



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

**FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
SOCIALES INTEGRADAS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO COLOMBIANO
(1978 – 2019)**

Carlos Andrés Rodríguez Muñoz

**Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Maestría en Educación
Bogotá, Colombia
2021**

**FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA ENSEÑANZA DE LAS
CIENCIAS SOCIALES INTEGRADAS EN EL CONTEXTO
EDUCATIVO COLOMBIANO
(1978 – 2019)**

Carlos Andrés Rodríguez M

Tesis de grado presentada como requisito parcial para optar al título de:
Magíster en Educación

Director:

Phd Dario Campos Rodríguez

Codirector:

José Guillermo Ortiz Jiménez

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Maestría en Educación
Bogotá, Colombia
2021

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del Presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

..... *A Iván y Alba*

Nunca se fueron

AGRADECIMIENTOS

Resulta a veces inevitable dejar de agradecerles a muchas personas que directa o indirectamente aportaron y se relacionaron con este trabajo que hoy presento. No obstante, quiero darles infinitas gracias a el profesor José Guillermo Ortiz, tutor y codirector de esta tesis, sin su desinteresada orientación pero además solidaria colaboración que no se restringió solo a la orientación de la tesis en su lectura y relectura, sino que fue más allá en la incondicional y dadivosa actitud de indicar, suministrar y sugerir fuentes y diversos referentes mil gracias, al profesor Jeffer Chaparro, quien leyó mi proyecto de tesis y me ayudo con su impulso y pertinentes observaciones y sugerencias, al profesor Darío Campos quien también estuvo al tanto de mi proyecto de investigación y de tesis, y desde los tiempos como director de la Maestría en Educación me alentó para regresar a la maestría después de mi abandono súbito e injusto desplazamiento del Alma Mater, a Carolina Ramírez un especial saludo de agradecimiento también, a mis colegas y compañeros docentes del magisterio Distrital y de Cundinamarca como: Johana Gómez Niño, Catalina Leguizamón Reina, Cesar Aldana, Andrea Vargas. También agradecer a los compañeros historiadores colegas: José Joaquín Pinto, Fredy Martínez y Diego Roa Eslava, un especial agradecimiento a mi compañera incondicional de la Maestría Gina Gómez. Mención aparte de agradecimiento merece mi madre Evelia Muñoz y mis hermanos Doris y Vladimir por su constante apoyo a mi labor educativa y académica sin reproches, así como también hago una mención especial de agradecimiento a los estudiantes de las instituciones educativas Distritales y Departamentales pues además de ser la alegría de mi vocación educadora como maestro de educación básica y media de ciencias sociales y filosofía, también fueron el lugar de la reflexión para muchas de las ideas expuestas en esta tesis especialmente a los estudiantes de la I.E.D [Rural] Méndez Roza del municipio de Sesquilé (Cundimarca) donde laboro actualmente. Finalmente agradecer a mi Alma Mater la Universidad Nacional de Colombia, La Faculta de Ciencias Humanas y al instituto de Educación de ésta.

RESUMEN

La presente investigación es un análisis de los principios epistemológicos que fundamentan la enseñanza de las Ciencias Sociales Integradas en Colombia, al igual que las discusiones y tensiones producidas alrededor de ellas entre los años 1978 y 2019. Esta labor fue realizada a partir del estudio de los principales trabajos registrados en el periodo a fin de establecer una visión global de las teorías y autores más influyentes. De forma paralela se indagaron por las corrientes y pensadores que sustentan las actuales políticas de integración de las ciencias sociales en la escuela colombiana con el fin de establecer su pertinencia y valores subyacentes. Se espera que las conclusiones de este ejercicio reflexivo contribuyan a orientar a la comunidad académica en el momento de plantear nuevas políticas y prácticas de enseñanza y aprendizaje en las aulas.

Palabras claves: Ciencias Sociales Integradas, Epistemología, Políticas Educativas, Currículo.

ABSTRACT

This research is an analysis of the epistemological principles that underpin the teaching of Integrated Social Sciences in Colombia, as well as the discussions and tensions produced around them between 1978 and 2019. This work was carried out from the study of the main works recorded in the period in order to establish a global vision of the most influential theories and authors. In parallel, the currents and thinkers that sustain the current policies of integration of the social sciences in Colombian schools were investigated in order to establish their relevance and underlying values. It is hoped that the conclusions of this reflective exercise will help guide the academic community when proposing new policies and practices for teaching and learning in the classroom.

Keywords: Integrated Social Sciences, Epistemology, Educational Policies, Curriculum

CONTENIDO

	Pág.
Resumen.....	7
Introducción.....	11
1. Balance de los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos de las Ciencias Sociales Integradas.....	16
1.1 De los Programas Curriculares a los Lineamientos Curriculares en ciencias Sociales: una Construcción Histórica y Cultural.....	18
1.2 De la Simplicidad Compleja a la Complejidad Organizada.....	25
1.2.1 Edgar Morin: Introducción al Pensamiento complejo (2005).....	27
1.2.2 Immanuel Wallerstein, Abrir las Ciencias Sociales (1996).....	34
1.2.3 La teoría socio-critica de J. Habermas.....	38
1.3. Hacia un nuevo horizonte en la producción de conocimiento social en la educación básica y media.....	46
1.4 Unas palabras finales sobre las ciencias sociales integradas.....	53
2. Conflictos y disputas por la enseñanza de las Ciencias Sociales Integradas.....	54
2.1 Balance Historiográfico de la Historia de la Educación y de la Enseñanza de las Ciencias Sociales.....	56
2.1.1 En La Historia Tradicional.....	58
2.1.2 El enfoque social y cultural de la Nueva Historia de Colombia.....	61
2.2.3 En la historia de los saberes escolares: El enfoque Genealógico-Arqueológico.....	65
2.2 Nacionalismo sin Nación, Modernización sin Modernidad y Desarrollo sin Progreso.....	72
2.3 Las disputas por la enseñanza de la historia y las ciencias sociales integradas.....	85

2.4 Conclusiones.....	97
3. Síntesis de algunas reflexiones y experiencias significativas sobre investigación en Ciencias Sociales Integradas.....	100
3.1 Construcción social y política del currículo de las Ciencias Sociales Integradas.....	102
3.2 El Reclamo por la memoria en la Enseñanza de la Historia.....	113
3.3 Balances significativos de experiencias e investigación en la enseñanza de las ciencias sociales integradas.....	134
Conclusiones y recomendaciones.....	148
Bibliografía.....	152

INTRODUCCIÓN

En este balance sobre los fundamentos epistemológicos de la enseñanza de las ciencias sociales integradas en el contexto educativo colombiano entre los años 1978 y 2019. Se defiende la tesis según la cual la fundamentación epistemológica de las ciencias sociales integrales que se enseñan hoy en la educación básica y media, no es de naturaleza alternativa o postpositivista como plantean los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencia y demás normas sobre la reforma a la enseñanza de las ciencias sociales en el país. Los fundamentos que se promueven son confusos, ideológicos, descontextualizados, más cercanos al paradigma científicista y tecnicista en boga, que cosificó y redujo el mundo de lo social.

Esta fundamentación se mostrará que es ideológica porque ha reducido el conocimiento de las ciencias sociales y por ende a su enseñanza-aprendizaje a las categorías y términos más simples y del lenguaje común de la vida política y social cotidiana. Sin mayores elaboraciones y parámetros conceptuales que los que ha promovido la propia propuesta curricular, ya que, por un lado, la crítica a la formación en las disciplinas científicas sociales es constante y en segundo término, la propuesta interdisciplinaria no ha roto con la hiperespecialización tan criticada a las disciplinas tradicionales. Esto último se ha visto reflejado en un proceso de enseñanza de las ciencias sociales que carece de una identidad, no solo disciplinar sino también conceptual y teórica, generando ciertos prejuicios de aversión entre quienes las enseñan y quienes las aprenden. El panorama actual ha hecho que hoy nuevamente se plantee una formación de competencias básicas y estandarizadas, es decir, otra vez se reediten los procesos de enseñanza-aprendizaje fragmentados del contexto sociocultural y homogeneizadores con respecto a este paradigma científicista y positivista.

Este balance documental se ha realizado a partir de la investigación de los más significativos balances bibliográficos y otros tipos de referencias audiovisuales, de fuentes primarias y de procedencia académica que han analizado el problema epistemológico de las ciencias sociales. En estos se destacan los balances y estudios de tipo historiográfico sobre la evolución de las ciencias sociales como disciplinas en el país, así como las aproximaciones a la historia de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica y media. Por otra parte, también se abordó con especial énfasis los módulos de estudio del Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social, auspiciado por el ICFES y ASCUN del año 1996, los cuales presentaron con amplitud las más importantes características epistemológicas de las ciencias sociales en relación a sus diversas teorías, perspectivas, metodologías y comprensiones. En este estudio sobresalen los profundos y extensos análisis de Guillermo Briones, Bernardo Restrepo y Guillermo Hoyos, quienes animaron a su vez la indagación por el problema epistemológico de las ciencias sociales en la década de los setentas, momento en que se presentó una importante reflexión epistemológica a nivel nacional e internacional sobre estas ciencias. Además del análisis de estos módulos también se estudiaron las obras de síntesis epistemológicas de tres autores latinoamericanos especialistas en este campo: Denise Najmanovich (2008), Gregorio Klimovsky (1994), y Gilberto Giménez Montiel (2004), a nivel epistemológico más general fueron importantes las relecturas de T. C Kuhn (1962), Jürgen Habermas (1980), Gastón Bachelard (1948) e Immanuel Wallerstein (1994).

El análisis de los mencionados balances y síntesis epistemológicas sirvieron de referentes para el abordaje de un cuerpo documental primario constituido por una muestra documental significativa no representativa de artículos, capítulos de libros, libros y monografías sobre la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela colombiana, los cuales se acopiaron de la red social *Academia*, la hemeroteca virtual *Dialnet*, y otros repositorios *online*, como los de la biblioteca de la Universidad Nacional de Colombia y similares procedencias. El examen a este cuerpo documental permitió constatar algunas de las tensiones, conflictos y

comprensiones más sobresalientes sobre la enseñanza de las ciencias sociales integrales o interdisciplinarias en el contexto educativo colombiano en el período de que se ocupa este balance documental.

