

Debates y discursos en torno a las ciencias sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia

Nubia Astrid Sánchez Vásquez¹
Universidad de Antioquia

Resumen

Este artículo se deriva de los resultados del proyecto de investigación de Maestría en Educación «Las ciencias sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia». El objetivo es presentar los debates y discursos de algunos académicos en torno a las ciencias sociales escolares en este lapso de tiempo. El estudio se sustenta en el campo de las disciplinas escolares, la historia social y la postura crítica del currículo. En lo metodológico, se inscribe en los análisis históricos sobre la educación y la pedagogía, realizados por el grupo de investigación Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia (GHPP).² Se revisa la producción del discurso sobre la enseñanza de la geografía, la historia y las ciencias sociales integradas. Se elaboran algunas conclusiones en relación con los recorridos teóricos y las confrontaciones entre la intelectualidad y los documentos emanados por el Ministerio de Educación Nacional.

Palabras claves: disciplina escolar, ciencias sociales integradas, historia, geografía, debates, reformas curriculares.

1 Licenciada en Geografía e Historia. Magíster en Educación. Profesora de cátedra de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: astridsanchez05@gmail.com.

2 Se hace referencia a aquellos análisis que tienen que ver con «las visiones de mundo, las mentalidades y las relaciones entre cultura y poder. Otros trabajos realizados por el grupo han enfatizado la pregunta por las condiciones de saber, por el estatuto epistemológico de la pedagogía, por la historicidad de las prácticas, de los sujetos y los saberes, apropiando nociones y herramientas teóricas provenientes de los estudios de carácter arqueológico de Foucault. Se trata, obviamente, de seguir vías alternativas a la historia tradicional, si asignamos tal rótulo a aquella centrada en los grandes héroes e instituciones, en la visión cronológica por períodos, definidos usualmente desde la historia política o desde visiones globalizantes esencialmente descriptivas y poco críticas» (Castro Villarraga, 2000).

Debates and discourses on social sciences in the school between 1984 and 2010 in Colombia

Abstract

This article originates from the results of the Master of Education research project titled “Social sciences in the school between 1984 and 2010 in Colombia”. Its purpose is to present the debates and some scholars’ discourses on social sciences in the school during this period. The study is based on the fields of school subjects, social history and the critical stance of the curriculum. Methodologically, it is part of historical analyzes on education and pedagogy, conducted by the Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia (GHPP) research group. We review here the production of discourse on the teaching of geography, history, and integral social sciences. Some conclusions are drawn in relation to the theoretical courses and confrontations between the intelligentsia and the documents issued by Colombia’s Ministry of Education.

Key words: *school discipline, integral social sciences, history, geography, debates, curricular reforms.*

Contextualización y perspectivas teóricas de la investigación

En el contexto de las ciencias sociales se han venido presentando distintas voces que indican perspectivas teóricas acerca de la constitución de estas como disciplinas escolares. Este artículo parte de algunos resultados tanto de la discusión académica como de las conclusiones del trabajo de maestría. Para contextualizarnos, en el proyecto de investigación desarrollado se tuvieron en cuenta los debates emitidos por diferentes representantes de esta disciplina.

Lo anterior se sustentó desde el campo de las disciplinas escolares, de la historia social y de la postura crítica del currículo, campos que vienen adelantando estudios hace varias décadas en Europa y Norteamérica en trabajos como los de Goodson (1991), Chervel (1991) y Viñao (2006).

Desde esta perspectiva, la presencia de unos contenidos de enseñanza en los planes de estudio de la educación básica y media obedece, ante todo, a una decisión política; asunto que pasa por la disputa y el predominio de unos intelectuales, unas comunidades académicas y unos saberes.

Desde la tradición sajona, Goodson (1991) ha reflexionado en una historia del currículo; constituye un punto de referencia para otros autores y trabajos que en Iberoamérica empezaron a concentrar su interés en la manera como llegaban las disciplinas científicas a

hacer presencia en los planes de estudio. Para este autor, el currículo es una construcción histórica y cultural en que intervienen diversas fuerzas. Es un producto socio-histórico, atravesado por múltiples intereses, relaciones y discursos que en definitiva son los que legitiman las asignaturas y los contenidos de enseñanza en la escuela.

Para Williams, citado en Goodson (1991: 7), el *currículum* es «una reproducción social y un ámbito donde se desarrollan todo tipo de movimientos, intereses y relaciones de dominación». En este sentido, el currículo no es únicamente la “fuente documental” o la “guía oficial sobre la estructura institucionalizada de la escolarización”. Su definición trasciende los documentos públicos o estatales, en la medida en que concibe que éstos en la práctica son irrelevantes. Para Goodson, tanto maestros como alumnos y libros de texto pueden constituir una pieza clave, determinante en la construcción y comprensión del mismo.

En esta misma dirección, Viñao (2005) sostiene que las disciplinas escolares pueden ser vistas como campos de poder social y académico, de un poder que se ha de disputar. De espacios donde se entremezclan intereses y actores, acciones y estrategias. Para el autor, las disciplinas son campos jerarquizados entre los que se desarrollan situaciones de dominio y hegemonía, dependencia y sujeción.

