates recientes sobre fenómenos históricos en torno a los cuales existen interpretaciones conflictivas – guerras, formación de los estados, movimientos sociales y políticos– y que han generado vacíos y silencios sobre diversos grupos minoritarios o marginados (López, F, 1995/2007).” Los autores también identificaron “(...) la incorporación del uso de fuentes, de metodologías de la investigación histórica, de los usos de Internet y de herramientas de tipo virtual en la enseñanza de esta disciplina (Prats, J 1997/2007).”

La segunda tensión en torno a las relaciones entre las disciplinas para la formación de docentes para la enseñanza de la historia, procedía del debate sobre la enseñanza, donde se identifican por lo menos tres posturas. **Una**, de corte histórico, que consideraba que el conocimiento de la lógica disciplinar era suficiente para la enseñanza, puesto que su epistemología y la manera de proceder de los sujetos para la construcción del conocimiento histórico serían los contenidos y las rutas de su saber pedagógico. **Dos**, de naturaleza psicológica, que planteaba que la enseñanza de cualquiera de las disciplinas escolares debería partir de la condiciones de aprendizaje de los sujetos. Y **tres**, un enfoque didáctico crítico, que interpela la hegemonía de los procesos cognitivos en la enseñanza, reivindicando miradas culturales e históricas sobre ella.

En general, las tres vertientes tuvieron una producción importante durante los años 90, inaugurando un campo de saber que paulatinamente se fue fortaleciendo a lo largo de esa década, mediante la realización de eventos, la formación de especialistas y la producción de artículos y textos especializados, pero sin alcanzar la total madurez. En los primeros años del siglo XXI, la producción relacionada con la tendencia histórica prácticamente desapareció, por cuanto un sector se desplazó hacia las ciencias sociales; otro, simplemente incorporó la temática al pensum de formación de historiadores, y un tercero tomó forma en una tendencia actualmente emergente, asociada con la memoria colectiva. La segunda, relacionada con la psicología, se fue difuminando en discursos sobre la formación ciudadana. Y la tercera de las vertientes, tal vez la menos difundida de todas en nuestro contexto, continuó su producción, consolidando un acumulado importante en la actualidad.

La enseñanza de la historia desde la disciplina fue una vertiente relativamente productiva en la década de los 90s y luego decayó. Cabe destacar los aportes tempranos

de la Universidad Pedagógica Nacional por medio del profesor Darío Betancourt, quien en su texto “Enseñanza de la Historia a tres niveles” de 1995, lograba sintetizar la pregunta por el cómo enseñar desde la preocupación sobre la intencionalidad política de la enseñanza de la historia. A este se unía la producción de Alfonso Torres, titulada “Los otros también cuentan” de 1991, que desde la historia popular y la recuperación colectiva de la historia, planteaba algunas posibilidades de trabajo también para la educación formal; y en las postrimerías del siglo XX, aparecen dos textos del profesor de la misma universidad, Renán Vega Cantor, “Historia, Conocimiento y Enseñanza” (1998) y “Déjenos hablar. Profesores y estudiantes tejen historias orales en el espacio escolar” (sf); el primero hacía una fundamentación de la enseñanza de la historia desde la disciplina, mientras que el segundo era una compilación, realizada con Ricardo Castaño Támara, de los resultados de un proceso de formación con docentes de Bogotá y Cundinamarca, a través del cual experimentaron diferentes formas de trabajo escolar con la historia oral.

Una propuesta didáctica que merece especial mención fue el proyecto curricular inglés denominado History 13-16 que fue uno de los primeros, y seguramente el único intento de formalizar esta vertiente histórica de la enseñanza de la historia en un currículo escolar. En efecto, a través de una serie de módulos que recreaban las maneras de proceder de los historiadores, las dificultades en el manejo o en la inexistencia de fuentes, los dilemas morales a los que podrían enfrentarse, en otros; se motivaba el trabajo de jóvenes entre 13 y 16 años, ciclo vital que se había identificado como el de mayor apatía hacia el aprendizaje de la historia.

Estas producciones, generalmente de tipo universitario, casi todas escritas por historiadores profesionales, cerraron su ciclo de publicaciones desde 1999, cuando se produjo la desaparición y posterior asesinato del profesor Betancourt, quien por entonces dirigía la Maestría en Enseñanza de la Historia de la Universidad Pedagógica Nacional; este hecho condujo a la desintegración del equipo y al debilitamiento del tema en el departamento de esta universidad; dos de sus colegas, los profesores Torres y Vega se orientaron hacia otros intereses: el primero, hacia las ciencias sociales, y el segundo se dedicó a sus estudios históricos doctorales. Las nuevas generaciones de formadores incorporaron esta importante discusión en uno de los ejes de formación denominado pedagogía y didáctica.

Solo hasta el año 2004 apareció una nueva producción de este estilo, con similares características, realizada por los profesores Darío Campos Rodríguez (Historiador) y Nelly Rodríguez Melo (filóloga), ambos de la Universidad Nacional de Colombia, que se titulaba “La enseñanza de los pueblos antiguos en la Escuela”. El libro presenta una propuesta que fue puesta en práctica en un colegio de Bogotá con estudiantes de grado 6°, cuyo propósito central era abordar “(...) simultáneamente espacios geográficos y culturales de la Antigüedad a nivel mundial y estableció unidades temporales, divididas en periodos cronológicos concretos, que abarcan milenios. Este tipo de acercamiento propende a dar una visión mundial de la antigüedad, que lleve a los estudiantes a comprender y a pensar el mundo como una totalidad, que les permita inferir relaciones, similitudes, diferencias y procesos en conjunto de las diferentes culturas antiguas de la humanidad desde marcos temporales amplios” (Campos y Rodríguez, 2004:9).

Una tendencia emergente, en ascenso permanente, está relacionada con la memoria; si bien no está centrada exclusivamente en la disciplina histórica, sí se fundamenta en ella, pues indaga por los sentidos políticos y éticos de la historia y de su enseñanza. La triada memoria colectiva, políticas de la memoria y enseñanza de la historia ha sido el núcleo de su trabajo, a través del cual “(...) han establecido los efectos en el presente de pasados conflictivos”, donde la historia potencia su utilidad para la planeación del futuro; la enseñanza de la historia es la “(...) actividad que está llamada a contribuir a superar los prejuicios” y “aclarar los motivos del pasado para hacer que éste no se constituya en un freno inmovilizador que impida enfrentar conjuntamente el futuro” (Caviaras, E, 2006: 12 citado por Rodríguez y Acosta, 2007:16).

Aunque era un tema que venía circulando, especialmente en experiencias de la educación popular, u otros más de corte antropológico con comunidades étnicas, fue la producción del cono sur la que comenzó a conocerse en algunos ambientes académicos y educativos, particularmente en la coyuntura de los años posteriores a 2007, a partir de la creación de la comisión de la verdad, justicia y reparación, ante los procesos de desmovilización de los grupos paramilitares en el país. El libro de Elizabeth Jelin, “Los trabajos de la memoria” de 2002, puede considerarse como el ABC de los trabajos sobre la memoria: precisa concepciones básicas, define las luchas por la memoria, traza los límites de los abusos de la memoria y plantea unas herramientas a través del arte. La

misma autora, junto con Federico Guillermo Lorenz, realiza una compilación titulada “Educación y memoria. La Escuela elabora el pasado” de 2004, donde recogen diferentes artículos acerca de algunas experiencias de trabajo sobre la memoria en escuelas de Argentina, Uruguay, Chile y Brasil.

Fue en el libro colectivo de Dussel, Finocchio y Gojman “Haciendo memoria en el país de nunca jamás” (2006) donde se realizó un abordaje histórico y sociológico acerca de los pasados dolorosos, en un intento de análisis a partir del papel de Estado, la juventud, la violencia, la democracia y la dictadura. Pero será el libro “Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global” de Mario Carretero del año 2007, la publicación que conectó la discusión ética y política sobre la enseñanza de la historia con los asuntos de la memoria, por medio de la diferenciación de tres tipos de historia: la cotidiana, la académica y la escolar. Llama la atención el tránsito que está haciendo este representante de la enseñanza de la historia desde un enfoque psicologicista a perspectivas de la memoria, orientadas no exclusivamente desde su especialidad; de la compilación del 2010 “La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades” realizada junto con José A. Castorina, los artículos de los cuales Carretero es autor, confirma(n) el desplazamiento.

Para el caso colombiano, la única producción universitaria sobre el tema son los últimos trabajos de Marlén Sánchez y Sandra Rodríguez sobre memoria, conflicto y enseñanza; además de una aguda reflexión sobre la memoria en la enseñanza de la historia presente, realizaron una propuesta de enseñanza a través de un programa informático denominado “Memoria, conflicto y relato”, que sintetiza una exploración cuidadosa de fuentes primarias y secundarias del conflicto armado en Colombia, junto con una diversidad de fuentes sonoras (música, registro de noticieros, etc.) sobre la manera como se percibe el conflicto.