El propósito del primer capítulo es diferenciar los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos de las ciencias sociales integradas. Se partió de un análisis de lo epistemológico no como *Teoría del Conocimiento*, que literalmente se asocia con las cuestiones relativas a la formación y producción del conocimiento. En este aspecto, el estudio epistemológico de las ciencias sociales en el país cuenta con múltiples estudios como el de Guillermo Briones, la tesis doctoral de Jorge Hernán Calderón, o el aporte de Alexander Ortiz Ocaña y Hernando Barragán Linares o el libro del profesor de la Universidad Distrital Jairo H Gómez. Igualmente, este tipo de explicación epistemológica sobre la producción del conocimiento social también está presente en la síntesis y clasificación que hace el documento *Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales* de 2002, publicado por el Ministerio de Educación Nacional (2002), del cual parte la investigación documental que damos cuenta aquí.

A partir de estos importantes textos, la reflexión epistemológica que se propone está relacionada más con un análisis crítico al interior de las mismas ciencias sociales y sus métodos (Klimovsky, 1997; Giménez, 2012). El cual abarcará tanto las disciplinas profesionales y las escolares en su desarrollo y devenir histórico, resaltando las comprensiones que de éstas se tienen en el contexto educativo colombiano. Además se hará un inventario de las discusiones, conflictos y tensiones acerca de las condiciones de posibilidad para que se definiera y aplicara en la educación básica y media del país unas ciencias sociales integradas e interdisciplinarias, definidas como de carácter hermenéutico, comprensivo y crítico (MEN, 2002, p.31) bajo las perspectivas de las obras y referentes teórico de E. Morin, I. Wallerstein, y J. Habermas.

En el segundo capítulo se abordó los conflictos y tensiones alrededor de la evolución histórica de la fundamentación y configuración disciplinar y pedagógica de las ciencias sociales en el país hasta el contexto actual, formulando cuestiones como: ¿Las ciencias sociales han configurado en el país unos fundamentos, un marco referencial y epistemológico propio? ¿Cómo ha sido su proceso de formación y enseñanza a través del tiempo? ¿Y a qué comprensiones ha dado lugar su propio proceso? Para responder a estas preguntas se apeló a los balances historiográficos acerca de la historia de la educación en Colombia y de la historia de la enseñanza de las ciencias sociales integradas en particular y, en segundo lugar, a partir de la síntesis de algunos de los más significativos recuentos hechos acerca del desarrollo teórico y disciplinar en la historia de las ciencias sociales como tales en Colombia, distinguiendo de paso las características más destacadas en el constante conflicto de esta área del conocimiento en torno a su fundamentación epistemológica y a su consolidación como ciencia y disciplina escolar. En este capítulo se evidenciará como la fundamentación teórica y epistemológica otorgada a la enseñanza de las ciencias sociales integradas en el país, lejos de ser un proceso armónico, ha estado en sus diferentes periodos históricos inmersa en controversias y constantes disputas de tipo ideológico y político más que de orden y sobre perspectivas epistemológicas.

Extractando las principales tesis, problemas y argumentos expuestos en el cuerpo documental significativo seleccionado para este balance, se valoraron parcialmente en el tercer capítulo los desarrollos y apuestas logradas en términos generales en la enseñanza-aprendizaje de las sociales integradas en la escuela colombiana en el periodo objeto del balance documental. En este apartado se se expone la síntesis de una muestra documental sobre reflexiones críticas y experiencias significativas de carácter no representativo, generada en torno a la investigación en enseñanza-aprendizaje de las sociales integradas en la educación básica y media. El periodo estudiado a que se refieren abarca desde su promulgación con la reforma curricular de 1984, contenida en el decreto 1002 de ese mismo año, hasta las primeras décadas del presente siglo y los años en que se han publicado los

lineamientos curriculares en 2002, los estándares de sociales de 2004 y en la actualidad que se discuten los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje 2015 - 2019).

El aporte que se plantea en este balance tiene que ver con aportar a la discusión y por tanto a la fundamentación epistemológica de las ciencias sociales que se enseñan en el sistema educativo del país. Su intención se apoya en el supuesto que la fundamentación epistemológica de las ciencias sociales escolares sigue en ciernes, debido, quizás entre muchas otras cosas más, a que se siguen reeditando viejos paradigmas aunque se presenten con diferente portada.

1. BALANCE DE LOS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES INTEGRADAS

El propósito del presente capítulo es distinguir los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos de las ciencias sociales integradas. Este balance no parte de un análisis de lo epistemológico como *Teoría del Conocimiento*, que literalmente se asocia con las cuestiones relativas a la formación y producción del conocimiento a través de un conjunto explicativo de diferentes concepciones que dan cuenta del origen como tal del conocimiento y sus características, expresadas en diversidad de corrientes, escuelas, filósofos y sus principales obras en diferentes momentos históricos. En este aspecto, el estudio epistemológico de las ciencias sociales en el país cuenta con múltiples estudios como el de Guillermo Briones en su texto *Epistemología de las Ciencias Sociales* (1996), la tesis doctoral de Jorge Hernán Calderón López, titulada *Perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar en los lineamientos curriculares y en los textos escolares de ciencias sociales de la educación en Colombia* (2007), o el aporte de Alexander Ortiz Ocaña, *Epistemología y ciencias humanas* (2015). Un buen balance con este mismo enfoque de la epistemología de las ciencias sociales lo hace Hernando Barragán Linares en su libro *Epistemología* (2015), editado por la Universidad Santo Tomás similar aporte ofrece el libro del profesor Jairo Gómez *La construcción del conocimiento social en la escuela* (2004). Igualmente, este tipo de explicación epistemológica sobre la producción del conocimiento social también está presente en la síntesis y clasificación que hace el documento *Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales* de 2002, publicado por el Ministerio de Educación Nacional (2002), del cual parte la investigación documental que damos cuenta aquí.

Dada la amplia bibliografía que hay al respecto, la reflexión epistemológica que se propone está relacionada con un análisis crítico al interior de las mismas ciencias sociales (Klimovsky, 1997; Giménez, 2012). El enfoque abarcará tanto las disciplinas profesionales

como las escolares en su desarrollo y devenir histórico, resaltando las comprensiones que de éstas se tienen en el contexto educativo colombiano. Además, se hará un inventario de las discusiones, conflictos y tensiones acerca de las condiciones de posibilidad para que se definiera y aplicara en la educación básica y media del país unas ciencias sociales integradas e interdisciplinarias¹, definidas como de carácter hermenéutico, comprensivo y crítico (MEN, 2002, p, 31).

Con este balance general de los fundamentos de las ciencias sociales integradas, en un primer momento se intenta examinar cinco cuestiones epistemológicas básicas con respecto a la propuesta del documento de los lineamientos curriculares de las ciencias sociales (MEN, 2002) así: a) en cuanto a su *objeto de estudio*, ¿qué se entiende por las ciencias sociales integradas e interdisciplinarias? b) en cuanto a su *validez*, ¿Cuáles fueron las razones dadas para que se normativizara o institucionaliza como válida la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales integradas en la educación básica y media? c) en cuanto a su *método*, ¿qué tanta pertinencia didáctica y pedagógica tienen la hermenéutica y la interdisciplinariedad en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales? d) en cuanto a su *enseñanza*, estas miradas, que se plantearon de unas ciencias sociales integradas e interdisciplinarias desde 1984² ¿han sido significativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la vida social y los contextos locales y globales que se dan en la educación básica y media en Colombia? y e) en cuanto a su *historicidad*, ¿hasta qué punto se ha reemplazado un modelo y/o paradigma educativo por otro en el contexto educativo colombiano sin tener presente las condiciones de posibilidad particulares, no solo del contexto educativo como tal, sino también del desarrollo y discusión

¹ Sin embargo, no es tanto el estudio de una *Episteme*, al estilo de M. Foucault; y que en el país ha servido de referente fundamental para la investigación de las prácticas pedagógicas y también de investigaciones sobre el desarrollo social del currículo escolar en la escuela colombiana, sino un balance epistemológico sobre las comprensiones teóricas y metodológicas que dieron la posibilidad de este tipo de ciencias sociales integradas, comprensivas, críticas y para la interdisciplinariedad.

² Si bien la aparición del documento de los Lineamientos Curriculares para las ciencias sociales del MEN es de 2002, anterior a éste se dieron toda suerte de discusiones, informes, conversatorios y libros al respecto de la enseñanza de las ciencias sociales integradas. La extensión temporal de los debates se remonta por lo menos a las tres últimas décadas del siglo anterior.

disciplinar propia de las ciencias sociales en el país, sin responder plenamente al objeto de estudio y los fines que estas disciplinas o ciencias se han planteado?

1.1. De los Programas Curriculares a los Lineamientos Curriculares en ciencias Sociales: una Construcción Histórica y Cultural

Los Lineamientos Curriculares (MEN, 2002) surgieron para dar respuesta a lo indicado en la Ley General de Educación (Ley 115). En este sentido se expiden las indicaciones pedagógicas para cada una de las áreas: los primeros en expedirse fueron los de Matemáticas y lenguaje en 1998; luego, los de ciencias naturales, ética y valores humanos, educación física, recreación y deportes, educación artística e idiomas extranjeros. Los de ciencias sociales se establecen en el año 2002 (Pulgarín, 2008, p.34). A pesar de su aparente inclinación por una epistemología alternativa,³ los lineamientos del área dejan ver una comprensión contradictoria y anacrónica de las ciencias sociales en el contexto nacional, pues extrapola a lo educativo y disciplinar del país la concepción que:

Hacia la segunda mitad del siglo XX, se evidencian las limitaciones de las ciencias sociales para comprender la vida social desde una perspectiva unidisciplinar y, en consecuencia, se amplían los enfoques y métodos de ellas, abriéndose a nuevas miradas integradas de la realidad (2002, p.16).