Dentro de la tradición francesa, el estudio de las disciplinas escolares se inscribe en el marco de la llamada

“historia cultural” y en el campo educativo dentro de la historia de la “cultura escolar”, la cual concibe a la escuela y al maestro como productores de saber. En esta tradición, teóricos como Chervel (1991) han concentrado su trabajo en los contenidos y los métodos de enseñanza en la escuela desde una perspectiva histórica.

En Colombia es posible hablar de unos primeros acercamientos a la historia de la enseñanza de las diversas disciplinas escolares, gracias a trabajos como los de Álvarez (2007) y a su interés por recoger los estudios que en este campo se han venido construyendo. Estos acercamientos de una historia del currículo y de la enseñanza de las diversas disciplinas escolares empiezan a ganar espacios de reflexión e investigación en el país. De hecho, el autor plantea que en Colombia están dadas las condiciones para la configuración de una línea de investigación en este campo. Prueba de ello son los congresos nacionales de historia, ciertas líneas de maestría y doctorado, en las cuales se ha puesto en escena el interés por conocer la historia de las disciplinas que han hecho presencia en la escuela, y las condiciones que permitieron validar ciertos contenidos y métodos para su enseñanza.³

Es pertinente indicar que los trabajos desarrollados en esta materia evidencian una perspectiva teórica e investigativa, ahora en pleno desarrollo y en la que cobran importancia los estudios que analizan los juegos de poder-saber que existen alrededor de la constitución de una disciplina escolar.⁴ Ya que, como afirma Goodson, «la historia del currículo es una historia de énfasis y omisiones, atravesada por una historia del poder que las explica» (1995: 20).

Debates en torno a las ciencias sociales escolares

Este apartado es producto del análisis de los documentos seleccionados para el desarrollo de esta investigación. Para su ejecución se configuró un archivo

integrado por varios campos documentales en los cuales se incluyeron diferentes tipos de registros.⁵ En ellos se evidenciaron confrontaciones en tres facciones claramente definidas. La primera representó la disciplina histórica, que tanto en el interior como el exterior reclamó su lugar en la escuela y exigió que la cátedra de historia se enseñara como asignatura independiente. La segunda representó la disciplina geográfica, que, como se muestra más adelante, se sintió desplazada del currículo de ciencias sociales, puesto que no se vio reflejada en una gran mayoría de los planes de estudio y las publicaciones de las casas editoriales. La tercera, en fin, fue liderada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la intelectualidad magisterial de las ciencias sociales, que propusieron y respaldaron que las ciencias sociales debían ser enseñadas de forma integrada: esto quiere decir que rechazaron las miradas fragmentadas del conocimiento social y la enseñanza de las disciplinas de manera aislada.

Desde 1984, año en que fueron oficiales los marcos generales de los programas curriculares para el área, múltiples fueron las voces de aceptación y de rechazo que se suscitaron entre el círculo de académicos de las ciencias sociales y el de los maestros, demostrando así la existencia de relaciones de poder y de saber que se tejieron (y se tejen aún) en torno a las ciencias sociales que debían ser enseñadas en la escuela colombiana. Como se muestra a continuación, dichos debates dan cuenta de las luchas disciplinares que se desarrollaron en tres contextos: la historia, la geografía y la integración de las ciencias sociales.

Debates y discursos en torno a la enseñanza de la historia

Para desplegar las luchas por la disciplina histórica entre 1984 y 2010 en Colombia, es necesario realizar una contextualización que permita presentar el lugar que ocupó la enseñanza de la historia escolar a lo largo de todo el siglo XX.

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

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

5 Se hizo un acercamiento a las publicaciones del período y a la producción de la intelectualidad magisterial. Entre ellas se encuentran revistas de circulación nacional, prensa, textos escolares, congresos, seminarios y entrevistas a profesores universitarios comprometidos con la formación de licenciados en el área de las ciencias sociales.

Para Álvarez (2007), las ciencias sociales escolares jugaron un papel importante en la consecución del proyecto de nación que se tenía programado para el país. Así las cosas, para hacer realidad este proyecto fue necesario construir una serie de estrategias y dispositivos que permitieron impactar en la gran mayoría de la población. Fue así como en 1908, con motivo de la conmemoración del centenario del proceso de independencia, se realizó un concurso liderado por la Academia Colombiana de Historia (ACH), en que resultó ganador el compendio de *Historia de Colombia*, de Henao y Arrubla, con el cual se ayudó a difundir el imaginario nacional que se tenía proyectado para los ciudadanos de comienzos del siglo XX.⁶

Con este manual la ACH hizo presencia en la escuela. Se puede decir que hasta bien entrada la década de los setenta la Academia tuvo un estatus y un reconocimiento significativo por parte del MEN, que directamente le asignó la función de ente consultivo y programador de los contenidos que debían ser enseñados en los cursos de historia. Así, la ACH tuvo una posición dominante en el saber que la hizo responsable de la selección de contenidos que han de enseñarse en la escuela.

No obstante, hacia la década de los sesenta este reconocimiento empezó a socavarse con la influencia de reconocidos historiadores colombianos, quienes bajo el influjo de la profesionalización de las ciencias sociales llegaron al país después de haber sido formados en Europa y los Estados Unidos en tradiciones como la escuela de los annales francesa o la escuela tradicional marxista inglesa y constituyeron una nueva generación que empezó a escribir la Nueva Historia de Colombia. Una historia bastante alejada de los presupuestos teóricos a los que apelaba la tradicional Academia.