La enseñanza de la historia basada en la(s) psicología(s) se debatía entre dos perspectivas: una, más radical, instalada en las Ciencias de la Educación, que defendiendo el lugar preponderante de la psicología en los asuntos del aprendizaje y la didáctica, conformaba un campo de saber, a la manera de una meta-teoría, desde la cual se dictaban los presupuestos generales sobre de la forma de aprender, extensibles a todos los sujetos, en todas las circunstancias y para todas las disciplinas; las

consecuencias se manifestaron en la permanencia de las asignaturas asociadas a la psicología del aprendizaje en programas de licenciatura, independientemente de las disciplinas específicas.

En esta perspectiva pueden ubicarse algunas producciones y propuestas metodológicas que no entraremos a desarrollar, tales como “la pedagogía conceptual” que se introduce al país a través de los fundadores del Colegio Alberto Merani en Bogotá²⁰; la “enseñanza para la comprensión” propuesta desarrollada por el Proyecto Cero de la Universidad de Harvard y el proyecto Spectrum, cuyos postulados fueron desarrollados en nuestro país, tanto en escenarios académicos como políticos, por la profesora Rosario Jaramillo²¹; “la enseñanza problémica” asociada de un parte a una perspectiva curricular que pretende trascender el tema de la pertinencia y sentido de los contenidos de la enseñanza a través de su organización por problemas²², y de otra parte, concierne a los discursos de la pedagogía crítica dirigidos a subrayar la poca significancia de lo que circula en la escuela para los estudiante, proponiendo, entonces, la posibilidad de la pregunta como movilizadora del interés por el conocimiento²³. Esta producción ha gozado de mucha aceptación en los programas de licenciatura, no exclusivamente de ciencias sociales e historia, y son bastantes los esfuerzos se han realizado por lograr su aplicación a diferentes áreas del saber escolar.

La otra perspectiva era aquella que partía de la necesidad de un diálogo entre las disciplinas específicas y los presupuestos básicos de la psicología cognitiva, acuñando el término de “didácticas específicas”. A partir de los planteamientos que Piaget había hecho sobre el desarrollo en los niños de las categorías temporales, comenzaba a posicionarse la idea de que el aprendizaje estaba asociado a dominios específicos del conocimiento, por ejemplo de la Historia; pero a la vez, se reconocían los límites de los enfoques piagetianos formalistas para la asimilación de un conocimiento como el histórico.

²⁰ Zubiría, Miguel de y Zubiría, Julián de. *Fundamentos de Pedagogía Conceptual*. Editorial Plaza y Janes, Bogotá, 1987

²¹ De su producción, para nuestros propósitos, se destaca Jaramillo, Rosario y otros. *Enseñanza para la Comprensión*. En: Revista Educación y Cultura No. 59, Bogotá 2002

²² Desde esta perspectiva podemos citar a Torres, Jurjo. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Editorial Morata, Madrid 1994

²³ Podríamos citar, entre otros, a Freire, Paulo. *La Pedagogía de la pregunta*. Editorial magisterio, Bogotá 1996

En el marco de esta discusión, aterrizaba en nuestro contexto, particularmente en la Universidad Pedagógica Nacional, la producción del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, que durante la década de los años 80 había realizado investigaciones cuyos resultados se reportaban en varios artículos compilados en el libro “La enseñanza de las ciencias sociales”, publicado en 1989 y reimpresso 12 años después. La intencionalidad de la producción, como lo afirma Gómez, A (2000: 33), “(...) consistiría en precisar la naturaleza de la disciplina como forma de conocimiento y buscar apoyo a los problemas que planteaba el aprendizaje de la historia, reconociendo la especificidad del conocimiento social –y por tanto, también del histórico- (...)”. Fueron tres las líneas de investigación que se reportaban: la disciplinar, donde se insistió en incluir los avances de la disciplina histórica; la psicológica, donde las preguntas proliferaban en torno a cinco temas: conceptos básicos, tiempo histórico causalidad histórica, solución de problemas hipotético-deductivos con contenido social y relativismo cognitivo” (Carretero, M; Pozo, J y Asencio, M, 1989: 18); y la didáctica, donde se propusieron alternativas de enseñanza a través de algunos modelos.

Simultáneamente, desde la Universidad de Barcelona, se produjo en 1987 el libro de compilación “Enseñar historia. Nuevas propuestas”, editado por Julio Rodríguez Frutos; si bien relacionaba la psicología con la historia, sus problemas partían de la disciplina para intentar respuestas en la psicología; a diferencia del anterior, su circulación en nuestro país comenzó en la mitad de los años 90. No obstante, para este momento, ya se producía el documento de circulación restringida titulado “El aprendizaje en dominios específicos: el caso de la historia” de Ángela Bermúdez Vélez, dirigido a la Especialización en la Enseñanza de la Historia de la Pontificia Universidad Javeriana, cuyo punto de partida era la importancia de la actividad del sujeto para el aprendizaje y su relación con la enseñanza de la historia.

Esta idea de un sujeto activo en el aprendizaje sería el principio, desde la psicología, para la comprensión del conocimiento como una construcción; a partir de los principios de la Escuela Activa de los años 30 del siglo XX, renovada treinta años después con los planteamientos de la pedagogía crítica de Freire y luego actualizada a través de las psicologías cognitivas, evolutivas y genéticas en la década de los años 80, a finales del siglo XX, esta será una idea casi que del sentido común, en oposición a los aprendizajes

memorísticos. Si bien es una idea que no procede de la psicología, sino que seguramente toma fuerza en el giro lingüístico y hermenéutico del conocimiento tanto en las ciencias sociales, humanas y naturales que se sucede en los años 50 del siglo XX, para la educación y la enseñanza se posiciona por vía de la psicología.

Serán las políticas educativas de los años 90 las que generalizarán la necesidad de superar el aprendizaje memorístico y enciclopédico que había primado hasta ese momento, para lo cual era necesario mejorar los procesos cognitivos en los alumnos, a través de nuevos métodos didácticos. El constructivismo, desde su línea más psicológica, fue el nuevo “paradigma” alrededor del cual comenzaron a gravitar los demás asuntos sobre la enseñanza y el aprendizaje, consolidando el “reino” de la psicología como conocimiento de base para los maestros. En la publicación del año 1993, “Constructivismo y Educación”, su autor, Mario Carretero (1993:13), admitía que su pretensión en España, era “(...) dar a conocer entre los profesores de distintos niveles de la enseñanza algunos de los aspectos fundamentales en los que se basa la actual reforma educativa”.

Con la colaboración de tres colegas del mismo equipo de investigación, Carretero produjo otro trabajo colectivo titulado “Construir y enseñar: las ciencias sociales y la historia”, publicado en 1995 y reeditado en 1996 y 1999; aunque era la continuidad del anterior trabajo, en particular en lo referido a su trayectoria disciplinar y psicológica, integraba dos temas de importancia: de un lado, la relación de la historia con las ciencias sociales y, del otro, la narrativa en la historia.

Rodríguez y Acosta referencian tres publicaciones académicas argentinas sobre la enseñanza de la historia, esta son: la primera, los libros de compilación de Silvia Alderoqui y Betriz Aisenberg, “Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones” (1994) y “Didáctica de las ciencias sociales II. Teoría con prácticas (1998); la segunda es otra compilación de Silvia Finocchio, Patricia García, Gustavo Laies y Amalia Segal: “Enseñar Ciencias Sociales” (1993) y, la tercera, “La formación docente en el profesorado de historia: un ámbito en conflicto”, compilada por Cristina Arrondo y Sandra Bembo. Cabe destacar que son producciones que iban a la par de la producción española, por cuanto muchas de las investigaciones que se hicieron avanzaban en ambos países a través de diferentes programas de intercambio y cooperación; sin embargo, en

Colombia, paradójicamente tuvo una mayor y temprana difusión lo producido en la península; solo hasta los inicios del siglo XXI se conocerá la producción argentina, gracias a la apertura de las redes académicas colombianas hacia el fortalecimiento de sus vínculos e intercambios con el cono sur, a partir de la promoción de programas doctorales.