³ Cabe recordar que T. Kuhn (1962) se pregunta por las tradiciones y paradigmas anteriores en la historia que preceden a un paradigma epistemológico nuevo o alternativo. No obstante, su pregunta no es solo por el paradigma que precede sino también por el contexto y las condiciones en que se dan cuando éste cambia. Al respecto, el MEN cita a Kuhn: “[...]la ciencia es una construcción histórica y cultural, definida de modo diferente en diversas épocas y por las distintas disciplinas y atravesada por las contingencias y conflictos de las sociedades donde se produce” (2002, p.34).

Esta aseveración la plantea el Ministerio sin advertir siquiera que el proceso disciplinar de las ciencias sociales en Colombia es posterior a lo dicho y tiene un singular desarrollo. Por otra parte, aunque buena parte de la sustentación de los lineamientos curriculares está en contra del positivismo y del desarrollo científico de las disciplinas, señalan contradictoriamente lo siguiente:

[...] la enseñanza de las ciencias sociales no llegó a las aulas con la intención de transmitir conocimientos científicos, o generar aprendizajes en sentido estricto, sino de favorecer el desarrollo de una “cultura general” y la formación de valores y una identidad nacional a través del conocimiento de los próceres, las gestas de independencia, los símbolos patrios y la descripción geográfica de los países (MEN, 2002, p.19).

Estas argumentaciones no son del todo ciertas y precisas, toda vez que la profesionalización de las ciencias sociales en el país es tardía, pues se ubica en las décadas del sesenta y setenta del siglo pasado. En segundo lugar, la acogida o seguimiento al positivismo en Colombia es desigual, al menos en comparación al resto de países Latinoamericanos, como bien lo ha señalado Hoyos (2013) y otros estudios más recientes como los de Saldarriaga (2013).

Por una parte, los Fundamentos (MEN, 2002, p.16), aunque son resultado de un acumulado de discusiones, tensiones y conflictos con respecto al desarrollo disciplinar y pedagógico de las ciencias sociales integradas en el país, sus autores y promotores no elaboraron completamente la síntesis histórica de dicho acumulado. Desconocen las controversias iniciadas con la promulgación del decreto 1419 de 1978, en torno a la reforma curricular integrada, o las derivadas del decreto 1002 de 1984 sobre renovación curricular

(Vasco, 1985)⁴. Menos aún abordaron los estudios históricos sobre el desarrollo de las ciencias sociales en Colombia como los del libro *Historia social de la ciencia en Colombia* de Vasco, Obregón, y Orozco (1993), o trabajos similares de Palacios (1994), Archila (1996), y Hoyos (1999), por mencionar solo algunos muy puntuales. Estas disputas y análisis dejan ver las diversas interpretaciones al proceso integrador de las ciencias sociales y su proceso disciplinar y pedagógico a lo largo del tiempo.

Cabe destacar que estos debates, controversias, y estudios, publicados en un buen número de: artículos de revistas especializadas y de prensa, balances e informes, además de expresar el desarrollo interno disciplinar de las ciencias sociales en el país, también dan cuenta de su evolución y de su proceso en el escenario educativo colombiano. Una lectura en conjunto de estos textos revela la diversidad de condiciones y factores ideológicos, políticos, sociales y culturales que han influido al momento de su fundamentación. Se destacan investigadores universitarios como los del grupo del profesor Carlos Federici, de la Universidad Nacional (Federici et al., 1985)⁵, Marco Palacios, Rodrigo Parra Sandoval⁶, Rodolfo de Roux, o ‘Salomón Kalmanovitz y Silvia Dusán (1982), quienes han plasmado sus posturas en textos y debates públicos⁷.

Pese a su importancia, estos autores no fueron tenidos en cuenta dentro de la fundamentación de los Lineamientos, privilegiando así paradójicamente una fundamentación

⁴ Controversias que referencia Carlos Eduardo Vasco, asesor por cierto en ese entonces del MEN para asuntos de capacitación y diseño curricular (Vasco, 1985). En este balance se dan nociones del porqué el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales se dio sin lineamientos claros por muchos años, quizás hasta su establecimiento en 2002.

⁵ Este grupo estuvo integrado por académicos de la universidad Nacional como: Antanas Mockus, Carlos Federici, José Granes, Carlos Augusto Hernández, Jorge Charum y María Clemencia Castro, quienes expresaron importantes argumentos y posiciones sobre la integración de las ciencias en un documento de 1981 presentado en el Simposio Nacional sobre la enseñanza de las ciencias y al congreso de FECODE, en Bucaramanga de ese año, titulado *La Reforma curricular y el Magisterio*.

⁶ Presentes en los debates de los *Fundamentos Curriculares*, y el *Marcos Generales para las Ciencias Sociales*. MEN, 1984

⁷ “*A propósito de una Polémica*”. Folleto editorial Estudio, Bogotá, 1985.

más de tipo teórico y metodológico diverso y descontextualizado que una fundamentación epistemológica y/o una historia clara sobre las ciencias sociales en Colombia. Los entramados históricos de las condiciones internas de las ciencias sociales y las definiciones en cuanto a objeto de estudio, método, validez, historicidad y enseñanza en el escenario educativo colombiano escasamente fueron mencionados al ser eclipsados por el interés de resaltar los problemas pedagógicos y didácticos de la enseñanza de las ciencias sociales, como si éstos a su vez no derivaran o tuvieran que ver con las comprensiones, tensiones, conflictos y desarrollos históricos que han tenido de sí mismas en el país.

Pero esta paradoja no queda allí, ya que en este proceso histórico de los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos contenidos en los Lineamientos Curriculares del MEN, varios de los asesores que se encargaron de su elaboración se habían manifestado a favor de un balance sobre los debates y controversias atrás mencionados. El equipo del Postgrado en Enseñanza de la Historia de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) registró este hecho en el artículo *La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. Balance y perspectivas*, publicado en la Revista Educación y Cultura. N° 47 de agosto de 1999.

Con todo, y a pesar de la visión parcial que hay en los Lineamientos sobre la epistemología e historia de las ciencias sociales, estos son un avance sustancial para el desarrollo pedagógico y curricular de en la escuela colombiana⁸. Se podría decir que son producto la evolución desde las ideas de *programas-unidades integradoras* objeto de la controversia alrededor de la reforma de 1978⁹, pasando por la *integración de la historia y geografía* a

⁸ “Por largo tiempo Ciencias Sociales fue la única área carente de Lineamientos Curriculares después de los enunciados en 1984: “estos habían significado un progreso frente a los establecidos en 1964 que fijaban la geografía y la historia como ejes de la enseñanza de las ciencias sociales, concebidas en forma tradicional como lugares y fechas articulados a la idea de una Patria representada en héroes sin pueblo y en mapas sin contextos” (Restrepo, Sarmiento, & Ramos, 2003) en: (ICFES, 2007, p, 17)

⁹ La reforma curricular integrada de 1978-1984 puso su acento en una subdivisión y nueva articulación del diseño curricular derivada de la tecnología educativa, pero fue cuestionada por nuevas ideas de la pedagogía activa y del

través de contenidos y objetivos mínimos de los programas, sugeridos para los *fundamentos generales y los Marcos Generales del currículo* de la reforma de 1984¹⁰, hasta llegar hacia una concepción general y abierta de un diseño curricular más autónomo, característico de la Ley General de Educación de 1994. El largo camino reformista se vio reflejado en aspectos como la instauración del PEI, el gobierno escolar o la integración de clases y proyectos como el PRAE, las cátedras de la paz, la afrocolombianidad, emprendimiento, ética y valores, etc.

Además debe considerarse que en el establecimiento de los Lineamientos (MEN, 2002, p.31), se infiere la influencia de la lucha en los años ochenta por el reconocimiento del estatuto científico de la pedagogía en el país como una disciplina o una ciencia y al maestro como un intelectual científico. En relación a esto, sostiene Raquel Pulgarín que:

los estándares básicos en ciencias brindan la oportunidad de revisar los planes de área que conforman el plan de estudios, para su actualización; reconocer a los docentes como intelectuales de la educación, gestores de la construcción del currículo y conocedores de las disciplinas científicas, los métodos y las técnicas del área de conocimiento que enseñan, y de direccionar un proceso docente, de manera consiente, hacia el desarrollo de habilidades de pensamiento que le permite al estudiante comprender “el mundo de la vida” (2008, p.37).

cognitivismo de J. Piaget, y por varios años los docentes de ciencias sociales se negaron a participar en simposios y seminarios para el diseño curricular de sus contenidos, señala Vasco (1985).

¹⁰“El documento de 1984 aspiraba a formular una enseñanza que integrara en mayor medida la historia y la geografía con otros saberes de las Ciencias Sociales. “Pero, pese a los cambios, el currículum proyectado entonces fue más retórico que efectivo y careció de continuidad en su reflexión, porque a diferencia de otras áreas, no se creó una tradición que reflexionara sobre el aprendizaje de las ciencias sociales y sobre el traspaso pedagógico de la enseñanza universitaria a la educación básica y primaria” (Restrepo, Sarmiento y Ramos, 2003).

Ésta fue una cuestión que el grupo Federici de la Universidad Nacional en el año 1981 ya advertía como una reivindicación pedagógica del magisterio en el marco de la implementación de la Tecnología Educativa, manifestándola así:

Pero lo que más importa es que, con el diseño detallado del proceso educativo por parte de expertos y programadores, se opera una transformación radical de la identidad cultural y de las funciones del maestro: como bien lo dicen los programas del Ministerio, éste se convierte en un administrador de currículo (1981, p.66).

Este mismo colectivo de la Universidad Nacional, liderado por el profesor Carlos Federici, señalaba en ese momento sobre la reforma curricular que:

[...] lo que en un principio se llamaba “mejoramiento del currículo” terminó siendo un cambio radical del concepto mismo del currículo. Mientras que los anteriores programas se limitaban a hacer un listado más o menos coherente de contenidos mínimos para cada curso, es decir, especificaban en términos generales lo que debían enseñarse, *el qué*, los nuevos programas no sólo especificaban los contenidos en maneras más precisas y los traducen en términos de objetivos conductuales, sino que además indican en detalle, mediante una actividad “sugerida”, y un indicador de evaluación cómo se deben enseñar y evaluar cada contenido, es decir determinan *el cómo*¹¹. Este rediseño detallado del proceso educativo, corresponde al llamado “diseño curricular”, una de las ramas más importantes de la tecnología educativa (1981, p.67).