De esta manera, en la década de los setenta, el MEN encargó a los historiadores Jaramillo & Melo (1997) la tarea de ofrecer a los profesores orientaciones para la enseñanza de la historia en el aula y la construcción de un esquema de contenidos que atendió a los diferentes ciclos de edad de los alumnos.

A partir de lo anterior se pudo constatar que el campo de batalla en que se libraron las luchas por la

disciplina histórica confluyó en el terreno educativo, en especial los contenidos que debían ser enseñados e incluidos en los planes de estudio. Para Jaramillo & Melo, era necesario «llevar al estudiante la idea de que la historia tiene hechos significativos para la vida de los pueblos y que ella no está hecha de anécdotas y nimiedades. Por lo tanto que el aprendizaje de la historia no es una cuestión de memorizar datos, fechas y anécdotas de sus hombres, sino una labor de razonamiento metódico, sobre los hechos y circunstancias» (1997: 89). De esta manera, se empezó a visibilizar el lugar que gradualmente les dio el MEN a los académicos de la Nueva Historia (NH) NH y los espacios de discusión en los cuales los incluyó. Hacia la década de los setenta fueron invitados a participar en la construcción de los marcos generales de los programas curriculares para la enseñanza de las ciencias sociales, función que antes de esta década era delegada únicamente a la ACH.

Por su parte, los intelectuales de la NH participaron de estas discusiones, aportaron un fuerte componente histórico a los programas y publicaron textos escolares en los cuales se materializó la visión de la historia que defendían.

Posterior a la publicación de los Marcos Generales de los Programas Curriculares (1984), algunos intelectuales simpatizantes o representantes de la NH, como de Roux (1985), Torres (1984), Kalmanovitz & Duzán (1986), publicaron textos escolares donde se observó el impacto que la NH alcanzó en la forma de escribir la historia de Colombia.

El primer libro de texto reseñado (Imagen 1) fue producto de una investigación que adelantó de Roux con la Unesco sobre «La enseñanza de la historia en los países del área andina». Este manual se presentó como una alternativa innovadora para la enseñanza de la historia. Incluía ilustraciones llamativas y humorísticas e invitaba al lector a hacer una lectura crítica de hechos históricos como el descubrimiento de América o las organizaciones políticas y económicas de la colonia. En la introducción del texto, Torres Londoño expresa el deseo que tuvo con dicha publicación y apuntó a ello en los siguientes términos:

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



Imagen 1. TORRES LONDOÑO, Fernando (1984). *Nuestra historia*, 4°. Bogotá: Editorial Estudio.

Pretendo primero que todo, que el niño comience a sensibilizarse con la historia verdadera de su país y comience a percibir que la historia ni es un inocente cuento de caperucita ni es tampoco un cuento aburridor de nombres y fechas que tiene que aprenderse de memoria; que comience a descubrir, por el contrario, que la historia es algo tan importante que está influyendo su vida y su medio social de hoy (1984: 2).

Por su parte, el texto de Kalmanovitz y Duzán (Imagen 2) reflejó su vínculo con la escuela marxista inglesa. En la carátula del libro estaba la imagen del Palacio de Justicia en llamas, en el interior había grafitis que reivindicaban los derechos de agremiación y cuadros alusivos a huelgas obreras, desempleados y militantes del M-19 en el proceso de paz. Todas eran imágenes impactantes y ofrecieron una visión de la historia diferente a la que tradicionalmente habían estudiado muchos colombianos.

Fueron precisamente estas dos publicaciones las que llevaron a Germán Arciniegas (1985), presidente de la ACH, columnista, editorialista del periódico *El Tiempo*, a formular fuertes críticas en contra de sus autores y a catalogar a los manuales escolares como:

libros de historia patria, escritos con franco criterio partidista y la intención de desvirtuarla, demeritar a nuestros próceres, sembrar en la conciencia de las nuevas generaciones la simiente de la lucha de clases, todo ello con

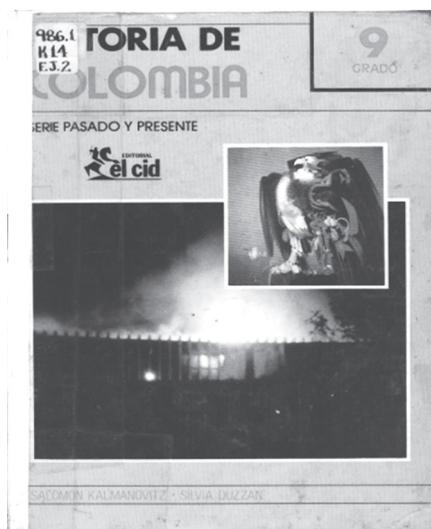


Imagen 2. KALMANOVITZ, Salomón y DUZÁN, Silvia (1986). *Historia de Colombia*, 9°. Bogotá: El Cid.

ocultos, pero muy definidos propósitos políticos que tienen por finalidad destruir la conciencia patria, menoscabar el orgullo nacional, vulnerar el sentimiento de nacionalidad, despersonalizar culturalmente a las nuevas juventudes, crearle al país una imagen cargada de odios desde sus orígenes y ofrecerlo así ante las demás naciones del mundo.

