

Educación e identidad en Colombia:
Un estudio de caso en los colegios de la Candelaria y el Intituto Educativo Distrital José
Joaquín Castro Martinez

Monografía de grado para optar por el título de
Sociólogo
Programa de Sociología
Escuela de Ciencias Humanas
Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario

Presentada por:
Andrés Felipe Farías Bernal
Dirigida por:
Wilson Herrera

Semestre II, 2016
Bogotá D. C., Colombia

Agradecimientos

Agradezco la participación de mi tutor y docente Wilson Herrera quien me ayudo tanto en la construcción de mi trabajo de grado como en mi formación personal y académica. Agradezco además, la colaboración brindada por los colegios de la Candelario y el Instituto Educativo Distrital José Joaquín Castro Martínez, haciendo una mención especial a los estudiantes y docentes que participaron en este trabajo y sin los cuales hubiera sido muy difícil realizar esta tarea. Finalmente quiero agradecer a mi madre Adriana Ximena Bernal y a mi padre Luis Alberto Farías por su apoyo incondicional y por la formación que me dio como estudiante y como persona.

Dedicatoria

Dedicado a los docentes de ciencias sociales que seguían luchando por un mejor país, a los estudiantes y en especial a los estudiantes de los colegios de la Candelario y el Instituto Educativo Distrital José Joaquín Castro Martínez que siguán luchando por un mejor presente para ellos y para su entorno y que no olviden nunca que su voz tiene el poder de cambiar el mundo.

Los textos escolares son también un espejo de la sociedad que los produce, es decir, un espacio en el que se representan los valores, las actitudes, los estereotipos e incluso las ideologías que caracterizan lo que los Historiadores han denominado el imaginario de una época, que viene a ser al mismo tiempo un correlato de la mentalidad colectiva dominante. Las imágenes de los manuales escolares son, a este respecto, simulacros de la memoria social de una comunidad, que transmiten, de forma intuitiva, el currículum explícito y oculto que el sistema promueve, acepta o tolera.

(Ossenbach Sauter & Somoza Rodríguez, Los manuales escolares como fuente para la Historia de la educación en América Latina, 2001, pág. 44)

Resumen

Gran parte de la función que tiene el Estado, a través de la educación, es generar una identidad nacional basada en la reproducción de una serie de valores que permitan articular el comportamiento de los individuos con las normas sociales y legales. En Colombia se ha intentado hacer mediante la clase de Ciencias Sociales, que abarca cátedras sobre Historia, Geografía, Economía y Política generar un sentido de pertenencia hacia el país. Con este tipo de asignaturas se pretende un doble objetivo: por una parte, desarrolla un individuo tan interesado en los problemas nacionales que sea un creador de soluciones, y por otra, crear un sentimiento afectivo hacia las instituciones del Estado colombiano y hacia sus habitantes, generando un individuo participativo y no un simple espectador, en eventos democráticos que promuevan valores tales como la tolerancia, la cooperación y la solidaridad. En este contexto se analizará lo que se concibe como identidad nacional en la educación colombiana, a partir de los documentos institucionales orientadores y de los manuales escolares, partiendo de las preguntas ¿cómo se concibe el concepto de identidad nacional y cómo se le está presentado a los estudiantes, en las clases de Ciencias Sociales, en especial de la historia, a través de los documentos institucionales orientadores y de los materiales de aula, (tomando como ejemplo en los colegios la candelaria y en el instituto distrital José Joaquín Castro Martínez)?

Palabras Clave: Identidad nacional, Educación, Nación, Ciencias Sociales y ciudadanía

Abstract

One of the main functions of the State through education system is to create a national identity based on the reproduction process (the perpetuation in time) of national ethic values that allow articulating the individuals' behavior with the social norms and legal regulations. Colombia State has tried to do this through teaching of social sciences, which comprises subjects as History, Geography, Economy and Politics, in order to generate a sense of belonging to the country. The objective is to develop a citizen so interested in Colombian problems that becomes a creative problem solver. Besides it is intended to create emotional feelings towards the Colombian State institutions and its inhabitants, so the student can be a participative individual and not a mere spectator in democratic events who promote values like tolerance, cooperation and solidarity. In this context it will be analyzed what is conceived in the Colombian education as national identity, using as guidance the institutional documents and the secondary school textbooks based on the questions: What is taught about Colombia?, and how it is articulated and presented to the students today?

Key Words: National identity, Education, Nation, Social Sciences and citizenship

Tabla de Contenidos

1.	Introducción.....	8
2.	Marco teórico.....	13
2.1.	La enseñanza de las Ciencias Sociales.....	13
2.2.	Identidad y Educación.....	17
3.	Contexto histórico de la educación.....	20
3.1.	1819-1886. La patria naciente.....	21
3.2.	1886-1926. Época antes del proyecto de modernización en Colombia.....	26
3.3.	1926-1948: Desarrollo de la modernización en Colombia.....	28
3.4.	1948-1958: Época de la violencia.....	30
3.5.	1958-1974: Frente Nacional.....	32
3.6.	1974-1991. Crisis de modelo de sustitución de importaciones.....	34
3.7.	1991-a la fecha: Modelo Actual.....	37
4.	Análisis de textos escolares de Ciencias Sociales.....	44
4.1.	1970- 1984: época anterior a la reforma de integración.....	45
4.2.	Decreto 1002 de 1984 y los cambios hasta 1990.....	49
4.4.	La Constitución Política de 1991.....	50
5	Análisis de campo.....	58
5.1.	Introducción:.....	58
5.2.	Objetivos y Normativa:.....	61
5.3.	Identidad.....	64
5.4.	Pedagogía:.....	68
6.	Conclusiones.....	76
	Bibliografía.....	79

LISTA DE TABLAS

TABLA 1: RELACIÓN DE CAMBIOS EN EL CONCEPTO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN COLOMBIA (I).....	56
TABLA 2: RESULTADOS ICFES 2015	74

1. Introducción

Desde inicios del siglo XX en los colegios urbanos y rurales de Colombia se ha intentado formar personas y ciudadanos del país con cierto grado de identidad nacional. En este sentido, según Martha Herrera, Alexis Pinilla y Luz Marina Suaza (2003) entre 1900 y 1950 se realizaron varias reformas con el fin de crear un sistema educativo que permitiera construir un sentido de identidad nacional en la población civil. Así, se utilizaron las Ciencias Sociales como un mecanismo para realizar esta tarea. A través de las clases de historia se dio inicio al proyecto de impartir un sentimiento patriótico a los estudiantes, enseñando sobre los héroes, las fechas importantes y la historia de la independencia. Los autores lo justifican afirmando que la identidad nacional “sólo se puede construir a partir de la Historia y la cultura (...) La memoria se fija mediante estrategias de repetición como fechas importantes de la Historia nacional; estrategias de sobre-proyección como el uso de figuras heroicas que realzan el presente, y es la relación entre estas estrategias la que permiten convertir la Historia nacional en un hito colectivo y cultural.” (Herrera, Pinilla, & Suaza, 2003, pág. 25/27). De esta forma, a través de la cátedra de Historia en los colegios se ha buscado a lo largo del siglo veinte construir una identidad nacional, entendida como un sentimiento de pertenencia hacia Colombia.

Es así que durante el siglo XX se realizaron múltiples reformas educativas con el fin de que los colombianos se adaptaran a las necesidades económicas, políticas y sociales que el país ha requerido durante su Historia. Gran parte de estas reformas incluyeron la cátedra de Historia para inspirar a los estudiantes a partir de las gestas de los héroes patrios y la cátedra de Cívica que enseñaba sobre los procesos legislativos del Estado; además, se incluyó la cátedra de Geografía para darles a conocer las fronteras y límites del país (Herrera, Pinilla, & Suaza, 2003, pág. 58), con la finalidad de generar individuos con valores y comportamientos determinados, así como legitimar y crear afinidad con el gobierno de turno. Todo esto generó diversos cambios en la estructura de la enseñanza de las Ciencias Sociales al punto que en 1984 se comienzan a ver las Ciencias Sociales como ciencias integradas, influenciadas en gran medida por la vinculación de organizaciones mundiales como la ONU, la UNESCO y la UNICEF.

Es en este contexto que se impulsa en 1994 la Ley 115 de educación que reúne bajo las Ciencias Sociales las cátedras de Historia, Geografía, Constitución política, Democracia y Economía, con lo que las Ciencias Sociales adquieren el nuevo objetivo de crear individuos

que de manera autónoma se preocupen de los problemas y soluciones de su entorno local, nacional y global, convirtiéndose en individuos productivos para el mundo y para su sociedad. Con este fin se redactan los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales para promover una educación que reproduzca ciertos valores éticos que se consideran “propios de la nacionalidad colombiana” y un sentido de pertenencia por el país y sus problemas.¹

En síntesis, la ley 115 de 1994 busca que los estudiantes adquieran valores éticos y comportamientos fundamentales que concuerden con los de la sociedad colombiana, y que obtengan herramientas para conocer y mejorar la realidad social, afrontando los problemas sociales de manera crítica, con el fin último (sostenido desde el inicio de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia) de “favorecer el desarrollo de una cultura general y la formación de valores y una identidad nacional a través del conocimiento de los próceres, las gestas de independencia, los símbolos patrios y la descripción geográfica de los países” (Congreso de la República. Ley 115 de febrero 8, 1994)

Bajo este contexto, surge la pregunta que es objeto de este trabajo de ¿cómo se concibe el concepto de identidad nacional y cómo se le está presentado a los estudiantes, en las clases de Ciencias Sociales, en especial de la historia, a través de los documentos institucionales orientadores y de los materiales de aula, (tomando como ejemplo los colegios la candelaria y en el instituto distrital José Joaquín Castro Martínez)? Este proyecto resulta importante porque Colombia ha estado inmersa en un conflicto armado interno desde hace varias décadas y en los últimos años se ha venido hablando de un posible acuerdo de paz con la guerrilla de las FARC. Ese acuerdo buscará la fórmula para la reinserción en la sociedad civil de los futuros ex-guerrilleros, y es en ese contexto que se ha venido hablando de una Cátedra sobre la paz en los colegios, como una forma de ayudar a establecer un vínculo social entre los colombianos y los futuros reinsertados. En consecuencia, resulta importante ver de qué manera se están enseñando las Ciencias Sociales y en especial la historia en Colombia, ya que conocer la situación actual de las ciencias sociales (sus aciertos y problemas) permitirá usarlos en favor de la Cátedra para la paz que posiblemente se integre al área de Ciencias Sociales. Es decir mantener los aspectos

¹ Cito los artículos 20 y 21 de la ley 115 de 1994:

Se busca propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua [...] La formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista, y el fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico” (Congreso de la República de Colombia, 1994, pág. 6/7)

positivos de que tienen las ciencias sociales actualmente y ayudar a solucionar aquellos problemas que dificultan la enseñanza de esta área.

Además de esto, desde el inicio de la actual República de Colombia ha existido interés por parte de los gobiernos en fomentar el conocimiento de la historia nacional como medio para afianzar ideológicamente la legitimidad del poder (Prats, y otros, 2011, pág. 23). Para entender los alcances de esta tesis, vale la pena mencionar brevemente las justificaciones que según Prats se han dado en aras de fomentar el conocimiento de la historia nacional. La primera de ellas sería la función patriótica, que “se da por un interés para cimentar y estimular el patriotismo de los ciudadanos” con el fin de reforzar “el sentimiento de autoestima de un colectivo” y la segunda es la “función propagandística de lanzamiento de mensajes positivos sobre un régimen o sistema”; éstas dos justificaciones aplicarían al caso de esta investigación, por cuanto corresponden con el propósito que persiguen los lineamientos oficiales.

Finalmente, se evidencia la utilidad de la enseñanza de la Historia en que permite ejemplificar comportamientos deseables e indeseables de los seres humanos, inculcando cómo se debe y cómo no se debe actuar, para crear un tipo determinado de ciudadano. De esta forma, se entiende que es función del Estado, de los colegios y de la educación generar en los individuos un cierto grado de “coerción social que perdure en el tiempo para que cualquier sociedad pueda subsistir [...] y pueda generar el efecto de unidad social o nacional” (Gasalla, 2001, pág. 58) No obstante, si esta función no se ejerce sobre los individuos se puede generar una desviación social, entendida esta como un “comportamiento que viola los modelos de conducta o las expectativas de un grupo o una sociedad” (Richard, 2006, págs. 157; Wickman, 199, pág. 85). Esto puede llegar a crear comunidades desarticuladas entre sí, lo que imposibilitaría la reproducción de valores como la honestidad, la solidaridad, la participación política, la identidad nacional, la legitimidad del estado, etc. De esta forma, “la escuela tiene asignada la tarea de socializar a las personas, especialmente a los niños, en los valores y normas de una cultura” (Richard, 2006, pág. 81). En Colombia se utilizó la idea de reproducir una identidad nacional a través de las clases de Ciencias Sociales, con el fin de socializar a las personas en los valores y tradiciones que permitan generar una unidad social y nacional (Herrera, Pinilla, & Suaza, 2003).

De igual manera, Monrrow y Carlos Torres sostienen que las sociedades establecen formas y modos particulares de vida para pervivir en el tiempo, pues requieren de la reproducción de estilos de vida determinados que garanticen el orden social (Monrrow R. T., 2002, pág. 25), por lo que las transformaciones al interior de un sistema educativo se derivan de los cambios sociales, y cualquier cambio que se lleve a cabo al interior de un sistema

educativo, destinado a reproducir estilos y formas de vida al interior de una sociedad, se produce una vez la sociedad se ha transformado y se requiere de un cambio en la reproducción de las formas de vida. Por último, Monrrow y Torres sugieren que las políticas que se implantan en la esfera educativa influyen en la capacidad de la sociedad para transformarse, considerando que la educación es un instrumento poderoso para la socialización dentro de un orden social determinado (Monrrow, 2002, pág. 30).

En resumen, puede decirse que este proyecto de investigación es importante porque el Estado y los colegios buscan crear individuos con un fuerte sentimiento de nacionalismo hacia Colombia, mediante la adquisición y reproducción de ciertos valores y comportamientos propios de “lo colombiano”, tarea para la cual se privilegia la educación en Ciencias Sociales como la principal forma de reproducir estas ideas. Sin embargo, no sabemos si lo que se está enseñando en las clases de Ciencias Sociales de los colegios distritales permite cumplir ese objetivo de “favorecer el desarrollo de una cultura general y la formación de valores y una identidad nacional a través del conocimiento de los próceres, las gestas de independencia, los símbolos patrios y la descripción geográfica de los países” (Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares, 2001, pág. 10).

De acuerdo con lo dicho hasta aquí esta tesis pretende mostrar de qué manera se concibe el concepto de identidad nacional y cómo se le está presentado al estudiante en las clases de Ciencias Sociales y en especial de la historia a través de los documentos institucionales orientadores y de los materiales de aula (tomando como ejemplo los colegios la candelaria y en el instituto distrital José Joaquín Castro Martínez). Para cumplir con este objetivo, lo primero que se hará es un marco teórico que mostrara las teorías de la reproducción en la educación para saber cómo se está transmitiendo los conocimientos de los estudiantes en las clases de ciencias sociales. Además se hablará sobre el concepto de identidad para ver cómo ha sido entendido teóricamente y poder comparar con la realidad del país.

En segundo lugar realizara análisis sobre las transformaciones que se han dado en la asignatura de historia a lo largo del siglo XX y cómo estos cambios han atendido a las dinámicas políticas, económicas y sociales de cada periodo de la historia colombiana. Esto permitirá entender el contexto (lo que se busca enseñar, ¿Por qué se enseña lo que se enseña?, las necesidades de las ciencias sociales, entre otras cosas) de las ciencias sociales actualmente y poder ser comparada con épocas anteriores. En esta parte se mostrará cómo la enseñanza de

las ciencias sociales ha sido un mecanismo de socialización y transmisión de valores que moldea al individuo según las necesidades del país.²

En tercer lugar, se realizará un análisis de contenido de los textos escolares que se han usado desde los años setenta hasta la actualidad; haciendo énfasis los textos utilizados en los colegios la candelaria y el Instituto Educativo Distrital José Joaquín Castro Martínez (para la época actual). Como es bien conocido, este tipo de análisis permite “describir los elementos de ciertas conductas, registrarlos de forma ordenada, clasificarlos o categorizarlos, determinar su frecuencia cuantitativa e interrelaciones” (Mart, 2010). Este tipo de análisis se utilizará para estudiar los textos académicos que se emplean como guía didáctica en las clases de Ciencias Sociales, es decir, los textos que se usan para el estudio de la Historia, Geografía, Constitucional y demás áreas relacionadas. Analizar este tipo de textos me permitirá saber qué se está enseñando y cómo se está enseñando a los estudiantes, si son textos que cuentan la Historia de forma descriptiva o analítica, qué valores nacionales y morales se intenta fomentar, cómo se está reproduciendo la Historia política, social y geográfica de Colombia, y cómo este proceso de enseñanza puede influir en la construcción del imaginario de lo que es ser colombiano o de lo que es Colombia.

Finalmente, se hace un estudio de caso, sobre cómo se enseñan las ciencias sociales enfocadas en la historia Colegios de Bogotá: El colegio la Candelaria y el Instituto Distrital José Joaquín Castro Martínez; para esto se tomarán los cursos octavo, noveno, decimo y once. Se analiza el desarrollo de las prácticas cotidianas de las clases de Ciencias Sociales, las dinámicas sociales en la interacción profesor-estudiantes y de los estudiantes entre sí, los temas que se enseñan y como se enseñan, cuántos docentes hay para cada temática y cómo se distribuyen los temas en estas clases (Geografía, Historia, Economía, Constitucional, etc.); . Esto permitirá tener un panorama más claro de lo que se enseña cómo se enseña y por qué se enseña. Además, se pretende saber si la interacción entre docente y estudiantes es una herramienta o un obstáculo para hacer efectivo el aprendizaje y, más importante aún, cómo se produce la enseñanza de valores nacionales y morales. Para el desarrollo de esta parte, se hicieron una serie de entrevistas semiestructuradas a profesores y estudiantes. El propósito de estas entrevistas era tener una aproximación a lo que se está enseñando por parte de los docentes de Ciencias Sociales y lo que se está recibiendo por parte de los estudiantes en estas clases.

² Es importante señalar que el estudio de caso de los colegios la candelaria y el Instituto Educativo Distrital José Joaquín Castro Martínez no se tocan en este fragmento de la tesis, sino que tendrá su primera mención en el siguiente capítulo de analistas de textos, pero será hasta el capítulo final donde estos colegios se convierten en el foco central de la presente tesis.

Para terminar, como veremos a lo largo de este trabajo, se puede observar en general que en las clases de Ciencias Sociales, y en especial en el área de historia, se toman como guía las normativas establecidas por la ley 115 1994, los lineamientos y estándares curriculares, pero no se cumple su objetivo principal de crear un ciudadano con sentido de pertenencia, consciente y reflexivo frente a los problemas de su entorno y de su nación. La razón de esto es porque se está formando al estudiante para que se preocupe por problemas de carácter global y nacional, pero las Ciencias Sociales se alejan cada vez más del contexto y los problemas sociales que el estudiante tiene en su entorno local. Esto impide que el estudiante se apropie del conocimiento de las clases de Ciencias Sociales y pierda interés en la materia.

2. Marco teórico

Teniendo en cuenta que el objeto de estudio son las clases de Ciencias Sociales de los colegios distritales en Bogotá, resulta importante realizar un abordaje teórico sobre la forma en que se están enseñando este tipo de disciplinas, tomando como punto de referencia las normativas y modelos educativos que existen actualmente en Colombia. Además, se mostrará la manera en que se ha abordado la idea de una identidad nacional en las clases de Ciencias Sociales.

2.1. La enseñanza de las Ciencias Sociales

Con el fin de entender cómo se construye la identidad nacional en las clases de Ciencias Sociales es necesario entender lo que se ha escrito sobre la forma en que se transmite el conocimiento en los colegios. Además, para entender cómo funcionan los procesos educativos, las teorías de la reproducción nos pueden dar luces al respecto. Estas teorías permiten obtener una perspectiva más amplia y crítica del modelo educativo. Concretamente para este proyecto las teorías de la reproducción nos dan herramientas conceptuales que nos permiten comprender mejor cómo, por qué y para qué se está enseñando un campo específico de saber como las ciencias sociales, lo que permite tener una visión más amplia y crítica frente a la cuestión del papel que cumplen las ciencias sociales en el sistema educativo.

Para empezar, la pedagogía ha sido un tema fundamental de la sociología por ser de uno de los primeros procesos de socialización en los que se encuentra cualquier persona. Sin duda alguna, la escuela es el sitio donde la reproducción social se representa con más fuerza (Durkheim E. , 1924). Así por ejemplo, la escuela, basada en la idea de la meritocracia, busca crear individuos disciplinados, utilizando ciertos mecanismos de control. Esto significa que quien se esfuerza adquiere méritos para obtener mejores oportunidades. Bajo este contexto, Durkheim afirma que la escuela puede ser vista como un mecanismo coercitivo que busca homogenizar al individuo a través del disciplinamiento de un ser social que nace en un mundo cuyas reglas y valores ya están escritos por sus antecesores y a quien toca moldear para que interiorice dichas normas. (Durkheim E. , 1924)

Siguiendo esta línea, Raymond Monrow y Carlos Torres sustentan la idea de que las sociedades establecen formas y modos particulares de vida para pervivir en el tiempo, pues requieren de la reproducción de determinados estilos de vida que garanticen el orden social (Monrow & Torres, 2002, pág. 25). Es decir que mediante la reproducción de valores, ideas y maneras de actuar se puede mantener no solo un orden social, sino que además de garantiza que dicha sociedad se mantenga. Una idea similar a esta se encuentra también en Louis Althusser quien, desde una perspectiva marxista, identifica a la escuela como la principal institución donde se reproducen los valores sociales. Considera a la escuela como uno de los aparatos ideológicos del Estado, ya que recibe niños de todas las clases en su edad más vulnerable y les inculca las ideas dominantes que justifican el statu quo. En otras palabras, para Althusser, los niños y jóvenes a través del sistema educativo, interiorizan la ideología dominante (valores, creencias, idioma, etc.) “En el momento en que ese niño crezca y cumpla con una labor productiva, comenzará a reproducir lo enseñando en la escuela; de esta forma se reproducen los valores establecidos.” (Althusser, 1969, pág. 41).

Se entiende, entonces, que la formación de ciudadanos se lleva a cabo en un lugar específico donde se dan diversas interacciones que efectúan sobre el sujeto dicha formación, que ese lugar se llama colegio y que, por lo tanto, los colegios tienen la función específica de educar. En este sentido, la construcción del espacio dentro de la institución educativa también cumple una “estrategia didáctica”. Este proceso de enseñanza está conectado con el entorno cotidiano del estudiante, por lo tanto, la construcción del espacio físico dentro de la institución debe tener la capacidad de “llevar a la práctica saberes concretos” (Zemelman, 1991, pág. 72). El profesor puede hacer uso del espacio para imponer un cierto control dentro del aula de clases y así asegurar la reproducción de las prácticas y discursos sociales, culturales y académicos. Este control, según David Fontana, es necesario para “llevar una clase organizada y efectiva,

donde el profesor pueda promover el aprendizaje de los estudiantes, por lo que, en cuanto mayor sea el control dentro de las aulas, mejor será el aprendizaje de los estudiantes” (Fontana, 2000, pág. 16). El control que ejerce el profesor sobre los estudiantes en el aula se relaciona con su intención de llevar a cabo un proceso de disciplina.