¹¹ Las cursivas son nuestras.

Es pertinente precisar que la tradición de diseño y reforma curricular enfocada en contenidos no se modificó en 1984 con la reforma curricular integrada. De hecho, la práctica de listar u ordenar contenidos de las temáticas a enseñar por cursos y objetivos no se acabó sino que se sustituyeron e incorporaron otros elementos más acordes con el enfoque disciplinar del momento. En este caso, la historia y la geografía eran las disciplinas en boga, mientras que el modelo pedagógico que se promovía era el de la escuela activa. El balance del grupo del Postgrado en Educación de la UPN, hecho sobre la enseñanza de la historia, comentaba lo siguiente:

[...] En estos documentos se presentaron los contenidos y los objetivos mínimos de los programas, así como algunas actividades y sugerencias metodológicas para avanzar hacia la integración de la historia y geografía. Allí también se enfatizó la posibilidad que tenían los docentes del área de hacer los ajustes que consideraran convenientes para adecuar los planes de estudio a las condiciones particulares de las instituciones y/o de sus regiones.

Los propósitos que se fijaron al área de ciencias sociales en esa reforma señalaban que ésta debía formar hombres críticos para que a partir de del conocimiento de la realidad nacional e internacional estuvieran dispuestos a participar en forma consiente en la vida social del país. Para formar a los estudiantes dentro de esos criterios se planteaba la aplicación de los métodos de la Escuela Activa, que correspondían a fomentar la discusión, el debate, la consulta de periódicos, y revistas y la investigación en el aula para hacer más dinámica la enseñanza de las ciencias sociales (1999, p.8).

Bajo estos supuestos cabe preguntarse si los lineamientos del MEN. 2002 rompen esa tradición del diseño curricular por contenido. La respuesta es ambigua, dado que no hay una reestructuración curricular por contenidos explícitos puntuales, pero sí se proponen ocho ejes

integradores problémicos. A su vez, la integración disciplinar de las ciencias sociales no ha definido claramente el objeto de estudio de éstas porque su proceso de enseñanza-aprendizaje está actualmente cuestionado por el empirismo y fragmentación que se dan en sus aprendizajes. En el fondo, más que una propuesta de integración disciplinar, sigue siendo una integración de contenidos, ejes problémicos y nuevos saberes, un supuesto al que más adelante volveremos en el tercer capítulo de esta tesis.

1.2 De la Simplicidad Compleja a la Complejidad Organizada

De acuerdo a lo evidenciado anteriormente, los Lineamientos Curriculares (MEN, 2002) son el resultado de la evolución histórica de las concepciones sobre diseño social del currículo escolar que se ha dado en el país, lo cual es un adelanto en el que se supera la idea de *programas curriculares*, y se avanza hacia la concepción de lineamientos generales para el diseño curricular de las áreas de aprendizaje que planteo la ley 115 de 1994. En este marco, la fundamentación epistemológica, teórica y metodológica que hacen los Lineamientos es ante todo de carácter general y sobre unos principios básicos y fundamentales que se establecen para las ciencias sociales en Colombia. Dichos postulados reposan sobre varios lugares comunes actuales en relación con las críticas a las formas de producción de conocimiento social, que no tienen en sí mismos una trascendencia mayor y se sustentan desde unas concepciones teóricas pluriparadigmáticas, algunas con una mayor elaboración epistemológica que las otras.

Se podría afirmar que son fundamentos comunes en los lineamientos: la crítica al positivismo¹², el pensamiento complejo y la interdisciplinariedad. Sobre esto precisan los Lineamientos Curriculares:

[...] frente a la crítica de la concepción positivista en las disciplinas sociales, han surgido perspectivas epistemológicas, teóricas y metodológicas dentro de las ciencias sociales, que al reconocer la complejidad de la vida social, amplían los modos de comprenderla. Estos enfoques, conocidos como hermenéutico, interpretativo y crítico, así como el debilitamiento de las fronteras entre las distintas disciplinas de las ciencias sociales durante las últimas décadas del siglo XX y los comienzos del actual, fundamentan la propuesta curricular (MEN, 2002, p.31).

Y a partir de éstos postulan su propuesta curricular. Ahora bien, ¿qué trascendencia dan los Lineamientos a estas premisas más allá de su fundamentación general? Se trata de un reparo que muchos recientemente le hacen a esta fundamentación, la cual se argumenta bajo la conjugación de pasar de una *simplicidad compleja a una complejidad organizada*, según sostienen algunos de los asesores del ministerio, en los siguientes términos:

Daniel Bell caracteriza al pensamiento del siglo XIX como regido por una “simplicidad compleja”, por quedar preso de dilemas y, por tanto, de reduccionismos: naturaleza – cultura, orden – desorden, ciencia natural – ciencia social, etcétera, mientras que define el pensamiento de la segunda mitad del siglo pasado como presidido por una “complejidad organizada”, en lo cual concuerda,

¹² No comentaremos al respecto, ya que esta crítica al positivismo alejada de la historia de la ciencia en el país como lo ha sido, solo sería la exposición vacía de un conjunto de conjeturas de lugares comunes. Por otra parte, no abordaremos el problema porque intentamos hacer una historia de los fundamentos de las ciencias sociales y de su enseñanza y aprendizaje, no una filosofía de la ciencia social positivista en Colombia, problema que asumiremos en otra parte.

desde diferente perspectiva, con todas las nuevas teorías de la complejidad, entre ellas la de Morin (Bell (1976) citado por Restrepo, 2004).

De acuerdo a lo anterior, seguidamente destacaremos como referentes generales de esta fundamentación los siguientes autores:

1.2.1 Edgar Morin:¹³ Introducción al Pensamiento complejo (2005)¹⁴, quien postula como base de su concepción teórica y epistemológica estos aspectos:

- Los desarrollos de la ciencia occidental, en la distinción originaria que establece René Descartes entre el sujeto y el objeto, han generado un modelo de *disyunción o reducción*. La disyunción opera manteniendo aisladas a las distintas disciplinas científicas, mientras que la reducción actúa mediante un modelo simplificador que desconoce la complejidad de lo múltiple. Esta reducción de la complejidad impide llegar a un nivel de asociación entre los conceptos de las diferentes disciplinas. Como las manifestaciones más extremas de estas distorsiones tenemos por una parte el holismo y por otra al reduccionismo. En esta medida, aunque el holismo pretende ser un elemento integrador en las ciencias sociales, solamente es una unidad abstracta que no incorpora la complejidad.

¹³ En esta investigación hemos estudiado documentos oficiales, no solo del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y del ICFES, sino los de otros organismos internacionales como la UNESCO, con su documento: enseñanza integrada de las ciencias en América Latina: Informe de la reunión consultiva sobre la enseñanza integrada de las ciencias en América Latina. Montevideo, 29 noviembre - 1 diciembre de 1972. Es pertinente resaltar que quienes, por cierto, promovieron el estudio de la complejidad en la educación de E. Morin fue la propia UNESCO.

¹⁴ Para el caso de la ciencia del hombre, Morin asume que se introduce la estructura explicativa de la física, aunque sin aportar datos que sustenten a esta afirmación de manera estructurada. De igual manera se hace referencia a las teorías de la información y su relación con la cibernética, lectura que se hace problemática por estar en la frontera entre el artículo académico y el ensayo, por lo cual no se logra identificar una trayectoria que informe de los argumentos del autor, solamente se ofrecen referencias que emergen de súbito de su prosa.

- Por la vía de la *teoría de los sistemas*, el autor introduce la noción de sistema abierto en contraposición al sistema cerrado de Descartes, cuya diferencia no es más que el planteamiento del ambiente o del medio en el sistema en una constante relación dialógica. La teoría de los sistemas emerge como concepto gracias al desarrollo de la informática: para Morin, el término sistema tiene simplemente un sentido organizacional, adscrito a la noción de programación sin introducir aspectos de la complejidad. Partiendo de la noción de información, en un tránsito de conceptos entre las distintas disciplinas, ilustra cómo esta noción permea las ciencias bioquímicas. De esta forma la célula pasa de ser una partícula fundamental a portadora de información, siendo el ADN un compuesto de unidades químicas que albergan esta información de carácter transmisible.

- El desarrollo de la investigación científica se constituye precisamente en una condición para las transformaciones en el ámbito de las ciencias sociales, al igual que el ADN. La información, en tanto objeto transmisible, pasa a representar su idea de complejidad.

- Morin parte de los descubrimientos de la física moderna, particularmente del concepto de entropía, para señalar una permanente tendencia a la desorganización en las partículas y organismos. El autor problematiza el concepto de información, yendo más allá de los datos transmisibles para concebirlo como un objeto que en determinados momentos se revela como memoria, saber, mensaje o programa.

- En relación a las *teorías de la organización*, Morin se adhiere a las vertientes organicistas. Ellas asumen al organismo como modelo, sin ignorar los inconvenientes que este planteamiento implica. En contraste, el filósofo descarta el organizacionismo, en el que se conciben un conjunto de principios de organización comunes indistintamente para cada caso. Aquí se destaca el problema de la entropía como tendencia natural al desorden, por lo que introduce el concepto de auto-organización, que ontológicamente debe ir más allá de la

cibernética; puesto que en ésta el orden es exterior al sistema. Dicho de otra forma, la auto-organización es algo propio de su diseño, pero no es una facultad propia de la máquina. En la computación se parte de un orden establecido y los sistemas informáticos no se auto-organizan, por lo que se requiere una revolución epistemológica. En síntesis, se debe postular un sistema organizador en el que haya espacio para el individuo y las interacciones con el ambiente.