Por un curso diferente de la psicología, los profesores de la Universidad Distrital, Jairo Hernando Gómez y Piedad Ramírez, psicólogos de formación inicial, realizaron una producción importante sobre el desarrollo del pensamiento social, transitando de la perspectiva piagetiana hacia la psicología social sobre el pensamiento simbólico y las representaciones sociales con la influencia de Gardner, Moscovici y Turiel, tomando en cuenta la propuesta narrativa de Bruner; junto con un grupo de estudiantes, hicieron su primera publicación en 1994, la cual se reimprimió en el año 2000 con el nombre de “Conocimiento social y enseñanza de la historia”. Tratando de profundizar, diseñaron otra investigación en torno a la posibilidad de hacer un trabajo interdisciplinario desde las nociones sociales de dinero, familia y nación, lo que dio origen a la segunda publicación colectiva denominada “La representación infantil del mundo social en el aula de clase: las nociones sociales” en el año 2000.

Aunque el profesor Gómez se vinculó a la discusión sobre la formación ciudadana, promovida por el Ministerio de Educación Nacional, la profesora Ramírez continuó su trabajo, que culminó con la publicación de “Una aproximación multidisciplinar a las problemáticas sociales: Un vía para mejorar el aprendizaje en Ciencias Sociales”, producto de una investigación realizada en el marco de una convocatoria pública organizada por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP de Bogotá. A partir de ese momento, no se han registrado otras producciones de estos autores sobre el tema.

Y, por último, la enseñanza de la historia basada en la didáctica crítica, seguramente ha sido la de menor circulación en nuestro contexto, pero tal vez la de mayor permanencia y continuidad en su producción, por cuanto se asocia, casi que exclusivamente, a la Federación Icaria, constituida desde 1995 por un amplio grupo de docentes vinculados a la universidad y también a la enseñanza secundaria, “(...) quienes articularon sus preocupaciones en función de contribuir desde los aportes de la teoría crítica y de las

diversas corrientes de pensamiento relacionadas con las tradiciones marxistas, con la elaboración de materiales didácticos y el desarrollo de investigaciones en didáctica de las Ciencias Sociales, historia social de la escuela, currículo, formación del profesorado y pensamiento crítico en el ámbito de la educación y la cultura” (Rodríguez y Acosta, 2007:11).

Además de su revista *Con Ciencia Social*, también cuenta con su página web como medios de difusión de una producción muy valiosa por intentar profundizar en otros marcos de comprensión sobre la enseñanza, de la cual, tal vez la publicación de mayor circulación en nuestro contexto ha sido “Sociogénesis de una Disciplina Escolar: la Historia” del profesor Raimundo Cuesta Fernández de 1997 cuya versión electrónica es de 2009; se trata de una historia social del currículo, cuyo objeto de estudio “(...) no es otro que el de la Historia, una disciplina escolar, es decir, un arbitrario cultural creado históricamente en razón de la práctica de diversos agentes sociales, entre los que desempeña un indudable protagonismo los profesores y los alumnos, las profesoras y las alumnas, que con su acción han creado y transformado a lo largo del tiempo una tradición social” (Cuesta, 2009:2).

Cada una de las vertientes que se delinearon a partir de la tensión disciplinar que ha implicado la enseñanza de la historia, discurrieron en los procesos de formación inicial de docentes de manera simultánea o en tiempos diferentes, generalmente a través de las cátedras de didáctica; su hegemonía dependía directamente de las correlaciones de fuerza entre los discursos de los miembros de los equipos de formadores, sin alcanzar a constituir en ninguna de las universidades una “escuela de pensamiento”. Sería en los programas de formación postgradual, especializaciones y maestrías, donde realmente se tomaron “el pulso”, pero su existencia no alcanzó a ver el siglo XXI.

La vertiente que privilegiaba la historia derivó rápidamente en la incorporación no solo de “contenidos teóricos” en los programas de formación, sino también de nuevas formas de proceder tanto para la enseñanza como para el aprendizaje; la primera se asoció con la investigación, por cuanto este sería el ejercicio que “por naturaleza” hacían los historiadores para comprender la lógica de su disciplina pero también para producir nuevos conocimientos. Con algún parentesco con la perspectiva de la formación de docentes de la Escuela Normal Superior de los años 30 y 40, estos contenidos

procedimentales fueron instalados paulatinamente, ya fuera como asignaturas, líneas de investigación o trabajos de grados. Desde esta concepción, entonces, el aprendizaje se lograría siempre y cuando el estudiante procediera como “un pequeño” historiador. Como ya se ha insinuado, la Universidad Pedagógica Nacional consolidó esta perspectiva de trabajo, por supuesto sin cerrarse a otro tipo de producción como la de la psicología cognitiva; no obstante, la creación de la maestría en Enseñanza de la Historia en esta Universidad desde la perspectiva de la disciplina en 1997, fue en parte una respuesta de los “historiadores” y “científicos sociales” a la tendencia creciente de la psicología cognitiva; este programa posgradual, a pesar de su fuerza, logró solo dos promociones, ante la crisis generada por la muerte de su director.

El discurrir de este enfoque durante la primera década del siglo XXI, tanto en los programas de historia como de licenciatura en ciencias sociales, estuvo asociado a la incorporación en sus planes de estudio, bien como una asignatura electiva, bien como seminario o taller, o bien como algún tipo de reflexión sobre la enseñanza de la historia. Algunos formadores de docentes universitarios, que no procedían de una formación inicial en esta disciplina o que en sus trayectorias se habían vinculado con el trabajo popular y comunitario, avanzaron en propuestas epistemológicas y psicológicas sobre el lugar de las ciencias sociales en la escuela y en el aula, haciendo su formación doctoral en instituciones como la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO-, que se consolidará paulatinamente, durante estos 20 años, en un referente importante de la reflexión sobre el conocimiento social y de sus cambios, generalmente desde lugares epistemológicos que han emergido a partir de la consolidación de la gran crisis de la modernidad.

La segunda vertiente alcanzó su mayor expresión a través de la Especialización en Enseñanza de la Historia de la Pontificia Universidad Javeriana, creada en 1992 en el departamento de historia; esta condición permitió una amplitud de perspectivas importante, aunque el discurso hegemónico sobre la “didáctica” estaba claramente anclado al constructivismo. En términos generales, la producción académica de este enfoque ha sido de amplia difusión en la formación inicial de docentes, entre otras razones por la aceptación de su enfoque en las reformas educativas del país y su conexión con el discurso de las “(...) competencias y los proyectos de integración curricular y a los aprendizajes ciudadanos, que desplazan los contenidos curriculares y

reducen los aspectos conceptuales de la enseñanza de la historia a procedimientos y formación de valores y normas.”(Rodríguez y Acosta, 2077:17). Esta misma razón nos serviría para argumentar la restringida circulación que ha tenido la producción sobre la didáctica crítica en los procesos de formación inicial de los docentes para la enseñanza de la historia.

La **Tercera tensión** en torno a las relaciones entre las disciplinas en la formación de docentes para la enseñanza de la historia, se configuraba a través de la “tradicional” discusión, heredada de los años 70, como lo era la disputa entre la pedagogía y las ciencias de la educación como disciplinas centrales del saber de los maestros. Indiscutiblemente, de manera predominante, por las licenciaturas discurrían perspectivas asociadas a las ciencias de la educación, entre otras razones, porque los formadores provenían de ellas o de formaciones disciplinares.

La pedagogía, como saber fundante del oficio del maestro, tenía mayor audiencia entre programas de licenciatura no disciplinares o en las Escuelas Normales, ya que, en efecto, se constituía en el campo del saber a través del cual se tramitaba la necesaria interdisciplinariedad que se comprometía en la enseñanza de la básica primaria. Esta preocupación en torno a la pedagogía se tramitó desde los años 80 a través del Movimiento Pedagógico Colombiano, promovido por sectores sindicalistas, académicos, organizaciones de maestros y maestros de base, donde se organizaron en torno a las reivindicaciones de la autonomía de los saberes de los maestros y el reconocimiento de su relación estrecha con la cultura; argumentos que materializaban “(...) la obsesión de los maestros y pedagogos contemporáneos: lograr que el maestro “haga visible y expresable” su propia práctica, lo cual supondría un fortalecimiento teórico-práctico de los “saberes de aula”” (Saldarriaga, 2003:299).

En los años 90, cuando se había consolidado el desplazamiento epistemológico en la formación de los docentes para la enseñanza de la historia, ya era clara la dependencia y subordinación a las disciplinas específicas, entre ellas, de la historia y las ciencias sociales, haciendo de la enseñanza un ejercicio asociado a la reproducción de los conocimientos, con una instrumentalización de su práctica heredada de la tecnología educativa; luego, entonces, los discursos de la política educativa sobre los sujetos de la

enseñanza señalaban continua y sistemáticamente su condición deficitaria frente a un saber mecanicista en relación con su quehacer.