Bourdieu y Passeron han pensado en esta reproducción de la educación como una violencia simbólica, porque constituye un mecanismo de imposición de lo establecido por las clases dominantes, ya que tiene el poder o la función de imponer y perpetuar en determinado grupo social relaciones de fuerza a través de significaciones legítimas tanto para dominantes como para dominados (Bourdieu & Passeron, 2003, pág. 25/26). Estos autores consideran que la acción pedagógica, al igual que la autoridad pedagógica, legitiman el derecho a distribuir una enseñanza cultural y social dominante valiéndose del desconocimiento de quienes la reciben y la aprenden, quienes son receptores de una serie de principios que favorecen a las clases dominantes y garantizan la reproducción social y cultural de sus intereses. Las relaciones de fuerza al interior de un grupo social determinan el modo de imposición y la acción pedagógica es una conjunción entre instrumentos de violencia simbólica e instrumentos de encubrimiento (Bourdieu & Passeron, 2003, pág. 37). Así, la escuela es un instrumento de imposición y la legislación legitima su posición como ente educador.

De esta forma, las teorías de la reproducción permiten entender cómo, a través de la escuela, se genera una serie de condiciones destinadas a reproducir una identidad nacional.³ En este sentido, la escuela, a través de la violencia simbólica y de ciertos controles sobre lo que se enseña y lo que no se enseña, se convierte en un aparato ideológico para transmitir y reproducir entre los miembros de la sociedad una mentalidad que garantice el cumplimiento de los objetivos del Estado, y el mantenimiento en el tiempo de su ideología.

Para el caso colombiano, las conductas y los valores que se busca reproducir en el estudiante están guiados por varias normativas, tales como la ley 115 de 1994, los lineamientos curriculares, los estándares curriculares de Ciencias Sociales y el modelo de competencias ciudadanas. Estas normativas establecen que se busca la generación de nuevas y mejores formas de convivencia, creando “una ciudadanía que se exprese en un ejercicio emancipador, dialogante, solidario y comprometido con los valores democráticos que deben promoverse tanto en las instituciones educativas como en las aulas y en las clases” (Ministerio de Educación, 2002). En este sentido las Ciencias Sociales deben servir como instrumento para

³ Aquí se puede dar una primer mirada de la identidad nacional entendiéndola culturalmente a través de un mecanismo de control que garantiza que los valores, hábitos y creencias permanezcan en el tiempo. Además se puede entender políticamente como una herramienta que ayuda a que la idea de nación y de país perduren.

formar individuos críticos y reflexivos que colaboren en la transformación del presente y del futuro de la Nación, y que desarrollen una preocupación por los problemas y las soluciones de la sociedad colombiana.

De acuerdo con Alfredo Sarmiento (2006), este objetivo se fundamenta en el hecho de que las Ciencias Sociales generan los procesos de transmisión y reflexión crítica de los valores y conocimientos sociales que se han acumulado en los distintos espacios sociales. Por tal motivo, se defiende la idea de que la educación genera calidad a través del cumplimiento de los objetivos que juegan un papel fundamental en la sociedad. Es decir que lo que está plasmado en los lineamientos de Ciencias Sociales busca que:

Las y los estudiantes adquieran y generen conocimientos científicos y técnicos más avanzados, que son pertinentes para el contexto mundial que hace exigencias en cuanto a ciencia y tecnología, y al tiempo, se promueva que las y los estudiantes afronten de manera crítica y creativa el conocimiento científico, tecnológico, artístico y humano que se produce [...] que además comprendan la realidad nacional y desarrollen actitudes democráticas, responsables, tolerantes, solidarias, justas y éticas. (Congreso de la República. Ley 115 de febrero 8, 1994, págs. 13, 11, 18 y 67. Arts. 1-20 y 5)

Es así como desde las Ciencias Sociales se busca, para el caso colombiano, que los estudiantes relacionen la historia y la cultura, para que aprendan a contextualizar, identificando el tiempo y las prácticas de una sociedad o de un fenómeno social del pasado, presente o futuro. A este respecto, Cecilia María Vélez White, señala que la tarea de la enseñanza de las ciencias sociales es:

Analizar la diversidad de puntos de vista desde los que han entendido y construido las sociedades, los conflictos que se han generado y que han debido enfrentar, y los tipos de saberes que diferentes culturas han producido con el devenir de los años y los siglos. (Vélez White, 2004, pág. 29).

En síntesis las teorías de la reproducción en la educación son una herramienta que pone en evidencia la necesidad de reproducir hábitos, valores y creencias en los estudiantes, con el fin de garantizar que la cultura y la nación perduren. Para el caso colombiano la identidad nación va a estar marcada por valores y creencias que el Estado mismo quiere que los estudiantes adquieran. Todo esto busca configurar un ciudadano autónomo, pero preocupado por el desarrollo de problemas y soluciones de su entorno local, nacional y global.

2.2. Identidad y Educación

De la misma manera que como se hizo con la enseñanza de las ciencias sociales, resulta pertinente entender qué se ha escrito sobre los conceptos de identidad. Esto permitirá poner en evidencia cómo se están usando los conceptos de identidad para el caso colombiano y cómo se están articulando a los estudiantes mediante las normativas y los materiales del aula de clases. Así pues, partiré hablando de Benedict Anderson, en el texto *Comunidades Imaginadas*, donde define el concepto de Nación como

“una comunidad políticamente imaginada, inherente, limitada y soberana. Es imaginada porque todos los miembros de una nación jamás se conocerán todos entre sí, pero en la mente de cada uno vive la imagen de comunión; es limitada porque sus fronteras son finitas; es soberana dado que busca ser libre y es sólo mediante el Estado soberano que puede ser libre y, finalmente, es comunidad porque, .sin importar las desigualdades sociales, existe en las personas un profundo compañerismo horizontal.” (Anderson, 1993, págs. 23-25).

En este pasaje se puede entender que la idea de nación refiere a un grupo de personas que viven y comparten un territorio, así como un sentimiento de empatía por los miembros de dicho grupo. Para Anderson, la idea que la Nación se construye y se masifica a través de la comunicación, especialmente mediante la comunicación escrita. Así mismo, Anderson afirma que

“el desarrollo de la imprenta como una mercancía es la clave para la generación de ideas del todo nuevas de simultaneidad; nos encontrarnos simplemente en el punto en que se vuelven posibles las comunidades del tipo horizontal-secular, de tiempo transversal.” (Anderson, 1993, pág. 63).

Así pues, la comunicación escrita contribuyó a la creación de la conciencia nacional al permitir la difusión de ideas que pueden ser adquiridas por las comunidades y esto, su vez, permite la “creación campos unificados de intercambio y comunicaciones” (Anderson, 1993, pág. 72). En otras palabras se puede ver que las personas que hablan un mismo idioma pero con variaciones, pudieron entenderse mejor gracias a la lengua escrita. Además de esto, la imprenta permitió la accesibilidad a relatos y palabras de los antecesores, lo que está ligado a

la idea de un pasado en común y, finalmente, a través de la lengua impresa se creó un lenguaje de poder con un contenido ideológico, por lo que “ciertas ‘sub-nacionalidades’ trataron de cambiar su posición subordinada irrumpiendo firmemente en la prensa.” (Anderson, 1993, pág. 74).

En relación con la educación, se puede entender que la idea de crear y reproducir una conciencia nacional es posible gracias a los textos de historia escolar. De acuerdo con Anderson, estos textos contienen relatos sobre un pasado común que son transmitidos a las nuevas generaciones y que están ligados a ideas de independencia y soberanía, a una geografía determinada, a símbolos específicos y valores homogéneos que, generan las bases de la conciencia nacional, como una comunidad imaginada.

Un ejemplo de esto lo pone Anderson que muestra como la geografía puede moldear una “concepción de la realidad espacial [...] que permite concebir la palabra ‘patria’, que puede ser imaginada en los términos invisibles de un espacio territorial limitado” (Anderson, Comunidades imaginadas, 1993, pág. 241). Aplicando esta visión a la escuela, se puede entender a esta como uno de los principales medios para enseñar y reproducir ciertos aspectos de la conciencia nacional y que la geografía e historia enseñadas en los colegios permite transformar la manera en que el espacio y la realidad son imaginados y entendidos; logrando que sean pensados de manera similar por todos los miembros de una nación.

Para Anderson, la escuela puede ser percibida como un medio para transformar la imagen que existe entre los habitantes de un territorio sobre ellos mismos, lo que significa que la escuela puede moldear la manera en que cualquier ciudadano se ve frente al mundo. Refiriendo a lo que pasó con los aborígenes en Indonesia. Anderson señala algo que es muy iluminador con respecto a cómo la construcción de la identidad nacional incluye una cierta forma de ver el pasado:

“El momento en que el arqueólogo coincidió con la primera lucha política por la política educativa del Estado. Los ‘progresistas’ -tanto coloniales como aborígenes- estaban pidiendo grandes inversiones en las escuelas modernas. Contra ellos se alinearon los conservadores, temerosos de las consecuencias a largo plazo de tales escuelas, quienes preferían que los aborígenes siguieran siendo aborígenes.” (Anderson, Comunidades imaginadas, 1993)

Esta última frase “quienes preferían que los aborígenes siguieran siendo aborígenes” denota que mediante la influencia de la escuela los “aborígenes” podían “ser o no aborígenes”. Del mismo modo, estos “aborígenes” podían llegar a ser pensados por comunidades ajenas

como algo distinto de “aborígenes”, lo que pone en evidencia cómo la escuela puede moldear la forma en que estos se piensan a sí mismos, y a su realidad.

Finalmente, la escuela es entendida por Anderson como una de las principales instituciones en las cuales se pueden reproducir el pasado y la Historia, cargados ideológicamente, mediante el uso de imágenes, arte, palabras, etc. Anderson lo ejemplifica así: “Las pinturas serían reproducidas en serie y distribuidas por todo el sistema de escuelas primarias; en las paredes de las aulas de los jóvenes indonesios habría representaciones visuales del pasado de su país.” (Anderson, *Comunidades imaginadas*, 1993, pág. 256).

Esta forma de entender la nación y su papel en la educación se relaciona en la forma en que Alejandro Grimson entiende la identidad nacional. Según este autor la construcción de una identidad nacional y una cultura nacional surgen a través de las experiencias históricas compartidas entre los miembros de una comunidad. Es decir que para Grimson las personas y los grupos “se identifican en contextos históricos específicos y bajo relaciones sociales localizadas” (Grimson, 2001, pág. 160). En otras palabras, el autor plantea que mediante las experiencias históricas compartidas se generan sentimientos de apropiación por un lugar y una comunidad, lo que crea categorías de diferenciación entre un grupo y otro.

Siguiendo este planteamiento, Herrera, Pinilla y Suaza (2003) sostienen que la apropiación por un lugar y una comunidad genera una identidad nacional. En el caso de la educación en Colombia, está se encuentra permeada ideológicamente por las políticas del gobierno de turno, con la finalidad de generar un individuo que reproduzca ciertos valores afines con los objetivos estatales, sentimentalmente ligado a sus instituciones, no sólo gubernamentales sino también religiosas, garantizando la continuidad de ciertas ideas y valores.

Por su parte, Alejandro A. Gallego, en su “*Genealogía Pedagógica*” propone que Ciencias Sociales han sido una forma de pedagogía para satisfacer fines políticos, por lo que se entiende que la idea del nacionalismo fue un proyecto político que se ejecutó principalmente en las escuelas. En este sentido el autor también da a entender la escuela como una forma por la cual el Estado ejerce un control sobre los individuos; a este respecto afirma: “la escuela, sus planes de estudio, sus textos, sus rituales, sus normas, sus actores, su arquitectura, la distribución de sus espacios, sus tradiciones y, en general toda su cultura no sólo reflejan la realidad, sino que la construyen” (Gallego A. , 2013, pág. 150). Desde esta perspectiva, el autor sustenta que el Estado garantiza el cumplimiento de ciertos objetivos mediante el obligatorio cumplimiento de la normatividad, los planes de estudio, etc., y de allí surge la necesidad de enseñar ciertos valores nacionales generando así autoconciencia en la población

tarea que según él, debe sea asumida por las escuelas en el área de Ciencias Sociales específicamente.

Así pues, se puede afirmar que la idea de Nación está fuertemente ligada a la idea de identidad, ya que en ambas se hablan de estas como grupos de personas que sienten empatía por aquellas a las que se les ve como iguales y que además viven y comparten un territorio, un lenguaje y una historia. La educación se ha convertido en un pilar para la reproducción de la historia y de valores propios de una nación. Esta educación no solo facilita la aprobación de la historia de una nación, sino que además facilita la legitimidad que el Estado tiene sobre el territorio y sus habitantes.

3. Contexto histórico de la educación

A lo largo de su historia, Colombia ha tenido una serie de cambios sociales, económicos y culturales que han incidido en la constitución de una identidad nacional propia. En el siglo XX fue especialmente notable el impacto de los procesos de modernización sobre la manera en que los colombianos se concibían a sí mismos como nación. Dado que en este proceso de constitución de nacionalidad los procesos educativos tienen un rol fundamental, es importante discutir cómo estos procesos han incidido en los sucesivos modelos educativos adoptados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia, a través del tiempo. Este marco, a su vez, nos permite entender mejor el papel que la enseñanza de la Historia⁴ ha tenido en la educación en Colombia. En esta investigación se hará un breve recuento histórico de las transformaciones en las políticas educativas en el país, teniendo como telón de fondo los cambios políticos y económicos que se dieron en el siglo pasado.

Esta primera parte de la investigación se dividirá por periodos históricos, de acuerdo con los modelos educativos propuestos por el MEN para la enseñanza de la historia, con el fin de entender, de manera organizada, cómo ha venido modificándose, en las ciencias sociales, la construcción de una idea de nación en la educación, ajustándose a las transformaciones

⁴ Es importante aclarar que antiguamente la historia se enseñaba de manera independiente y no fue hasta 1984 que la historia se unifica en lo que conocemos como ciencias sociales, donde la historia se relaciona con la geografía, la económica, la política, etc.

políticas y económicas. Así pues, se inicia con el período de 1819-1886, conocido como la patria naciente, el cual mostrara la creación de la escuela en Colombia y la influencia de la iglesia católica en dicha escuela.

La época de 1886-1926 muestra el proyecto previo a la modernización en Colombia, con la Regeneración del presidente Núñez además, la Constitución de 1886, marcó un hito en los proyectos educativos del país, que permitirá poner en evidencia la influencia que tuvo en la educación. Posteriormente, se hablará del período de 1927-1948 como el correspondiente al desarrollo de la modernización en Colombia, especialmente en cuanto al modelo económico de la época y su fuerte impacto tanto en el modelo de educación como en la visión de nación. Después se tratará el periodo de 1948 a 1957, conocido como la época de la violencia en Colombia, que imbuirá el proceso educativo de ideas nacionalistas que desembocarán en la creación del Frente Nacional, durante el período de 1958-1974, cuando las Ciencias Sociales se convierten en una herramienta para legitimar la ideología del Estado y alejar a los estudiantes de las ideas comunistas que entonces estaban tomando fuerza. A continuación se analizará el periodo de 1975-1991, en el que es central el papel de instituciones como la UNESCO y UNICEF en el diseño de las políticas educativas y la crisis del modelos de sustentación de importaciones, lo que va a generar una fuerte transformación en la educación, integrándola por áreas, con el fin de involucrar al estudiante en un entorno global y mostrarle que no es un individuo aislado del mundo. El último periodo, de 1991 a la fecha, permitirá dar una idea sobre cómo los modelos educativos del pasado han ido forjando el modelo educativo que existe actualmente.

3.1. 1819-1886. La patria naciente

Un rasgo característica de este periodo es la tensión que hay entre el ideal de la independencia que “se hizo a nombre de la libertad y de la igualdad” (Tirado Mejía, 1982, pág. 333), y una sociedad totalmente jerarquizada⁵ cuyo único cambio consistía en que los españoles (dignatarios civiles, eclesiásticos y militares) habían sido reemplazados en la cúspide de la pirámide social por un reducido número de criollos nobles y ricos. Estos criollos eran, por una

⁵ “El derecho indiano era casuístico, se prescribía todo en la conducta social, el traje según las castas, los libros buenos y los malos, las obligaciones religiosas y hasta la vida sexual.” (Tirado Mejía, 1982, pág. 330/331) Y existió la esclavitud hasta 1851.

parte, los terratenientes y los esclavistas (especialmente de las provincias de Cauca y Popayán), a quienes se unieron, debido a la organización del Estado, los altos burócratas civiles, del clero y de la milicia; y por la otra parte, estaba la burguesía comerciante de Cartagena y otros centros del norte del país (Tirado Mejía, 1982, pág. 342/348). A grandes rasgos, los primeros eran centralistas, estaban interesados en mantener la esclavitud, los monopolios, la fuerte jerarquización social con su concepción racial (aún la Constitución de 1832 restringió el derecho de ciudadanía y de voto, que sólo reconoció a los varones bajo condiciones de raza, clase social, capacidad económica y que supieran leer) y el poder de la Iglesia católica que orientaba la acción del pueblo hacia el mantenimiento del orden social vigente en la colonia. De otro modo los segundos, que conformaban una burguesía mercantil en ascenso, eran federalistas, anticlericales, pugnaban por la separación de poderes entre la Iglesia y el Estado, querían una mayor igualdad de clases y les interesaba el establecimiento del libre comercio, especialmente con Inglaterra. Estos dos grupos, aunque algo mezclado, porque algunos compartían características y lazos familiares, dieron origen a los partidos conservador y liberal, respectivamente, y previamente a los draconianos y a los Gólgota, así como a las pugnas políticas, con sus ocho guerras civiles, que caracterizaron el siglo XIX (Tirado Mejía, 1982, pág. 332/337).

La educación estaba, desde el principio de la vida colonial, en manos de la Iglesia católica como institución, cuyo destino corría paralelo a España, “llegando a identificarse la mayoría de las veces con los postulados políticos, sociales y económicos que la metrópoli impuso en sus colonias” (Díaz Díaz, 1982, pág. 413). Había una gran confusión entre Iglesia y Estado, debido al Patronato Real concedido a la monarquía española por el Pontífice, extendido por las Bulas *Inter Caetera* de 1493 de Alejandro VI y *Universalis Ecclesiae* de 1508 del Papa Julio II sobre las tierras de América, además de la *Eximie devotionis sinceritas* de 1493, también de Alejandro VI, que autorizó a los reyes españoles a cobrar diezmos para la dotación de las iglesias, el sustento de los clérigos y el fomento del culto divino (Tobón Mejía, 1971, pág. 32). Esta última Bula fue causa especial de múltiples enfrentamientos entre el Estado neogranadino y la Iglesia católica, a través de todo el siglo XIX, por los pingües beneficios que significaba (Díaz Díaz, 1982, pág. 413/414).

El hecho de que “la religión fue instrumento ideológico para el sometimiento de indígenas, mestizos y esclavos negros” (Díaz Díaz, 1982, pág. 414) hizo que la Iglesia católica contara “con un casi total dominio de la educación” y “un reconocido influjo, ejercido a través del púlpito y el confesionario” sobre los sectores populares, además de “una apreciable fuerza económica” (Díaz Díaz, 1982, pág. 430). Así que, aunque uno de los propósitos claros de los

gobiernos neogranadinos fue el de “abatir la influencia clerical en la sociedad y, por consiguiente, la vigencia de la ideología de la dominación” (Díaz Díaz, 1982, pág. 432/433), ese ascendente de la Iglesia católica sobre la población obligó a los gobernantes neogranadinos, una y otra vez, no sólo a conciliar sus intereses con los de la Iglesia, sino a permitir que la educación continuara invariable. Incluso, algunas veces se desistió de medidas de cambio ya tomadas porque existía una especie de ambigüedad en la mentalidad de los gobernantes, dado que la religión servía como “vínculo de unión nacional y orientaba las acciones populares” (Díaz Díaz, 1982, pág. 425). Pues “la Iglesia poseía una capacidad de persuasión sobre las masas que superaba la del propio gobierno” (Díaz Díaz, 1982, pág. 429).

Ejemplo de los intentos neogranadinos por reformar el sistema educativo fue el Plan de Estudios de Santander, expedido en 1826, durante su primera administración, y que el mismo Bolívar, debido a sus enfrentamientos personales, ayudó a derrumbar, en defensa de la ideología tradicional. Durante su segunda administración, Santander retomó el proyecto (1835), “matizándolo un poco en asuntos religiosos” (Díaz Díaz, 1982, pág. 433), pero la Iglesia intervino en su propia defensa, apoyada por los sectores dominantes, que temían perder sus privilegios de clase y que no querían un Estado intervencionista. (Díaz Díaz, 1982, pág. 34). No obstante, a Santander (1819-1826) (1832-1837) se debe la creación de las Escuelas Normales, bajo el método Lancasteriano⁶ o de enseñanza mutua, que nacieron en 1821 y se extendieron a través del país hasta 1826, con base en el Manual del Sistema de Enseñanza Mutua, impreso por orden del gobierno, y que constituía la guía para el maestro. La primera de estas escuelas normales fue fundada en Bogotá en 1821 por Sebastián Mora, quien había recibido el encargo, directamente de Santander, de establecer escuelas normales e instruir maestros para que las multiplicaran. (Zuluaga Garcés, 2012).

En 1844, con el retorno al país de la Compañía de Jesús, se expidió un plan de estudios, de inspiración de Mariano Ospina Rodríguez, que restituyó a la Iglesia su total dominio sobre la educación, pero en 1849, José Hilario López, al subir al poder, logró quebrar la ideología de la dominación, en primer lugar con la expulsión de los jesuitas, “baluarte de los conservadores”, que se habían fortalecido desde su regreso en 1844 y en cuyas manos se encontraba gran parte de la educación, “que se juzgaba como intolerante en su aspecto religioso y decididamente dogmática” (Díaz Díaz, 1982, pág. 439). Así, en 1853 se aprobó la libertad de

⁶⁶ Joseph Lancaster (1798) desarrolló y perfeccionó un sistema de enseñanza para la educación de los niños de las clases menos favorecidas, con un mínimo de gastos y un máximo de utilidad, bajo la convicción de que la mayoría de ellos no podían acceder a la educación por los gastos que implicaban los métodos usuales de enseñanza., pues bastaba un maestro con varios monitores (usualmente vecinos voluntarios) para dirigir una escuela con muchos niños.

enseñanza, que “encajaba dentro de las tendencias liberalizantes de la época, contrarias a las restricciones y a los monopolios.” (Díaz Díaz, 1982, pág. 439). Como consecuencia “...el nuevo tipo de enseñanza fue orientado a satisfacer las necesidades de los cambios económicos, adecuándolo a la época, de inspiración positivista” (Díaz Díaz, 1982, pág. 439) y no fue sino hasta el gobierno del general Tomás Cipriano de Mosquera, puesto que la “mayor vinculación al mercado mundial requería de un estado burgués, liberal y democrático” (Díaz Díaz, 1982) que se dieron los primeros pasos hacia una modernización de la educación. En efecto, Mosquera, en su calidad de presidente provisorio, promulgó la desamortización de bienes de manos muertas (9 de septiembre de 1861), con la que despojó a la Iglesia de una de sus principales fuentes de ingreso, y ordenó la expulsión de la Compañía de Jesús. Además, emitió el decreto sobre cultos con el que sujetó la iglesia a la autoridad del gobierno. (Díaz Díaz, 1982), lo que llevó a la excomunión del Presidente Mosquera por parte del papa Pío IX en 1863. Esta política de separación de poderes fortaleció la secularización del Estado que, aunque matizada posteriormente por la generación radical, se sostuvo bajo tres convicciones: (1) la república y la democracia necesitaban el sostén de una ciudadanía ilustrada, porque instituciones democráticas como el sufragio, las libertades públicas y el progreso socio-económico se sustentan con la educación, aunque sea mínima; (2) la Iglesia católica, monárquica, antidemocrática y clasista no era la institución adecuada para educar a las masas populares, y (3) “la educación es un derecho y un deber del Estado y una de las expresiones de su soberanía” (Díaz Díaz, 1982, pág. 269). El decreto orgánico que reglamentó la educación durante el gobierno de Núñez estableció que “la escuela no impartiría enseñanza religiosa obligatoria, pero no la excluiría” (Díaz Díaz, 1982) y hasta colaboraría para que la impartieran los sacerdotes. Es interesante anotar que el Art. 82, numeral 3 de esa disposición terminaba con esta exhortación a los docentes sobre su actitud hacia los alumnos: “persuadirlos con el ejemplo y con la palabra a que sigan sin desviarse el sendero de la virtud, predicarles constantemente el respeto a la ley, el amor a la patria y la consagración al trabajo” (Díaz Díaz, 1982, pág. 270).