- Para Morin, el *concepto de complejidad* en principio adquiere un carácter cuantitativo en el que se involucra la cantidad de interacciones determinadas en un número considerable de unidades de manera simultánea. De igual forma, si se asume la disyunción entre sujeto y objeto formulada por Descartes como el principal obstáculo para el desarrollo de la ciencia occidental, el surgimiento del sujeto es otra de las principales características del nuevo paradigma de la complejidad: el sujeto dentro del sistema es el agente mismo del proceso de auto-organización. Debido a que tradicionalmente el sujeto había sido excluido de los sistemas como una perturbación, de este planteamiento surge una bifurcación fundamental entre la ciencia y la filosofía, ubicándose el sujeto como el ámbito de esta última. La cuestión radica en que, con la introducción del sujeto, se introduce la incertidumbre, por lo que la decisión epistemológica en principio fue simplemente sacar al sujeto del sistema.

- Con el ingreso del sujeto como parte activa del sistema se introduce un *principio autocrítico*, es decir, una consideración propia sobre el conocimiento. De igual manera el concepto de *ecosistema* asume unas dimensiones biológica y social, frente a las cuales el autor manifiesta que se requiere de un sistema lógico para evaluar su coherencia interna. Morin denomina a este conjunto analítico *meta-sistema*, en el que por fin se integren el sujeto y el objeto. Es esta quiebra de los sistemas cerrados lo que caracteriza los grandes avances de la ciencia en el modelo de Kuhn (1962). Sin embargo, en el escenario planteado, los sistemas cerrados son reemplazados por otros sistemas cerrados. La propuesta de Morin

pretende entonces formular un discurso *multidimensional no totalitario*, que se desligue de los postulados del positivismo lógico en cuanto a la formulación de teorías fundamentales. El pensador logra la introducción de los conocimientos adquiridos por la ciencia y expulsados por su propio desarrollo, siendo el principal de ellos el ecosistema, con las dimensiones biológica y social que ya habíamos expuesto.

Es necesario precisar entonces, que el enfoque epistemológico de E. Morin (1921) parte desde la filosofía racionalista y dista en dejar el escepticismo de la filosofía del último siglo. Por el contrario, profundiza y problematiza en relación a la necesaria construcción de un nuevo pensamiento y conocimiento, viejos intereses epistemológicos que aún hoy siguen presa de ese escepticismo de la modernidad.

No obstante el sesgo escéptico-racionalista al estilo de Descartes con el que Morin empieza y recorre algunos pasajes de su libro *La cabeza bien puesta* (2002), plantea un problema epistemológico y cognitivo muy importante sobre la integración de las ciencias, el conocimiento y la información. Se trata de la contextualización del conocimiento de diferentes disciplinas o ciencias, y bajo qué condiciones se debería dar dicha contextualización, cuestión que sigue en discusión.

Al parecer, lo que Morin (1921) problematiza como pensamiento complejo es la imposibilidad en la sociedad del conocimiento de integrarse y vencer la dislocación de las disciplinas. Esta incapacidad existe por una falta de adecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre nuestros saberes disociados, compartimentados entre disciplinas, y por otra parte, realidades o problemas cada vez más interdisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios.

A raíz de la situación mencionada se vuelven invisibles: a) los conjuntos complejos, b) las interacciones y retroacciones entre partes y todo, c) las entidades multidimensionales y, d) los problemas esenciales (Morin, 2002, p.13). Señala este filósofo que la parcelación de las disciplinas hace imposible aprehender “lo que está tejido junto”, es decir, según el sentido original del término, lo complejo.

Ahora bien, la concepción epistemológica de Morin se proyecta a posicionar un conocimiento pertinente, capaz de situar toda información en su contexto y, si es posible, en el conjunto en el que ella se inscribe. Argumenta que el conocimiento progresa principalmente no por su sofisticación, formalización y abstracción sino por la capacidad para contextualizar y totalizar nuevos fenómenos (2002, p.15).

En seguida, va a precisar su postura frente a la enseñanza, centrado en dos cuestiones de suma importancia. La primera es la consideración de los efectos cada vez más graves de la compartimentación de los saberes y la incapacidad para articularlos entre sí. Por otra parte, la aptitud para contextualizar e integrar es una cualidad fundamental del pensamiento humano que hay que desarrollar antes que atrofiar (2002, p.16). Morin sostiene que el conocimiento es solo conocimiento en tanto organización, relación y contextualización de la información, pues ésta en sí misma constituye parcelas de saberes dispersos.

El filósofo francés, frente al estudio de la complejidad, apuesta por la cultura de las humanidades y el fortalecimiento de las ciencias humanas, pues han perdido su aporte a la búsqueda de entender la condición humana y social, ya que el saber se ha vuelto cada vez más *esotérico* (sólo pueden acceder a él los especialistas) y *anónimo* (cuantitativo y formalizado). Prosiguiendo la propuesta de Morin, él señala específicamente la necesidad de desarrollar una aptitud para contextualizar para que surja un pensamiento *ecologizante*,

caracterizado por situar todo acontecimiento, información o conocimiento en una relación inseparable con el medio, ya sea cultural, social, económico, político y, por supuesto, natural.

El pensamiento ecologizante debe abrirse al contexto planetario, considerado por Morin como “el contexto de los contextos”. Con respecto a los aspectos epistemológicos más claves para él, señalará que hay que volver a partir del principio de cómo todo es causado y causante, ayudado y ayudante, mediato e inmediato. Gracias a que todo se mantiene por un vínculo natural e insensible que relaciona a los más lejanos y a los más diferentes, considera imposible conocer las partes sin conocer el todo, y conocer el todo sin conocer particularmente las partes. Para pensar localmente hay que pensar globalmente de la misma manera que, para pensar globalmente, hay que saber pensar localmente (2002, p.28).

En esta reseña de *La cabeza bien puesta* (2004) resaltamos el interés que se pone alrededor de lo que el autor llama un “nuevo espíritu científico”. Según Morin, existen unos atrasos en la ciencia en los que reina la reducción y la compartimentación. No obstante, insiste en que la cosmología, las ciencias de la tierra, la ecología, la nueva prehistoria y la nueva historia permiten articular entre sí disciplinas que hasta ahora estaban desunidas. Ellas pueden responder, cada una en su terreno y a su manera, al imperativo de Pascal. Este nuevo espíritu científico¹⁵, junto a las nuevas disciplinas, establece concepciones novedosas entre las que están el ver a nuestro planeta como una totalidad física-biológica-antropológica en el que la vida es una emergencia de la historia de la Tierra y el hombre una emergencia de la historia de la vida terrestre. La relación del hombre con la naturaleza no puede concebirse de manera reductora o desunida; la humanidad es una entidad planetaria y biosférica. El ser humano, al mismo tiempo natural y sobrenatural, tiene su fuente en la naturaleza viviente y física, pero emerge y se distingue de ella por medio de la cultura, el pensamiento y la conciencia.

¹⁵ Nuevo espíritu que Morin relaciona con las dos revoluciones científicas en el siglo XX, correspondientes a la microfísica y la cibernética de los años cincuenta.

En cuanto a la contribución de la historia, Morin (1921) va a decir que ésta se debe introducir en el destino al mismo tiempo determinado y aleatorio de la humanidad. Se sacarían todas las consecuencias del hecho de tomar conciencia de que la historia no obedece a procesos deterministas, no está sometida a una lógica técnico-económica ineluctable o guiada hacia un progreso necesario. La historia está sujeta a los accidentes, perturbaciones y, a veces, terribles destrucciones en masa de poblaciones o civilizaciones. No existen leyes históricas, sino una dialógica caótica, aleatoria e incierta entre determinaciones y fuerzas desordenadas, y un juego a menudo rotativo entre lo económico, lo sociológico, lo mitológico y lo imaginario. Ya no existe la promesa de progreso; por mucho se podrá hablar de progresos, mas deben ser regenerados sin cesar. Ningún progreso es una adquisición que dure para siempre (Morin, 2002, p.44).

Con respecto a la disciplina de la historia, va a reconocer que, aunque por un tiempo estuvo viciada de las nociones de acontecimiento, de azar y de “grandes hombres”, se enriqueció profundamente. Así sucedió, por ejemplo en Francia, con la tendencia de la Escuela de los Annales, cuya virtud no fue, como de ella se creyó, deshacerse del acontecimiento y de lo contingente, sino volverse multidimensional al integrar el sustrato económico y técnico, la vida cotidiana, las creencias y los ritos, las actitudes ante la vida y la muerte. Por consiguiente, recién ahora empieza a reconocerse el acontecimiento y lo contingente, que paradójicamente habían sido recuperados desde hacía treinta años por la cosmología, la física y la biología.

1.2.2 Immanuel Wallerstein, *Abrir las Ciencias Sociales* (1996). Esta obra ubica históricamente el surgimiento o inicios de las ciencias sociales en el siglo XVI, comenzando su establecimiento como disciplinas hacia mediados del siglo XIX. A su vez adquieren un

objeto de estudio más particular en la mitad del siglo XX. Así lo sostienen los Lineamientos Curriculares de acuerdo a la lectura que hacen de este autor:

[...] Durante este periodo, trataron de explicar la realidad socio-humana como un conocimiento secular y sistemático, extrapolándose a las ciencias naturales, -que se basaban en leyes- con limitados aciertos por la dificultad e imposibilidad de reducir los fenómenos sociales a ellas (MEN, 2002, p.15).

El modelo de Wallerstein parte del reconocimiento del monoteísmo como una impostura intelectual vigente durante milenios, la cual fue desplazada por la verdad científica y el progreso tecnológico en el sistema mundo secularizado. Una vez alcanzada esta etapa, la epistemología pasa a ser la forma en la que occidente aborda el problema del conocimiento científico. En este ámbito, en la búsqueda del establecimiento de un gobierno óptimo, la ciencia social se constituye en el medio de hacer la indagación racional.