Diferentes discursos, elaborados desde estudios promovidos por Organismos Internacionales, en particular la UNESCO, comenzaron a señalar, reiteradamente, diferentes rasgos que habrían contribuido a la desvalorización social de los maestros y de su oficio; entre ellos se consideraron algunos “(...) rasgos como vocación, origen humilde, feminización creciente, selección entre aspirantes fracasados, métodos de formación agotados y endogamia de las instituciones de formación.” (Martínez, 2004:368).

Por lo tanto, a la vez que los maestros eran sujetos desvalidos, dependientes e inseguros, la retórica oficial de la política educativa también los reconocía como la *estrategia* “para salvar la patria”. Esta aparente contradicción simplemente obraba como un recurso narrativo que evidenciaba el creciente interés de los Estados por profundizar la regulación y control de los saberes y quehaceres del maestro. Por lo tanto no resultaba extraño, como lo plantea Martínez (2004), “(...) que en las últimas décadas del siglo XX ningún grupo humano, con excepción de los sectores pobres, ha sido sometido a mayores tensiones, intervenciones y experimentos que los maestros.”(366)

En efecto, desde las postrimerías de los años 80’s hasta hoy, el maestro ha sido el centro de las preocupaciones de los sistemas educativos nacionales, en tanto es el sujeto, que por excelencia, podrían garantizar ya fuera la adquisición de conocimiento y habilidades, o el desarrollo de competencias, o incluso, el mayor disfrute del derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes. Durante estos 20 años, los maestros se constituyeron inicialmente, en *la estrategia* para el desarrollo de programas de mejoramiento educativo, que procuraban, en la mayoría de las veces, hacer procesos de “reconversión” tanto de las prácticas como de los saberes de los maestros. Por lo tanto, los mismo Organismos Internacionales avanzaban en propuestas de reformas educativas que abarcaban no solo la formación de los docentes sino en general, “(...) formas de regulación y reglamentación con el objeto de introducir cambios sustanciales en los diversos ámbitos que la definen (a la escuela): gestión y administración, diseño curricular, proyectos educativos institucionales, evaluación de los aprendizajes” (Martínez, 2004:373). Así, paulatinamente ganaba legitimidad la necesidad de

introducir modificaciones a las formas de trabajo de los maestros, de selección para la formación, de “reclutamiento” laboral “(...) y de su formación, los cuales comprenden los nuevos mecanismos para valorar, certificar y controlar los modelos institucionales de formación del profesorado y las prácticas pedagógicas en el aula.” (Martínez, 2004:374).

Efectivamente, los diagnósticos sobre la situación de la formación inicial docente universitaria comenzaban a arrojar que, “(...) hay un marcado descenso de la matrícula en las instituciones de formación docente. La matrícula es atendida por profesores con conocimientos y métodos agotados; las instituciones de formación docente tiene carácter endogámico; los currículos de formación son rígidos y no se cuenta con bibliotecas ni con redes informáticas; los formadores de docentes (formadores de formadores) no están actualizados, son repetidores y tienen “fantasía de fuga””. (Braslavsky, 1995:31 Citado por Martínez, 2004:371)

Así a la vez que fueron tomando forma algunas iniciativas para la innovación en la formación inicial, también se posicionaban, con mayor fuerza, su regulación y control a través de procesos de acreditación de calidad. Luego corría, por iniciativa de la UNESCO, entre 1995 y 1997, el proyecto de Formación Inicial para los Docentes de Educación Básica convocando a los países de América Latina y el Caribe, donde ya se inauguraba “la profesionalización de los docentes” como “un lugar estratégico, ya que se la concibe como política pública prioritaria” (UNESCO – OREALC, 1995: 9). Luego en el documento de la CEPAL/UNESCO “Educación y conocimiento: ejes de la transformación y la productividad con equidad” se proponían tres ejes de acción: a) apoyar la profesionalización y protagonismo de los educadores (que incluye la necesidad de revisar el sistema de remuneraciones docentes y establecer incentivos en función de la productividad); b) evaluar el rendimiento de los docentes y c) priorizar la capacitación en servicio sobre la formación inicial.

Por estos años, las licenciaturas en Ciencias Sociales adoptaban algunas reformas a sus planes de estudio, orientando la “psicología del aprendizaje” hacia perspectivas constructivistas, que como hemos visto, sus mejores avances estaban en la disciplina histórica. El constructivismo se constituyó en el discurso oficial a través del cual se consolidaba el aprendizaje como la preocupación central de la educación y facilitó tanto

el ingreso de la organización de los contenidos por competencias como su dispositivo de evaluación. Nuevamente, la estrecha relación entre historia y enseñanza, en un marco de clara preocupación por los aprendizajes, sería la “talanquera” para asumir a fondo el abordaje de las ciencias sociales en los procesos de formación de docentes.

Por lo tanto, no solo se trataba de innovar o “regular” la calidad de los procesos de formación inicial de docentes, sino que se comenzaban a señalar su relación con otra serie de asuntos implicados con la “profesionalización”; los docentes entonces, comenzaron a “estudiarse” e “intervenirse” como un *factor* asociado a la calidad de la educación. Es así como, el Decreto 272 de 1998 a través del cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, era una continuidad del ciclo reformista, que aún hoy no ha terminado, en torno al “problema docente”; comenzaba a establecerse, por vez primera en el país, los propósitos, la organización, los programas, las nomenclaturas de los títulos, los esquemas de gestión, y los criterios y procedimientos para el proceso de acreditación de calidad de las Facultades de Educación, donde, sorprendentemente, como lo apunta Castro (2002) se colocaba en un lugar privilegiado a la pedagogía, “(...) su horizonte conceptual y las condiciones históricas que han marcado su constitución como campo de saber (3).

Cinco años después, apareció el decreto 2566 de 2004 derogando el anterior, donde se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior, que trataba los mismos aspectos del decreto anterior, pero además regulaba el proceso de evaluación, así como la apertura de programas en sedes diferentes a la principal, la inspección y vigilancia, entre los asuntos más importantes; en su desarrollo se expide la resolución No. 1036 de 2004 que definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado y especialización en Educación.

Por lo tanto, las licenciaturas en ciencias sociales, además de estar regladas – indirectamente- por la normatividad que afecta a la institución escolar, a los sujetos docentes y los saberes escolares, también están bajo a normatividad de la educación superior que cursa por otros caminos y discusiones.

Al mismo proceso se sometía a las Escuelas Normales, a través del Decreto 3012 de 1997, pero en condiciones diferentes, por cuanto a lo largo de los años 90, fueron fuertemente intervenidas no solo a través de diferentes reformas estructurales en su condición de institución formadora de docente pero también de institución educativa; sino también como parte de la estrategia de implantación de nuevos programas y proyectos que procedían de las políticas educativas de cada gobierno (articulación entre preescolar y primero de primaria, proyección social y Pedagógicas, apoyo pedagógico y atención a madres comunitarias, Escuela Nueva, entre otros). Estos procesos de acreditación para las Escuelas Normales, fortalecieron su dependencia con el Ministerio de Educación, por cuanto la acreditación se convirtió en uno de los criterios para asignación de recursos,

A la vez que se avanzaba en la regulación de la formación inicial de docentes, las “intencionalidades de transformación” se afincaba, entonces, en la formación continua de maestros, constituyéndose en la estrategia prioritaria, a través de la cual se podrían operar los cambios requeridos; a partir de entonces, el “éxito” en la implementación de un programa o de un proyecto, estaba asociado al diseño de la estrategia de formación. Sin embargo, las posibilidades de cambio cultural esperado en los maestros, no podrían lograrse a través de los esquemas de “capacitación” donde además de actuar directamente sobre el asunto problemático (un tema, una metodología, un enfoque, un alumno, etc.), se operaban sobre una idea de sujeto pasivo, receptor, memorístico que “reemplazaba” una información por otra, y luego él, en su rutina diaria, incorporaba lo que otros le habían dicho que debería hacer; en esta lógica, casi siempre la capacitación incluía materiales de apoyos, los cuales a veces, eran más importantes que la misma capacitación, pues ellos garantizarían la continuidad o incluso, la sostenibilidad de las acciones esperadas: “para que los maestros tengan una guía y consulten lo que deben hacer”, se afirmaba con mucha frecuencia.

Los cambios operados en los procesos de formación continua de docentes, a partir de mediados de los años 90, si bien podrían derivar de cierto agotamiento de este modelo de la tecnología instruccional, también podríamos interpretarlo como una profundización del mismo, por cuanto el problema no estaba tanto en su metodología, como si en sus contenido y duración; algunas propuesta novedosas, entonces,

efectivamente renovaron, profundizaron e hicieron más “pertinentes” su contenidos y ampliaron los tiempos de formación, pero el lugar del maestro no cambió: su saber y la práctica nuevamente fueron desconocidas.