La reforma educativa de 1870, promovida por los miembros más destacados de la generación radical, “fue sin duda la más ambiciosa empresa educativa intentada en el siglo XIX, probablemente desproporcionada para los recursos económicos y humanos del país en ese momento” (Díaz Díaz, 1982, pág. 372). No obstante, logró establecer la enseñanza primaria obligatoria y la neutralidad religiosa, aunque con poco éxito, debido a la hostilidad de la Iglesia, la oposición conservadora y de algunos disidentes liberales, e incluso del “bajísimo nivel cultural y la miseria de los mismos sectores populares que intentaba favorecer.” (Díaz Díaz,

1982, pág. 273) Y todo esto sin contar con los exiguos presupuestos de la Nación para educación básica. Fue tanta la animadversión (la Iglesia prohibió la asistencia de los niños a las escuela pública bajo la amenaza de no conceder absolución a los pecados, diciendo que “la asistencia obligatoria era la corrupción obligatoria”, los conservadores la declararon violatoria de la Constitución, y surgieron las Sociedades católicas que amenazaron con llegar a la “acción directa” en “defensa de la religión”) (Díaz Díaz, 1982, pág. 273/274) que terminó por desatarse la guerra civil de 1876 como protesta contra la tiranía del Estado y “en defensa de la religión”, lo que interrumpió el proceso de la reforma.

Uno de los éxitos de esta reforma educativa fue la llegada a Colombia de una misión pedagógica procedente de Alemania, país con quien Colombia sostenía entonces fuertes lazos comerciales y consulares a través de la exportación de tabaco al puerto de Bremen. Esta misión tuvo por objetivo asesorar a la Dirección Nacional de Instrucción Pública (antecesora del MEN) para organizar “las escuelas normales que se crearon en Bogotá y en todas las capitales de los Estados Federales” (Díaz Díaz, 1982, pág. 272). Aunque estos pedagogos fueron recibidos con hostilidad por ser protestantes, adelantaron una gran labor, pese a la falta de medios de trabajo (libros y hasta estudiantes) y al desconocimiento del idioma. Pero las guerras civiles casi acabaron con las Escuelas Normales.

A la guerra civil de 1876 siguió las de 1885 (más tarde se darían las de 1895 y 1899), empobreciendo aún más el país y sumiéndolo en anarquía política y desorganización administrativa. Como es de suponerse, la educación fue la gran víctima. Sólo hasta la segunda presidencia de Rafael Núñez, bajo la consigna “Regeneración política o catástrofe”, cuando se reemplaza la organización federal del país por la centralizada, el Estado interviene en la política económica y se firma el Concordato con la Santa Sede (1887) que concilia definitivamente los intereses del Estado con los de la Iglesia Católica, dejando en sus manos el control de la educación, la educación vuelve a reorganizarse. Para establecer las bases del sistema nacional educativo se dictan entonces la ley 89 de 1892 y el Decreto reglamentario 349 de 1892, conocido como el Plan Zerda. La instrucción primaria se garantiza como gratuita, aunque se la despoja de su carácter obligatorio; pero el gobierno central mantiene su derecho de inspección y reglamentación de la enseñanza con el propósito de unificar los planes de estudio nacionales. (Díaz Díaz, 1982, pág. 277/279)

3.2. 1886-1926. Época antes del proyecto de modernización en Colombia

Durante el siglo XIX, la educación giró alrededor de la Iglesia católica, cuya doctrina fue un factor de cohesión social y el eje temático del concepto educativo, afín al imperio español y, por lo mismo, colonialista y antidemocrática. En la primera mitad del siglo XX las ideas lentas pero fecundas de separación entre Iglesia y Estado, liberalización de la enseñanza con injerencia directa del Estado, universalización de la educación, democracia y libertad, van popularizando el concepto de promoción a través de la educación; con el fin de convertir a Colombia en un Estado económicamente independiente y productivo, por y para sus ciudadanos.

En estos primeros años del siglo XX en los que Colombia, como nación se robustecía, “se configuró una insularidad, en la cual el control y la autoridad fueron ejercidos por políticos, latifundistas, algunas empresas (especialmente extranjeras) y figuras eclesiásticas” (Corredor, Los límites de la modernización, 1992, págs. 71-72). De esta forma el siglo XX en Colombia se inició con una fuerte influencia del conservadurismo y de la religión católica sobre la sociedad. Durante el periodo conocido en la Historia como “La Regeneración”, Rafael Núñez, presidente de la nación y líder conservador, sancionó una nueva constitución, la de 1886. Este período marcó fuertes cambios en el país, caracterizados por el fortalecimiento de un Estado unitario y centralizado (en contraposición con las ideas federalistas), la creación de los departamentos, y el control económico del Estado sobre el país. De acuerdo con Kalmanovitz (2010), la fuerte influencia del conservatismo trajo consigo fuertes enfrentamientos entre liberales y conservadores, lo que llevó a la Guerra de los Mil Días, generando una fuerte crisis económica y un proceso hiperinflacionario. En ese periodo histórico, Colombia era “una sociedad tradicional, rural y agraria, basada en una organización estamental y jerárquica [...] con una precaria integración nacional y social que impidió el control total del territorio” (Corredor, Los límites de la modernización, 1992, pág. 71).

Como lo muestra Aline Helg (1987), este modelo de sociedad conlleva un modelo educativo excluyente del que quedan por fuera mujeres, campesinos y afrodescendientes, exclusión que se evidencia en los bajos índices de alfabetización que se presentan en la época. (Helg, 1987) Sustenta que durante la primera década del siglo XX las tasas de alfabetización eran muy bajas. Un ejemplo de esto se ve en el censo nacional de 1912 que mostró una tasa de alfabetización del 17% para los 4.130.000 colombianos de más de 8 años que había en el país. Para 1918, pese a continuar con una tasa de alfabetización baja, había aumentado a un 32.5 el porcentaje de personas con más de 10 años que podían leer y escribir.

Es bajo este contexto de inestabilidad que surge la necesidad de tener una sociedad moderna, alfabetizada y fundamentada en unos valores religiosos que permitan la integración nacional. Desde que nace la ley 39 de 1903, reglamentada por el decreto 491 de 1904, que buscaba “subordinar la educación a la religión católica y al Estado tal como lo exigía la constitución de 1886” (Morata, 1988, pág. 80). En relación con esta legislación, Herrera, et al. (2003), sostienen que en esta época el sistema educativo tenía como intención construir un modelo que permitiera la creación de una identidad nacional fundamentada en valores católicos. (Herrera, Pinilla, & Suaza, 2003, pág. 48)

Un ejemplo de esto se da en el decreto 491 de 1904, artículo 47 (José Manuel Marroquín, Vicepresidente de la República, 1904), que establece que “los maestros deben procurar especialmente hacer conocer, amar, enseñar y practicar por los niños los deberes morales.” En ese mismo decreto, en su artículo 50, estos deberes morales se refieren a la adquisición y reproducción de valores como el respeto a la verdad y la justicia, la caridad, la tolerancia, la economía, el amor al trabajo a las autoridades, y la sensibilidad hacia la naturaleza, el arte y la vida moral. Este decreto enfatiza la necesidad de reproducir ciertos valores ciudadanos, influenciados por el catolicismo, mediante un sistema educativo que pueda ser controlado y evaluado por el Estado. (Corredor, 1992, pág. 73)

Según Herrera et.al en este contexto “las Ciencias sociales fueron la herramienta del estado para fortalecer la identidad nacional y para formar el espíritu pragmático que permite a los individuos articularse de manera efectiva a los cambios de la sociedad” (Herrera, M. et al, 2003, pág. 49). Para esta autora, la cátedra de historia fue el pilar fundamental que dio inicio al cumplimiento de este importante objetivo. En consonancia con este lineamiento, en las primeras décadas del siglo XX la cátedra de historia fue una clase dedicada a contar la historia de Colombia (es decir de dónde venimos) y tenían como misión “avivar el sentimiento patriótico a través de del reconocimiento de los héroes nacionales y las gestas militares que nos dieron la independencia” (Herrera, M. et al, 2003, pág. 50); Además de ello la cátedra de historia estaba acompañada de la cívica cuya función era la de reproducir y configurar ciertos valores que permitían a los individuos acoplarse a la vida en sociedad.

Este papel de reproducción de valores y sentimientos patrios que asumió la cátedra de historia y cívica se mantuvieron durante gran parte de la primera mitad del siglo XX. Por ejemplo en la década de 1920 “los fines de la educación apuntaban a moldear determinado tipo de ciudadano que cumpliera con tres funciones básicas: Servir a Dios, a la patria y a la sociedad” (Herrera, M. et al, 2003, pág. 56).

Estos cambios en la educación facilitaron la integración nacional y “se configuró una insularidad, en la cual el control y la autoridad fueron ejercidos por políticos, latifundistas, algunas empresas (especialmente extranjeras) y figuras eclesiásticas” (Corredor, Los límites de la Modernización, 1992, págs. 71-72). Es decir que se utilizó la educación como herramienta para la unidad nacional y para ejercer control sobre el territorio y sus pobladores. Estos cambios de la educación se dan un contexto en el que la economía colombiana se estabiliza y se convierte el país en un exportador de materias primas integrándose a la dinámica capitalista mundial (Corredor, 1992, pág 73).

3.3. 1926-1948: Desarrollo de la modernización en Colombia

La integración al mercado mundial generó las bases para la modernización económica en especial en los sectores agropecuarios e industriales (Corredor, 1992, p. 75). Esto, acompañado de una fuerte intervención estatal que favorecía los intereses particulares, principalmente de las elites dominantes, configuró un modelo liberal de desarrollo. Este modelo liberal creó la necesidad de involucrar a la sociedad colombiana en las nuevas dinámicas de la industrialización. Como bien lo muestra Kalmanovitz, debido a la crisis mundial del 29, “se propició un desarrollo de la producción manufacturera que exigió a la industria de la agricultura un mayor dinamismo para abastecer la creciente demanda de bienes de consumo y de materias primas industriales” (Corredor, 1992, pág. 97). Este crecimiento de la industria manufacturera generó un aumento significativo en la demanda de mano de obra para trabajar en el sector. Es así como en las décadas de 1930 e inicios de 1940 surgen cambios “en la organización social de la producción y en las relaciones de trabajo que se basan en la concentración de la propiedad y producción y en la marginalidad social y política” (Corredor, 1992, pág. 97). Este nuevo modelo de proyecto burgués, “pretendió hacer de la clase obrera un elemento de orden” (Corredor, 1992, pág. 83) que exigía además aumentar la mano de obra en las industrias.

Ante estos procesos de modernización del sistema económico, emerge una demanda del sistema educativo, de tal manera que este se enfoque a formar una mano de obra más calificada. Es así como se da la creación de un Ministerio de educación que permita organizar y regular la educación colombiana. Un primer cambio en la educación que se da desde el Ministerio de educación es que el “bachillerato facilitará a los individuos su rápida ocupación en diferentes sectores de la educación rural, así mismo se buscó fortalecer la enseñanza técnica”

(Herrera, M. et al, 2003, pág. 65). Con la presidencia de Alfonso López Pumarejo del partido liberal, en 1936 se crea la ley 32 donde en su artículo primero se establece que “ningún establecimiento de educación primaria o secundaria o profesional podrá negarse a admitir alumnos por motivo de nacimiento ilegítimo, raza, diferencias sociales o religiosas” (Ley No 32, 1936). Todo esto con el fin de aumentar y calificar la mano de obra que pudiese adaptarse a esta modernización.

Un segundo cambio que se dio en la educación fue la creación de un modelo educativo que buscaba modernizar la educación con el fin de favorecer el desarrollo industrial en países capitalistas, formando un tipo determinado de individuos acorde con nuevas necesidades de producción. Para este modelo de educación fue necesaria “la consolidación de una élite técnica y de una clase obrera educada y eficaz: ni la banca, ni el comercio, ni la industria podían funcionar con analfabetos; en el peor de los casos, era necesario leer instrucciones escritas y hacer cálculos elementales” (Patiño, 2015). Así es como aparece un nuevo modelo de educación que se contrapone a errores de la escuela antigua tales como: “el memorismo, la pasividad del estudiante, el desconocimiento de su personalidad física y psicológica, el dogmatismo, los castigos corporales, los regaños como sistema correccional, los planes sobrecargados, los horarios rígidos, etc.” (Patiño, 2015). Este nuevo modelo en la educación buscaba que la educación pudiese ser más funcional para los ciudadanos, derivando en clases con actividades lúdicas y didácticas como trabajos manuales, exámenes de “test”, excursiones y más importante aún hacer de las clases una herramienta de utilidad para los futuros ciudadanos, Patiño (2015). En su análisis de esta nueva educación, Rafael Beltrán señala que esta trata de “transformar las concepciones sobre el desarrollo y la formación del hombre, la infancia, el maestro, la escuela, la política educativa, los métodos de enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la didáctica” (Beltrán, 2013).

Todo esto buscó no solo aumentar la mano de obra productiva, sino que también tuvo la intención de disminuir las funciones y presencia de la iglesia católica, y fortalecer la ideología del liberalismo (Morata, 1988). Esta ideología liberal de modernización y apertura económica desencadenó en la necesidad de que las cátedras de historia, geografía y cívica también se involucraran en el movimiento global, por lo que se aumentó el currículo (los ejes temáticos) de estas cátedras que incorporaban “historia universal y geografía universal además de historia patria, geografía de Colombia, educación cívica y religión. Esto aumentó el volumen de horas que se dictaban en historia y geografía” (Herrera, M. et al, 2003, pág. 63). El resultado de este modelo educativo fue un factor que ayudó al aumento del PIB que para el periodo entre

1945 y 1948 tendría un aumento del 3% anual y entre 1949-1957 alcanzara un promedio anual de 6.6% según Corredor (1992)

3.4. 1948-1958: Época de la violencia

La muerte de Gaitán, el 9 de abril de 1948, suceso conocido en la historia colombiana como “el bogotazo”, desencadena un fuerte periodo de inestabilidad y violencia político-social en el país. Es un período que pone en evidencia “la separación ideológica y política entre las clases sociales, el racismo de las clases dominantes y las desigualdades sociales” (Jaramillo, 2004, pág. 105), por lo que surge la necesidad de crear un proyecto de nación que permita recomponer el tejido social. En este marco se plantean cambios en el sistema educativo y con el Decreto No. 2388 de 1948 “se intensifica la enseñanza de la Historia patria”. En este mismo decreto se establece que los profesores serán elegidos “cuidadosamente por su reputación, cultura general y su mentalidad superior a las preocupaciones políticas y partidistas, y por su intachable conducta ciudadana” (Presidencia de la República. Decreto No. 2388, 1948), lo que evidencia la necesidad de reproducir los valores y las ideas de patria y nacionalidad “como elementos inapreciables de fuerza social, de cohesión nacional y de dignidad ciudadana” (Presidencia de la República. Decreto No. 2388, 1948).

En consecuencia, el Estado buscó tener un control más cuidadoso de la enseñanza en los colegios, especialmente en el área de Historia, lo que se expresa en la expedición del Decreto No. 642 de 1949 (Presidencia de la República. Decreto 642, 1949) por el cual se reglamentó la inspección escolar en todos los grados de enseñanza y se crearon los Inspectores Nacionales de Educación. Posteriormente, con el Decreto 2834 de 1952, se creó el Instituto Colombiano de Estudios Históricos, con el fin de formar investigadores que estudiaran los archivos históricos nacionales y fueran capaces de conocer y difundir la Historia patria.

Este control del Estado sobre la enseñanza hizo que la Historia patria que se dictó en los colegios colombianos desde 1950 y hasta mediados de los años 80 del siglo XX se abordara desde una perspectiva patriótica que “cerraba el camino hacia el cuestionamiento de esas narrativas y memorias políticas”, protegiendo y difundiendo un pasado histórico casi mítico, para evitar la intromisión de ideas subversivas y especialmente comunistas (González, 2014, pág. 1).

Resumiendo, la primera mitad del siglo XX en Colombia termina con el intento de construir un proyecto de nación que permitiera superar la crisis social y política que trajo la

muerte de Gaitán. La segunda guerra mundial favoreció el desarrollo industrial y agrícola del país, lo que dio paso a una fuerte acumulación de capital (con un aumento importante en el PIB) y a una modernización de la industria, y especialmente del agro en Colombia. (Corredor, 1992).

Se inicia la segunda mitad del siglo XX con “un despegue de la agricultura comercial, con un claro avance del capitalismo en el agro [...] todo esto de la mano de un libertarismo económico impuesto en la administración de Laureano Gómez” (Corredor, 1992, pág. 124). Según Ocampo (1987) este despegue se manifestó en la construcción de grandes empresas agroindustriales, un gran desarrollo urbanístico en las ciudades (con la construcción de edificios, oficinas y viviendas), y un desarrollo en la infraestructura de transportes y servicios públicos, acompañado de un fuerte aumento demográfico, ya que “la población experimentó un crecimiento del 2.5% anual, siendo en los años 50 particularmente acelerado” (Ocampo, 1987, pág. 243). Por su parte, Corredor (1992) explica que con el liberalismo económico se abre la importación de varios productos extranjeros, entre los que se encuentran algunos alimentos, lo que generó oposición por parte de los agricultores. Este desarrollo propició varias migraciones rurales a las ciudades, lo que generó que “durante este período ganaran preponderancia actividades industriales, de comunicaciones y servicios frente a las agrícolas. El estímulo a las actividades industriales se sustentó en un amplio programa de sustitución de importaciones.” (Ramírez & Tellez, 2006, pág. 47).

Como cabe suponer, el desarrollo urbanístico y poblacional exigió “un aumento en los niveles de educación y en las capacidades técnicas de la fuerza de trabajo, que algunas escuelas económicas identificaban como capital humano” (Ocampo, 1987, pág. 246) ya que se requería de mano de obra calificada. Esto dio origen a instituciones como el Servicio Nacional de Aprendizaje -SENA (1957) y los Institutos Nacionales de Enseñanza Media Diversificada - INEM (1969), que promovían la enseñanza entre las clases populares; unificando los currículos rurales y urbanos. Paralelamente, aparece la Oficina Sectorial de Planeación Educativa del Ministerio de Educación Nacional, encargada planear el desarrollo educativo. (Ramírez & Tellez, 2006).

3.5. 1958-1974: Frente Nacional

En la etapa correspondiente al Frente Nacional se propuso la creación de una red de instituciones educativas públicas, fundamentalmente de educación básica primaria y secundaria, centradas en la alfabetización de niños y niñas, y en la capacitación de la juventud para el trabajo, con esto se diseñó una educación técnica y tecnológica (a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje con una fuerte interacción entre teoría y práctica) que sin reformar la estructura del bachillerato tradicional, construyera un esquema complementario que agilizará el ingreso a la vida laboral para quienes no tenían la opción de llegar a la universidad. Se logró mediante la creación inicial del SENA (Ley 118 del 21 de junio de 1957), financiado con aportes parafiscales de los patronos (2% sobre la nómina) y contribución complementaria del Estado, con apalancamiento de préstamos internacionales para su estructura básica; posteriormente se continuó con la creación de los INEM (1969), financiados con inversión extranjera y repartidos en más de 20 capitales de departamento; y luego con la creación de los Institutos Técnicos Agropecuarios (ITA), paralelos a los INEM pero más modestos, establecidos en el área rural. Además, muchas universidades colombianas, especialmente las oficiales, crearon facultades de Educación para capacitar a los docentes y así, contribuir a la mejora de los niveles educativos en educación básica primaria y secundaria.

Como se dijo previamente, el currículo de Historia se resumía en una Historia patria cronológica, incuestionable y de corte romántico, cuyos textos de enseñanza estaban supeditados a la revisión de la Academia Colombiana de Historia (cuyos miembros, en su totalidad, eran conservadores), redactados por miembros de la clerecía y publicados por editoriales pertenecientes a comunidades religiosas (Bruño, Stella, Voluntad).

Aparte de su apología de la religión católica, uno de los rasgos más característicos de la enseñanza de la Historia en este período fue la total exclusión de contenidos relativos a conflictos sociales o fuerzas en disenso. Aunque la violencia partidista era una diaria vivencia, especialmente en los sectores rurales del país, apenas se reseñaba en los textos escolares, atribuyéndola al “bandolerismo” y a la gratuidad, más que a la política represiva, violenta y excluyente que se imponía desde el gobierno central (González, 2014) y que, contribuyó a la llegada de Rojas Pinilla al poder (13 de julio de 1953), que singularmente se convirtió en el aglutinante entre los dos partidos políticos tradicionales, y concluyó en la firma del Pacto de Sitges, el 20 de julio de 1957, en el cual se acordaron las bases del Frente Nacional.

El Frente Nacional, como lo señala el Pacto de Principios de Benidorm, “es la creación de un gobierno o una sucesión de gobiernos de coalición amplia de los dos partidos”, liberal y

conservador (Gómez & Lleras Camargo, 1956) que inicia el 2 de julio de 1957 con la firma del Pacto de Sitges, y que perduraría por 16 años, hasta 1974. Alberto Lleras Camargo es el primer presidente del Frente Nacional (1958 a 1962). Esta coalición bipartidista, desde el aspecto político se impuso hacer una reconstrucción nacional basada en el aniquilamiento de grupos armados que se opusieron al acuerdo bipartidista y evitar la formación de núcleos políticos cercanos a ideas comunistas (Corredor, Los límites de la modernización, 1992). En la esfera económica, se inicia un proceso de reforma agraria que buscaba una modernización del agro “basada en una política de colonización y parcelaciones, afectando la propiedad privada [y] generando un conflicto con los campesinos” (Corredor, Los límites de la modernización, 1992, pág. 142 y 144), lo que daría origen a un gran número de movimientos sociales, inspirados en la revolución cubana, entre los 60 y los 70. Por lo tanto, esa reforma agraria fue “la extrema tensión resultante de un proyecto de *Modernización Económica* ajeno a un proyecto de *Modernidad*” (Corredor, Los límites de la modernización, 1992)

No obstante, el surgimiento de los movimientos sociales a fines de la década de los 60 y durante la década de los 70, sólo refuerza la necesidad de proteger la estructura ideológica, para alejar a los estudiantes de las ideas socialistas mediante una “educación que no era neutral, que defendía la tradición y sobrevaloraba la herencia española, la Iglesia católica y el legado dejado por la costumbre” (Corredor, Los límites de la modernización, 1992, pág. 24). Por lo tanto, la respuesta del Gobierno en la enseñanza de la Historia, es la continuidad y el fortalecimiento de un modelo de formación ciudadana adoctrinante, excluyente, ligado a los símbolos patrios y a la Iglesia católica.