Se establece una identidad entre la ciencia moderna y el capitalismo en la medida en la que los científicos aplican todo el potencial del conocimiento a la solución de algunos problemas prácticos. Igualmente, el desarrollo del capitalismo implica el abordaje de su racionalidad, para lo cual Wallerstein (1996) incorpora las definiciones propuestas por Weber en *Economía y Sociedad* (1944). De esta forma la racionalidad instrumental obedece a los medios para la realización de los fines, y la racionalidad valorativa es relativa a la acción definida por la convicción en el valor, sea estético o religioso. Por consiguiente, la racionalidad se relaciona con la acción económica, en la medida en la que es técnicamente posible hacer un cálculo para la acción coordinada dentro de ciertos postulados de valor.

La nueva forma de racionalidad contribuye al desarrollo de tres instrumentos de contención frente a la amenaza para la estabilidad política que representan el campesinado, los inmigrantes y las clases trabajadoras. En primer lugar se hallan las *ideologías políticas* que se agrupan genéricamente en izquierda y derecha, los *movimientos sociales*, que terminaron siendo absorbidos en gran medida por el capitalismo y la *institucionalización de las ciencias sociales*. Para Wallerstein, la ciencia social es una creación liberal y parte de la convicción de la capacidad de manipular las relaciones sociales a condición de hacerlo de manera racional o científica.

La ciencia social surge de todas formas en el marco de la división clásica entre filosofía y ciencia, dicotomía que no comparte Wallerstein en tanto que considera que todo conocimiento empírico tiene bases metafísicas, y toda metafísica debe dar cuenta de procesos en la realidad (1996). En relación con este divorcio, los estudios de la complejidad cuestionaron la mecánica newtoniana y las pretensiones universalistas en la ciencia al introducir la contradicción. Por su parte, los estudios culturales cuestionan el establecimiento de los cánones sobre lo bello y lo verdadero establecido por el Sistema Mundial. Plantea Wallerstein (1996) una reformulación de las ciencias sociales en donde se asuma la elección política como parte de su ejercicio y la función del intelectual consista en iluminar sobre las opciones históricas.

Wallerstein (1996) también es referente en los Lineamientos Curriculares al plantear la incertidumbre en las ciencias sociales. Analiza cómo las utopías forman parte del objeto de estudio de las ciencias sociales. De forma paralela asigna un nuevo papel al Estado como otra categoría más de análisis e interpretación en procesos de transformación social.

Wallerstein (1999, p.34) parte de la *incertidumbre* como fenómeno inmanente que viene a explicar el origen de la magia y de la religión como fuentes de seguridad. Por esta misma vía, se asume a los miembros del estamento religioso como figuras de autoridad, con lo que se logra la estabilización de las estructuras sociales. El autor afirma que el moderno sistema mundial requería de otro tipo de certezas con predicciones más infalibles, por lo que se dio apoyo y sanción social a la ciencia.

A pesar de este respaldo de facto, la ciencia tuvo que abrirse espacio en una sociedad con valores culturales previos, por lo que en principio la filosofía se da a la tarea de atacar las verdades reveladas, y la ciencia, como actividad cultural, ratifica los postulados racionales de la filosofía. Progresivamente, para la ciencia resulta insuficiente el puro razonamiento para llegar a la verdad, haciéndose necesaria la validación empírica de sus postulados. Ya para el final del siglo XIX, los científicos habían ganado la guerra contra los filósofos. Wallerstein sugiere que, a pesar de que en lo formal surge un mercado libre de ideas, en realidad se crean subcomunidades científicas que se atribuyen una gran autoridad colectiva, en donde solamente cuenta la opinión de personas con un entrenamiento especializado.

Limitado por un horizonte epistemológico perfilado por la mecánica newtoniana, el desarrollo de las ciencias sociales a finales del siglo XIX, tales como la política o la economía, se inscriben en una visión nomotética. Aunque Wallerstein no explica el sentido de este concepto¹⁶, sostiene asimismo que, a partir de 1945, las ciencias sociales asumen un perfil más cuantitativo con la búsqueda de leyes universales. Sin embargo, con el asalto a la mecánica newtoniana, el universo pasa a ser intrínsecamente incierto.

¹⁶ El autor no sienta una posición epistemológica al respecto de lo nomológico en las ciencias sociales. Aunque en *Abrir las ciencias sociales* (1996) hace ciertas referencias, éstas no son del todo concluyentes a nivel epistemológico, como sí podrían ser las Popper, Helper u otros epistemólogos.

Prigogyne (1917) es quien otorga un carácter más científico a esta propuesta, en la que surgen sistemas que se alejan permanentemente del equilibrio. Anteriormente, se establecerían ciertas verdades a manera de parámetros que funcionaban dentro de determinadas coordenadas específicas del espacio-tiempo. A partir de Prigogyne, el cambio permanente pasa a ser la constante. Sin embargo, para Wallerstein subsisten ciertos patrones de explicación en las regularidades de un sistema y en las pautas de transición hacia otro nuevo, en lo que Prigogyne denomina “bifurcación”. En este sentido, para Wallerstein los sistemas sociales tienen su propia evolución histórica, y de igual forma son autosuficientes (1999, p.2). El autor reconoce los alcances limitados de su propuesta al no poder definir con claridad la noción de “sistemas autosuficientes”, aunque señala la necesidad de identificar los puntos de origen, desarrollo y crisis de los diferentes sistemas.

Según Wallerstein, en las ciencias sociales hay una pérdida de conciencia generalizada sobre los sistemas históricos. De esta manera se comparan épocas absolutamente disímiles sin tener en cuenta las diferencias entre los sistemas a los que pertenecen. Esta es la razón por la cual la sociología se refugia en un sistema en el que las generalizaciones puedan ser replicables, y de esta forma su epistemología se “valida” dentro de parámetros bien conocidos.

Dentro de los sistemas se presentan ritmos cíclicos cuya duración no es definida, con fluctuaciones recurrentes en los que distintas dinámicas y tendencias seculares tienen curso de forma simultánea. En el esquema planteado por Wallerstein, se presentan ritmos cíclicos y tendencias seculares dentro de los que se pueden presentar desviaciones del punto de equilibrio. Es en ese momento cuando la estructura de poder vigente hace ajustes que determinan la periodicidad de los movimientos cíclicos que, como ya habíamos indicado, no tienen una duración determinada.

1.2.3 **La teoría socio-crítica de J. Habermas**, la cual procede de la tradición neomarxista de la Escuela de Frankfurt con representantes como Adorno, Horkheimer, Marcuse y el propio Habermas. Éste último es el representante más destacado de la perspectiva socio-crítica, cuya obra es la base de su fundamentación. Una de sus principales búsquedas consistió en poner el acento en los intereses intrínsecos que motivan el desarrollo del conocimiento y las diversas ciencias o disciplinas.

En *Conocimiento e Interés* (1973), Habermas propone tres modos de investigación distintos de acuerdo a su *interés* y búsqueda de abarcar el conocimiento que son: el interés *técnico*, el interés *práctico* y el interés *emancipatorio*. A su vez, de estas intenciones se derivan tres *estadios científicos* para su investigación, correspondientes a las ciencias *empírico-analíticas*, las *histórico-hermenéuticas* y las de *orientación crítica*. Sostiene al respecto el Maestro Guillermo Hoyos lo siguiente:

Para tres categorías de procesos investigativos se pueden señalar un nexo específico de sus reglas método-lógicas con intereses determinantes de su pretensión cognoscitiva. Esta es la tarea específica de una teoría crítica de las ciencias, que a su vez pretende evitar los sofismas del positivismo. En el estatuto mismo de las ciencias empírico-analíticas está implicado un interés técnico; en el de las ciencias histórico-hermenéuticas un interés práctico y en el de las ciencias críticas aquel interés emancipatorio, pues, como lo vimos, determinaba también las teorías tradicionales, así aquellas no fueran conscientes de tal interés. (1973, p.67).

Sin embargo, Habermas sostiene que, dentro de esta lucha al interior del trabajo científico, ese es sólo uno de los posibles intereses que legítimamente deben llamarse científicos, ya que hay un interés que no busca ya la predicción y el control, sino más bien ubicar la práctica personal y social dentro del contexto histórico en el que se vive.

Vasco (1980, pp. 9-15) relaciona cada tipo de interés con los tres aspectos del conocimiento científico citados atrás. Sobre el interés técnico de los conocimientos científicos de índole *empírico-analítico*, precisa que lo principal de éstos es la predicción y el control, afirmando lo siguiente:

[...] Si se trata de superar la mera descripción, para llegar a una explicación, el principal interés de las disciplinas científicas es predecir lo que va a pasar, para poderlo controlar si es posible; ese interés que busca el dominio de la naturaleza es lo que llama la escuela de Frankfurt el “interés técnico”, derivando el adjetivo de la *techné* de los griegos (1980, p.9).

En cuanto a los conocimientos científicos de aspecto *histórico-hermenéutico*, precisa igualmente que su interés práctico se expresa ante todo en un deseo de ubicación y orientación:

Habermas sostiene que, dentro de esta lucha al interior del trabajo científico, ese es sólo uno de los posibles intereses que legítimamente deben llamarse científicos, y que hay un interés que no busca ya la predicción y el control, sino que busca ubicar la práctica personal y social dentro del contexto histórico que se vive. Hay pues un interés legítimamente científico, serio y disciplinado, que busca comprender más profundamente las situaciones para orientar la práctica social, la práctica personal, la práctica del grupo o de la clase dentro del proceso histórico (1980, p.10).

Y en relación aquellos conocimientos científicos *crítico-sociales*, cuyo interés es el emancipatorio, precisara lo siguiente el profesor Carlos Eduardo Vasco:

Está caracterizado, para subrayar también dos verbos, por “develar” las dependencias, en el sentido de quitar el velo que oculta las ataduras, y por “romperlas”. El interés emancipatorio busca descubrir todas aquellas ataduras de la realidad, todas aquellas esclavitudes de las que somos todos víctimas más o menos inconscientes, y busca la mejor manera de romper esas cadenas. Busca entonces liberar, emancipar, y podría llamarse también “interés liberador” (1980, p.6).

El pensador alemán se inclinaba por la perspectiva interpretativa, probablemente derivada de la sociología fenomenológica Husserl, que sostiene que la “verdad” descansa en la filosofía del sujeto y en la filosofía de la conciencia.