La posibilidad de fracturar este modelo de formación de docentes quedó consignada en la Ley General de Educación Colombiana del año 1994, que dedicó el capítulo VI a los educadores, donde se estipulaba que los docentes eran personas “(...) de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional”; además de definir la corresponsabilidad entre el Estado y los propios educadores para su mejoramiento profesional, éste podría lograrse a través de los procesos de formación que permitieran la actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de progrados. Desde el año 2007, la formalización a lo largo y ancho del país de los Programas de Formación Permanentes de Docentes –PFPD-, los cuales debían ser avalados a través de los comités territoriales de capacitación que mandaba la ley 115; dichos programas tenían como condición, además de una duración de un año, la incorporación de tres componentes básicos: la actualización, la innovación y la investigación.

En nuestro caso particular sobre la historia y las ciencias sociales, los procesos de formación de docentes en ejercicio difícilmente se salía de los cánones de la actualización, por cuanto aún era dominante la idea de renovar los contenidos de la disciplina o del área ante los avances indiscutibles en la investigación histórica, y la inexistencia de un referente de política actualizado. Algunos procesos, desde la historia popular, la historia oral y los enfoques comunitarios avanzaron en la formación de docentes en otras metodologías de trabajo en el aula, en ocasiones, haciendo investigación con los maestros que participaban en el proceso; otras innovaciones, ancladas en discursos de la pedagogía, avanzaron en procesos que comenzaba a girar en torno al lugar del maestro en ese tinglado político-académico.

Tanto la regulación de la formación inicial de docentes como de los procesos de formación continua hacían parte de la misma estrategia de la profesionalización de los docentes, que a su vez era considerada parte del engranaje, donde los maestros eran uno de los *factores* asociados a la calidad de la educación. A la vez que se aceptaba que los maestros no eran los únicos responsables por garantizar la buena calidad de la

educación, e incluso, que había factores externos a la escuela que afectaban los aprendizajes de los estudiantes, también hacía carrera la necesidad de incorporar una serie de asuntos asociados a su “condición de profesional”. “En pocas palabras, se trata de introducir un régimen laboral y profesional del maestro, que comprenda el ingreso y la promoción en la carrera docente, la calificación profesional y la capacitación y evaluación del desempeño. Ello equivale a regular, según nuevos parámetros, todos los aspectos que define la función del maestro respecto a la enseñanza (...) En consecuencia se trataría, según esta lógica, de reinventar la profesión docente, o, mejor, de convocar un proceso de profesionalización que tenga en principio dos ejes fundamentales: 1) que la transformación docente vaya articulada a la reconversión de la escuela y los sistemas educativos; y 2) que el nuevo diseño de la política parta de las necesidades y demanda de los usuarios y no de los intereses, problemas y necesidades de los docentes” (Poptkewitz y Pereira 1994b:16, citado por Martínez, 2007:380)

Por lo tanto hablar de la profesionalización de los docentes no se está asumiendo en el sentido liberal del término; por el contrario, “(...) va asociada a la pérdida de la autonomía a la instrumentalización del oficio, a la fragmentación y a la especialización de las tareas acentuando la visión social del trabajo docente... El concepto de la profesionalización se refiere básicamente al proceso mediante el cual el maestro es incorporado a la política del “conocimiento especializado” y del desarrollo tecnológico en general (...) Las estrategias para racionalizar y normalizar las prácticas pedagógicas incorporan como aspecto básico de la formación docente los criterios de evaluación, los contenidos, el estatuto docente, los cuales son objeto central de las reformas” (Martínez, 2007:381)

A pesar de la legitimidad que ganaban las propuestas que abanderaban los movimientos latinoamericanos de maestros, asociados a su rol de trabajador de la cultura (por vía de Paulo Freire), o de intelectual orgánico (vía Gramsci) o de intelectual de la pedagogía (vía Foucault), la propuesta de profesionalización difundida a todos los países de la región, acrecentaba la situación de dependencia e inestabilidad del saber del maestro, por saberes ya no solo producidos en los centros universitarios, desde las múltiples disciplinas que tenían algo que ver con la enseñanza, sino también, en las agencias internacionales; no olvidemos para nuestro caso, las propuestas de la Organización de Estados Iberoamericanos –OEI- y del Convenio Andrés Bello.

A lo largo de la primera década del siglo XXI se ha insistido en la profesionalización docente que como discurso institucional, “(...) reclama para los maestros mayores competencias profesionales y mayor responsabilidad dentro del marco de la descentralización educativa, y enmascara la realidad de una creciente proletarización y descualificación laboral de los profesores” (Martínez, 2007:382); sigue entonces la retórica perversa en torno a la condición de los docentes.

La puesta en marcha de la profesionalización docente, entre otras implicó además de la acreditación de los procesos de formación, la promoción de los procesos de evaluación y las reformas estructurales que afectaban la condición de ser docente. Sin embargo, el decreto No. 1278 de 2002 por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente a través del cual se regulan las relaciones del Estado con los educadores, pondría en entredicho, la condición misma de la profesionalización, por cuanto establece en su artículo tercero, “Son profesionales de la educación las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto; y los normalistas superiores.”(MEN, 2002: 1)

Entonces, se multiplican las preguntas: ¿cuáles son las “competencias profesionales” para ser maestro? ¿quiénes son los docentes? ¿dónde se forman los docentes? ¿quién puede enseñar? ¿la enseñanza implica algún saber? ¿qué debe saber un maestro para enseñar? ¿cualquiera podría enseñar ... historia? Si en los años 70 la discusión estaba en torno a la fragmentación y especialización de los sujetos, de los saberes y de las instituciones, en la primera década del siglo XXI, la intención es totalmente contraria: borrar las diferencias, las especificidades desde las cuales históricamente se había configurado el saber de los maestros.

Sin embargo, durante los últimos años de este siglo XXI, de acuerdo con las tendencias de la región latinoamericana, el docente ha pasado a ser el “objeto” de la política educativa, pero en un marco “ (...) de desconfianza (que) ha venido incrementándose de manera radial, al establecer unos mecanismo más contundentes mediante los cuales se regula el conjunto del ejercicio de la condición docente: desde su formación inicial y la

evaluación de desempeño, hasta el pedido de cuenta de los resultados esperados por la sociedad (...) Mientras la retórica sigue anunciando la importancia del trabajo docente, la política, de hecho, disminuye y opaca el papel del maestro, de lo cual se deriva un conjunto de consecuencias que afecta de manera decisiva los criterios para formular propuestas de formación.” (Martínez, 2007:390)

“Como se puede ver, en todo ello persiste la constante de pensar al maestro como un punto del engranaje para la puesta en marcha de la política educativa: se le reconoce su condición actuante sólo como garante de la aplicación de la política..... Al carecer la escuela y la enseñanza del vínculo con el pensamiento, el maestro se separa de hecho de la comunidad intelectual, y, por los tanto, se ve privado del diálogo con aquellos que realizan actividades intelectuales”. (Zuluaga y otros, 1988: 9)

Actualmente existen en Colombia 487 programas de pregrado con certificación de alta calidad registrados en el Consejo Nacional de Acreditación, de los cuales 41 son Licenciaturas, y entre ellas se cuenta las Licenciaturas en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia –UPTC-, la de la Universidad Pedagógica Nacional y la de la Universidad de Antioquia. En el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del ICFES se registran 28 programas de licenciaturas en ciencias sociales, de las cuales el 61% son ofrecidas en la universidad pública; en cuanto a las modalidades, 39% de los programas es de carácter semipresencial, 36% de presencialidad diurna, 14% presencialidad nocturna y 11% en modalidades a distancia. Las Universidades que ofrecen licenciatura en Ciencias Sociales son: U. del Amazonas en Leticia. U. de Nariño en Pasto, U. de la Guajira en Riohacha, U. de Pamplona en Pamplona U, del Cauca en Popayán, U. del Tolima en Ibagué, U. Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá. U. Antonio Nariño en Bogotá. U, Pedagógica Nacional en Bogotá. U. la Gran Colombia en Bogotá. U. Libre de Cali. U. Pedagógica y Tecnológica de Colombia en Tunja. U. Pedagógica y Tecnológica de Pereira. U. de Caldas en Manizales.

Sin embargo, la formación de docentes para la enseñanza de la historia hoy, se ha ampliado a los programas de formación de historiadores, donde, por diferentes motivos han incluido algún espacio sobre la enseñanza, que generalmente se ha constituido a manera de una didáctica, en la que se aplica el conocimiento disciplinar que se ha

“ganado” a lo largo de su amplia formación como historiadores; pensarse como maestro, significaría mucho más, que los contenidos: nos podríamos preguntar, si hay alguna diferencia, en la experiencia formativa que tiene un contacto temprano, académico y sistemático con la educación y la enseñanza, a otra experiencia de formación cuyo vínculo con los asuntos de la enseñanza es a través de las opciones laborales?