Para Arciniegas, citado en Colmenares (1994), lo preocupante de los libros de texto eran los comentarios ligeros y de poco rigor investigativo con que se narraron algunos hechos significativos de la historia del país, además de la influencia marxista que éstos contenían. Para el autor mencionado, la versión histórica y la imagen que llegaba de los próceres estaban desdibujadas. Sobre el texto de Kalmanovitz, argumentó: «Santander está notoriamente disminuido. Hace lo que ningún otro estadista de América: crea una república, y en el momento en que la funda sostiene durante cinco años una guerra internacional [...] lo único que se dice en el libro es que le daba puestos a los amigos y que es dudoso el manejo de la empresa» (1994: 97). Por su parte, para Kalmanovitz (1989), la historia que promovía la ACH era antiacadémica, negaba las raíces de la historia de Colombia, al invisibilizar por ejemplo buena parte de la historia indígena. Defendió su publicación e indicó:

Nuestra obra no menciona ni próceres, ni hechos gloriosos porque no nos interesa engrandecer el pasado, sino entenderlo en sus

realidades y justas proporciones, en su economía, en su política, y en los efectos que tiene la esfera internacional sobre la suerte del país. El interés fundamental está centrado en entender también los problemas del presente —el insuficiente desarrollo económico, la débil soberanía nacional, las imperfecciones de nuestra democracia, las recurrentes fases de violencia y política— y las raíces que ello tiene en la historia. Por eso no hay un culto del individuo ni a su accionar intrépido, como en la versión de la Academia, y que, dada la profunda transformación urbana y cultural del país, ya no es inteligible para los ciudadanos y menos aún para la juventud (1989: 3).

Llegados a este punto, se puede afirmar que las confrontaciones entre los intelectuales de la disciplina histórica se dieron por la defensa de una forma específica de concebir y producir la historia. Los enfrentamientos permitieron observar los intereses que estuvieron en juego; evidentemente el rechazo de la ACH se encontró relacionado con el deseo de preservar el lugar de privilegio que había tenido como órgano consultor y director de los programas curriculares de ciencias sociales en Colombia.

En la actualidad, el debate por la enseñanza de la historia escolar volvió a aparecer; esta vez fue liderado por reconocidos historiadores como Jorge Orlando Melo, Álvaro Tirado Mejía y Marco Palacios: en una publicación de la revista *Semana* (2012) se evidencia su desacuerdo de la gestión que realizó el MEN en 1984, cuando decidió sacar del plan de estudios de primaria y bachillerato la materia de Historia y crear la de Ciencias Sociales. De forma tajante se argumenta que el área es «una mezcla de geografía, economía, política, antropología, sociología e historia»; paso seguido se plantea que «ante semejante error pedagógico, [se] permita de nuevo la enseñanza de la historia como materia única de primero de primaria a grado once».

En definitiva, lo que revelan estas discusiones es el interés por conservar el lugar de la disciplina histórica en la escuela, no por la cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Concluyendo con Álvarez (2011), los historiadores se han instalado en la disciplina y han querido ver en la escuela la enseñanza propiamente dicha de ésta; desde ahí fundamentan su lucha y sostienen que la historia en la escuela se populariza, se degrada, se tergiversa. Todo lo contrario; desde

una mirada pedagógica y de las disciplinas escolares se diría que no hay tal degradación o vulgarización: la escuela obedece a otras lógicas y otras necesidades. En este sentido, la escuela resignifica, produce y crea un saber sobre lo social.

Debates y discursos en torno a la enseñanza de la geografía

De la misma manera que la historia, la disciplina geográfica experimentó confrontaciones entre los académicos de la disciplina y los que en su momento eran los consultores del MEN. En este apartado se describen las tensiones que a través del X Congreso de Geografía (1987) se hicieron latentes entre ellos. De la misma manera, se enuncia la postura que los miembros de la Asociación Colombiana de Geógrafos (ACOGE) y los historiadores de la NH tuvieron con respecto a la geografía escolar.

A través de las memorias del X Congreso de Geografía (1987) en Armenia, Colombia se rastrearon serias divergencias entre Burgos & Navarro y Rodríguez (1987) y algunos miembros del Club de Geografía de la Universidad de Antioquia. Burgos & Navarro, en su posición de delegados del MEN, se declararon abiertamente defensores de la propuesta curricular de 1984. Para ellos, la disciplina geográfica había ganado espacios significativos en el nuevo currículo y salió fortalecida; argumentaron que en los anteriores programas se estudiaba la historia y la geografía de manera separada y sin conexión alguna; específicamente, plantearon:

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

Frente a lo anterior, las voces de protesta no se hicieron esperar; los académicos que en ese momento representaron la disciplina geográfica tuvieron mucho que decir. Para Rodríguez (1987) fue claro que con el

Decreto 1002 de 1984 la geografía había sido omitida y subordinada a un conglomerado de disciplinas, en que su tarea se redujo a ofrecer el marco espacial donde se desenvolvían los hechos sociales.

Sus apreciaciones se encontraron lejos de lo planteado por los delegados del MEN; en sus palabras, la integración de las ciencias sociales se realizó tomando como eje central la historia y, por lo tanto, «la geografía estaba limitada a describir los marcos espaciales en los cuales se desarrollaban los procesos históricos, económicos, sociales, culturales y políticos, reforzando así el carácter descriptivo de la geografía, contra el cual se había venido luchando» (Rodríguez, 1987: 163).