A partir de la década de 1980, da un giro a su concepción filosófica sobre la subjetividad y la conciencia, ocupando su atención en la intersubjetividad y en oponer la perspectiva dialógica a la perspectiva nomológica del sujeto, inaugurando un análisis dialógico basado en la comunicación humana. Igualmente contrapone a la esfera del trabajo el ámbito de la acción comunicativa, según la reseña de Austin (2001, citado en H. Calderón, 2007, p.38).

Según Austin, un aspecto central del pensamiento de Habermas es:

[...] estudiar a las sociedades de manera integrada, complementaria y armónica; usando sus dos categorías claves para esto: *el mundo de la vida y el sistema*.

Habermas establece dos componentes de la sociedad, el sistema social y el mundo de la vida, el primero lo estudia a partir de la teoría de los sistemas o del enfoque sistémico, mientras que el segundo con base en la fenomenología (2001, p.39).

El filósofo alemán, sostiene Austin (2000), analiza el mundo de la vida y el sistema, con ellas trabaja dos estrategias conceptuales que son *la perspectiva de la integración social* (mundo de la vida) y *perspectiva de la integración del sistema* (sistema). De esa manera Habermas concluirá: “El problema fundamental de la Teoría social es el modo de conectar satisfactoriamente las dos estrategias conceptuales que entrañan las ideas de “*sistema*” y “*Mundo de la vida*” (2007, p.34).

Habermas propone por otra parte integrar estas dos orientaciones teóricas y elabora una síntesis entre la visión del que estudia a la sociedad como un conglomerado de sistemas complejos, estructurados (sistema-racional-burocrático). Incluye asimismo el análisis sociológico que da primacía al actor como creador inteligente, pero a la vez sumergido en la subjetividad de los significados del mundo vital. Este doble ángulo teórico permite comprender el mundo simbólico de la vida, cuyo medio de reproducción es el entendimiento y va a la par las estructuras materiales de nuestra sociedad en toda su complejidad institucional (Calderón 2007, p. 40).

Sostiene Calderón que, tras su declaración de interés tanto por el sistema como por el mundo de la vida, a Habermas (1929) le preocupa la evolución de ambos hacia una mayor racionalización. En ella la lógica racional adopta diferentes formas en el mundo de la vida y en el sistema, de manera que tal diferencia constituye el fundamento de la colonización del mundo de la vida. El mundo de la vida y el sistema, en las sociedades arcaicas estaban estrechamente entrelazados, en la actualidad se aprecia una divergencia cada vez mayor entre

ellos y se han “desacoplado”. Aunque ambos han emprendido un proceso de racionalización, ese proceso ha adoptado diferentes formas en los dos reinos. Habermas aprecia una relación dialéctica entre el sistema y el mundo de la vida (ambos se limitan y abren nuevas posibilidades). No obstante, su preocupación central es el modo en que en el mundo moderno el sistema controla el mundo de la vida, Según este filósofo alemán el enfoque hermenéutico solo se quedó en la perspectiva del mundo de la vida o de la integración social y los enfoques cuantitativos se quedaron en la perspectiva de la integración del sistema (Austin 2001), citado por (Calderon , 2007, p, 40).

De acuerdo con Calderón (2007), Habermas, tras su declaración de interés tanto por el sistema como por el mundo de la vida, le preocupa la evolución de ambos hacia una mayor racionalización. En ella, la lógica racional adopta diferentes formas en el mundo de la vida y en el sistema, de manera que tal diferencia constituye el fundamento de la colonización del mundo de la vida. El mundo de la vida y el sistema en las sociedades arcaicas estaban estrechamente entrelazados; en la actualidad se aprecia una divergencia cada vez mayor entre ellos y se han “desacoplado”. Aunque ambos han emprendido un proceso de racionalización, ese proceso ha adoptado diferentes formas en los dos reinos.

Habermas aprecia una relación dialéctica entre el sistema y el mundo de la vida, dado que ambos se limitan y abren nuevas posibilidades entre sí. No obstante, su preocupación central es el modo en que, en el mundo moderno, el sistema controla el mundo de la vida. Austin comenta que, en opinión de Habermas, el enfoque hermenéutico solo se quedó en la perspectiva del mundo de la vida o de la integración social y los enfoques cuantitativos se restringieron a la perspectiva de la integración del sistema (2001, citado por Calderón, 2007, p.40).

Por último es conveniente acotar el referente de Jürgen Habermas (1929), que tiene una importante trayectoria en la discusión epistemológica de las ciencias sociales en el país. Su pensamiento es crucial en la discusión de los años setenta con respecto a los intereses de estas disciplinas, los cuales tenían plena validez en el campo del conocimiento científico y no solo en la discusión ideológica y política.

Ahora bien, la propuesta dialógica y comunicativa de Habermas fue ampliamente acogida por los investigadores en los años ochenta para fundamentar los procesos didácticos y pedagógicos en la enseñanza de las diversas disciplinas. Muchas de las cuestiones se referían especialmente a los límites del cientificismo en la enseñanza básica, a las fronteras científicas de las disciplinas y la labor dialógica y comunicativa de la pedagogía. Al respecto, Hoyos resume estas tesis así:

A partir de la problemática de "ciencia, tecnología y sociedad", que relaciona la teoría con la sociedad, hay que fortalecer el diálogo entre la filosofía y las ciencias sociales en el sentido propuesto por J. Habermas en cuanto "ciencias de la discusión", para encontrar en íntima relación con ellas la comunicación con la sociedad misma, en cuya participación radica la última palabra. La razonabilidad comunicativa amplía en un primer momento la participación en la apertura a otras formas de vida y concepciones del bien, y en un segundo momento posibilita acuerdos sobre mínimos para solucionar los conflictos y superar en común los problemas (1973, p.16).

Desde una perspectiva más general, Gastón Bachelard fue otro referente del que nutre la fundamentación epistemológica de las ciencias sociales integradas. Su influencia está registrada tanto en los Lineamientos Curriculares como en los debates sobre las reformas

educativas en los años sesenta y setenta. El profesor Luis Eduardo Villamil Mendoza, de la Universidad Distrital, sintetiza así lo referente a la obra de este epistemólogo francés:

Uno de los grandes aportes que realizó Bachelard a la moderna teoría del conocimiento fue sin duda alguna el de obstáculo epistemológico; estos son dificultades psicológicas que no permiten una correcta apropiación del conocimiento objetivo; a lo largo de la historia de la filosofía se habían realizado grandes esfuerzos para determinar las dificultades específicas que no permitían una apropiación adecuada de la realidad, pero estas dificultades se identificaban con la insuficiente capacidad de los órganos sensoriales para captar los diferentes fenómenos naturales, o con lo inapropiados de los instrumentos materiales utilizados en la investigación de los acontecimientos naturales (2008, p.12)

Para Klimovsky, Bachelard se destaca por su inquietud, un tanto experimental, de enfocar con total libertad y gran riqueza creativa todos aquellos problemas que cada disciplina sugiere acerca de la naturaleza de la ciencia (1997, p.389). En el trabajo de Bachelard de igual manera se aborda la forma en la que el lenguaje científico se ve impulsado a utilizar construcciones más metafóricas que reales, es decir, las leyes de la ciencia y no las representaciones del mundo exterior. Al hacerlo de alguna forma se rompe con el realismo y con el formalismo, enfatizando en la realidad interna que se configura en el desarrollo de una ciencia como las matemáticas. A continuación se propone una teoría del uso del lenguaje científico como parte del racionalismo que desarrolla en sus estudios, otorgándole un carácter histórico a los esquemas científicos en donde se reconoce la generación de sus propias normas de verdad.

Mora (2015), además del citado filósofo francés, destaca a Canguilhem (1998), quien plantea una “unidad revolucionaria” entre la epistemología y la historia de las ciencias. Dicha

unidad establece una relación directa entre la teoría y las técnicas involucradas en el desarrollo de un campo, considerando la necesidad de establecer una filiación entre los conceptos, en lugar de la transmisión por contingencia. Por el contrario, Canguilhem prefiere hablar de condiciones específicas de generación del conocimiento, manifestando una epistemología más orientada a la práctica científica que a las razones de ser de la ciencia.

En general, la obra de Canguilhem se caracteriza por su marcado antipositivismo y antievolucionismo, rasgos que impulsaron a M. Foucault (1984) para incorporar en sus trabajos la noción de discontinuidad. De acuerdo con Mora (2015), Foucault es uno de los referentes de más valor porque invierte las categorías sujeto-continuidad de Bachelard por la de objeto-discontinuidad (p.76).

La noción de episteme para Foucault es entendida como *“un conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva”* (1984, p.84). De igual forma la práctica discursiva es entendida como el dominio de diferentes objetos que pueden adquirir o no un status científico. No se trata entonces de describir los avances científicos, más bien de poner en evidencia el campo epistemológico, es decir, las posibles configuraciones que pueden dar lugar al avance del conocimiento empírico. Por ejemplo, en relación directa con las ciencias del hombre, se establece que su avance nunca estuvo prefigurado en los siglos XVII y XVIII, pasando el hombre a ser de interés científico estimulado por un interés práctico o un racionalismo latente.

Resumiendo hasta aquí, podríamos decir a grandes rasgos que los anteriores son los contribuyentes a los fundamentos epistemológicos de las ciencias sociales integradas en el país, que los asumen con un principio pluriparadigmático en contra de la tradición positivista.

Las ciencias sociales integradas acogen la hermenéutica, la concepción crítica¹⁷ y el pensamiento posmoderno con su derivación del pensamiento complejo y sistémico (Calderon, 2007, pp. 15 y 16).

1.3. Hacia un nuevo horizonte en la producción de conocimiento social en la educación básica y media

En páginas anteriores se han expuestos los enfoques filosófico-epistemológicos propuestos por Morin, Wallerstein y Habermas, consistentes en la complejidad, la comprensión, la incertidumbre, la hermenéutica y la teoría socio-crítica. Igualmente se presenta en la fundamentación epistemológica de las ciencias sociales que se enseñan en el país un imperativo curricular ligado a estas amplias y generales perspectivas.