La década de 1970 no sólo se inicia con fuertes luchas campesinas por la tierra, sino con varios “problemas de tipo económico (devaluación y comercio exterior), y de orden público, en donde nació y se consolidó la guerrilla de las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia), ejerciendo un poder omnímodo en varios municipios” (Núñez, 2006). Este surgimiento de movimientos con ideales socialistas y comunistas también permearon informalmente la educación, inspirando el desarrollo de algunos movimientos estudiantiles que generaron propuestas o iniciativas educativas, provenientes de estudiantes y docentes que trataban de contraponerse a las políticas estatales.

Pero la década de los 70 también estuvo influenciada por la reforma constitucional de 1968, que buscaba transformar las instituciones estatales para afrontar la modernización económica (Guerrero García, 2011), por lo que se enfatiza en una educación que forma técnicos a través de la media vocacional, especialmente a través de los INEM, que se extienden a través del país en “un proceso de descentralización que pretendía una organización y reestructuración

del sistema educativo y una alternativa viable frente a los nuevos retos gubernamentales, las nuevas exigencias internacionales y la dinámica global” (Guerrero García, 2011, pág. 29).

Pese al contexto histórico, sólo hacia finales de los 70, bajo el gobierno de Alfonso López Michelsen se replantea la educación en el país, y se transforma la enseñanza de la Historia de Colombia en los colegios, desde sus tradicionales discursos “de civilidad y urbanidad, y de obediencia y moralidad [...] para ponerla al servicio de la comprensión de la realidad nacional y sus dinámicas” y “se plantea el respeto por la vida” y el concepto de derechos humanos (González, 2014). Se trata de hacer un cambio en la manera en que se está enseñando y aprendiendo la Historia, y de integrarla a la vida nacional.

3.6. 1974-1991. Crisis de modelo de sustitución de importaciones

Durante las décadas de 1970 y 1980 surgen cambios donde áreas como la historia, la geografía, la economía y la política se van a integrar, sentando las bases del modelo educativo que se tiene actualmente. Estos cambios tienen explicación en el desarrollo de la década de 1970 que estuvo influenciada de una reforma constitucional que se dio en 1968 y que buscaba transformar las instituciones estatales para afrontar la modernización económica que se estaba dando de manera global (Guerrero 2011). Es por esto que se intentó tecnificar la educación a través de la media vocacional y tenía como objetivo “un proceso de descentralización que pretendía una organización y reestructuración del sistema educativo y una alternativa viable frente a los nuevos retos gubernamentales, las nuevas exigencias internacionales y la dinámicas económicas globales” (Guerrero, 2011, pág. 29). Esta tecnificación se caracterizó por la implementación de conocimientos tecnológicos, humanísticos, industriales, comerciales, agrarios, entre otros.

Esta tecnificación de la educación estaba dirigida a buscar una liberalización comercial que respondía a exigencias gubernamentales e internacionales que se desarrollaron a lo largo de la década de 1970 (Garay L. , 1998). Los intentos de liberación económica generaron un modelo menos intervencionista pero que presentó un fuerte deterioro de la industria colombiana (Garay L. , 1998). Así pues, según Guerrero (2011), durante finales de la década de 1970 e inicios de la década de 1980, se dio una fuerte recesión económica, lo que llevo a un aumento de la tasa de desempleo de 8.9% en 1979 a 13.9% en 1989 (Ramirez, 2010, pág. 494). Es bajo este contexto de apertura global, recesión económica, acompañado de problemas sociales que organismos internacionales como la “UNESCO, el BID, la UNICEF y

el Banco Mundial, buscan intervenir en la transformación económica y social de los países subdesarrollados, cuyo objetivo era crear un desarrollo económico con equidad social.” (Guerrero, 2011, pág. 47).

Esta crisis económica y social llevo algunos intelectuales a preocuparse por lo que estaba pasando en el país, especialmente en el ámbito humanístico. Es por esta razón que durante las décadas de 1970 y 1980, aparece la llamada Escuela normal superior que “fue una institución protagónica en la formación de intelectuales; ella fue la matriz humana y epistemológica en donde disciplinas como la antropología, la sociología, la historia, la geografía, encontraron ambiente propicio para su desarrollo” (Silva, 2012, pág. 171). Es bajo la influencia de esta nueva escuela normal que se da el inicio a nuevas miradas del mundo que además se oponen a la visión de la iglesia católica. Esto abre el camino para que “se institucionalice la enseñanza del marxismo, se hable de una nueva geografía colombiana, se adquiere una visión dinámica de la geografía y su relación con el hombre y el ambiente, se la incorporación de las salidas de campo en la enseñanza de la geografía”. En pocas palabras la creación e influencia de esta escuela nueva, permitió a las cátedras de historia y geografía, adquirir una visión crítica y nueva. Paralelamente la geografía se configura como una materia de mayor importancia y adquiere una funcionalidad dentro del modelo industrial que se ha venido instaurando a lo largo de esta década. Pero, la geografía adquirió importancia no solo en función del modelo industrial sino también en relación con proyecto nacional al “preocuparse por la geopolítica internacional y la guerra fría, que generan nuevas preocupaciones en la política nacional, reconsiderando en ese marco el papel de las ciencias sociales” (Silva, 2012, pág. 173). Esta preocupación por la geografía nacional e internacional fue el primer paso para empezar a pensar la historia, la geografía, la economía y la política de manera integrada y conjunta.

Es así que en 1984 se emite el decreto 1002 del 24 de abril “por el cual se establece el Plan de Estudios para la educación Preescolar, Básica (primaria y secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal colombiana” (Presidencia de la República. Decreto No. 1002, 1984), que integró el sistema curricular en áreas y modalidades de formación, con el fin de reproducir conocimientos universales que contribuyeran a que Colombia se involucrara cada vez más en las dinámicas globales, evitando su aislamiento del mundo. Con él “se reforman los programas oficiales de educación y se implantan las llamadas áreas en la educación básica y secundaria” (Prada, 1997, pág. 276), con el fin de favorecer las necesidades técnicas y científicas que tenía el país (Guerrero García, 2011)

Este decreto integra las cátedras de Historia y Geografía en el área de Ciencias Sociales, donde también se incluyen temas como Economía y Constitución política, con la finalidad de:

Identificar y valorar los factores que influyen en el desarrollo social, cultural, económico y político del país, y participar crítica y creativamente en la solución de los problemas y el desarrollo de la comunidad, teniendo en cuenta los principios democráticos de la nacionalidad colombiana” (Ministerio de Educación Nacional, 1984, pág. 2 Art. 2).

De acuerdo con esta directriz, el propósito de las ciencias sociales en la educación medio era involucrar a los estudiantes en los problemas y soluciones del país, teniendo en cuenta las necesidades económicas, sociales y políticas de manera integrada con otras áreas del conocimiento.

El Decreto 1002 de 1984 es la respuesta del Estado al nuevo modelo de desarrollo que experimenta el país, iniciado en 1974, cuando “se presentaron sucesivos intentos de liberalización comercial” (Garay L. , 1998) debidos a los nuevos retos gubernamentales y a las nuevas exigencias internacionales, lo que generó una crisis en el modelo económico de sustitución de importaciones que obligó a crear alternativas de solución. El modelo económico menos intervencionista condujo a un fuerte deterioro de la industria colombiana (Garay L. , 1998), lo que ocasionó una fuerte recesión económica y una concentración geográfica de la modernización hacia finales de la década de 1970 e inicios de la década de 1980. (Guerrero García, 2011)

Además, este decreto educacional planteaba la necesidad de crear algunas escuelas con formación tecnológica y su finalidad era crear individuos competitivos que favorecieran el desarrollo económico del país.

Desde esta perspectiva encontramos que en 1984 se da una ruptura importante respecto a la forma de enseñanza de la década anterior pues, por primera vez, la educación se integra de suerte que las áreas se relacionen entre sí. Ya no se trata de aprender Historia de Colombia, sino de conectarla en el tiempo y el espacio, dentro de un proceso organizado con un territorio, sus gentes y los problemas socio-económicos y políticos que enfrentaron, e insertándola en la Historia global con sus diferentes influencias, que son a la vez causas y consecuencias de la Historia actual, buscando que los educandos sean parte de los intereses económicos, políticos, sociales y globales de la nación. El mismo Decreto 1002 de 1984 establece que los estudiantes deben estudiar treinta (30) horas semanales, lo que impactó la

cátedra de Historia porque se redujo el tiempo dedicado a esta clase al tener que ser compartido con otras ciencias como la Geografía, la Política y la Economía.

El propósito era estrechar el vínculo entre las necesidades del aparato productivo frente a un proceso de apertura económica, así que los procesos educativos llevaron a un replanteamiento de los fines que debía tener la enseñanza de las Ciencias Sociales. De acuerdo con Guerrero, en este período se trata de

“... superar los fines y la enseñanza tradicional que se había hecho de la Historia, ahora acompañada de otras Ciencias Sociales, en particular las relacionadas con la economía y la política, además de abandonar las prácticas docentes tradicionales, lo que exigía abordar la didáctica, una nueva epistemología, principios teóricos de la psicopedagogía, y ante todo, nuevos contenidos (Guerrero García, 2011, pág. 62)

En otras palabras la idea de integrar las Ciencias Sociales responde a la necesidad de integrar la educación y la enseñanza a una economía y a una política acordes con la normatividad internacional, “Cabe anotar que con la incorporación de la Nueva Historia en los textos escolares, se replantean algunos aspectos” (Corredor, Los límites de la modernización, 1992, pág. 55), que podríamos sintetizar en la formación de un ciudadano global, admitiendo el impacto de un mundo globalizado “que cuestiona el sentido tradicional de una enseñanza volcada sobre la importancia de las fronteras nacionales” (Arias Gómez, 2014, pág. 141)

3.7. 1991-a la fecha: Modelo Actual.

La década de 1990 inicia con cambios económicos para Colombia, ya que la consolidación del consenso de Washington se dio pie a la apertura económica del país, lo que contribuyó al fin del acuerdo del café⁷. Según Cárdenas, en la revista Dinero (quien fue gerente y miembro directivo de la Federación Colombiana de Cafeteros, durante las décadas de 1980 y 1990) “las condiciones mundiales empezaron a cambiar con la idea de la libertad del mercado y la reducción del Estado. Por eso entran en crisis todos los acuerdos. Se consolidaba

⁷ Este acuerdo internacional del café (AIC) es una organización de países cafeteros que se crea desde 1962, con el fin de crear acuerdos y cuotas de exportaciones e importaciones del café para regular los costos y ofertas del producto a nivel mundial, garantizando además un equilibrio en los precios para los cafeteros; favoreciendo económicamente a los países cafeteros dentro de los que se encontraba Colombia. Este acuerdo tuvo algunas reformas y renovaciones en los años de 1968, 1972 y 1983, pero no sería hasta 1989 que se terminaría el llamado “pacto del café”

así la hegemonía del Consenso de Washington y la Escuela de Chicago” (Revista Dinero, 2013).

Como consecuencia de la consolidación del Consenso de Washington y el fin del pacto del café, Colombia es obligada a realizar una apertura económica con la intención de “introducir una competencia gradual al mercado nacional” (Garay, 1998). Todo esto llevó a crear políticas económicas en las cuales se buscaban importar productos, pero de manera controlada evitando una demanda excesiva de importaciones. Es así como a través de los aranceles y regulación de precios se trató de proteger la industria colombiana. En palabras de Garay (1998) “el proceso de apertura es entendiéndolo no como uno de liberalización de importaciones, sino como un proceso de adecuación de la estructura productiva y de costos de la economía doméstica para enfrentar las nuevas condiciones de la competencia externa y sustentar una progresiva inserción de los productos nacionales en el mercado internacional” (Garay, 1998, pág. 2). Esta reestructuración productiva exige a la industria nacional adquirir un mayor dinamismo y tecnificación para poder competir con la industria global. Sin embargo, aunque esta reestructuración fomentó el aumento de algunas exportaciones, esta no jugó a favor de la industria nacional lo que produjo un deterioro de la industria nacional (especialmente en la producción agrícola y manufacturera) y con ello un aumento significativo de importaciones. Según Restrepo “aunque las exportaciones no tradicionales ganaron participación dentro de las exportaciones totales, Colombia no tenía una estructura productiva para participar con éxito en la dinámica de la demanda mundial” (Restrepo, 2012, pág. 150).

De esta manera el nuevo milenio inicia para Colombia con crisis económica producto del deterioro de la industria nacional y aumento en el consumo de productos de importación. Todo esto se encuentra acompañado de fuertes tasas de desempleo,⁸ aumento de conflicto interno (producto de la ruptura de negociaciones de paz), acuerdos comerciales como TLC con MERCOSUR, entre otros. No obstante, serían la recuperación de la inversión privada, el mejoramiento de la situación fiscal de Colombia que en el año 2005 daría una estabilidad económica al país durante la segunda mitad de la década. Finalmente sería la implementación del TLC con Estados Unidos en el 2011 lo que marcaría el último giro económico del país.

Hasta aquí se ha evidenciado como la apertura económica trajo consigo cambios en la estructura económica, política y social de Colombia. Para afrontar estos cambios, Colombia se ve en la necesidad de adoptar las nuevas tendencias educativas que se están dando en Europa

⁸ que para el año 2000 alcanzaría una tasa superior al 16% que venía aumentando desde 1992 cuando la tasa de desempleo era de 7,4%

y Norteamérica. Explica Guerrero (2011) que desde mediados de la década de 1980 se vienen dando fuertes debates que cuestionan la enseñanza de la historia tradicional “con base en los planteamientos de la escuela de los *Annales*, la Nueva Historia y los aportes de Carlos Marx, se propugnó por la enseñanza de una historia total, que abordara todos los aspectos de la actividad humana, con particular ahínco en la historia económica y social” (Guerrero, 2011, pág. 59). De esta forma, la enseñanza de la historia en Colombia empieza a tener fijaciones en aspectos que han transformado el modelo económico, político y social del mundo, mostrando cómo hemos llegado a ser lo que somos. Dentro de los aspectos más relevantes que adopta la historia de Colombia son: la revolución industrial, la revolución francesa, las guerras mundiales, el fin de la guerra fría y la caída del muro de Berlín, algunas revoluciones sociales (como la cubana y la mexicana), entre otras.

Esta nueva mirada del mundo que Colombia adopta está acompañada de conocimientos de política, geografía y economía, que como ya vimos estas se intentaron agrupar en el área de las ciencias sociales desde 1984. No fue sino hasta la constitución de 1991, con su énfasis en la pluralidad étnica y la multiculturalidad que caracteriza a Colombia, que se empiezan evidenciar cambios reales en la forma de enseñanza de las Ciencias Sociales. Según Guerrero (2011) “la fuerte influencia de entidades internacionales, así como el consenso de Washington, generaron cambios como la necesidad de aprender un nuevo idioma (Inglés), homogenizar la lectura y la escritura, etc.” (Guerrero García, 2011)

Una de las innovaciones más interesantes es el enfoque de competencias en el modelo educativo, basado en el informe presentado a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI:

“El informe enfatiza en cuatro tipos de aprendizaje imprescindibles en el presente: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser [...] abandonando el enfoque tradicional, basado en la transmisión pasiva de conocimientos, para avanzar hacia un enfoque de formación integral que promueve competencias para la vida y abarca múltiples dimensiones del saber.

En este contexto surge el concepto de competencia, entendida de manera amplia como ‘saber hacer en contexto’, y que el Ministerio de Educación define como el ‘conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socio-afectivas y comunicativas) relacionadas entre sí, para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente

nuevos y retadores. Por lo tanto, la competencia implica conocer, ser y saber hacer.” (Trujillo Henao, 2011).

Es bajo este contexto que surge la Ley General de Educación 115 de 1994, influenciada por las necesidades del Estado de llenar los requerimientos internacionales, con el objetivo de “señalar las normas generales para regular el servicio público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad” (Congreso de la República. Ley 115 de febrero 8, 1994). Esta regulación generó un currículo y unos indicadores de logros comunes para la educación básica primaria y secundaria, de cumplimiento obligatorio (Guerrero García, 2011). En síntesis, esta ley busca responder a intereses de un proyecto modernizador que se origina en los Estados Unidos.⁹ Guerrero García (2011) afirma que la enseñanza de las Ciencias Sociales, especialmente de la Historia, se utiliza principalmente para la enseñanza de la paz y la comprensión del otro, porque

“La Historia debe ayudarnos a construir espacios a favor de la paz, la solidaridad y el respeto recíproco entre grupos humanos; debe ayudarnos a eliminar las diferencias que nos separan para fortalecer la identidad colectiva, a fin de construir una sociedad sin fronteras.” (Guerrero García, 2011, págs. 84, en Castañeda y Ospina Ortiz (1995).

Inspirada en estas ideas, gran parte de la Ley de Educación busca generar mayor participación democrática y sentido de pertenencia por el lugar donde el estudiante habita y despertar un profundo interés hacia los problemas del país y sus posibles soluciones. El artículo 14, en su sección A, establece que es obligación de cualquier colegio, público o privado, “El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política” (Congreso de la República. Ley 115 de febrero 8, 1994, pág. art. 14 sección A). Se evidencia la necesidad de enseñar, mediante las Ciencias Sociales, los mecanismos de participación ciudadana. Esto tiene una fuerte relación con los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales, pues en ambos casos se entiende lo nacional en relación a la aceptación de las instituciones del estado y la participación de los ciudadanos en asuntos democráticos como el “voto, el plebiscito, el referendo, la consulta popular, el

⁹ Esto se fundamenta en la lógica de que:

Una sociedad moderna tiene en su democracia el punto de referencia más preciado para preservar las bases del desarrollo. Es decir, su reto es afianzar y perfeccionar el sistema de representación democrática, para optar por el progreso y la justicia social” (Valdés, 1994).

cabildo abierto, la iniciativa legislativa y la revocatoria de mandato.” (1991, 1991, pág. art 103).

Efectivamente, en la Ley General de Educación (Congreso de la República. Ley 115 de febrero 8, 1994), entre los *Objetivos comunes de todos los niveles* (Art. 13, numeral c) se encuentra “Fomentar en la institución educativa prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad”, principios democráticos fundamentales para el desarrollo de la ciudadanía, lo que significa que el estudiante debe conocerlos, aceptarlos y participar en las actividades de su colegio de manera democrática y libre. Y entre los *Objetivos generales de la educación básica* (artículo 20) se establece que uno de los fines de la formación es “Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua.”

Por su parte, el Art. 22, numeral H, considera que el estudio de la Historia es fundamental para comprender la realidad en que viven los ciudadanos; a este respecto, la ley dice: “El estudio científico de la Historia nacional y mundial va dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad, y el estudio de las Ciencias Sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social” (Congreso de la República. Ley 115 de febrero 8, 1994). La sección I del mismo artículo muestra la importancia de la enseñanza de la Geografía, ya que, mediante el conocimiento de los límites del territorio, la demografía, las relaciones económicas (exportaciones e importaciones) y las políticas, se dan otras maneras de conocer la realidad nacional y con ello se despierta el interés en trabajar en los problemas de la nación y sus posibles soluciones. En el artículo 30, *Objetivos específicos de la educación media académica*, numerales C, E, F y G, se propone el conocimiento de la realidad nacional a través herramientas cognoscitivas y metodológicas, para proponer soluciones a problemas de un entorno determinado y fomentar la participación social en acciones cívicas y de servicio comunitario.

Aunque la propuesta de objetivos específicos de este artículo 30 es la aprehensión cognitiva de la realidad nacional de forma integral, su errática interpretación por parte de instituciones y docentes, en la práctica

“generó que los docentes y distintas instituciones crearan nuevas materias como ética, valores, medio ambiente, así como contenidos que ellos creyeran

importantes de enseñar. Esto derivó en una fuerte confusión a la hora de aplicar los conocimientos de estas áreas.” (Guerrero García, 2011, pág. 92).

Es en este contexto de flexibilidad, desorganización y confusión curricular en que se crean los lineamientos curriculares y el modelo de competencias ciudadanas, con el fin de intentar estandarizar y regular los conocimientos que deben enseñarse en la educación en general. En este sentido el Ministerio de Educación Nacional define los lineamientos curriculares como

“... las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23.” (Ministerio de Educación, 2014).

Además, define el modelo de competencias ciudadanas como “el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática.” (Ministerio de Educación, 2012)

En consecuencia, los lineamientos curriculares y el modelo de competencias ciudadanas pretenden “crear individuos competentes para cierto tipo de tareas [...] que no solo posean un conocimiento, sino que también sepan utilizarlo de manera adecuada y flexible en nuevas situaciones.” (Moreno, 2006, pág. 18), por lo que el modelo de competencias en la educación hace énfasis en el desarrollo del estudiante para hacerlo más competente como ciudadano, lo que justifica que el Estado optara por un sistema educativo integrado e interdisciplinar para llenar los requisitos que el país necesitaba y el mundo demandaba. (Guerrero García, 2011).

En este resumen de la Historia colombiana en el siglo XX puede verse cómo la educación ha jugado un importante rol en la construcción del país que hoy tenemos y cómo los programas de enseñanza han sido moldeados para responder a los intereses socio-económicos y políticos nacionales e incluso a las tendencias internacionales, generando modelos educativos que permitieron el desarrollo industrial y modernizador que el país necesitaba.

Es evidente que las Ciencias Sociales o las cátedras de Historia han sido una herramienta fundamental para cohesionar la población colombiana en momentos de crisis y desestabilidad económica, política o social, ya que garantizan, en cierto modo, que la ideología

política o económica se mantenga, mediante la reproducción de ciertos valores que el Estado considera deseables entre los ciudadanos.

Como conclusión, puede decirse que la Historia que se enseñaba antes de la integración de las Ciencias Sociales tuvo una formación con mayor sentido patriótico, de carácter incuestionable, que buscaba reproducir en el estudiante una identidad nacional basada en las experiencias compartidas de un pasado en común. (Grimson, 2001) Ahora, con la integración de las Ciencias Sociales surge una especie de dualidad, ya que el concepto de identidad nacional cambia para formar ciudadanos más reflexivos, que buscan sentirse parte de un mundo más inclusivo que impulsa el rompimiento de las fronteras locales hacia la globalidad, y la adopción de una identidad global. Pero de otra parte está la tendencia de formar competencias para el trabajo, en el que el espíritu crítico queda relegado a un segundo plano.

4. Análisis de textos escolares de Ciencias Sociales

Tras el recuento histórico de las transformaciones en la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, resulta pertinente hacer un análisis de algunos de los textos escolares que se han empleado para su enseñanza desde la década de los 70 hasta la actualidad, lo que permitirá conocer el contenido académico de las Ciencias Sociales, el tipo de historia que se cuenta sobre Colombia y cómo se transmite a los estudiantes.

El análisis se realizará sobre tres períodos: (1) la década de los 70, (2) el lapso que va desde 1984 a 1991, y (3) el comprendido desde 1991 hasta la fecha. La comparación entre estos tres periodos permitirá hacer una comparación entre los textos empleados para la enseñanza de la Historia antes de la reforma de 1984, los posteriores a esta reforma educacional y los correspondientes a los programas de educación integrada. Esta comparación aportará datos y conceptos que permitan analizar los contenidos académicos de los textos actuales. En 1991, con el cambio constitucional, se marcó la transición en la forma de enseñanza de la Historia en Colombia, con el sistema de educación integrada por áreas y por competencias.

Para la selección de los libros se emplearon tres fuentes: (1) la primera, la página web *Colombia Aprende* del MEN¹⁰, que hace un listado de los libros más utilizados en el país para la enseñanza de Historia, (2) la segunda, un sondeo verbal entre varios docentes acerca de los libros que ellos recordaban haber utilizado en sus clases, (3) los textos utilizados en los colegios la Candelaria y el Instituto Distrital José Joaquín Castro Martínez, para la época actual. En los tres casos, el criterio de selección obedeció a los libros más usados en cada período.