Mirada que no estaba alejada de la discusión, ya que, si bien los historiadores de la NH plantearon la necesidad de la enseñanza de la geografía, lo hicieron anteponiendo la disciplina histórica. Así, la geografía apareció como una disciplina auxiliar de la historia y se justificó su presencia en el currículo por cuanto había de complementar los estudios históricos. Ella se concibió, pues, con el fin de lograr un complemento. Al respecto, Jaramillo & Melo se refieren a la geografía en estos términos:

La enseñanza y la comprensión de la historia no puede aislarse de la geografía [...] Es un hecho innegable que las condiciones del hábitat geográfico han conformado muchos aspectos de la vida histórica y de la personalidad de las culturas y los pueblos [...] Pero de esta hipótesis no podemos concluir que la historia es determinada por la geografía o que por la geografía podemos explicar la historia [...] Correlaciones de la historia con la geografía son necesarias hasta el punto de poderse enseñar simultáneamente. Para no incidir en repeticiones y para estar más de acuerdo con la realidad y con la lógica, la geografía se enseñará como geografía histórica. En efecto, la geografía como medio en que se desarrolla la acción del hombre tiene una historia, porque ésta la transforma (1997: 95).

Ésta es quizá una de las evidencias que refleja cómo los historiadores de la NH plantearon su postura frente a la forma de concebir y de escribir la historia. Además, manifiesta el impacto de un colectivo que logró instaurar en las planeaciones curriculares una delimitación de los contenidos geográficos.

Para Rodríguez (1987), una de las razones que explicó la subordinación de la geografía estaba en la falta de integración de la comunidad de geógrafos, situación que reflejó su falta de proyección a nivel nacional y el valor que se le asignó a su ciencia para ubicarla en el nivel que le correspondía.

Fue claro que la intelectualidad de la disciplina geográfica se sintió perdedora y poco representada en los planes y programas de ciencias sociales que expidió el MEN en 1984. Esto quedó sustentado con la revisión y análisis de algunos planes de área y textos escolares de la época, en los cuales predominaron los contenidos de corte histórico frente a unas breves referencias al estudio de la geografía.

En este mismo contexto, y respaldando la postura de Rodríguez (1987), el Club de Geografía de la Universidad de Antioquia dejó explícita su preocupación por el lugar que se le asignó a la geografía escolar. Para ellos, fue evidente el desplazamiento y la “poca importancia” que la llamada *Renovación Curricular* dio a la geografía. Argumentaron que en los planes y programas hubo una ausencia tácita de la asignatura y en algunos grados quedó eliminada (Herrera, Álvarez & Gómez, 1987).

Hasta 1984 la geografía constituyó una materia independiente, condición que le permitió unos espacios, unos tiempos y unos maestros específicos para el desarrollo de los contenidos. Con el Decreto 1002 de 1984, la geografía desapareció como asignatura escolar y se integró a una nueva área que se llamó Ciencias Sociales. Esto supuso para algunos geógrafos la reducción de la disciplina a una simple cultura general; consideraron que se le mermó importancia y se negó a la disciplina la posibilidad de llegar a las aulas con los adelantos que en términos científicos y tecnológicos había ganado en los últimos años (Rodríguez, 1987).

Con lo anterior se puede afirmar que existió un deseo similar al pretendido por los académicos de la NH, en cuanto desearon (los geógrafos) que se renovaran los contenidos de enseñanza, se superara la tradición existente y pudieran llegar a la escuela los avances que como “ciencia” se había alcanzado.

Para Fandiño, citada en Rodríguez (1987), el problema de la propuesta del MEN radicó en que, tal como estaba planteada, no permitía «la enseñanza específica de la geografía en forma sistemática, ni valorar la disciplina como ciencia, ya que se diluye entre una gran

cantidad de conocimientos de otras ciencias sociales» (1987: 171). Al parecer, la autora estuvo en contra de la propuesta de integración, buscó establecer fronteras entre los contenidos de las disciplinas e hizo visible la geografía más como ciencia que como saber escolar. De lo cual se infiere su deseo por un mayor peso en los programas curriculares de esta disciplina.

Diez años después (1997) se volvió a encontrar en las memorias de los congresos de la (ACOGÉ) y de la Sociedad Geográfica Colombiana preocupaciones cercanas a las reseñadas líneas atrás. Para ambas instituciones, fue importante conocer el papel de la geografía en el currículo colombiano. Estas reflexiones llegaron al MEN a través de académicos como Raquel Pulgarín (2011), quien lideró la mesa de trabajo de ciencias sociales a nivel departamental y representó a Antioquia en instancias nacionales en el proceso de construcción de los lineamientos curriculares de ciencias sociales.

Las escasas reflexiones encontradas en los lineamientos curriculares de 2002 vuelven la mirada sobre lo ya dicho; se mencionó que la geografía era una asignatura con menor presencia que la historia, además se «encontraba limitada a la descripción física de los lugares; es decir, donde los lugares son tratados como mapas exentos de contextos» (MEN, 2002: 25).