Alguna experiencia con docentes profesionales no licenciados, nos señala que una mayoría, se juegan su rol de docentes desde las seguridades que les da su conocimiento disciplinar, mientras que “las seguridades” de los licenciados están cifradas en un conocimiento instalado en la práctica, que no tiene claro sus límites, que se relaciona con otros saberes y que siempre será situado y contextualizado: la pedagogía. Luego, es relativamente fácil prever hacia dónde se podría inclinar la balanza.

CONCLUSIONES

1. Posibles trayectorias actuales del saber pedagógico para la enseñanza de la historia

¿Cómo toma forma el saber pedagógico para la enseñanza de la historia hoy en la escuela? Es la pregunta que ha orientado este trabajo, tratando de identificar los *saberes*, los *sujetos* y *las instituciones* que lo soportan y la manera cómo se han relacionado a lo largo del siglo XX y en el aún incipiente siglo XXI.

Acerca de la configuración de los saberes, podríamos comenzar afirmando que el sentido de la enseñanza de la historia desde 1870 a 2010 ha conservado dos causas, sobre los cuales se han marcado las diferencias de las épocas. El primero, su función moral, sentimental y afectiva asociada con la manera cómo se narran los sujetos: sea en clave de patria, nación, estado, democracia o ciudadanía; con el propósito de crear vínculos, pertenencia, identidad o identidades. El segundo cause, se relaciona con su función científica, racional y de formación de pensamiento relacionada con los “mandatos” que los Estados y las sociedades han construido, en torno a sus ideas de civilización, progreso, desarrollo, competitividad o productividad, donde la escuela, el maestro y la historia, son el dispositivo para la adquisición de conocimientos sobre la nación, de habilidades para el desarrollo o de competencias para el mercado.

Un tercer cause toma forma desde los años 60’s relacionado con las posibilidades transformadoras de la sociedad, donde la historia permite su comprensión “profunda”; este camino toma elementos de los dos anteriores: del primero su posibilidad de movilizar sentimientos y valores a través de otras narraciones sobre otros sujetos, esta vez, en claves de justicia, igualdad y solidaridad, donde no necesariamente el referente es la nación o la ciudadanía; y del segundo, recoge su convicción por el rigor, la sistematicidad, el manejo de fuentes y las perspectivas críticas de la historia, orientada a fines propositivos de denuncia o de militancia.

En relación con el contenido de la historia que se enseña, difícilmente se ha podido desmarcar de las convenciones que le señalan lo “científico” del conocimiento, que para la escuela en particular, están ancladas a la verdad, la subjetividad, la neutralidad y el método; por este cause, discurren los diferentes desplazamientos en los contenidos de la enseñanza de la historia: han transitado de unos héroes, acontecimientos y fechas a unos procesos históricos; de unos contenidos de historia a unos historiográficos; de unos

contenidos conceptuales a otros procedimentales y de orden valorativo, y por último de unas temáticas históricas a unas problemáticas sociales. Y, con respecto al cómo enseñar, es indudable la contundencia de la huella pestalozziana afiliada a la herencia de la pedagogía racional sobre “lo natural en la forma de conocer”; a pesar de la sofisticación que en algunos momentos alcanzaron los diseños temáticos y luego los instruccionales por objetivos, por indicadores de logros, por competencias y por estándares, la “prisión pedagógica” sigue vigente, actualizándose en la pedagogía activa y ahora, en el constructivismo.

Pero la configuración del saber de la historia para su enseñanza se juega no solamente en su propio terreno, sino también en el de las ciencias sociales. Aunque los avances y las nuevas orientaciones teóricas de las ciencias sociales llaman la atención sobre la inconveniencia de la visión disciplinar, especialmente diríamos, para su enseñanza; hemos insistido en ella, justamente para dimensionar la fuerza de esta discursividad anclada en torno a la nación, la escuela y la historia, por cuanto en ella se ha privilegiado la función social de su discurso antes que la científica. Ahora se han conciliado a través de los estándares.

No obstante, la forma que toma el saber pedagógico para la enseñanza de la historia o de las ciencias sociales hoy, recordemos que se amplía significativamente con las otras áreas de lo social que se han formalizado para el currículo escolar: cátedra de estudios afrocolombianos, constitución política, educación ambiental y competencias ciudadanas, por mencionar algunas. Este saber pedagógico, de por sí ya complejo, se reconfigura en la escuela por cuanto allí lo social tiene otras connotaciones, y en consecuencia, también la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales; entendiéndolas como instrumentos fundamentales para el conocimiento de la sociedad, el área y los sujetos que la soportan, sitúan su saber tratando de responder a otras expectativas escolares que tiene que ver con otros asuntos: la gobernabilidad de la escuela, los problemas de la convivencia y la paliación de traumas (familiares, comunitarios), por ejemplo.

La pregunta, entonces, sobre lo que se le pide al maestro hoy —la cual podría formularse interrogando ¿qué tipo de maestro se necesita para la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales?—, implica reconocer que los maestros requieren del dominio de más saberes de los demandados en otro tiempo en la escuela.

Una segunda conclusión, como lo hemos sustentado, es que el saber pedagógico toma forma a través de los *sujetos* de la enseñanza, y a la vez ellos se han configurado en su

relación con el saber: como habilidosos artesanos cuidadores de su oficio que pacientemente tejían los relatos sobre la historia, o expertos planeadores que dosifican y daban un ordenamiento “lógico” a los contenidos de la historia; o trabajadores culturales incansables que se ocupan de mediar entre la historia “científica” y la historia “popular”; o los facilitadores que acondicionan los ejes curriculares o las preguntas problematizadoras para administrar un currículo; o el investigador que hace de la ciencia social su práctica de enseñanza; o el intelectual que hace consciencia de su condición histórica y la vuelve el eje de su crecimiento, o el profesional al que se le pide ser competente en los asuntos a su cargo.

Todos esos posicionamientos del sujeto maestro hacen síntesis en él, pero también se juegan estratégicamente en los diferentes espacios por los que transita; la política educativa, los investigadores universitarios, los medios de comunicación, los empresarios y las universidades, también hace buen uso de ellos.

Una tercera conclusión, es que el saber pedagógico para la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales toma forma en la manera como se organizan institucionalmente los saberes y los sujetos, de una parte de través de las Facultades de Educación y las Escuelas Normales Superiores que hablan de una especialización de la enseñanza o de otros escenarios, como los departamentos de historia, en los que se habla de la especialización disciplinar.

Ninguna de las dos agota la complejidad del saber pedagógico para la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales; será desde la escuela, en su experiencia, que los maestros construyen otros saberes relacionados por ejemplo, a un saber institucional asociado con el ejercicio de leer el interior de la escuela, descifrar sus lógicas y los sentidos presentes en ella y definir el qué y cómo insertar los saberes “propios del área”; otros saberes relacionados con “querer su oficio” nombrados como la vocación, la actitud, o para otros se trata del amor por lo que se hace.

2. Abriendo caminos

Este trabajo solo es una introducción a un conjunto variado de perspectivas y de problemas que han atravesado la manera como se ha configurado el saber pedagógico para la enseñanza de la historia. Para afinar los tejidos burdos que aquí se han propuesto, se abren múltiples caminos, entre los cuales, se proponen los siguientes:

- La configuración del saber pedagógico para la enseñanza de la historia pasa por la necesidad de explorar los códigos y las convenciones que históricamente se han construido en los diferentes territorios de la geografía nacional; aquí solo se hizo un esbozo desde las intencionalidades de un “Estado” que generalmente corren por otros cursos a los de las regiones.
- La continuidad de lo esbozado en este trabajo, merece un trabajo más juicio de las diferentes discursividades que constituyen los escenarios identificados: el de las políticas educativas, la formación de docentes y los textos escolares. Por ejemplo, para los documentos de política sería necesario consultar la manera como se han configurado los saberes relacionados con la historia y con las ciencias sociales como la educación ciudadana, la cátedra de afrocolombianidad, etc. Es decir, los registro que nos habla sobre el lugar de la historia pero que están dispersos.
- La profundización en las discursividades propias de cada campo, implicarían también, explorar los diferentes ámbitos que lo constituyen a cada uno: para las políticas educativas se debería rastrear los documentos referidos a la evaluación, a la formación de docentes, a los proyectos transversales, etc.; para la formación de docentes deberían articularse con exploraciones en torno a las prácticas pedagógicas, a los cambios curriculares, a las líneas de investigación y también, a la normatividad que la rige desde la educación superior.
- Sería importante explorar la configuración del saber pedagógico para la enseñanza de la historia desde otras discursividades diferentes a la del Estado, y más articuladas a los “proyectos alternativos” tanto de políticas, como de formación de docentes, de elaboración de texto u otros dispositivos.
- La posibilidad de profundizar este tipo de trabajos a través de la investigación etnográfica podría permitir ampliar las comprensiones sobre las formas de configuración de las prácticas sociales y contextualizadas, como la enseñanza.