Se escogieron cuatro o cinco textos escolares influyentes en cada uno de los períodos que se contemplan. Para su análisis se siguen cuatro categorías. La primera de ellas es la **función** o principal objetivo de los textos escolares, así como su utilidad para el aprendizaje, en concordancia con las leyes y regulaciones curriculares de cada período. La segunda categoría es la **estructura** o contenido del libro con respecto al discurso histórico, es decir, si es de tipo heroico-romántico (se refiere a héroes, sus hazañas y sus batallas) o si se trata de una Historia crítica¹¹. Un tercer aspecto que se estudiará cómo se entienden y transmiten las ideas de patria, nación, ciudadanía e identidad nacional. El cuarto aspecto que se evaluará es el componente **pedagógico o didáctico**, que analiza si la información y las actividades de los

¹⁰ <http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/article-237385.html>.

¹¹ Este tipo de historia no pretende hacer una justificación del status quo, y más bien lo que trata de mostrar son los cambios estructurales que ha sufrido la sociedad colombiana

textos generan interés en los estudiantes y cómo se reproducen ciertos valores a partir de dichas actividades. Por último, y simultáneamente con este cuarto aspecto, se evaluará el **razonamiento crítico**, y si estos textos lo promueven, esto es, si llevan al planteamiento de hipótesis y pruebas, descripción y clasificación de la información relevante que se encuentra en el texto, etc. (Alvarez, 1974, pág. 46).

Estas categorías se incluyeron como parte del instrumento de investigación con el que se realizó el análisis documental. Este análisis me permita poner en evidencia que es lo que se está enseñando de Colombia y de qué manera se les está transmitiendo a los estudiantes de los colegios la Candelaria y el Instituto Distrital José Joaquín Castro Martínez. Estas categorías darán un panorama amplio de la información que utiliza el docente, actividades, preguntas, y problemas que se presentan en el aula de clase desde los documentos orientadores.

4.1. 1970- 1984: época anterior a la reforma de integración

Aunque en este período el currículo oficial de Historia de Colombia continúa siendo decimonónico, como consecuencia del surgimiento de los primeros historiadores profesionales en el país, el concepto de Historia como disciplina comienza a experimentar una transformación de carácter científico en Colombia (especialmente hacia los años ochenta). En este periodo, el MEN comienza a contratar técnicos calificados para la elaboración de los currículos, y los aspectos socio-económicos y políticos se vinculan al discurso tradicional dentro de un proceso que se llamó “Nueva Historia”, intentando explicar la realidad nacional. Esta época también se caracteriza por la incorporación a la enseñanza de la Historia colombiana de una visión valorativa de los pueblos aborígenes, que en gran parte es consecuencia del trabajo sistemático de los antropólogos Gerardo Reichel-Dolmatoff y Alicia Dussan. Simultáneamente, se cuestionan las tradiciones memorísticas y autoritarias en la educación y los mismos textos escolares, por primera vez, se convierten en objeto de estudio. El campo editorial está en manos de empresas privadas y de historiadores profesionales que han reemplazado en el oficio de redactar textos escolares a las editoriales y los autores eclesiásticos de las comunidades religiosas. (Alarcón Meneses, 2013) Desde el punto de vista pedagógico, se introduce el concepto de *paratextos* en el diseño de los textos escolares, que procura atraer la atención de los estudiantes empleando títulos en diferentes tamaños, tipos de letras y colores, haciéndolos más atractivos a la vista.

Al revisar el compendio de libros de Ciencias Sociales del Ministerio de Educación en la red¹², se puede decir que los textos escolares más usados e influyentes en la década de los 70 fueron:

- *Historia de Colombia. Épocas Indígenas, Hispánica y Republicana* de Luis Barrios, *Historia de América 7*, de Gonzalo Díaz y Libardo Berdugo.
- *Historia de Colombia 1, Introducción a la Historia social y económica*, de Carlos Mora y Margarita Peña.
- *Historia socio-económica de Colombia*, de Carlos Mora y Margarita Peña
- *Historia de América*, de Augusto Montenegro González.

En su estudio sobre los textos escolares, Jorge Cárdenas señala que estos se conciben como “instrumentos indispensables para la educación y para la preservación y transmisión de la herencia cultural de la humanidad” (Jorge Cárdenas Nannetti, 1973), Para este autor, el centro de la enseñanza de la historia está en los textos escolares y no tanto en los currículos y didácticas empleados. En oposición a esta postura, Luis Peña (1986) sostiene que son los currículos los encargados de educar, preservar y transmitir la herencia cultural, ya que los textos escolares sólo son la herramienta que facilita el cumplimiento de esos objetivos y modelos educativos, concretándolos en imágenes, letras o palabras y actividades.

En relación con la primera categoría de análisis previamente propuesta, esto es, la función u objetivo principal del texto, es importante aclarar que, al revisar todos los textos seleccionados para este período, tienen como objetivos los siguientes:

- Explicar el origen de la humanidad.
- Dar cuenta de las transformaciones socio-políticas y económicas que permitieron construir el presente de Colombia.
- Analizar evidencias de fuentes primarias y secundarias para probar la influencia del pasado sobre el presente.

Pero también tienen objetivos más específicos como “confirmar que la reconstrucción del pasado tiene que apoyarse en investigaciones científicas y reconocer las necesidad e importancia de las Ciencias Sociales” (Díaz & Berdugo, 1984, pág. 9), además de responder a la pregunta “¿Cómo llegamos a ser lo que somos?” (Barrios L. , 1984, pág. 5).

Desde el punto de vista pedagógico, que es otra de la categorías de análisis propuestas, las actividades y objetivos de los textos escolares de Ciencias Sociales en este período se

pueden resumir en definir conceptos, responder a preguntas cerradas según la información del libro, interpretar hechos históricos y hacer que el alumno memorice, replique y clasifique la información que recibe, con ausencia casi total de análisis crítico, lo que tiene como finalidad reproducir en el estudiante cierto tipo de información que tanto el Estado como el colegio quieren que adquiera.

En cuanto a la estructura o contenido de los libros de enseñanza con respecto a la historia, debe decirse que se mantiene una concepción clerical, heroica y caudillista, aunque ya se hacen intentos de inclusión de grupos sociales (como los indígenas), secularización e imparcialidad, al cuestionar, aunque débilmente, por ejemplo la actitud avasallante e impositiva de los conquistadores españoles y de la fe cristiana sin otra justificación que el poder, así como la aparición del fenómeno de la violencia en el país. En general, el discurso fortalece el imaginario social, en interés de reproducir ciertos valores tradicionales en los estudiantes y se desconoce el contexto social del país, afectado por los conflictos internos originados por la tenencia y distribución de las tierras y las relaciones obrero-patronales, en medio de los cuales surgen grupos insurgentes como las FARC (1964), el ELN (1962) y el EPL (1967), entre otros, como consecuencia del fenómeno políticamente excluyente que fue el Frente Nacional. Como herramienta para el cumplimiento del objetivo político de la época, los textos escolares tienden a garantizar la estructura ideológica y hegemónica del país.

En general, estos textos tienen una organización cronológica que “indica que la enseñanza se orienta más a lo memorístico que a lo analítico” (Alvarez, 1974); se inician con los conceptos de historia y de las ciencias afines que permiten estudiar el origen del hombre y su desarrollo evolutivo (historiografía, arqueología, sociología y antropología), y a continuación se centran en las comunidades indígenas anteriores a la Conquista española, lo que abarca la primera parte del libro; a continuación, tratan la época de la Conquista hispánica con la esclavitud de indígenas y negros, la influencia de la religión católica y las transformaciones económicas, sociales y políticas de la nueva nación, lo que lleva a la narración del proceso de independencia, con sus héroes, batallas y sucesos más importantes. Para finalizar, se tratan los temas históricos nacionales e internacionales que marcaron los primeros años de independencia, como los enfrentamientos entre federalistas y centralistas, las guerras civiles, especialmente la de los Mil Días, la pérdida del Canal de Panamá, etc. Es interesante anotar que en los textos revisados se incluyen temas de carácter socio-económico, aunque con poca profundidad.

De esta descripción de su contenido se puede decir que estos textos están muy marcados por una historia política y militar que hace énfasis en los héroes que definieron el

curso de la Historia. Según Álvarez (1974) el 63.40% de los contenidos de los textos de historia de Colombia en esta época está dedicado a la historia político-militar, el 6.97% a temas religiosos, el 6.05% a temas culturales, un 5.36% a temas sociales y un 3.52% a temas económicos, dejando los temas referentes a geografía e historia de la ciencia en el último puesto, con sólo 0.57% y 2.66%, respectivamente. (Álvarez, 1974, pág. 94)

El mismo Álvarez señala que en estos libros “el sujeto de los estudios históricos lo constituyen presidentes, guerreros, conquistadores, libertadores, etc. [y] en segunda instancia grupos políticos, religiosos y militares, con un práctico olvido de comunidades nacionales, regionales e internacionales.” (Álvarez, 1974, pág. 95) En otras palabras, los protagonistas de los textos escolares de Historia son personajes influyentes, héroes y aventureros que se caracterizan por su posición de líderes en el desarrollo de las batallas, las decisiones y los hechos históricos de Colombia.

En términos generales, la Historia contada en estos libros, de corte clerical y heroico, hace apología de España y de la Iglesia Católica; de España, por su contribución al desarrollo político, social, económico, cultural, industrial, científico y arquitectónico, y de la Iglesia como la gran cohesionante social, adocrinadora de indígenas y faro moral que iluminó numerosas decisiones políticas y sociales, debido a su influencia en los personajes más representativos del país. Esta tesis se sustenta al constatar que en esos libros hay ausencia de un método científico, lo que impide el desarrollo del pensamiento analítico y crítico de la Historia, correspondiente con una concepción casi mitológica e incuestionable del pasado, que no confronta las diferentes ideologías y creencias (Álvarez, 1974).

Este tipo de enseñanza de los textos escolares de la década de los setenta está encaminada a que los estudiantes se apropien de una concepción de la Historia no cuestionada, lo que puede explicarse desde las teorías de la reproducción en la educación que señalan las escuelas como sitios donde la retransmisión de la cultura se representa con más fuerza (Durkheim E. , 1924). De acuerdo con la concepción durkhiana, la escuela es un ente que busca homogenizar al individuo utilizando mecanismos de control para adaptarlo a un mundo cuyas reglas y valores ya están escritos por sus predecesores, por lo que le corresponde interiorizar dichas normas (Durkheim E. , 1924).

En el contexto colombiano, la enseñanza de la Historia ha sido una herramienta que ha permitido reproducir los valores que el Estado ha querido que los ciudadanos colombianos tengan, con el propósito de legitimar y preservar la ideología dominante. Esto se pone en evidencia en la década de 1970, con el aumento de la tasa demográfica, el creciente desplazamiento rural hacia la ciudad y el vertiginoso aumento de la problemática socio-

económica, pese a lo cual se mantiene una enseñanza de la Historia acrítica, ajena a la realidad del país, que ignora el creciente descontento social, diseñada para que los estudiantes adquirieran valores religiosos y políticos que den continuidad a un sistema cuyos paradigmas estaban en vertiginoso cambio.

En conclusion, se puede decir que durante la década de 1970 y hasta el año de 1984, la enseñanza de la Historia estuvo cargada de una gran cantidad de objetivos que facilitaban el cumplimiento de los currículos educativos, cuyo fin fue preservar la herencia cultural; pero nunca se preocupo por generar un pensamiento histórico reflexivo y crítico, que permitiera la construcción de una sociedad incluyente y solidaria (Ver Tablas N.1).

4.2. Decreto 1002 de 1984 y los cambios hasta 1990

El controvertido Decreto 1002 de 1984 estableció que los currículos de la educación colombiana debían estar integrados por áreas, lo que “llevó a la Historia a un estado de invisibilización bajo los argumentos de la interdisciplinariedad” (Guerrero García, 2011, pág. 14), pues además de Geografía, Historia y Cívica, se agregaron elementos de Economía y Antropología, Sociología, Política, Arte y Religión

Pero la interdisciplinariedad no llegó a las aulas; en primer lugar, porque “en la escuela reinaba la confusión, el desconocimiento, la desorientación en contenidos, metodologías, sistemas evaluativos y, principalmente, una gran incertidumbre frente a los efectos de una formación sin memoria colectiva” (Guerrero García, 2011, pág. 17) y en segundo lugar, porque siempre se consideró que se trataba de una especie de injerto externo, sin conexión con la problemática nacional, que debía aceptarse por imposición de organismos multilaterales como el Banco Mundial, la Unicef y Unesco, por lo que encontró resistencia por parte del cuerpo docente (Guerrero García, 2011); Esta propuesta de unas ciencias sociales integradas estuvo enmarcada dentro del Plan de Desarrollo¹³ de Belisario Betancur (1982-1986), que propuso un crecimiento económico con equidad social.

De cualquier modo, las ciencias sociales se convirtieron en una especie de rompecabezas que nadie podía completar, donde un día se dictaba geografía colombiana, otro historia asiática, el siguiente ecología y constitución nacional, sin perjuicio de que dos días

¹³ Política de planeación nacional establecida a comienzos de los 80 en Colombia con el apoyo de una misión del Banco Mundial. Señala los objetivos de largo plazo y las metas y prioridades de cada gobierno, así como sus orientaciones generales en política socio-económica y medioambiental, así como el plan de inversiones públicas y su presupuesto.

después se diserte sobre el origen del hombre o el universo. Este rompecabezas en los textos y currículos, aún era peor si se considera que la mayoría de los docentes de la época no habían captado el sentido de la integralidad que guió la concepción del diseño original del programa¹⁴ (lo cual pudo comprobarse a través de las entrevistas a los de Ciencias Sociales), esta reforma educativa siguió adelante en el país y en el resto de América Latina, y en Colombia se legitimó con la Constitución de 1991.

Esta integralidad en la enseñanza de las Ciencias Sociales fue diseñada por influencia de los organismos multilaterales antes mencionados, obedeciendo al afán de mejorar las políticas socio-económicas de América Latina y con la pretensión de explicar los fenómenos sociales desde una perspectiva interdisciplinaria, para motivar su comprensión y estimular la participación ciudadana. “Fue entonces cuando se le asignó a la educación la misión de formar la moderna ciudadanía; la formación de ciudadanos responsables, solidarios, participativos y productivos.” (Guerrero García, 2011, págs. 49, en Caro, 1993) Para este fin, explica esta misma autora, se intentó contar una nuevo tipo de Historia de Colombia, manteniendo el patriotismo tradicional de la década anterior. Cabe anotar que “con la incorporación de la Nueva Historia en los textos escolares, se replantean algunos aspectos; sin embargo, muchos de estos textos se mantuvieron vigentes por varias décadas” (Guerrero García, 2011).

Pese a la integralidad, los textos escolares de este período presentan una historia romántica y caudillista, que no ofrece espacio a la crítica o a la interpretación, con una visión etnocentrista (que difícilmente reconoce la actividad de grupos minoritarios como negros e indígenas) y euro-centrista, tanto desde el punto de vista geográfico (determinista) como desde el punto de vista estructural de la historia: los períodos que la demarcan y las influencias ideológicas, por ejemplo. En general, la pretendida integración se limita a una yuxtaposición de conocimientos. (Arrieta Barbosa, 2011, pág. 178/179).

4.4. La Constitución Política de 1991

No fue sino hasta el inicio de la década de 1990, con la Constitución de 1991, que se empezaron a evidenciar fuertes cambios en los textos escolares. La nueva Constitución, la

¹⁴ El proceso educativo estaba dirigido hacia una evaluación integral, pero los docentes no contaban con la orientación necesaria para su aplicación. Los maestros colombianos enfrentan el reto de la evaluación integral de sus estudiantes sin contar con la información suficiente ni con la práctica requerida para una correcta aplicación de la norma. (Guerrero García, 2011, pág. 72)

influencia de organizaciones mundiales, las ideas de la moderna ciudadanía y en gran medida la conmemoración de los 500 años del Descubrimiento de América, con sus múltiples interpretaciones, inspiraron nuevos cambios en los textos escolares de Ciencias Sociales. Textos como *Ciencias Sociales integradas* y *,Aldea , Protagonistas , Civilización , y Espacios*⁸¹⁵ tenían un enfoque y estructura muy distinta a los textos usados en los periodos precedentes. En general, siguen los lineamientos curriculares del MEN, “son libros más contextualizados, más actualizados en sus contenidos y más coherentes en sus estructura organizativa” (Arrieta Barbosa, 2011, pág. 186). Si bien todavía muestran fuertes rasgos de eurocentrismo (muy arraigados debido a la gran influencia de Europa sobre América a través del tiempo) y continúa siendo positivista la manera de concebir la historia, estos textos ya muestran cambios evidentes, pues proponen una visión más amplia e integradora de las Ciencias Sociales “al estudiar los hechos históricos como fenómenos que afectan al hombre como individuo y miembro de una sociedad”, tratando de ofrecer una perspectiva holística que permite relacionar los fenómenos sociales y culturales con la naturaleza, la economía y la política como parte de estructuras y procesos en evolución (Arrieta Barbosa, 2011, pág. 187/188). En general, en su estructura o contenido, estos libros superan el enfoque político y la historia heroica, y hacen una narración que enfatiza en las actividades económicas, las acciones militares y las realizaciones sociales y culturales “al margen de las personas que las realizaron o produjeron”, lo que permite la inclusión de la historia de las minorías nacionales (Arrieta Barbosa, 2011).

También hay un mayor el énfasis en el análisis de fenómenos históricos de orden mundial y se intenta una sincronía en el estudio de las civilizaciones, pero el tratamiento del tiempo sigue siendo secuencial. Con respecto a su función u objetivo, estos textos escolares no están enteramente dedicados a la enseñanza de la Historia colombiana, sino que exploraran fenómenos históricos de orden mundial, es decir, se muestra un mayor interés por formar al estudiante tanto en la Historia local como en la global, quitando espacio a la Historia de Colombia. Los objetivos pedagógicos de la educación se transforman al querer abarcar temas globales bajo la idea de que el colombiano promedio no se sintiera excluido sino, por el contrario, incluido en un mundo cuyas dinámicas globales influyen el ámbito local.

De allí el objetivo de contextualizar el conocimiento para ofrecer una visión de conjunto entre naturaleza y sociedad con sus componentes políticos y económicos, aunque suele caerse en un determinismo geográfico. En el trasfondo, se busca mostrar al estudiante

¹⁵ Estos textos también fueron tomados en cuenta en la página de Cómo aprender, de la red de conocimiento del Ministerio de Educación Nacional.

que “las relaciones sociales están mediadas por normas y principios, e impulsar valores como el respeto a la vida, la cooperación humana, la libertad, la justicia, la convivencia pacífica, el trato justo y el manejo racional de los recursos naturales y humanos” (Arrieta Barbosa, 2011, pág. 180), por lo que se abarcan conocimientos como la economía, la política y los tipos de gobiernos de otros países (la formación de los estados-nación y cómo surgió el tipo de gobierno que se tiene), a los que se suma la preocupación por la ecología y el cuidado del medio ambiente. A este respecto, Guerrero señala: “Con esto se buscaba que los estudiantes, a su vez, proyectaran lo aprendido en actitudes, valores, compromisos individuales y sociales que beneficiaran su desarrollo personal y social, en un sistema educativo que está en estrecha relación con la comunidad.” (Guerrero García, 2011, pág. 52) (Ver Tablas N.1.)

Un ejemplo de esto se da en los textos de Ciencias Sociales Integradas 8 (de Editorial Voluntad), donde se estudian temas geográficos, políticos, económicos e históricos de cada continente, y se instaura “la función de identificar y valorar con los estudiantes los aspectos que determinan el desarrollo social, cultural, económico y político del país, con el fin de fomentar la participación crítica y creativa de los sujetos en la solución de problemáticas, y la intervención propositiva en el desarrollo de la comunidad con base en los principios democráticos” (Guerrero García, 2011, pág. 51) Para lograrlo, los textos plantean ejercicios que buscan poner a debatir, proponer y criticar ideas.

Estas ideas continúan hasta la actualidad, y con la conformación de los lineamientos curriculares y los estándares de educación, la formación de estudiantes con ese deber de ser ciudadanos ha tomado más fuerza. De la misma forma, cambia la pedagogía, donde se emplean didácticas más activas, que conciben al estudiante como agentes activos que en el desarrollo de la clase en vez de tener una posición pasiva frente al docente, como sucedía en décadas anteriores. También se intensifica el uso de los paratextos como mapas conceptuales, líneas de tiempo, crucigramas, historietas y juegos, así como preguntas o subtítulos como, “Aprendamos”, “¿Qué hemos visto?”, “¿Sabías que?” y “Exploremos”, que ayudan a despertar interés en el estudiante, logrando que se involucre en la clase de una manera más activa, más analítica y menos memorística.

Como se vio en el capítulo anterior, en la primera década del siglo XXI se adopta en Colombia el modelo de competencias ciudadanas. Este modelo se fundamenta en la idea de que “el objetivo central de un proyecto formativo no es la información verbal memorizada, sino la aplicación del raciocinio y la búsqueda de soluciones a las realidades. También se caracteriza por buscar un aprendizaje en un entorno real que involucra la vida de los estudiantes con dicho entorno” (Tobón, 2004, pág. 127). A la luz de esta idea, el Ministerio de Educación

busca una educación basada en competencias ciudadanas, que “son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Busca entonces formar ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejerzan los derechos humanos, cumplan sus deberes sociales y convivan en paz” (Ministerio de Educación, 2010).

Surge entonces el debate en torno a las competencias ciudadanas que se desea desarrollar, centradas en el concepto de ciudadanía, que sin duda ha sufrido una gran metamorfosis bajo las condiciones de globalización del mundo actual. Holston y Appadurai (1999) al explicar el concepto de ciudadanía global sostienen que la idea de ciudadanía y nacionalidad van más allá de los rasgos de parentesco y “hermandad” social, en conexión con un lugar específico al que conocemos como estado-nación. Hasta hace muy poco se había entendido el concepto de “ciudadanía como la identidad que subordina y coordina todas las otras identidades -religión, propiedad, familia, género, etnia, región- similares al marco de un cuerpo uniforme de la ley” (Holston & Appadurai, 1999). Pero ahora, en otras palabras, se asume que el ciudadano es la persona que habita en un lugar determinado y está regido por un marco normativo determinado, lo que legitima la idea de control que pueden tener los estados-nación sobre sus habitantes. Desde este punto de vista, Holston y Appadurai (1999) consideran que las ciudadanía han permitido a los individuos sentir un alto grado de identificación socio-cultural y política por los estados-nación que los rigen.

Pero ante la integralidad adoptada en la enseñanza de las ciencias sociales en el país, surge el cuestionamiento sobre el concepto de ciudadanía que se pretende suscitar en los estudiantes. En este periodo se dan una serie de debates sobre esta pretendida integralidad, pues ella lo ha hecho es justificar en la práctica el recorte en las horas asignadas en el pensum a la historia de Colombia, con lo cual se dificulta la formación de una identidad nacional. Este cambio en las ciencias sociales tiene que ver con las dinámicas de los movimientos sociales globales que están generando rupturas y transformaciones en la forma de concebir y sentir la ciudadanía. A este respecto Holston y Appadurai sostienen que “en la era de la migración masiva, la globalización de la economía y la rápida circulación del discurso de los derechos, las ciudades representan la localización de las fuerzas globales” (Holston & Appadurai, 1999).

Sin embargo, ya no trata de las ciudades físicas con sus calles y sus edificios y sus monumentos, sino que en esta sociedad de la información en la que vivimos ha surgido un tercer entorno “diferente a los dos entornos clásicos (naturaleza y ciudad) en los que los seres humanos interactúan. La construcción de este tercer entorno (tecnológico y a distancia) puede

ser comparada a la construcción de una ciudad global (Telépolis).” (Echeverría Ezponda, 1998, pág. 8). Es evidente, pues, que la infraestructura de Telépolis, la ciudad global, es la de las tecnologías telemáticas de las comunicaciones, cuya influencia ha transformado radicalmente el espacio y el tiempo social, generando una telesociedad que ya es considerada como la tercera gran revolución social. (Echeverría Ezponda, 1998).