Vale mencionar que la concepción que tenía el enfoque integrador de Burgos & Navarro acerca de la geografía era que:

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

en qué forma el hombre colombiano ha convertido el paisaje natural en paisaje cultural (1987: 156, 159).

Al comparar dicha concepción de la disciplina con la de los lineamientos curriculares de 2002 se encontró afinidad, sobre todo, en el argumento de concebir el planeta como un sistema vivo y dinámico, que escapa a las interpretaciones deterministas que han acompañado su enseñanza en la escuela.

Del mismo modo, se encontró cercanía con los postulados de la geografía sociocultural, que reconoce la relación entre el territorio y la sociedad. Además, mediante algunas de las preguntas problematizadoras de la malla curricular, en ellas se encontraron semejanzas con la reforma de 1984, en especial en lo denominado desarrollos políticos, económicos y culturales.

Según la metodología aplicada para esta investigación, se pudo constatar que: a diferencia de los historiadores, la disciplina geográfica trascendió la pregunta por los contenidos de enseñanza y se pudieron establecer estudios interesados por el cómo y el para qué mejorar los procesos de aprendizaje en el área. Estas producciones atendieron a elementos psicológicos y didácticos del campo de la pedagogía.

Con lo anterior se quiere hacer notar que, mientras las luchas por la enseñanza de la historia fueron lideradas en gran medida por los historiadores formados en la disciplina, las luchas por la geografía fueron dadas por profesores que desde las Facultades de Educación de algunas universidades del país presentaron propuestas por la función de la disciplina geográfica en la escuela.⁷

Debates en torno a la integración de las ciencias sociales escolares

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

6 Se hace referencia a propuestas como «Geografía conceptual» (2000), de Elsa Amanda Rodríguez, y «Un modelo de disciplinas docentes de ciencias sociales integradas desde el espacio geográfico para la elaboración de currículos y materiales didácticos» (2001), de Raquel Pulgarín Silva.

Para Zubiría & Zubiría (1986), con la reforma curricular no se logró un cambio significativo, puesto que «integrar no era amontonar» (1986: 35). Los currículos que se habían diseñado enunciaban contenidos de corte histórico y geográfico, pero obviaron otras disciplinas, al punto de afirmar que:

hablamos de Historia y Geografía porque los currículos desarrollados por la Renovación Curricular así lo conciben, pero ¿Dónde están las Ciencias Sociales? ¿Dónde están los conceptos económicos, políticos, sociales, psicológicos e históricos, sin los cuales no es posible comprender la historia? La integración por lo tanto debe darse en los conceptos que las dos ciencias y no sólo ellas sino todas las Ciencias Sociales utilizan en común (1986: 35).

Los Zubiría participaron activamente en el movimiento pedagógico y llevaron al Congreso Pedagógico (1987) estas inquietudes. Sus reflexiones se marcaron en la presentación de una alternativa para la enseñanza de las ciencias sociales desde la pedagogía conceptual y sugirieron que la manera como se superaría la enseñanza memorística y la yuxtaposición de las disciplinas sociales sería a partir de los conceptos básicos de cada una de ellas. Para ellos era claro que el proyecto integracionista liderado por el MEN no dio los resultados esperados.

Para Vega (2007), la propuesta de la integración buscaba superar la división entre la historia y la geografía, que había acompañado a la tradición escolar en Colombia. Situación paradójica si se observa que la gran mayoría de los maestros que atendían el área estaban formados en Geografía e Historia, carrera que durante las décadas de los ochenta y noventa fue la que ofertaron las Facultades de Educación en el país; además, «en los textos escolares, la integración se entendió como agrupar bajo una misma cubierta la historia y la geografía, que seguían bastante separadas una de la otra; en la práctica diaria, los docentes optaron, de acuerdo a sus propias fortalezas, por la historia o la geografía» (Vega, 2007: 10).

En el caso específico de los lineamientos curriculares, la lectura de Vega (2008) cuestiona la decisión de “integrar” en la enseñanza de las ciencias sociales. Si bien el estudio de diferentes disciplinas ayuda a comprender la naturaleza de los hechos, esto es contradictorio con la realidad: en medio de tantos saberes, los estudiantes no logran alcanzar conocimientos sólidos en ninguno de ellos. Según el autor: «subsumir a las Ciencias Sociales en una nebulosa en la que hay de todo un poco, [...] es simplemente la supresión por exceso, si vale el término de las ciencias sociales escolares, o su conversión en una especie de receta de cocina. Al final el estudiante no tiene ni siquiera información de lo más elemental en historia, geografía, economía o ecología» (Vega, 2008: 35).

Cerca de estos planteamientos se encuentran los de Silva (2011), para quien la integración de las ciencias sociales ha sido difícil en la escuela debido a lo refractaria que es frente a las propuestas del MEN y a algunas experiencias significativas llevadas a cabo por ella. Una de las razones más poderosas a las que alude como conjetura para explicar por qué ha sido espinoso el asunto de la integración está relacionado con la influencia que ha tenido la conservaduría escolar, la cual no ha permitido que la innovación educativa se haya profundizado en el país; de la misma manera que a la fuerza ha ejercido el *código disciplinar* en el sistema educativo colombiano.⁶ Parafraseando a Silva, se puede evidenciar que la propuesta de integración está lejana en el contexto real del aula debido al peso de la tradición.