BIBLIOGRAFIA

ALCALDIA MAYOR DE BOGOTA, SECREARIA DE EDUCACION, DIE-CEP
“Seminario – taller sobre los Programas Experimentales de Básica Primaria. Informe general y sugerencias de ajustes a los programas experimentales de ciencias Sociales. Bogotá, 1982.

Alvarez Gallego, Alejandro. *Las ciencias sociales en el currículo escolar. 1930-1960.* Tesis Doctoral, Madrid, 2007

_____ (1995) *Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela.* Editorial Magisterio Colección Mesa redonda Sociedad Colombiana de Pedagogía, Bogotá

_____ (2003) *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la Escuela?* Editorial Magisterio Colección Pedagogía e historia Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá

Bermúdez, Ángela. (1993). *Los modelos curriculares de historia, geografía y ciencias sociales de Inglaterra y España.* Bogotá: Reproducción interna División de Currículo. M.E.N

_____.. (1994) *El aprendizaje en dominios específicos. El caso de la historia*”, en Cuadernos de Trabajo, No. 1, Bogotá, D.C., Especialización en Enseñanza de la Historia, Pontificia Universidad Javeriana

_____. (1994). La enseñanza de la historia desde el método y la lógica del historiador: la propuesta del Proyecto Historia 13-16. En: *Enfoques Pedagógicos No. 6*

_____ y Jaramillo, Rosario. (1997). Cartillas de Ciencias Sociales para el programa de Escuela Nueva, grados 2, 3, 4 y 5. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

_____ y Jaramillo, Rosario. (1997). Comprender: ¡Esa es la Clave!. En: *La Alegría de Enseñar.* Revista # 31, Año 7 Abril-Junio

_____ y Jaramillo, Rosario. (1999). El Desarrollo de las Explicaciones Históricas en Niños Adolescentes y Adultos. En: *Educación para la paz.* Santa fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Bermúdez Vélez, Ángela y González Lara, Mireya (1993) *Lineamientos Curriculares para el Área de Ciencias Sociales en la Educación Media: Documento borrador*". Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Mecanografiado. 78 páginas.

Betancourt Echeverry, Darío. (1995) *Enseñanza de la historia a tres niveles. Una propuesta alternativa.* Santafé de Bogotá, D.C., Colección Mesa Redonda, Editorial Magisterio

Betancourt Mendieta, Alexander (2007) *Historia y nación, tentativas de la escritura de la historia en Colombia*. La Carreta Histórica, Medellín – Colombia

Boletín de Historia y Antigüedades. Órgano de la Academia de Historia Nacional. Año III. 3:25 (enero, 1905)

Calvache López, José Edmundo (2004) *Caracterización de la formación de educadores a nivel superior en Colombia durante el frente nacional: 1958 – 1974*. En: Revista de la Educación Latinoamericana Vol. 6 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja –Colombia

Campos R., Darío (2004) *La enseñanza de los pueblos antiguos en la escuela*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Carretero, Mario; Pozo, Juan Ignacio y Asensio, Mikel. (comps.) (1989) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor.

_____, Asensio, Mikel y Pozo, Ignacio. (1989/1997). *La enseñanza de las ciencias sociales*. (2ª ed). Madrid: Visor. Volumen XLVII de la Colección Aprendizaje

_____. (1995). *Construir y enseñar: las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires: Aique

_____. (2007). *Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Paidós, Buenos Aires

_____. (2010). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós

Castro, Jorge Orlando (2001) *Historia de la Educación y la Pedagogía: una mirada a la configuración de un campo del saber*. Sociedad Colombiana de Pedagogía.

CEPECS. *Ciencias sociales y proyecto pedagógico alternativo*. (1985) IV Seminario Nacional de Educación y Sociedad, CEPECS.

Colmenares, Germán (1997) *Perspectiva y prospectiva de la historia en Colombia, 1991* Ensayos sobre historiografía, Tercer Mundo Editores en coedición con COLCIENCIAS, Universidad del Valle, Banco de la República

_____. (2002) *La Batalla de los manuales en Colombia*. Coloquio Colombiano de Historia de la Educación, Fondo de Publicaciones Universidad del Atlántico, Barranquilla.

Cortés Salcedo, Ruth Amanda (s.f). *El texto como objeto de investigación*. Documento Documento en versión digital.

_____. González Lara, Mireya y Ospina de F., Consuelo (2001). *La enseñanza de la historia, ¿una cuestión de la historia, o una historia cuestionada?*

Balance de una década. Ponencia X Congreso Colombiano de Historia, Bogotá - Colombia

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

Curso Superior de Pedagogía. El Boyacense. Tunja, agosto 23 de 1884. N° 33

De Roux, Rodolfo. (s,f) *A propósito de la historia que se enseña a los niños.* Biblioteca CINEP.

EDUCACION, DIE-CEP. (1981) *Documento de Trabajo sobre Renovación Curricular,* Bogotá

Freire, Paulo. *La Pedagogía de la pregunta.* Editorial magisterio, Bogotá 1996

Finocchio, Silvia; García, Patricia; Laies, Gustavo; y Segal, Amalia. (1993). *Enseñar ciencias sociales.* Buenos Aires: Troquel

Gómez Alberto Luís. (2000) *La enseñanza de la historia ayer y hoy.* México: Editorial Diada

Gómez Aristizábal, Horacio. (1986) *Despolitización de la historia.* En: Boletín de Historia y Antigüedades. Órgano de la Academia colombiana de Historia. No. 753. Abril – Junio 1986

Gómez Esteban, Jairo Hernando. (1990). *Cambio conceptual en la enseñanza de las ciencias sociales.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Cuaderno de investigación

_____, Jairo Hernando; Ramírez Pardo, Piedad; Rincón Becerra, Claudia Patricia; Rodríguez Ávila, Sandra Patricia; Castro, Jorge Alberto; Hernández, Edilberto; Lombana, Alexis; Silva Briceño, Orlando; de la Rosa, Laura Stella y Muñoz, Claudia Patricia (1994). *Pedagogía de la representación social de la historia: siglo XVI.* Santa Fe de Bogotá: Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, Serie: Cuadernos de Investigación

_____, Jairo Hernando y Ramírez Pardo, Piedad. (2000). *La representación infantil del mundo social en el aula de clase: las nociones sociales.* Bogotá: Universidad Distrital, Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas

_____ y Rodríguez Ávila, Sandra Patricia. (1998). El fenómeno de la pobreza visto desde la representación social: una propuesta pedagógica y didáctica En: *La Investigación: Fundamento de la Comunidad Académica.* Santa Fe de Bogotá: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP

González Lara, Mireya (Compiladora) (2008). *Paradojas de la formación docente.* Organización de Estados Iberoamericanos –OEI- , Gobierno de Aragón. Editorial Santa María, Bogotá

Gualteros María Isabel. (2005) *El texto escolar Historia de Colombia de Henao y Arrubla y su relación con el método pedagógico utilizado en Colombia entre 1800-1910*. Trabajo de Grado, Carrera de Historia, Universidad Javeriana, Bogotá

Herrera Martha Cecilia. (2000) *La historia de la formación docente en Colombia: una búsqueda de identidad profesional*. En Cuadernos: Serie Latinoamericana de Educación. Universidad Pedagógica Nacional – Universidad Nacional de San Luis (Argentina). Año II No. 2 Julio 2000

Herrera, Martha Cecilia, Pinilla Alexis y Luz marina Suaza. (2003) *La identidad nacional en los textos escolares de Ciencias Sociales. Colombia 1900-1950*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá

Jaramillo, Rosario y otros. Enseñanza para la Comprensión. En: Revista Educación y Cultura No. 59, Bogotá 2002

Jaramillo Uribe, Jaime. (1996) *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*. Bogotá, Planeta

Jelin, Elizabeth (2002) *Los Trabajos de la Memoria..* Madrid: Siglo XIX Editores

_____ y Federico Guillermo (Edit.) (2004) *Educación y Memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XIX Editores

Lander, Edgardo. (s.f) *Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*. Universidad Central de Venezuela, Caracas

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

Martínez, Boom, Alberto, Noguera, Carlos y Castro, Orlando. (2003) *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá

Martínez, Alberto (2004) *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: modos de modernización en América latina*. Convenio Andrés Bello, Bogotá

Mejía, Sergio (2004) *La Historia eclesiástica y civil de José Manuel Groot (1800 – (1878)* Tesis de Grado para optar por el título de Maestría en Historia. Universidad Nacional de Colombia.