Actualmente los flujos globales de ideas e información generan una intercomunicación “permitiendo que pensemos al otro, así no esté” (Anderson, 1991, pág. 56). En una interacción a distancia que se superpone a los otros dos entornos desbordando las fronteras y las jurisdicciones geográficas, y modificando todas las actividades sociales: la política, la religión, el trabajo, el consumo, el dinero, la enseñanza, la lectura, la medicina, el deporte y en pocas palabras, la vida pública y la vida íntima. Gracias a todo esto surgen diversas formas de ver y pensar la noción de Estado, poniendo en duda su soberanía y con ella los conceptos de nacionalidad y ciudadanía: “Este flujo tiende a abrir una brecha más profunda entre el espacio nacional y sus centros urbanos” (Holston & Appadurai, 1999).

Puede decirse que gracias a los flujos de la globalización surge lo que (Holston & Appadurai, 1999) llaman ciudadanía sustantiva, conformada por individuos que no refieren su ciudadanía al Estado-nación (ciudadanía formal), sino que son más propensos a adoptar ideas y derechos más de carácter universal que de carácter local: “Su objetivo es volver a concebir la ciudadanía supranacional y en términos no locales, en los que los derechos están disponibles para las personas con independencia de nacionalidad de origen, residencia o lugar de trabajo” (Holston & Appadurai, 1999); esto genera una ciudadanía que se basa más en valores globales que en valores formales (estado-nación), creando así ciudadanías más inclusivas y tolerantes, pero también más individualizadas.

Esto se pone en evidencia ya que en los textos escolares de la actualidad se muestra un mayor interés por formar al estudiante en la Historia tanto local como global, quitando espacio en los libros a la enseñanza de la Historia colombiana y remplazándola con Historia universal. Además, se tratan temas como la economía, la política y los tipos de gobiernos de otros países, e incluyen la preocupación por la ecología y el cuidado del medio ambiente.

Como conclusión, se puede decir que la Historia contada antes de la integración de las Ciencias Sociales tenía una formación más patriótica, de carácter incuestionable, que buscaba reproducir en el estudiante una identidad nacional basada en las experiencias compartidas de un pasado en común (Guerrero García, 2011). Ahora, con la integración de las Ciencias Sociales, el concepto de identidad nacional cambia para formar ciudadanos con valores éticos que son buenos y deseables, y que además buscan sentirse incluidos dentro de los flujos

globales, lo cual genera una Historia más de orden mundial que de orden local y el rompimiento de las fronteras entre lo local y global, generando ciudadanos cada vez más propensos a adoptar una identidad global.

Tabla 1: Relación de cambios en el concepto de la enseñanza de la Historia en Colombia (I)

Periodos/ Categorías	1970-1984	1984-1991	1991-actualidad
Función	<ul style="list-style-type: none"> - Educar para preservar y transmitir la herencia cultural de la humanidad -¿Cómo llegamos a ser lo que somos? 	<ul style="list-style-type: none"> - Formar una ciudadanía moderna, encaminada a la formación de ciudadanos democráticos, responsables, solidarios, participativos y productivos - Crear una ciudadanía que se adapte al sistema económico, político y social del sistema global, inspirado por organizaciones como el Banco Mundial, la Unicef, Unesco, y otros organismos internacionales 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y valorar con los estudiantes los aspectos que determinaban el desarrollo social, cultural, económico y político del país, con el fin de fomentar la participación crítica y creativa de los sujetos en la solución de problemáticas, y la intervención propositiva en el desarrollo de la comunidad con base en los principios democráticos - Reproducir en los estudiantes conceptos universales que se creen buenos y deseables, como democracia, solidaridad, responsabilidad, etc.
Estructura	<ul style="list-style-type: none"> - Memorización, replicación y clasificación de la información que le llega al estudiante. - Organización Cronológica de la Historia de Colombia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Decreto 1002 de 1984, se integran las cátedras de Historia, geografía, economía y política en una sola área de Ciencias Sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se configura plenamente la integración de las Ciencias Sociales, los contenidos. - Se enseña Historia, geografía, economía y política de los países o de los continentes, de manera paralela.
Conceptos de Patria y Nación	<ul style="list-style-type: none"> - Contenido de los libros: se puede decir que estos textos están muy marcados por una Historia muy política y militar que además hace fuerte referencia a varios nombres que marcaron el curso de la Historia 	<ul style="list-style-type: none"> -Se buscó mantener el patriotismo de la década pasada 	<ul style="list-style-type: none"> - Se cuenta una Historia más de carácter económico y político

Tabla No. 1: Relación de cambios en el concepto de la enseñanza de la Historia en Colombia. (II)

Periodos/ Categorías	1970-1984	1984-1991	1991-actualidad
Didáctica	- Se dedica un año a la Historia económica de Colombia, otro a la Historia de Colombia, otro a la Historia de América y otro a la Historia universal.	- No cambió considerablemente respecto a la década de 1970, pues muchos de los libros se mantuvieron vigentes.	-Se muestra un mayor interés por formar al estudiante en la Historia tanto local como global, quitando espacio en los libros a la enseñanza de la Historia colombiana y remplazándola con Historia universal. - Se tratan temas como la economía, la política y los tipos de gobiernos de otros países, e incluyen la preocupación por la ecología y el cuidado del medio ambiente. Busca que los estudiante sean más críticos con la información que les llega

Fuente: Elaboración propia

5 Análisis de campo

5.1. Introducción:

Tras haber realizado un análisis sobre los textos escolares resulta pertinente mostrar la forma en que se están enseñando las Ciencias Sociales desde la perspectiva de los docentes y estudiantes de los colegios distritales a través de las observaciones y entrevistas realizadas, en relación con el modelo de competencias y su respectiva normatividad. Esto permitirá mostrar qué tan coherentes son las clases de Ciencias Sociales en los colegios distritales de La Candelaria y José Joaquín Castro Martínez, en relación con dicho modelo.

De esta manera, el presente capítulo tiene como objetivo mostrar que aunque se puede decir que en las clases de Ciencias Sociales se toman como guía el modelo educativo por competencias, a través de las normativas establecidas por los lineamientos y estándares curriculares, no se cumple su objetivo principal que es el de crear un ciudadano con sentido de pertenencia, consciente y reflexivo frente a los problemas de su entorno y de su nación. La razón de esto es, primeramente, porque se está formando al estudiante para que se preocupe por problemas globales (como la ecología o la democracia) y nacionales (como el proceso de paz). Pero las Ciencias Sociales se alejan cada vez más del contexto y los problemas sociales que el estudiante tiene en su entorno local, lo que impide que se apropie del conocimiento de las clases de Ciencias Sociales y pierda interés en la materia.

Además, puede decirse que desde los estudiantes existe una percepción negativa de la Historia del país, que se dificulta aún más por los ejes temáticos repetitivos e incompletos (como la inserción de otras cátedras o actividades), lo que impide que el estudiante desarrolle sentido de pertenencia y una preocupación por su entorno local. Este desinterés genera un inadecuado uso de la tecnología por parte de los estudiantes contribuye a que copien literalmente lo que se les pide investigar, sin leer ni reflexionar la información que obtienen y; como consecuencia, los estudiantes pierden interés en la clase de Ciencias Sociales y así, se pierde la oportunidad de formar individuos reflexivos y preocupados por los problemas de su contexto.

Para cumplir con este objetivo se hará, en primer término, una breve descripción de los colegios visitados y de las observaciones que se hicieron a estas instituciones. En segunda

término, se analizará la relación que existe entre los objetivos del colegio y los objetivos del modelo por competencias a través de las normativas de los lineamientos y estándares curriculares. A continuación se determinará cómo se construye el concepto de identidad y cómo se está transmitiendo a los estudiantes. Finalmente, se examinará de qué manera se está reproduciendo lo que se está enseñando en las clases de Ciencias Sociales, para ver si se cumplen con los objetivos establecidos por la normativa del Ministerio.

Para empezar, se tomaron como caso de estudio los colegios La Candelaria y el Instituto Distrital José Joaquín Castro Martínez. El primero de ellos está ubicado en el centro de la ciudad de Bogotá; es un colegio pequeño de doble jornada, cuyas instalaciones son muy limitadas. Tiene unos 12 salones, un patio de juegos muy pequeño en cemento, los baños, la sala de juntas de los profesores, la sala del director y no existe una biblioteca, ni tampoco un salón de computadores. Dentro de los salones se encuentran unos 30 a 40 pupitres, el escritorio del profesor, unos casilleros donde los profesores guardan sus materiales de trabajo (en el caso de los profesores de Ciencias Sociales sus materiales se guardan en el salón del grado 9) y un televisor de unas 30 pulgadas, con su DVD. El nivel del ICFES del colegio es bajo¹⁶ y esto resulta importante en comparación con el del Instituto Distrital José Joaquín Castro Martínez, que está en un nivel intermedio¹⁷. En este último colegio, para el área de Ciencias Sociales existen cuatro profesores de los cuales dos tocan los temas de Historia, geografía, filosofía, constitución política, ética y economía, mientras que los otros dos tratan temas que se relacionan con turismo y en general temas que pueden desprenderse de las Ciencias Sociales que se salen del objeto de estudio propuesto en esta investigación. Para el estudio de este colegio se realizaron dos entrevistas una a cada profesor de ciencias, y se hizo un grupo focal con dos estudiantes de octavo, dos de noveno, dos de décimo y dos de once; además de cuatro observaciones participativas en clases de la jornada de la tarde (por cuestiones de disponibilidad fue muy difícil concertar una observación en la jornada de la mañana). Es importante señalar que la mayoría de los padres de estos estudiantes son vendedores ambulantes, habitantes de la calle o personas que viven en condición de pobreza extrema.

En el Colegio La Candelaria la observación se inició cuando tanto el rector como los docentes permitieron la entrada para observar sus clases y hacerles la entrevista. Al ingresar al colegio lo primero que se nota es que los estudiantes van al salón de los profesores, es decir,

¹⁶ Con un promedio de 243 puntos sobre 500 en el rango global de los colegios.

¹⁷ Con un promedio de 273 puntos sobre 500 en el rango global

ellos no tienen un salón fijo. Ya en los salones 8, 9, 10 y 11¹⁸ (en distintos días) lo primero que hace el profesor es pedir orden, y esperar que los estudiantes estén sentados y callados. A continuación se menciona el tema a tratar (independencia, toma del Palacio de justicia, repaso de temas anteriores como preparación para el examen, etc.) y el profesor pide a los estudiantes que saquen su tarea (si la dejó) y se guía por textos como *Civilización* de Editorial Norma y *Contextos sociales* de Santillana, entre otros¹⁹. La mayoría de estas tareas consistían en buscar información (cabe resaltar que los estudiantes obtuvieron dicha información de Wikipedia o páginas de internet). Así pues, la profesora escribió preguntas muy específicas en el tablero y los estudiantes se vieron en la obligación de buscar la información de los trabajos que traían impresos. Además de estas actividades se les puso a hacer talleres, debates y principalmente, juegos. En algunas ocasiones se les puso videos o búsqueda de información en *Youtube*, y se hicieron carteleras o trabajos manuales, dependiendo del tema que se estuviera trabajando.

De otro lado, el Instituto Distrital José Joaquín Castro Martínez es un colegio ubicado en el barrio Bello Horizonte; cuenta con instalaciones mucho mejores que las del colegio de La Candelaria, pues tiene espacios verdes para realizar diversos deportes, una biblioteca, muchos más salones, aulas de informática, laboratorio de química, salones con un máximo de 30 estudiantes, con su televisor y un DVD. Como se mencionó su nivel del Icfes medio. En este colegio se realizó una entrevista al profesor de Ciencias Sociales, debido a que en el momento le estaban buscando reemplazo al anterior, que ya no estaba en el colegio. Además se hizo un grupo focal con dos estudiantes de octavo grado, dos de noveno grado, dos de décimo grado y dos de 11. Finalmente, se realizaron tres observaciones de las clases de Ciencias Sociales, en los grados noveno y décimo.

Al entrar al salón se vio que el desarrollo de la clase de ciencias, aunque más dinámicas, eran similares a las del otro colegio. En este colegio, el docente introdujo el tema a tratar y formulaba preguntas para generar debate entre los estudiantes. Si el debate se extraviaba, el profesor intervenía para devolverlo a su curso original. Cabe anotar que este profesor se guía más por textos de historiadores reconocidos como Erik Hobsbawm que por manuales escolares. De otro lado, las tareas y clases fueron de tipo artísticas, ya que los estudiantes debían crear máscaras y vestuarios para hacer representaciones del tema que se estuviera manejando.

¹⁸ Cabe resaltar que esta descripción para hacerla breve voy a mostrar los aspectos generales y repetitivos de estas clases

¹⁹ Esto teniendo en cuenta que en ninguno de los colegios del distrito se les exige a los estudiantes comprar un libro guía para la clase.

5.2. Objetivos y Normativa:

Esta primera sección pretende comparar los objetivos propuestos por el modelo de competencias en las normativas (entendidas como los lineamientos curriculares y los estándares curriculares) y las percepciones de los docentes y estudiantes entrevistados, con el fin de ver qué tanto se relacionan los objetivos del modelo por competencias en la normativa con los del desarrollo de las clases de Ciencias Sociales.

Así pues, lo primero que se encuentra en las entrevistas y los grupos focales, a la hora de hablar de los objetivos de las Ciencias Sociales, es que la historia sirve para enseñar el pasado y saber de dónde venimos. En palabras de una de las profesoras de Ciencias Sociales del colegio de La Candelaria, “la Historia se debe enseñar porque eso crea identidad. Si yo sé de dónde vengo, si yo sé de mis raíces, yo sé de mis principios, de mis tradiciones.” Desde esta perspectiva se entiende que la enseñanza de la Historia se da para que el estudiante se apropie de un pasado en común. Lo que señala la profesora, es una expresión, del papel que según Grimson (2001) cumple la enseñanza de la historia: que es la de construir una identidad nacional y una cultura nacional, que surgen a través de las experiencias históricas compartidas entre los miembros de una comunidad. Esta profesora apunta a lo que Grimson entiende respecto a que las identidades se construyen en relaciones sociales localizadas. Es decir que ningún grupo o persona tiene una identidad y que ninguno tiene una esencia. Para Grimson las personas y los grupos “se identifican en contextos históricos específicos y bajo relaciones sociales localizadas” (Grimson, 2001). En otras palabras, el autor plantea que mediante las experiencias históricas compartidas se generan sentimientos de apropiación por un lugar y una comunidad, lo que crea categorías de diferenciación entre un grupo y otro.

Esto permite el desarrollo de un segundo objetivo en las Ciencias Sociales. Este objetivo (para los docentes de los colegios La Candelaria y el IED José Joaquín Castro Martínez) es el de la creación de un sentido de pertenencia por un lugar y por una comunidad determinados, lo que permite reproducir en los estudiantes una cultura y ciertos valores que se desea que ellos tengan. Según la docente del colegio La Candelaria, “Si hablo de identidad hablo de la esencia de la cultura, de mis principios, de mis raíces”. Es un fuerte objetivo que se relaciona con lo propuesto en los lineamientos curriculares, los cuales buscan la generación de nuevas y mejores formas de convivencia, creando “una ciudadanía que se exprese en un ejercicio emancipador, dialogante, solidario y comprometido con los valores democráticos que

deben promoverse tanto en las instituciones educativas como en las aulas y en las clases.” (Serie Lineamientos Curriculares 2002. Ciencias Sociales, 2002, pág. 1). Es decir que la normativa y los docentes consideran que la enseñanza de la Historia permite adquirir un sentido de pertenencia por un lugar mediante la comprensión de la historia de Colombia (de dónde venimos y para donde vamos). Además la aceptación de esta Historia compartida permite crear categorías de diferenciación entre un grupo y otro y con ello se transmiten valores sociales y culturales que se desea posea el individuo (Grimson, 2001).

Esta transmisión de valores se considera necesaria porque permite el cumplimiento de otro objetivo que para la normativa y los docentes es despertar en los estudiantes un interés por las problemáticas y soluciones de su entorno local, nacional y global. En palabras de uno de los profesores del IED José Joaquín Castro Martínez, “Con la Historia de Colombia, queremos conocer las problemáticas que tenemos como la violencia política, la situación política en la que estamos”. Esto que señalan los docentes corresponde a lo que establece el Ministerio, que señala que con las Ciencias Sociales “lo que se busca es superar el enfoque informativo de la adquisición de datos; se pretende promover la apropiación social de viejos y nuevos saberes, para centrarse en la tarea prioritaria de formar ciudadanos críticos, democráticos y solidarios frente a los problemas y a sus posibles soluciones locales, nacionales y globales.” (Serie Lineamientos Curriculares 2002. Ciencias Sociales, 2002, pág. 4). En resumidas cuentas, las clases de Ciencias Sociales tienen como objetivo dar claridad sobre los hechos del pasado, con el fin de generar un sentido de pertenencia que permita al estudiante adquirir valores y competencias que despierten en él una profunda preocupación por los problemas y soluciones del entorno local, nacional y global en el que habita.

Este tema de los entornos locales, nacionales y globales corresponde a un cuarto objetivo de las Ciencias Sociales que busca enseñar al estudiante que no está aislado del mundo, que debe ser competitivo en entornos tanto local y nacional, como global. Para esto (y como ya se estableció en el contexto histórico), en Colombia, desde 1984, las Ciencias Sociales han intentado ser interdisciplinarias, es decir que en ellas se debe estudiar todo tema que involucre a la sociedad (geografía, economía, biología, política, Historia, ética, filosofía, etc.) de manera integrada. Según uno de los profesores del IED José Joaquín Castro Martínez:

“Que conozca de donde viene, hacia dónde va, su rumbo; es darle identidad de que no está aislado acá, solo, sino que necesita de otros. Entonces, ahí uno empieza a mezclar las sociales; ahí todas las carreras, todas las áreas de Sociales que pueda haber: la ética, los valores de la parte geográfica, saber dónde vive,

saber qué lo diferencia, dónde está en la parte de Economía. Pues entonces, ahí se les demuestra un poco, que conozcan sistemas, que conozcan el dinero, que conozcan formas de interactuar económicamente...”

Esta integración busca “que las y los estudiantes adquieran y generen conocimientos científicos y técnicos más avanzados que son pertinentes para el contexto mundial que hace exigencias en cuanto a ciencia y tecnología, y al tiempo, se promueva que las y los estudiantes afronten de manera crítica y creativa el conocimiento científico, tecnológico, artístico y humano que se produce [...] que además comprendan la realidad nacional y desarrollen actitudes democráticas, responsables, tolerantes, solidarias, justas y éticas.” (Ministerio de Educación Nacional, 2002, pág. 13). En otras palabras, la idea de pensar las Ciencias Sociales como integradas busca que el estudiante entienda que está inmerso en un mundo con problemas que van más allá de su entorno local, por lo que debe adquirir competencias y valores de carácter global.

Un problema que se pone en evidencia en este último objetivo es que muchos de los profesores de Ciencias Sociales tienen una formación centrada en una sola área del conocimiento, dado que su formación para ser docentes fue bajo los estándares que existían antes de la integración. Según una profesora de La Candelaria, “Cuando ya empecé a trabajar me tocó estudiar por mi propia cuenta la geografía. Yo me vinculé al gobierno en un colegio en Villeta, era un internado y en ese momento las clases eran separadas, geografía una e Historia la otra. Con las niñas internas preparaba mi clase de geografía, y recuerdo que “¿dónde queda Hawai?”: cogíamos los atlas y hacíamos concurso a ver quién encontraba primero Hawai.” Este problema de que algunos docentes, que aún siguen dictando clases, no tengan educación en Ciencias Sociales integradas puede, en muchos casos, dificultar el cumplimiento efectivo de este último objetivo, al dictar clases que no se relacionan con las demás ciencias, lo que, según los lineamientos curriculares, dificulta que los estudiantes aprendan a analizar y reconocer las diversas realidades que existen en su entorno, y mucho más a generar compromiso de ayuda con el mejoramiento de su entorno; pues según estos mismos lineamientos, es mediante la interdisciplinariedad que se puede “comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan” (Ministerio de Educación Nacional, 2002, pág. 13).

Resumiendo esta primera parte, se puede decir que el principal objetivo que tienen las Ciencias Sociales es crear un sentido de pertenencia hacia el entorno local, nacional y global donde el estudiante vive. Esta identidad se entiende como la apropiación de una Historia

compartida que permite la reproducción de una cultura nacional y de ciertos valores que se desea que tenga el estudiante, con el fin de que genere interés en los problemas y soluciones de su entorno, no sólo nacional sino también global. Para esto también se pretende enseñar a los estudiantes unas Ciencias Sociales interdisciplinarias que les permitan comprender de manera integrada las diferentes realidades y se involucre en problemas de tipo global, haciéndolos más competitivos ante las necesidades locales, globales y nacionales. Sin embargo el problema que se evidencia es que algunos docentes siguen enseñando las Ciencias Sociales de manera poco integrada.

5.3. Identidad

Para empezar, el concepto de identidad es entendido desde los lineamientos y los estándares de Ciencias Sociales como: “Discursos que crean límites mediante sistemas de control” (Ministerio de Educación Nacional, 2002, pág. 6). La normativa del Ministerio de Educación Nacional partió de la idea de Foucault de que “Las disciplinas constituyen un sistema de control en la producción del discurso, fijando sus límites por medio de la acción de una identidad que adopta la forma de una permanente reactivación de las reglas.” (Ministerio de Educación Nacional, 2002, pág. 6). Basado en (Foucault, 1972, pág. 224, citado en (Ministerio de Educación Nacional, serie de lineamientos curriculares, 2002, pag. 6). Este sistema de control se puede entender como una especie de memoria colectiva que transmite unos ciertos valores que se creen deseables y que se construyen a partir del tiempo, el espacio y la cultura transmitida y continuada por y a través de la familia, la educación y la sociedad. Algunos de los valores que se consideran importantes, como la participación democrática y la tolerancia, permiten la articulación del individuo con la sociedad, el respeto por el otro y el compromiso con el país. Según los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales se busca “formar a ciudadanas y ciudadanos que comprendan y participen en su comunidad de una manera responsable, justa, solidaria y democrática (...) estos valores democráticos deben promoverse tanto en las instituciones educativas como en las aulas y en las clases” (Ministerio de Educación Nacional, 2002, págs. 1,3).

No obstante, aunque el anterior concepto de identidad plantea reproducir e interiorizar ciertos valores en todos los ciudadanos, también se desea que las personas sean autónomas, es decir que no sean exactamente iguales; sino que compartan ciertos valores comunes, para tener

una sociedad articulada, coherente y en la que cada individuo sea capaz de convivir con el otro. Dicho en otras palabras, que las personas puedan tener control sobre sus vidas, y por ende sean capaces de decidir en torno a lo que quieren ser.

Se busca que los ciudadanos adquieran compromiso con los problemas y soluciones de su entorno local, nacional e internacional, lo que significa que el estudiante debe desarrollar un acercamiento, una apropiación y un compromiso con su entorno para mejorarlo. Citando los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales, “Colombia necesita personas que, en cambio de negar la vida y la diferencia, creen gozosamente alternativas de coexistencia; que en cambio de competir excluyentemente, se solidaricen incluyendo; que más que instruirse para poseer, se formen para ser y crecer personal y colectivamente...” (Ministerio de Educación Nacional, 2002, pág. 61); que en vez de buscar exclusivamente la autonomía individual, asuman la moral de la responsabilidad cívica como ciudadanos comprometidos con el bienestar del país.