En lo que sí difiere la postura de Vega y Silva es en relación a la posibilidad de la integración de las disciplinas sociales en la escuela. Para Vega (2007), no es posible pensar en términos de integración, lo cual no excluye el concierto de otras disciplinas. Plantea que:

ya iba siendo hora de ampliar las ciencias sociales escolares, para incorporar disciplinas como la economía, la política y la ecología, cuyo vocabulario, procedimientos y campo de estudio es parte imprescindible para el conocimiento del mundo actual. Por dicha circunstancia,

6 El *código disciplinar* es una categoría central de la tesis doctoral «Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia», de Raimundo Cuesta, definida como «una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de enseñanza. El código disciplinar de la Historia alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos. En cierto sentido, el código disciplinar de la Historia encierra normas y convenciones socioculturales que designan la legitimidad/illegitimidad del saber escolar, a modo de los foucaultianos “regímenes o juegos de verdad”» (Cuesta, 2009: 8).

y no para que los estudiantes sean economistas, politólogos o ecologistas, las ciencias sociales escolares sí deben proporcionar unos rudimentos analíticos y valorativos que les permitan acceder de una manera adecuada a esos saberes, por lo demás indispensables para desenvolverse como ciudadanos en el mundo de hoy (2007: 13).

Con lo anterior se puede plantear una confrontación cercana a la de los historiadores, que justificaron su lucha por la defensa de una disciplina. Vega (2007) se declaró en contra de los lineamientos curriculares (2002) y de la propuesta por la integración de las diferentes disciplinas sociales. Su mirada apuntó a la reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía como mediadoras de un nuevo sujeto social en Colombia.

Por su parte, Silva (2011) afirma que el proyecto integracionista de las ciencias sociales escolares en Colombia ha fracasado, lo que no quiere decir que no sea posible. Su apuesta va orientada desde una perspectiva interdisciplinaria y se declara conocedor de experiencias de innovación pedagógica que le permiten afirmar que un trabajo en este sentido es viable y tiene potencia.

En esta misma línea, Álvarez (2011) y González (2011) manifiestan estar de acuerdo con la integración de las disciplinas sociales. Para ellos, no es posible pensar la enseñanza del área de forma separada; la realidad de la escuela rompe con la racionalidad disciplinar. Actualmente los profesores de ciencias sociales deben responder por un número amplio de proyectos que los ubican en posiciones interdisciplinarias. Parafraseando a González (2011), cuando el maestro de Ciencias Sociales está tanto dentro como fuera del aula encuentra la necesidad de las ciencias sociales integradas para dar respuesta a todas las demandas que se le hacen.

Para Álvarez (2011), hoy en la escuela no hay disciplinas. La realidad en los colegios es otra: «los avances conocidos siguen insistiendo en separar la historia de la geografía y muy pocos se aventuran a pensar en las ciencias sociales como un campo disciplinar que rompió hace tiempo las fronteras que las separaba. Tal vez, en parte, porque las reflexiones sobre la enseñanza todavía siguen dependiendo de las disciplinas en sí y no se han abordado desde la enseñanza misma» (2011).

Las posturas presentadas en conjunto hacen visible las diferencias sobre la integración de las ciencias sociales escolares. Algunos desde el campo pedagógico, otros desde el didáctico ofrecen posibilidades de comprenderlas y enseñarlas como una unidad. Finalmente, Vega (2007), sustentado en la lógica disciplinar, respalda la enseñanza de las ciencias sociales escolares de forma separada.

A modo de conclusiones

Este estudio permitió reconstruir algunos recorridos y enunciados de las ciencias sociales escolares en diferentes superficies de emergencia, tales como los documentos oficiales, la producción de la intelectualidad del país y algunas editoriales que circularon en las instituciones educativas. Lo anterior hizo posible visibilizar algunas tensiones y confrontaciones que a lo largo del período entre 1984 y 2010 se presentaron en torno a la configuración y reconfiguración de esta disciplina escolar.

A partir de esta mirada se hizo un acercamiento a una historia social del currículo, en la cual, como lo afirma Goodson (1991), lo que se enseña en la escuela es el resultado de fuerzas y tradiciones que dan respuesta a la «promoción de unas disciplinas y la relegación de otras con la búsqueda de prestigio, respetabilidad, recursos e intereses de los profesionales que las imparten» (1991: 18); además se pudo observar que los programas curriculares de ciencias sociales en Colombia fueron el resultado de diversos movimientos y relaciones de fuerza, producto no de un «poder localizado, sino efecto de todo tipo de intereses, desencuentros e interpretaciones que lo han definido, redefinido y negociado en distintos escenarios y campos de lucha» (1991: 18).

Los documentos analizados permitieron ver el dominio de la disciplina histórica y, por ende, de los historiadores en los planes y programas de estudio. Ellos, instalados en el paradigma de la especialización de la ciencia, impactaron con fuerza en las decisiones curriculares.

Como se observó en relación con los debates en torno al papel de la geografía en la escuela, fue evidente que los geógrafos resultaron invisibilizados con la reforma curricular. Para Suavita, «la integración de las ciencias sociales ha desdibujado los objetivos de la geografía, reduciéndola a ser una base cartográfica que sirve de soporte para representar la información de otras ciencias» (2000).