Meléndez Sánchez, Jorge Helí. *Adiós a la Patria*. (1982) En: Boletín de Historia y Antigüedades. Órgano de la Academia colombiana de Historia. No. 736. Enero – Marzo 1982

Melo, Jorge Orlando (1996) *La literatura histórica en la República*, Historiografía colombiana. Realidades y perspectiva, Colección de Autores Antioqueños, Vol. No. 107, Medellín

Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico. (1996). *Lineamientos Curriculares del Área de Ciencias Sociales. Documento de Trabajo*. Mecanografiado. 60 páginas.

MEN. Programas de enseñanza primaria, decreto 1710 de julio de 1963.

MEN, Programas experimentales de ciencias sociales. (sf)

MEN. Marcos Curriculares Generales para el Área de Ciencias Sociales, 1984

MEN. Resolución No. 2343 de 1996.
http://santillana.com.co/docentes/books/Casa_Sociales_2/book/data/resources/553a48c6b8941b68df268cab2f018ce6.pdf

MEN-ICFES. Nuevo Examen de Estado. Bogotá, 1999

MEN. Decreto 1278 de Junio 19 de 2002 Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

MEN -OEI. Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales, Bogotá, 2002

MEN, Resolución No. 1036 de 2004 http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86386_Archivo_pdf.pdf

MEN. (2004) *Formar en Ciencias; ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Serie Guía No. 7 Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Mockus, Antanas y otros. (s.f) *La reforma Curricular y el Magisterio*. Ponencia presentada al XII Congreso de la Federación Colombiana de Educadores.

Mockus, Antanas. (1983) *Tecnología educativa y taylorización de la educación*. Departamento de Matemáticas y Estadística, Universidad Nacional, Bogotá.

Mojica, Juan Carlos y Silva, Orlando. (2000) “*La enseñanza de la historia en Colombia*”, en: *La enseñanza de la historia para la integración y la cultura de la paz*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.

Ospina de F., Consuelo (2007) *Análisis del texto de Vergara y Velasco, Francisco Javier*. Novísimo texto de Historia de Colombia (Historia Patria). Segunda edición completamente refundida, Editorial, Librería Colombiana y Librería Nueva, Bogotá, 1910. Documento Versión Digital.

Ossenbach Gabriela, Somoza Miguel (Eds.) (2001). *Los Manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

Pulido Chaves, Orlando. (2006) *Derechos a la educación y calidad de la educación pública: una deuda histórica del Estado*. Ponencia. Encuentro Nacional de Docentes Directivos de la Educación Oficial colombiana. Santa Marta – Colombia

Periódico “El Siglo”, Editorial, martes 8 de Octubre. *Alusiones. La historia falsa*. En: Boletín de Historia y Antigüedades. Órgano de la Academia colombiana de Historia. No. 751. Octubre - Diciembre 1985.

Pinilla Díaz, Alexis V. (2003) *El Compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX*, en Revista Colombiana de Educación, Bogotá, Colombia, No. 45: pp. 90-117, noviembre de 2003.

Castro V. Jorge Orlando (2001) *Historia de la educación y la pedagogía. Una mirada a la configuración de un campo del saber*. Sociedad Colombiana de Pedagogía

PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA. Decreto 272 de 1998. http://www.presidencia.gov.co/prensa_new/decretoslinea/1998/febrero/11/dec272111998.pdf

Pluckrose, Henry. (1993) *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid, Morata.

Quiceno, Humberto, Javier Sáenz Obregón y Luis Arturo Vahos (2004) *La Instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997*. En: Zuluaga, Olga Lucía y Ossenbach S., Gabriela (Compiladoras). *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XX*. Tomo II Colección Pedagogía e Historia. Editorial magisterio.

Restrepo, Gabriel, Sarmiento Josué y Ramos Javier. (2000) *Hacia unos fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación media*. Bogotá En: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/educar2/indice.htm>

Restrepo, Gabriel. (2003). *Ciencias sociales: saberes mediadores*. Cooperativa Editorial Magisterio: Bogotá

Rivera Serrano, Antonio (2000) *Lineamientos para el abordaje de las Ciencias Sociales en la Educación Básica: Documento borrador y para crítica*". Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Mecnografiado. 20 páginas.

Rivera Serrano, Antonio (2000) *Lineamientos para el abordaje de las Ciencias Sociales en la Educación Básica: Documento borrador y para crítica*". Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Mecnografiado. 20 páginas.

Rodríguez Frutos, Julio. (1989) *Reflexiones y propuestas para la elaboración de un Proyecto curricular de historia*, en Rodríguez F., Julio. (ed.) *Enseñar historia: nuevas perspectivas*, Barcelona, Laia, pp. 55-107.

Rodríguez, Sandra Patricia y Acosta, Wilson. (2008) *Autores, problemas y debates en la investigación sobre la enseñanza de la historia: 1990-2006*. Ponencia X Jornada Nacional y I Encuentro internacional sobre la Enseñanza de la Historia, Universidad Nacional de Rio Cuarto

Rojas, Hugo. (1984) *Fallas y obstáculos de la renovación curricular en la educación primaria distrital*, DIE-CEP, Bogotá

Roth, André- Noël. (2004) *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Ediciones Aurora, Bogotá

Saldarriaga V., Oscar. (2003) *Del oficio de maestro. Prácticas y teoría de la pedagogía moderna en Colombia*. Corporación Editorial Magisterio, Bogotá

Sánchez Gonzalo. *El inacabado proceso de formación de un historiador*. En Camacho Guizado, Álvaro. *artesanos y disciplinas*. (2004) *Hacer ciencias humanas en Colombia*. Universidad de los Andes –CESO- Bogotá

Secretaría de Educación del Distrito (2007) *Colegios Públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones Curriculares para el campo del pensamiento histórico*. Serie Cuadernos de Currículo, Alcaldía Mayor de Bogotá.

Torres, Alfonso. (1991) *Los otros también cuenta. Elementos para la recuperación colectiva de la historia*. Revista Cuadernos para el debate. No. 5 Caracas, Agosto de 1991

Torres, Jurjo. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Editorial Morata, Madrid 1994

Tovar Zambrano, Bernardo (1982) *El pensamiento historiador colombiano sobre la época colonial*, Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura (ACHSC) No. 10 (1982): 5-117. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia.

Tovar Zambrano, Bernardo (1989) *La historiografía colombiana*, en: Nueva Historia de Colombia, Vol. 4, cap. 8 Planeta, Bogotá

Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Ciencias Sociales, Postgrado en Enseñanza de la Historia. (1998). *La Enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia. Balance y perspectivas*. En: Educación y Cultura. N° 47. Bogotá: FECODE, CEID, Agosto de 1998.

Urrego, Miguel Ángel. (2002) *Intelectuales, Estado y Nación en Colombia. De la guerra de los mil días a la constitución de 1991*. Bogotá: Siglo del Hombre

Vasco, Carlos Eduardo. (1997) *Tres estilos de conocimientos en las ciencias sociales*, en Documentos Ocasionales, 54, Santafé de Bogotá, CINEP

Vega, Renán. (1998) *Historia: conocimiento y enseñanza*, Bogotá, Antropos, Colección Pedagogía, Siglo XXI.

Vega Cantor, Renán y Castaño Támara, Ricardo. (comp.) (s.f.) *Déjenos hablar. Profesor y estudiantes tejen historias orales en el espacio escolar*, Santafé de Bogotá, D.C., IDEP

Zapata, Vladimir (2003) *La evolución del concepto de saber pedagógico: su ruita de transformación*. Revista Educación y Pedagogía Vol. XV No. 37 Universidad de Antioquia

Zubiría, Miguel de y Zubiría, Julián de. *Fundamentos de Pedagogía Conceptual*. Editorial Plaza y Janes, Bogotá, 1987

Zuluaga G., Olga Lucía. (1999) *Pedagogía e historia*. Editorial Universidad de Antioquia-Anthropos- Siglo del Hombre Editores, Medellín

_____, y otros. (2003) *Pedagogía y epistemología*. Editorial Magisterio Colección Pedagogía e Historia. Bogotá.

_____ y Ossenbach, Gabriela (Compiladoras) (2004) *Modernización de los Sistemas Educativos Iberoamericanos, siglo XX*. Editorial magisterio Colección Pedagogía e Historia, Universidad del Valle, Universidad de los Andes, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia y COLCIENCIAS, Bogotá