Ahora bien, teniendo claridad sobre cómo se entiende el concepto de identidad en las normativas, puede hacerse una comparación con la percepción que tienen los profesores y los estudiantes de los colegios La Candelaria y el IED José Joaquín Castro Martínez sobre esta cuestión de la identidad y las Ciencias Sociales. Como se mencionó previamente, el concepto de identidad en las Ciencias Sociales es entendido por los docentes como la apropiación de un territorio, un espacio o un entorno, y se da a través del reconocimiento de una Historia como propia, lo que a su vez permite la apropiación de valores morales y despierta en el estudiante un sentido de preocupación por los problemas de su entorno.

Por otro lado, la percepción de ser colombiano que tienen los estudiantes de los colegios La Candelaria y el IED José Joaquín Castro Martínez, la que se enseña en las Ciencias Sociales, se centra en aspectos como la cultura, la gastronomía, el territorio, el clima y la personalidad del colombiano,²⁰ y en cómo hemos evolucionado para llegar a ser lo que somos. Pero la percepción que ellos tienen de las Ciencias Sociales es un poco más negativa. En los grupos focales, los estudiantes del colegio de La Candelaria dijeron que se le da más importancia a los contextos, hechos y espacios internacionales que a lo nacional, y que lo que se muestra de Colombia es violento y malo. Un alumno del colegio La Candelaria lo expresó así: “Siempre se nos habla de que Inglaterra hizo, o Estados Unidos inventó, pero de Colombia sólo se nos habla de violencia, masacres, guerras, colonización e independencia” Esta premisa cuestiona los valores que se les transmite a los estudiantes de este colegio; así según ellos:

²⁰ Según los estudiantes de ambos colegios los colombianos son alegres, no se varan, son recursivos, son serviciales, etc.

“Si todo lo que nos enseñan es violencia, guerra, maldad y narcotráfico, ¿cómo creen que vamos a salir?... Eso me hizo acordar que, cuando yo estaba como en tercero de primaria, nosotros teníamos ganas de jugar. Y por culpa de las novelas que nos mostraban la Historia del país en ese tiempo, resultábamos jugando a los narcotraficantes. Y ese es un jueguito de niños. O sea, es un jueguito de niños, pues que yo, por el tiempo, por X o Y motivos, cambió mucho mi pensamiento, y pues ya veo eso como algo negativo. Pero sí me doy cuenta que, aunque no influye de una manera directa, todas esas cosas de violencia, todo eso que nos mostraron de chiquitos a muchos, ahora uno lo ve, y dice “¡Huy!, el mero retrato”.

En contraste con lo expresado por alumnos del colegio la Candelaria, los estudiantes del IED José Joaquín Castro Martínez tienen una percepción distinta de las Ciencias Sociales, aunque concuerdan con los estudiantes del Colegio la Candelaria en que se da mucho peso a los temas internacionales. También allí dicen que los temas que se desarrollan en las clases en gran medida hacen referencia al narcotráfico, la Masacre de las bananeras, la toma del Palacio de Justicia y otros temas que los estudiantes del colegio La Candelaria consideran violentos. Sin embargo, estos estudiantes consideran que las Ciencias Sociales si los ayuda a formarse como ciudadanos con buenos valores morales. Según ellos, “el profesor nos pide que uno tenga como conciencia ante el ser humano, que pensemos antes de actuar (...) también pues con toda la Historia que tenemos eso nos ayuda para ser más fuertes frente a los problemas que hemos tenido. De ahí que el colombiano no se vara.”

En las entrevistas a los docentes se hizo evidente que, en efecto, los temas de carácter internacional tienen un peso importante dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Según los profesores entrevistados, las Ciencias Sociales de hoy buscan relacionar todo en un contexto global, con el fin de que los estudiantes entiendan que Colombia no está aislada del mundo sino que, por el contrario, los fenómenos globales influyen lo que sucede y ha sucedido en Colombia a lo largo de su Historia. En palabras de algunos profesores:

“América se involucra dentro de la Historia mundial cuando nos vemos europeos, pero nosotros también teníamos nuestro desarrollo. Esa es como la parte que trato de analizar ahí. Nosotros y ¿qué miro de Colombia? Que siempre hemos sido dependientes... Tanto cuento de la independencia, tanto cuento y tantas cosas. Pero si miramos, a la hora de la verdad no, no la creemos, pero la trabajamos y se enseña (...) Hoy en día no creo que sienta una identidad del

ciudadano con su país, no identidad... No, por algo que se llama globalización. A todos nos pusieron a cantar en inglés o en francés; a todos nos pusieron la moda, o lo que usted quiera; a todos nos tienen con celular... Lo que es identidad, se perdió.”

Ahora bien, el hecho de que se le dé una mayor importancia a explicar un contexto internacional que uno nacional resulta problemático a la hora de despertar una fuerte preocupación por los problemas locales y nacionales por parte de los estudiantes. Esto se da porque se está tratando de formar una ciudadanía más preocupada por los problemas globales y nacionales que por los problemas locales, lo que resulta equivoco para los estudiantes de estos colegios, teniendo en cuenta que los padres de los estudiantes del colegio La Candelaria son en su mayoría vendedores ambulantes, habitantes de la calle y personas en condición de pobreza extrema, y los padres de los estudiantes del IED José Joaquín Castro Martínez son, en su mayoría, desplazados por la violencia. El problema de todo esto radica en que los estudiantes de estos colegios tienen que afrontar sus propios problemas de pobreza, violencia, carencia de expectativas sobre el futuro, etc., en su entorno local (barrio, familia, amigos), pero se les está dando herramientas para afrontar y solucionar problemas globales o nacionales.

En otras palabras, se desea que los estudiantes de estos colegios se preocupen más por problemas globales como el medio ambiente, o problemas nacionales como el proceso de paz, sin darles herramientas para afrontar su situación de pobreza o en el contexto en que viven. En palabras de uno de los estudiantes, “Es la misma Historia, que en realidad no necesitamos. Sólo se ve lo que nos quieren enseñar, no lo que necesitamos verdaderamente.”. Esto lo reafirma una profesora del colegio La Candelaria: “A estos niños no les importan mucho la mayoría de cosas que se dictan en el colegio; ellos sólo vienen porque aquí se les cuida y se les da comida (...) Ellos deberían aprender cosas más prácticas para la vida, como... no sé... hacer pan, o cosas así”. Estos sentimientos de estudiantes y docentes ponen en evidencia la falta de conocimiento que se tiene sobre el modelo de competencias, lo cual ha generado confusión entre ellos sobre los fundamentos de lo que se debería enseñar y que se encuentra dentro del marco de referencia de la normatividad del Ministerio de Educación Nacional (Lineamientos Curriculares, estándares curriculares y el modelo por competencias).

Así pues, se puede resumir este apartado diciendo que los colegios y la normativa se preocupan más por enseñar una Historia y unos fenómenos sociales que se enfocan más en aspectos globales o nacionales que en problemas locales, sin tomar en cuenta la respectiva normativa. Lo que dificulta que los estudiantes adquieran un sentido de pertenencia que los

lleve a preocuparse por los problemas nacionales teniendo en cuenta que estos tienen sus propios problemas.

5.4. Pedagogía:

Sabiendo qué es lo que se enseña de Colombia, así como la concepción de identidad que tienen los estudiantes y profesores de Ciencias Sociales, con sus virtudes y desventajas, resulta importante mencionar la forma en la que se están enseñando las Ciencias Sociales en los colegios La Candelaria y el IED José Joaquín Castro Martínez, por lo que se analizarán las entrevistas a docentes y a los grupos focales realizados a estudiantes comparándolo con lo que se busca en la normativa. Ahora bien, para el desarrollo de este objetivo es importante mencionar la forma en que los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales entienden este componente pedagógico. Estos lineamientos pretenden abordar las Ciencias Sociales mediante cuatro componentes los cuales son: ejes generadores, preguntas problematizadas, ámbitos conceptuales y desarrollo de competencias

Para empezar según Los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales los ejes generadores son “una selección o agrupación temática importante que se ha hecho de la realidad social pasada - presente, en torno a la cual se aglutinan ideas, conceptos, temas, problemas, hechos y objetos que enmarcan y organizan la esencia de cada disciplina” (Ministerio de Educación Nacional, 2002, pág. 31). Estos permiten organizar, clarificar, clasificar, explicar y comparar el trabajo académico ya que le da claridad a los docentes y estudiantes sobre los temas, métodos y tareas que deben afrontar. Además de esto, según los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales, los ejes generadores permiten la adaptación de otras ciencias que se involucren en el desarrollo de nuevos conocimientos de manera flexible. Estos ejes generadores deben enmarcarse en una perspectiva crítica y por otra generar en el estudiante un interés en la investigación de problemas socialmente relevantes. Sin embargo, estos lineamientos no siempre se cumplen al pie de la letra teniendo en cuenta que los docentes solo los utilizan como una guía mas no como una norma. A este respecto, una de las profesoras del colegio de la Candelaria señaló que estos ejes generadores se muestran explícitamente, como la guía temática que se diseña bajo los objetivos de la normativa en relación con los deseos del cuerpo docente del colegio y que además pueden ser negociados con los estudiantes. La docente explica que:

Según indicaciones del Ministerio, se tienen que relacionar las competencias y los saberes, los aprendizajes significativos, según la corriente que se esté dando, ¿cierto? Pero yo, en mi salón, yo puedo ser autónoma y organizarlos de manera que yo y ellos entiendan la relación. O sea, no es cerrado. Y también puede llegar uno al colegio, al salón, y colocarles unos ejes temáticos. Entonces, los ejes temáticos del año son cuatro, por decir algo. Entonces, ¿ustedes quieren que veamos este eje temático?, se les informa a los estudiantes las temáticas, por ejemplo en sexto, les digo: Se deben ver unos ejes temáticos, que son: el universo, el sistema solar, el origen del hombre, el origen de la tierra y la primeras civilizaciones y se negocia con ellos que tema de cada eje quien ver en el periodo académico”.

Así pues, se puede inferir que la profesora no entiende muy bien lo que significan estos ejes generadores, ya que son reemplazados por información diferente, en gran parte por los textos escolares que decidieron tomar los docentes como guía, así como fragmentos de textos, de corte más académico, según informó el docente entrevistado. Algunos de los temas relevantes que se ponen en evidencia en estos textos son: Grecia y Roma, expansiones árabes y germánicas, Europa feudal, imperios de Asia y África, Europa y América en los siglos XV a XX, revoluciones en Europa y América, Colombia períodos de colonización, independencia de Colombia, Colombia siglos XIX y XX, Historia de América, tribus de América y el mundo entre otros. Según dijeron los profesores en las entrevistas, los anteriores temas se complementan con otros como Geografía de Colombia, América y el mundo; regímenes políticos, economía de Colombia y Constitución política, por mencionar algunos.

Teniendo claro cómo se manejan los ejes temáticos con los estudiantes, pasaremos ahora a mirar cómo se asumen en ellos, los lineamientos curriculares, que sugieren guiar estos temas a través de preguntas problematizadoras. Según estos lineamientos, la enseñanza de las Ciencias Sociales debe estar estructurada alrededor de ciertos “problemas que el país tuvo (históricos) como emigraciones en un determinado año, (económicos) recesiones, (sociales) revueltas populares, etc” (Ministerio de Educación Nacional, 2002, pág. 34). La idea es que a través de esas preguntas se genere un interés de los estudiantes por la investigación. Esas preguntas delimitan los temas que se van a tocar en los distintos ejes antes mencionados. Como se establece en los lineamientos “La idea es que el estudiante analice cuidadosamente la

información proporcionada y suministre una explicación sobre las causas de dichos eventos”. (Ministerio de Educación Nacional, 2002, pág. 34)

En los colegios la Candelaria y el Instituto Educativo Distrital José Joaquín Castro Martínez estas preguntas problematizadoras surgen a partir de debates, talleres, exámenes. Según, la otra docente de sociales del Colegio La Candelaria, “Yo trato de enseñar una Historia más crítica, que los estudiantes analicen y cuestionen”. Los estudiantes de los colegios La Candelaria y el IED José Joaquín Castro Martínez afirman que la clase, “a veces es teoría, a veces dramatizaciones; o sea, el profesor llega, explica el tema y nos dice lo que vamos hacer y después pone una actividad y dependiendo de la actividad, es el debate, o nos dice: ‘traigan vestuario que vamos hacer una dramatización’. A veces nos pone a nosotros mismos a hacer la clase. Él trata de ver si nosotros podemos sostener ese tema, y pues nos hace evaluaciones para ver qué hemos aprendido.” Esto se expresa formalmente en el plan de estudios del IED José Joaquín Castro Martínez, donde las principales estrategias didácticas que se mencionan son: a través de videos, discusión y elaboración de guías, talleres, procesos vivenciales de las Ciencias Sociales, participación en la vida escolar, como en el gobierno escolar, foros, diario de campo, cineforos, debates y clases magistrales. Se pone en evidencia la manera en que los docentes y las instituciones tratan de crear preguntas de carácter investigativo que cuestionen al estudiante y lo motiven a seguir buscando información sobre el tema tratado; y de esa manera no aburrir a los estudiantes y poderlos evaluar.

Ahora bien, al tener unas preguntas problematizadoras claras, los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales sugieren crear unos ámbitos conceptuales que consisten en agrupaciones de diversos conceptos básicos en las ciencias sociales en torno a los problemas a tratar. Estos conceptos permiten solucionar los problemas que se plantean en las preguntas problematizadoras y deben ser relevantes “en un nivel tanto conceptual (espacio, tiempo, estado) como didáctico (la tensión: conflicto/cambio, igualdad/ desigualdad, etc.)” (Ministerio de Educación Nacional, 2002, pág. 37). En otras palabras, estos ámbitos conceptuales sugieren que el estudiante se apropie de ciertos conceptos básicos de las Ciencias Sociales con el fin de que adquiera herramientas para solucionar las preguntas problematizadoras y donde “interactúen y relacionen en el aula, la lógica científica, los preconceptos y el saber que se genera en la investigación”. Este tema se manifiesta en los colegios objeto de este estudio según lo conversado con un profesor del IED José Joaquín Castro Martínez:

Yo pienso que sí deben existir unos conceptos y
unos puntos claros que debe comprender... Entonces, yo

les digo: “vamos a ver tal tema”, y empezamos. Antes de eso necesito unos preconceptos; entonces, en una clase anterior les digo: “investíguenme tal cosa”; entonces, la mayoría, tal vez porque ya lleva uno el proceso, ya saben cómo es el docente; entonces, lo traen, y entonces, se distribuyen por grupos, y empezamos a hacer la clase. Lo que no se entiende, sí lo explico yo. Lo que es muy... se le trata de dar ese conocimiento muy teórico, como amasarlo y tenerlo como en un lenguaje escolar.

Esta forma de aprender los conceptos se ve fuertemente reflejada en el tipo de tareas que dejan los profesores. En los colegio La Candelaria y el IED José Joaquín Castro Martínez, todos coincidieron en que ellos trataban de dejar tareas lúdicas y artísticas, para que el estudiante las desarrolle con sus manos e ingenio. El objetivo es que los “estudiantes” se apropien de la información que se desea que aprendan, mediante trabajos didácticos, y asuman una actitud más activa en la clase, por lo que deben utilizar su creatividad para crear y solucionar las tareas que les dejan. Otra de las herramientas utilizadas por los docentes es la búsqueda de información a través del Internet; el problema con esto es que el mal uso de Internet en la búsqueda de información, hace que los estudiantes dejen de utilizar su creatividad, no lean y sólo hagan un *copy paste* de la información que encuentran, lo que demuestra que los profesores no saben cómo “explotar” una herramienta como el internet. Según los profesores de los dos colegios,

Los estudiantes solo buscan las tareas en Internet, pero pocos utilizan la biblioteca (...) Ellos hacen mucho *copy paste*. Entonces, yo les pongo talleres para que me busquen cosas específicas dentro de lo que me trajeron. Con eso, al menos leen lo que están trayendo.

Otro de los problemas que dificulta esa apropiación del conocimiento (que tanto buscan los profesores) es que el estudiante no esté realizando un trabajo que refleje sus problemas locales, de barrio o familia, lo que ayuda a que pierda el interés en conocer problemas de tipo nacional o global. Según una docente del colegio La Candelaria,

Yo digo: a ellos, ¿qué les importa la Revolución Francesa o los Derechos Humanos? Lo que les importa es que el papá llegue con algo de comida. Entonces, esa es una situación de miseria que tenemos en este colegio. Acá, la

mayoría de los papás de este colegio son vendedores ambulantes. Entonces, es bien duro, pero yo me cuestiono eso: ¿será que les interesa mucho la Historia?

Esto habla de lo que se dijo previamente: es muy difícil que el estudiante se interese y se apropie de información útil para solucionar problemas de tipo nacional o internacional, cuando él mismo tiene sus propios problemas económicos, sociales, familiares, de seguridad, etc. Es decir que no se logra conectar los problemas que los estudiantes viven en su cotidianidad con los problemas nacionales e internacionales. Una explicación de esta falta de conexión, es la diversidad de temas o cátedras que se vinculan a las clases de Ciencias Sociales. Los docentes de Ciencias Sociales afirman que la clase tiene 4 horas a la semana, y que:

Todos los programas del Ministerio que se les ocurre los meten a Sociales. Sociales es una materia tan, tan, tan, amplia que se inventan la cátedra de Simón Bolívar, la cátedra de Derechos Humanos, la Cátedra de la Paz, la de las virtudes... Y en una clase con un espacio de cuatro horas semanales vemos todo lo que al Ministerio se le ocurra. En este momento no demora en salir la Cátedra para la Paz, y ¿a dónde la van a meter? En sociales, ¿sí? Nos metieron a medio ambiente, sin mencionar que la geografía la integraron ahí. Si miramos Historia y geografía, antes teníamos dos horas para cada una.

Todos estos factores dificultan la apropiación de conceptos para que el estudiante adquiera herramientas y motivaciones para solucionar los problemas sociales de Colombia. Continuando un poco con lo que establecen los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, el objetivo de crear unos ejes generadores, unas preguntas problematizadoras y unos ámbitos conceptuales es crear unas Ciencias Sociales orientadas al desarrollo de competencias. Los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales van a entender las competencias de Ciencias Sociales como: "...un saber reconocido socialmente" y es aún mayor si se habla de competencia social" (Ministerio de Educación Nacional, 2002, pág. 44).

A partir de aquí se entiende que el modelo de competencias en Ciencias Sociales se caracteriza por ser una reflexión del conocimiento adquirido, así como un conocimiento sobre los conceptos que se deben utilizar, los procedimientos, los valores y los intereses que se tienen cuando se investiga algo.

Esto es lo que Enrique Chau (2004) llaman competencias ciudadanas. Estas competencias son propuestas que tienen todas las instituciones educativas para formar ciudadanos, desde las aulas, con valores morales que se creen buenos y deseables, buscando

que el individuo adquiriera “los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (Chaux, Lleras, & Velásquez, 2004, pág. 20), para lo que deben integrarse todas las competencias necesarias a fin de que no se limite la acción ciudadana. De acuerdo con Chaux, estas competencias integran conocimientos, competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras.²¹ Para el desarrollo de estas competencias, se requieren crear ambientes democráticos que, según Chaux et.al (2004) hacen referencia a que no sólo se debe promover el desarrollo de unas competencias ciudadanas en un individuo o en los individuos, sino en que también se deben promover dentro de todos los contextos y estructuras sociales. Es decir, que se deben realizar cambios en la estructura, con el fin de que los individuos pueden ejercer las competencias que les fueron enseñadas, de manera libre y coherente con la sociedad, el contexto o la estructura a la que el individuo pertenece. Todo esto permite una acción ciudadana coherente, de tal manera que

“El hombre como sujeto irreplicable y único, necesita crearse como ciudadana y ciudadano, es decir como persona que se atreve a pensar por sí misma, en solidaridad con otros sujetos, actuar respetando las reglas que fundamentan el juego democrático, y asumiendo los valores éticos que justifican las finalidades de la identidad humana y del país.” (Serie Lineamientos Curriculares 2002. Ciencias Sociales, 2002, pág. 55)

La propuesta de las competencias ciudadanas, se sustenta en las tesis de Raymond Monrrow y Carlos Torres, quienes consideran que las sociedades establecen formas y modos particulares de vida para pervivir en el tiempo, pues requieren de la reproducción de determinados estilos de vida que garanticen el orden social (Monrrow & Torres, 2002, pág.

²¹ Los conocimientos se refieren a la información y comprensión de conceptos que debe conocer el individuo, para el ejercicio de la ciudadanía. “Las competencias cognitivas: son capacidades para realizar diversos procesos mentales. En este caso, son capacidades para llevar a cabo procesos mentales que favorecen el ejercicio de la ciudadanía” (Chaux, Lleras, & Velásquez, 2004, pág. 21) VER OBSERVACIÓN SOBRE LA CITA DE CHAUX. Algunos de los factores que influyen el componente cognoscitivo son: capacidad para llegar a acuerdos cuando no se comparte un mismo punto de vista, interpretar la intención con la que actúa el otro (violenta o accidental), generar opciones o múltiples maneras de solucionar un problema, considerar las consecuencias de cada acto que se realiza y tener un pensamiento crítico para cuestionar cualquier creencia o información que se recibe.

Las competencias emocionales “son las capacidades necesarias para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás” (Chaux, Lleras, & Velásquez, 2004, pág. 22) y se ven reflejadas en la capacidad de conocer y nombrar las emociones propias, tener dominio sobre ellas, experimentar empatía por el otro e identificar las emociones de los demás.

Por otro lado las competencias comunicativas “son las habilidades que nos permiten entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar nuestros puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas, en general, y comprender aquellos que los demás ciudadanos buscan comunicar” (Chaux, Lleras, & Velásquez, 2004, pág. 24). Se reflejan en la capacidad de saber escuchar (prestar atención, comprender lo que el otro está diciendo); expresar ideas de manera clara y prudente; argumentar o sustentar una posición.

25). De igual forma, las transformaciones al interior del sistema educativo se derivan de los cambios sociales, de modo que cualquier cambio que se lleve a cabo al interior del sistema (bien sea el educativo) está destinado a reproducir estilos y formas de vida al interior de una sociedad. Esto se produce una vez la sociedad se ha transformado y se requiere de un cambio en la reproducción de las formas de vida. (Durkheim E. , 1924).

Por último, Monrrow y Torres sugieren que las políticas que “se implantan en la esfera educativa influyen en la capacidad de la sociedad para transformarse, considerando que la educación es un instrumento poderoso para la socialización dentro de un orden social determinado” (Monrrow & Torres, 2002, pág. 30).