La noción de “ciencias sociales integradas” es incipiente en nuestro contexto y ha funcionado más como discurso que como realidad; esto se pudo establecer a partir de los debates que emergieron en el archivo que respalda el estudio.

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

Por lo tanto, se puede afirmar que una historia acerca de la integración de los saberes está por hacerse en el país. Sobre todo, una que revele los modos de existencia de ese objeto preconstruido al que se ha nombrado como “ciencias sociales integradas”.

Referencias bibliográficas

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

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

ÁLVAREZ GALLEGO, Alejandro (2011). Nubia Astrid Sánchez Vásquez, entrevistadora. 14 de noviembre. Entrevista inédita.

BURGOS, Campo Elías y NAVARRO, Ana Victoria (1987). «La Geografía en el contexto de la Renovación Curricular». En: *Memorias del X Congreso de Geografía*. Armenia, Colombia.

COLMENARES, Germán (1994). «La batalla de los manuales escolares». En: *Historia y espacio. Revista de estudios históricos regionales*, N.º 15. Cali: Universidad del Valle.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo (2009). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares, Corredor.

CLUB DE GEOGRAFÍA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA (s.f). *Creación del Club de Geografía U de A*. Disponible en Internet: <http://faceducacion.org/clubgeo/sites/default/files/1.swf>

CHERVEL, André (1991). «Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación». En: *Revista de educación*, N.º 295, pp. 59-111. Madrid: Ministerio de Educación.

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

GONZÁLEZ LARA, Mireya (2011). *La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia. Trazos de un camino: 1870-2010*. Tesis de grado para optar el título de magister en Historia. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

GONZÁLEZ LARA, Mireya (2011). Nubia Astrid Sánchez Vásquez, entrevistadora. 5 de diciembre. Entrevista inédita.

GOODSON, Ivor (1991). «La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbito de investigación de la historia del currículum». En: *Revista de Educación*, N.º 295, pp. 7-37. Madrid: Ministerio de Educación.

GOODSON, Ivor (1995). *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares, Corredor.

HERRERA CLÍMACO, ÁLVAREZ, María y GÓMEZ, Gilma (1987). «Propuesta de reestructuración de los contenidos curriculares en la enseñanza de las Ciencias Sociales». En: *Memorias del X Congreso de Geografía*. Armenia, Colombia.

JARAMILLO URIBE, Jaime y MELO, Jorge Orlando (1997). «Claves para la enseñanza de la historia». En: *Revista de Educación Colombiana*, N.º 35, pp. 87-112. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

KALMANOVITZ, Salomón y DUZÁN, Silvia (1986). *Historia de Colombia*, 9º. Bogotá: El Cid.

KALMANOVITZ, Salomón (1989). «La vieja historia». En: *Gaceta*, N.º 2, pp. 3-4, mayo-junio. Bogotá: Colcultura.

MELO, Jorge Orlando (1989). «Arciniegas vs. Kalmanovitz: una polémica mal planteada». Disponible en Internet: <http://www.jorgeorlandomelo.com/arciniegaskalma.htm>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN) (1984). *Marcos Curriculares Generales para el Área de Ciencias Sociales*. Bogotá: Magisterio.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN) (1984). «Decreto 1002». Bogotá.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN) Y ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI) (2002). *Lineamientos curriculares de ciencias sociales*. Bogotá: Magisterio.

PINILLA, Alexis (2003). «El compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX». En: *Revista Colombiana de Educación*, N.º 45, pp. 91-117. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

PULGARÍN SILVA, Raquel (2001). «Un modelo de disciplinas docentes de ciencias sociales integradas desde el espacio geográfico para la elaboración de currículos y materiales didácticos». Tesis doctoral. La Habana: Universidad Pinar del Río.

PULGARÍN SILVA, Raquel (2011). Nubia Astrid Sánchez Vásquez, entrevistadora. 19 de octubre. Entrevista inédita.

RODRÍGUEZ DE MORENO, Elsa Amanda (1987). «Problemas y características de la enseñanza de la geografía en Educación Básica». En: *Memorias del X Congreso de Geografía*. Armenia, Colombia.

ROUX, Ramón Rodolfo de (1985). «La historia que se enseña a los niños». En: *Revista Educación y*

Cultura, N.º 6, pp. 36-44. Bogotá: Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE).

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

SILVA BRICEÑO, Orlando (2011). Nubia Astrid Sánchez Vásquez, entrevistadora. 6 de diciembre. Entrevista inédita.

SUAVITA BEJARANO, Myriam (2000). «Problemas en la enseñanza de la geografía». En: *Memorias del XVI Congreso Colombiano de Geografía*. Santiago de Cali.

TORRES LONDOÑO, Fernando (1984). *Nuestra historia*, 4º. Bogotá: Editorial Estudio.

VEGA CANTOR, Renán (2007). *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar. Las ciencias: las transformaciones mundiales y su incidencia en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

VEGA CANTOR, Renán (2008). «Una reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo des(orden) educativo mundial». En: *Folios*, N.º 27, pp. 31-50, enero-marzo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

VIÑAO FRAGÓ, Antonio (2006). «La historia de las disciplinas escolares». En: *Revista Historia de la Educación*, N.º 25, pp. 243-269. Salamanca: Universidad de Salamanca.

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



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Artículo recibido 06-05-2013 Aprobado el 17-06-2013