Esto se pone en evidencia en los colegios La Candelaria y el IED José Joaquín Castro Martínez, ya que en ambos tratan de dictar clases basadas en el debate, la crítica y la reflexión de temas problemáticos para los estudiantes; buscando que el estudiante adquiera capacidades de escucha y que aprenda a expresarse con claridad. El problema en este punto es que el estudiante sigue sin acercarse a los problemas del contexto social en los que vive, lo que hace que pierda interés en la clase de Ciencias Sociales, y esto a su vez se debe a que se intenta formar al estudiante para que se preocupe por problemas del país y no para que entienda y ayude con los problemas que él mismo tiene en el entorno en que vive. Esto se puede evidenciar en los resultados de las pruebas de ICFES Saber 11 del 2015, donde los promedios, en temas relacionados a las ciencias sociales, de los estudiantes de los colegios en estudio fue bajo según los criterios del ICFES²² lo cuales son definidos por el ICFES como “nivel de desempeño mínimo) (ICFES, 2015) . Para las áreas de lectura crítica, competencias ciudadanas y sociales y ciudadanas, los resultados fueron:

Tabla 2: Resultados ICFES 2015

Colegio / Área	% en Lectura Crítica	% en Competencias Ciudadanas	% en Sociales y Ciudadanas
La Candelaria	49	48	48
IED José Joaquín Castro Martínez	46	45	44

²² Donde los resultados de los puntos en ciencias sociales se miden en una escala de 0-100

Fuente: (ICFES, 2015)

En conclusión, se puede decir que en las clases de Ciencias Sociales se toman como guía las normativas establecidas por los lineamientos y estándares curriculares, pero no se cumple su objetivo principal de crear un ciudadano con sentido de pertenencia, consciente y reflexivo frente a los problemas de su entorno y de su nación. La razón de esto es primeramente, porque se está formando al estudiante para que se preocupe por problemas globales (como la ecología o la democracia) y nacionales (como el proceso de paz), sin embargo las Ciencias Sociales se alejan cada vez más del contexto y los problemas sociales que el estudiante tiene en su entorno local, lo que impide que el estudiante se apropie del conocimiento de las clases de Ciencias Sociales y pierda interés en la materia.

Además, puede decirse que existe una percepción negativa de la Historia del país, que se dificulta aún más por los ejes temáticos repetitivos e incompletos (como la inserción de otras cátedras o actividades), lo que impide que el estudiante desarrolle sentido de pertenencia y una preocupación por su entorno local. Por otra parte, el inadecuado uso de la tecnología por parte de los estudiantes contribuye a que copien literalmente lo que se les pide investigar, sin leer ni reflexionar la información que obtienen y; como consecuencia, los estudiantes pierden interés en la clase de Ciencias Sociales y así, se pierde la oportunidad de formar individuos reflexivos y preocupados por los problemas relacionados con su contexto.

6. Conclusiones

En términos generales, puede afirmarse que la historia ha sido una herramienta fundamental que ha apoyado las transformaciones y las necesidades de mejoramientos económico, tecnológico, político y social en Colombia. Además de esto, hasta la década de los noventa la enseñanza de la Historia ha sido la herramienta preferencial de los gobernantes para la transmisión y construcción de la identidad de patria y nacionalidad a través de la Historia colombiana. También es evidente que los continuos cambios en los currículos responden a la necesidad de adaptarse a nuevas metodologías pedagógicas, a los avances tecnológicos y a los paradigmas de libertad, nacionalidad, desarrollo, colectividad e individualidad que han ido variando con el tiempo, y que, lamentablemente, obedecen más a coyunturas nacionales e internacionales que a objetivos programáticos del gobierno nacional. Pero los lineamientos pedagógicos también sirven a los intereses de una nación en continuo desarrollo, dentro de un contexto socio-económico en el que las políticas de Estado deberían ser un instrumento para la resolución de los conflictos de sus ciudadanos y no para la protección de los intereses privados de un grupo de privilegiados en cuyas manos se concentra el poder político y económico, lo que ha impedido el desarrollo integral de la sociedad colombiana y ha llevado a que el país experimente eso que se ha llamado la “modernización sin modernidad”.

De otro lado, Colombia es un país pluriétnico y con un evidente desequilibrio socio-económico y cultural que lo condiciona con múltiples contradicciones, todas las cuales se hacen evidentes cuando se trata de aplicar programas nacionales de educación. Tal vez sean esas las causas que dificultan en este momento histórico de la nación una convergencia de intereses. Y tal vez también sean la razón por la cual el proyecto de integralidad en la enseñanza de las Ciencias Sociales haya tenido tan poco éxito, especialmente en la Escuela pública, donde el nivel cultural de la mayor parte de los educandos, y aún de los docentes, no se corresponde con una visión tan holística de la realidad como la que pretende el currículo oficial.

Otra de las fallas evidentes en la enseñanza escolar colombiana es lo que los expertos han llamado el *textocentrismo*, que no es otra cosa que la limitación de los docentes –y en

consecuencia de sus alumnos- a un único texto guía para el desarrollo del programa académico, lo que, como consecuencia inmediata, trae la parcialización del conocimiento, reducido al punto de vista propuesto por el autor de ese texto, lo que limita el desarrollo de la investigación, la crítica y la necesaria confrontación y divergencia que debería darse en un ambiente asertivo. En esta práctica influyen la presión creada por las instituciones mismas, los docentes, los alumnos, incluso los padres y especialmente las editoriales, todas de carácter privado, que suelen obsequiar libros de muestra a los docentes sin otro objeto que el de lograr buenas ventas.

Como se deduce de todo lo expuesto, hay una serie de condicionamientos académicos propios del entorno estudiantil, derivados de la estructura socio-económica y política del país, que influyen continuamente en el logro de los lineamientos curriculares diseñados por el Ministerio de Educación Nacional.

También podría decirse que hay una suerte de improvisación continua en el diseño de los Lineamientos Curriculares para el programa de Ciencias Sociales pues, bajo la premisa de “integración” se están incluyendo temas continuamente (como la ecología o los intereses políticos), sin un entrenamiento previo a los docentes, quienes, por su parte, muchas veces carecen tanto de la adecuada fundamentación académica para entender las propuestas del MEN, como de las herramientas para afrontar el reto diario que implica enseñar a niños y jóvenes provenientes de entornos difíciles y muchas veces disfuncionales; en estos entornos las necesidades básicas no son satisfechas, la educación es un concepto subestimado y temas como la laicización de la moralidad, la apología de la violencia y la decadencia del culto a los libros están minando diariamente la autoridad del maestro y de la Escuela.

Aquí mismo se puede criticar la idea de que no se toma en cuenta la opinión ni las necesidades mismas que tiene el estudiante, ya que los intereses de los niños no se incorporan en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales; y muy poco en las prácticas educativas de los colegios. Esto recae en que tanto los lineamientos curriculares, así como los docentes, tratan de enseñar información que el estudiante mismo no quiere a propinarse, pues dicha información se aleja de los problemas que este tiene y se pierde el interés del estudiante frente a las clases de ciencias sociales. Gracias a esto las clases de ciencias sociales terminan en una serie de intentos de pedagogías que el docente adapta y en las cuales nunca

fue capacitado y que terminan, en muchos casos, se convierte en una lucha constante entre lo que quiere enseñar el docente y lo que el estudiante quiere aprender.

Finalmente es importante considerar la concepción globalizada de nacionalidad generada por el progreso tecnológico. El avance en las comunicaciones (TIC), hoy al alcance de cualquier niño o adulto, es un hecho en progresión creciente. En esta el conocimiento es mucho más difícil enseñar y construir identidad nacional en la escuela cuando las fronteras parecen diluirse en un infinito número de acercamientos virtuales. Esto influenciado por la idea de hacernos sentir parte del mundo ha generado que las normativas, las instituciones y los docentes eduquen al estudiante para preocuparse cada vez más en problemas ajenos a ellos y al entorno donde ellos viven. Esto genera en la indiferencia del estudiante para apropiarse de los conocimientos de las ciencias sociales y termine desechándolo al creer que dicho conocimiento no le sirve para nada.

Al final de esta tesis espero que este proyecto aporte luces para nuevas investigaciones que permitan abrir una conversación entre lo que el estado y los docentes quieren enseñar y lo que los estudiantes necesitan y quieren aprender. Todo esto con el fin de que el estudiante pueda adquirir un sentimiento de afinidad que lo lleve a preocuparse por los problemas de su entorno, creando seres más críticos y autónomos, capaces de apoyar soluciones a los problemas de este país.

Bibliografía

- 1991, A. N. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, D.C.: Educar.
- Alarcón Meneses, L. (2013). *Representaciones sobre la Independencia en los manuales de Historia de Colombia*. Obtenido de Universidad del Norte: rcientificas.uninorte.edu.co/index.php
- Alicante, Departamento de Sociología II. Universidad de. (s.f.). *Universidad de Alicante*. Recuperado el 29 de 10 de 2014, de http://personal.ua.es/es/francisco-frances/materiales/tema4/observacin_externa_o_no_participante.html
- Althusser, L. (1969). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nueva Visión, 1988.
- Alvarez, B. (1974). *Análisis de los libros de texto de historia utilizados en el curso de las escuelas secundaria de Colombia*. Ann Arbor : University Microfilms International.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Arias Gómez, D. (22 de Mayo de 2014). *La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber*. Recuperado el 17 de Mayo de 2016, de Scielo.org: www.scielo.org.co/pdf/res/n52/n52a10.pdf
- Arrieta Barbosa, A. (Diciembre de 2011). *Dialnet*. Recuperado el 9 de Junio de 2016, de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-VisionesConcepcionesYEnfoquesSobreTiempoEspacioYSo-4336845pdf>
- Barrios, L. (1984). *Historia de Colombia, épocas indígena o primitiva, hispana y republicana*. Bogotá: Cultural.
- Barrios, L. A. (2006). *Recinto de Ponce, Univerisdad Interamericana de Puerto Rico*. Recuperado el 27 de 10 de 2014, de http://ponce.inter.edu/cai/manuales/Pasos_seguir_monografia.pdf
- Beltrán Ríos, R. (28 de Febrero de 2013). *Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX*. Recuperado el 8 de 09 de 2015, de Revista UNAL: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/39709/47838>

- Beltran, R. R. (28 de febrero de 2013). *Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX*. Recuperado el 8 de 09 de 2015, de Revistas unal: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/39709/47838>
- Benedict, A. (1993). *Comunidades imaginadas*. Mexico: Fondo de Cultura Economica.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velàzquez, A. (2004). *Competencias Ciudadanas: de los Estándares al Aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá, D.C.: Uniandes.
- Congreso de la republica. (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Recuperado el 18 de noviembre de 2015
- Congreso de la República. Ley 115 de febrero 8. (1994). *Ley General de Educaciòn*. Bogotá, D.C.: www.mineduccion.gov.co/1621/article-85906.html.
- Congreso de la República. Ley No. 32. (1936). *Sobre la igualdad de condiciones para el ingreso a los establecimientos de educación*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Corredor, C. (1992). *Los limites de la modernizacion*. Bogotá D.C: Cinep.
- Decreto No 491. (1904). *por el cual se reglamenta la le 39 de 1903*. Ministerio de Educacion: 3 de Junio de 1904.
- Díaz Díaz, F. (1982). Estado, Iglesia y desamortización. En P. S. A., *Manual de Historia de Colombia* (Segunda ed., Vol. II, pág. 413/466). Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Círculo de lectores.
- Díaz, G., & Berdugo, L. (1984). *Historia de América*. Norma.
- Durkheim, E. (1924). *Educación y Sociología*. Bogotá, D. C., 1979, Colombia: Linotipo.
- Echeverría Ezponda, J. (1998). *Instituto de Filosofía, CSIC. Madrid*, Digital. Recuperado el 11 de Junio de 2016, de www.uv.es/lejarza/amv/defini/pdf/14007011%5B1%5D.pdf
- Chaux et al., J. L. (2004). *Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Unidades.
- Ernest, G. (1983). *Nación y nacionalismo*. Alianza editorial.

- Fernando, D. A. (1973). *Sociología de la educación*. Mexico: Fondo de Cultura económica.
- Fontana, D. (2000). *Control del comportamiento en el aula*. Barcelona: Paidós Barcelona.
- Foucault, M. (1972). *La arqueología del saber y el discurso del lenguaje*.
- Gallego, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia. Genealogías Pedagógicas*. Jotamar.
- Gallego, A. (2015). *Reorganización curricular*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Garay. (07 de 1998). *HACIA LA APERTURA ECONOMICA. 1989-1990*. Obtenido de <http://www.banrepcultural.org/>:
<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/economia/industrialatina/155.htm>
- Garay, L. (07 de 1998). *Colombia: estructura industrial e internacionalización 1967-1996*. Recuperado el 09 de 09 de 2015, de Biblioteca Luis ANgel Arango: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/economia/industrialatina/203.htm>
- Gasalla, F. (2001). *Terras de Argentina (educación)*, Digital. Recuperado el 12 de Agosto de 2015, de www.terras.edu.ar/cursos/17/biblio/17GASALLA-Fernando-cap-4-La-postmodernidad-La-educacion-el-contexto-cultural.pdf
- Gintis, B. y. (1981). *La institución escolar en la América capitalista*. siglo XXI.
- Gómez, L., & Lleras Camargo, A. (24 de Julio de 1956). Declaración de principios de Benidorm. Benidorm, España.
- González, M. I. (mayo-agosto de 2014). *La violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los manuales educativos del s. XX*. Obtenido de ScieElo UNAL, Vol. 27 no. 81: www.sci.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-47052014000200003&Ing=es&nrm=is
- Grimson, A. (2001). *Interculturalidad y comunicación*. Bogotá: Norma.
- Guerrero García, C. (2011). *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007*. Obtenido de UNAL Biblioteca Digital: www.bdigital.unal.edu.co/6257/1/468400.2012.pdf
- Guerrero, C. (2011). *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007*. Bogotá : Universidad Nacional de Colombia.
- Helg, A. (1987). *La educación en Colombia, 1918-1957. Una historia social, económica y política*. Bogotá, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional, 2001. Serie Educación y Cultura.

- Herrera, M. et al. (2003). *Identidad en los textos escolares de ciencias sociales: Colombia 1900-1950*. Bogotá: universidad pedagogica nacional.
- Herrera, M., Pinilla, A., & Suaza, L. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Holston, J., & Appadurai, A. (1999). *Introduction: Cities and Citizenship* (Primera ed., Vol. 1). Durham: Duke University Press.
- ICFES. (2015). *ICFES Interactivo*. Obtenido de http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultados-saber2016-web/pages/publicacionResultados/agregados/saber11/detalleEstablecimientoEducativo.jsf#tabView:j_idt488
- Illich, I. (1973). *En América Latina, ¿para qué sirve la escuela?* Buenos Aires: Ediciones Búsqueda, Quinta Edición, 1985.
- Illich, I. (1974). *Alternativas*. México, D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Jaramillo, M. (2004). *evistatabularasa*. Recuperado el 02 de 07 de 2015, de evistatabularasa: <http://www.revistatabularasa.org/numero-2/jaramillo.pdf>
- Cárdenas Nannetti. (1973). Una política de textos escolares para Colombia. *Revista Educación hoy*, 21-26.
- José Manuel Marroquín, Vicepresidente de la República. (03 de Junio de 1904). *Decreto No. 491 de 1904*. Recuperado el 17 de Agosto de 2015, de Ministerio de Educación Nacional: www.mineduccion.gov.co/1759/articles-102515_archivo_pdf.pdf
- Kalmanovitz, S. (2010). *Nueva historia economica de Colombia*. Bogotá: Taurus.
- Lechner, N. (1999). *Orden y memoria. En museo memoria y nación*. Universidad nacional.
- Mart, R. M. (2010). Metodologías, *Universidad de Castilla la Mancha*. Recuperado el 29 de 10 de 2014, de https://www.uclm.es/profesorado/raulmmartin/Estadistica_Comunicacion/AN%C3%81LISIS%20DE%20CONTENIDO.pdf
- MENCS. (2002). Recuperado el 10 de 10 de 2015, de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_1.pdf
- Michael, B. (1998.). *El nacionalismo banal y la reproducción de la identidad nacional*. *Revista mexicana de sociología*. Mexico: Vol. 60 De la universidad autónoma de México.

- Ministerio de Educación. (2002). *Serie Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales*. Recuperado el 10 de 10 de 2015, de Ministerio de Educación: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación. (09 de Junio de 2010). *Competencias Ciudadanas*. Recuperado el 17 de Noviembre de 2015, de MEN Todos por un nuevo país: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-235147.html>
- Ministerio de Educación. (12 de Junio de 2012). *Competencias ciudadanas*. Recuperado el 12 de 09 de 2015, de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-235147.html>
- Ministerio de Educación. (25 de Julio de 2014). *Serie Lineamientos Curriculares. Ciencias Sociales*. Recuperado el 2015 de 09 de 12, de MEN: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-339975.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (24 de Abril de 1984). *Decreto 1002 de 1984*. Recuperado el 25 de 02 de 2015, de MEN: www.mineduacion.gov.co/1621/article-103663.html
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Serie Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales*. Recuperado el 10 de 10 de 2015, de Ministerio de Educación Nacional: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares. (2001). *MEN*. Recuperado el 23 de Julio de 2015, de www.mineduacion.gov.co/1621/article-87801.html
- Ministerio de Educación. Serie Lineamientos Curriculares 2002. Ciencias Sociales. (2002). Recuperado el 10 de Octubre de 2015, de MEN: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_1.pdf
- Monrrow, R. T. (2002). *Las teorías de la reproducción social y la cultura* . popula.
- Monrrow, R., & Torres, C. (2002). *Las teorías de la reproducción social y la cultura*. Popular.
- Morata, J. (1988). *La enseñanza de la historia. Historia de la educación en Colombia*. Bogotá: ECOE.
- Moreno, A. L. (2006). *Competencias Basicas por Areas aplicadas al Aula*. Bogotá: SEM.
- Narváez, E. (octubre-diciembre de 2006). *EDUCERE, La Revista Venezolana de Educación*. Recuperado el 17 de mayo de 2016, de Redalyc.org: www.redalyc.org/pdf/356/35603508.pdf

- Núñez, Ó. (septiembre de 2006). *Biblioteca Luis Angle Arango*. Recuperado el 10 de 07 de 2015, de <http://www.banrepcultural.org/node/86469>
- Ocampo, J. (1987). *Historia Economica de Colombia*. Bogotá: siglo XXI.
- Ossenbach Sauter, G., & Somoza Rodríguez, J. (2005). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED Ediciones - Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ossenbach Sauter, G., & Somoza Rodríguez, J. M. (2001). *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la educación en América Latina*. Editorial UNED.
- Patiño. (2015). http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FdkDSxDA-RcJ:virtual.udistrital.edu.co/catedra/Download.php%3Ffile%3DApuntes_para_una_historia_de_la_educacin_en_Colombia.pdf+&cd=3&hl=es-419&ct=clnk&gl=co.
Obtenido de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FdkDSxDA-RcJ:virtual.udistrital.edu.co/catedra/Download.php%3Ffile%3DApuntes_para_una_historia_de_la_educacin_en_Colombia.pdf+&cd=3&hl=es-419&ct=clnk&gl=co.
- Pelaez, A. (s.f.). *Universidad Autonoma de Madrid*. Recuperado el 29 de 10 de 2014, de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Entrevista.pdf
- Prada, A. (1997). *historia de la educacin en Colombia*. Bogotá: Academia Colombiana de Historia.
- Prats, J., Santacana, J., Lima Muñiz, L., Acevedo Arcos, M., Carretero Rodríguez, M., Miralles Martínez, P., & Arista Trejo, V. (2011). *Universidad de Barcelona*. Recuperado el 14 de Septiembre de 2015, de www.ub.edu/historiadidactica/images/documentos/pdf/enseñanza_aprendizaje_historia_educacion_basica.pdf
- Presidencia de la República. Decreto 642. (10 de Marzo de 1949). *MEN*. Recuperado el 17 de Agosto de 2015, de www.mineduacion.gov.co/1759/articles-103430_archivo_pdf.pdf
- Presidencia de la República. Decreto No. 1002. (24 de Abril de 1984). *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado el 17 de Septiembe de 2015, de www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103663_archivo_pdf.pdf

- Presidencia de la República. Decreto No. 2388. (15 de Julio de 1948). *Decreto No. 2388*. Recuperado el 21 de Agosto de 2015, de MEN: www.mineducacion.gov.co/1621/article-103421.html
- Ramirez & Tellez. (12 de 01 de 2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Recuperado el 17 de 02 de 2015, de Banco de la República : <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>
- Ramirez, C. (2010). Desarrollo Economico y Social en el Siglo XX Poblacion e indicadores sociales. *biblioteca digital de la universidad nacional desarrollo economico y social*, 481-539 cap 16. http://www.bdigital.unal.edu.co/795/18/266_-_17_Capi_16.pdf.
- Restrepo, R. (12 de Enero de 2012). *La economía colombiana en la década de los noventa: dilema entre el mercado interno y el mercado internacional - See more at: http://www.bdigital.unal.edu.co/5589/#sthash.L2IdyqfY.dpuf*. Obtenido de <http://www.bdigital.unal.edu.co/>: <http://www.bdigital.unal.edu.co/5589/1/ramirorestrepouribe.20011.pdf>
- Revista Dinero. (2013). El fin del pacto cafetero. *Revista Dinero*.
- Richard, S. (2006). *Introduccion a la Sociologia*. madrid: Mc Graw Hill.
- Ruiz, A. y. (2004). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: ASCOFADE. MEN.
- Saldarriaga, O. (2005). *Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales: Análisis Semántico de sus sistemas de sentido*. Bogotá, D.C.: Secretaría de Educación Distrital de Bogotá.
- Santacan, J. P. (2011). *¿Por qué y para que enseñar historia?. En enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica*. Mexico: Universidad pedagógica nacional.
- Silva, O. (2012). *La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia como objeto de investigación historiográfica*. Obtenido de Con-ciencia Social: https://www.academia.edu/11847652/La_ense%C3%B1anza_de_las_ciencias_sociales_en_Colombia_como_objeto_de_investigaci%C3%B3n_historiogr%C3%A1fica?auto=download
- Tirado Mejía, A. (1982). El Estado y la política en el siglo XIX. En J. Ocampo Lòpez, J. Melo, S. Kalmanovitz Krauter, A. Tirado Mejía, M. Gonzàlez, F. Dìaz Dìaz, . . . E. Camacho Guizado, *Manual de Historia de Colombia. Historia social, econòmica y cultural* (Segunda ed., Vol. II, pág. 330/382). Bogotá, D. C.: Cìrculo de Lectores.

- Tobón Mejía, A. (1971). *La situación concordataria colombiana* (Vol. 1). Salamanca, España: Instituto San Raimundo de Peñafort.
- Tobón, S. (2004). *Formación Básica de Competencias*. Coediciones.
- Trujillo Henao, F. (06 de Julio de 2011). *Enfoque de competencias en la Educación: del conocimiento al uso y apropiación*. Recuperado el 19 de mayo de 2016, de MEN - CVNE (Centro virtual de noticias de la educación) : www.mineducacion.gov.co
- Universidad de Alicante, Dpto. de Sociología II. (s.f.). *Universidad de Alicante*. Recuperado el 29 de 10 de 2014, de http://personal.ua.es/es/francisco-frances/materiales/tema4/observacion_externa_o_no_participante.html
- Valdes, J. (1994). globalización: modernización y desarrollo. Reto democrático modernizador: estados unidos y america latina . *revistas unam: revista latinoamericana de economía*, volumen XXV noum. 96 .
- Valdés, J. (1994). Globalización: modernización y desarrollo. Reto democrático modernizador: Estados Unidos y America Latina. *Revistas UNAM: Revista Latinoamericana de Economía*, Volumen XXV, num. 96.
- Varela Barrios, E. (2005). *Modernización del Estado y políticas públicas universitarias en Colombia*. Académico - ESAP, Bogotá, D.C.
- White, M. (Julio de 2004). *Estándares educacionales de ciencias sociales*. Recuperado el 12 de 10 de 2015, de Ministerio de Educación Nacional: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articulos-86313_archivo_pdf.pdf
- Zemelman, H. (1991). *Epistemología y educación: el espacio educativo*. revista Mexicana de Sociología. Vol. 53 N° 4 .
- Zuluaga Garcés, O. L. (2012). *Las escuelas normales en Colombia*. Recuperado el 07 de Mayo de 2016, de Aprende en línea de la Universidad de Antioquia. Revista Educación y Pedagogía Nos. 12 y 13: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6221/5737>