El documento *Fundamentación conceptual área de ciencias sociales* del ICFES (2007) también reconoce que con los Lineamientos Curriculares de 2002 se subsanó un vacío en el área, saturada de multiplicidad de cátedras (p.19). Al respecto, Restrepo, Sarmiento y Reyes precisan sobre el asunto:

Cuando se advierte una falla en la democracia, entonces se apela a la cátedra de Educación para la Democracia. Cuando se registra un vacío ético, se crea la cátedra de Ética y Valores Humanos. Cuando hay problemas de adicción al alcohol o a sustancias psicoactivas, se introduce una cátedra de Prevención Integral. Cuando se suman consecuencias graves por una sexualidad no bien regulada se introduce la

¹⁷ J. Habermas, al igual que E. Wallerstein, hace una clasificación de los tipos de conocimiento y ciencias no en términos nomológicos e históricos, sino en empírico-analíticos, hermenéutico-críticos, y emancipadores. Véase al respecto *Conocimiento e Interés* (Habermas, 1977).

Cátedra de Sexualidad. Cuando algún, ministerio concibe la idea de ampliar coberturas con pocos recursos se crean cátedras y programas de alfabetización o de atención primaria.

No es que estos conocimientos o prácticas sean desdeñables. Pero son un síntoma de que algo falla en la enseñanza de las ciencias sociales, pues todos ellos son propios de ese saber y saber hacer de las ciencias sociales y si ellas se enseñaran de una manera coherente, integral, imaginativa y significativa, los saberes enseñados en las cátedras de emergencia tendrían la ventaja de poseer un contexto más extenso y profundo (2003, p.41).

Los Lineamientos establecen un nuevo diseño curricular para las ciencias sociales escolares que se promueven en el país, centrado en cuatro propósitos: a) introducir miradas holísticas; b) ampliar el énfasis que tradicionalmente se ha hecho en el Estado como agente modernizador, porque hoy no es el único escenario en donde los conocimientos de las disciplinas sociales tienen posibilidades de desarrollo y aplicabilidad; c) reconocer los saberes de las culturas no occidentales; y d) incorporar el futuro como objeto de las ciencias sociales.

Pese a que esta integración, derivada de un nuevo horizonte epistemológico surgido en la segunda mitad de los años ochenta, pretende ser una propuesta de renovación curricular alejada de la fragmentación tradicional y de la reducción de ellas al binomio geografía-historia, en el fondo sigue teniendo las mismas falencias, porque:

[...] lo mismo que a caer en la compensación de la pasada década que quería suplir los faltantes de esas disciplinas introduciendo a troche y moche otras como educación en valores, educación sexual, educación para la democracia, estudio de

la constitución, educación en género, educación ambiental y educación tecnológica en una especie de *currícollage*. (Ortiz, 2001, p.6).

En definitiva, la propuesta integradora en las ciencias sociales mantuvo su ambigüedad. Este último aspecto que señala el profesor José Guillermo Ortiz Jiménez no es más que una unión forzada de “otros saberes”, como señala los documentos del Ministerio. El resultado, contrario al nuevo fin académico, es paradójicamente la dispersión y atomización curricular sumada a la superficialidad disciplinar planteada.

Además, como lo expone el mencionado documento del ICFES y se ha indicado en líneas anteriores, las disciplinas de envergadura tradicional –la historia y la geografía- siguen configurando y definiendo la enseñanza de las ciencias sociales. Al respecto señala el documento:

Hasta el momento, en Ciencias Sociales la evaluación externa y la normatividad ministerial habían tomado caminos divergentes, distanciándose en aspectos cruciales de enfoque y estructuración del área, lo que no ha dejado de producir cierta zozobra entre los docentes, al establecer requerimientos diferentes para la formación en el área. Por una parte, los Lineamientos y los Estándares curriculares señalan una visión interdisciplinar y abierta de las Ciencias Sociales, que no se había visto de la misma manera reflejada en la Prueba de Estado, aunque de forma implícita sí lo intentó recoger. Por esa razón “la prueba de Historia en el Examen de Estado, se transformó – a partir del año 2000- de ser un examen que indagaba fundamentalmente por el conocimiento de información acerca del pasado, en la cual el componente memorístico y erudito era muy importante, por el de la hermenéutica, donde la interpretación, la comprensión, la argumentación y la proposición, se establecen sobre el desarrollo que

han tenido las ciencias sociales en los últimos años”. Sin embargo, dicha transformación se hizo manteniendo los tradicionales campos disciplinares: Historia y Geografía. (ICFES, 2007, p.16).

De otra parte, es el propósito cognitivo inicial del pensamiento complejo integrar el conocimiento con múltiples saberes, disciplinas y especializaciones que formen un gran cúmulo informativo. La complejidad sería la premisa básica para el desarrollo de la interdisciplinariedad en la enseñanza de las ciencias sociales. Sin embargo, de esta intención surge el cuestionamiento recurrente a esta fundamentación epistemológica, puesto que la integración en torno a los conocimientos de las ciencias sociales en el país las ha llevado a una mayor fragmentación, especialización y dislocación en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se adelanta en la escuela. Al interior de las clases se da una suerte de imposturas teóricas y de interpretaciones fallidas o superficiales del contexto¹⁸, además de promover una visión empírica y excesivamente pragmática de las ciencias sociales.

Finalmente, con relación a las preguntas iniciales acerca de las cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas claves en los fundamentos curriculares de las ciencias sociales integradas, se respondería de la siguiente forma a ellas:

En relación a su objeto: Las ciencias sociales son concebidas como un área o campo de conocimiento *abierto* donde su objeto de estudio es el *ámbito de social* en cada una de las

¹⁸ El documento de 1984 aspiraba a formular una enseñanza que integrara en mayor medida la historia y la geografía con otros saberes de las Ciencias Sociales. “Pero, pese a los cambios, el currículum proyectado entonces fue más retórico que efectivo y careció de continuidad en su reflexión, porque a diferencia de otras áreas, no se creó una tradición que reflexionara sobre el aprendizaje de las ciencias sociales y sobre el atraso pedagógico de la enseñanza universitaria a la educación básica y primaria” tomado de: Restrepo, Sarmiento y Ramos, *Pedagogía y Ciencias Sociales*. En Bogoya, Daniel. Et Al. 2 003. Trazas y Miradas. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

disciplinas, enfoques, teorías, concepciones, cátedras y saberes que la componen, aplicando en el estudio de éste los principios de flexibilidad y complementariedad disciplinar.

En relación a su validez: ésta es cuestionable, dado que la interdisciplinariedad no se da a partir de la enseñanza-aprendizaje de los conocimientos propios de las disciplinas, ni de los proyectos de investigación en el aula escolar, sino a partir de supuestos del desarrollo de las ciencias sociales integradas, tal como lo sostiene Pulgarín:

Esta demanda no es fácil de asumir, puesto que aún no se soluciona el problema de las divisiones unidisciplinares, es decir todavía no se da el diálogo entre las disciplinas que conforman un área, carencia que se explica por el desconocimiento de la epistemología e historia de las ciencias que se enseñan. Lo más común es que los docentes conozcan un buen número de contenidos, incluso que identifiquen algunas teorías o principios de las ciencias, sin embargo, hace falta reconocer los objetos de conocimiento de cada una de las disciplinas que conforman el área, sus conceptos básicos, métodos y enfoques teóricos actuales. Sin ello se dificulta hablar interdisciplinariedad y más aún, establecer rutas metodológicas y estrategias didácticas propias de área que se enseña (2008, p.38).

La búsqueda de un análisis *holístico* y *global* de la realidad social tiene una validez cuestionable, toda vez que los aprendizajes dados sobre las ciencias sociales serían de tipo empírico, general o anecdótico, más cercanos paradójicamente al positivismo que se crítica que al enfoque complejo hermenéutico que se promueve.

En relación a su método: En la actualidad se discute la conveniencia o no de mantener la división disciplinar entre las distintas ciencias sociales a la hora de organizar el currículo

escolar, es decir, los conocimientos y/o aprendizajes a enseñar desde el currículo. A lo anterior se adiciona la necesidad de reconocer la existencia de “otras” formas de conocimiento de lo social, procedentes de las artes y la literatura, las cuales deben considerarse a hora de configurar el proceso metodológico y didáctico pertinente para el área de ciencias sociales¹⁹. Pulgarín (1999), apoyada en la tesis de F. Braudel (1980), señala que:

En este orden de ideas, establecer fronteras entre las diferentes disciplinas sociales o humanas es cada vez más difícil; Braudel F. (1980) lo plantea al afirmar que “las ciencias sociales se imponen las unas a las otras, cada una de ellas intenta captar lo social en su totalidad, cada una de ellas se entromete en el terreno de sus vecinas, en la creencia de permanecer en el propio...” Si bien es cierto, este es un debate que aún se sostiene, los límites entre una línea de conocimiento y otro, son tan tenues que podríamos pensar si es necesaria tal diferenciación (pp.6 y 7).

No obstante, a estas reflexiones la interdisciplinariedad aún no ha vencido la división disciplinar tradicional desde la historia, la geografía, u otra disciplina de trayectoria.

En relación a su enseñanza: Desde un balance continuo de diversos investigadores sobre el tema, incluidos los del ICFES, la dinámica pedagógica de las ciencias sociales integradas, con sus características de área y de interdisciplinariedad, no has sido significativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pulgarín, 1999, p.36). De hecho, la propuesta curricular aún está enarcada en los contenidos de la historia y de la geografía. Pese a su evolución y nuevos horizontes epistemológicos, teóricos y metodológicos, los fines o propósitos de las

¹⁹ La interdisciplinariedad, en la concepción didáctica de las ciencias que se enseñan, es mirada como el acercamiento o puente de unión entre las llamadas ciencias sociales y con las demás ciencias. Su objetivo es crear un lenguaje común a todas las áreas del conocimiento y abordar de manera integral los objetos de enseñanza. Con ella se pretende combatir la hiper – especialización y la creciente división del conocimiento y, en especial facilitar el aprendizaje. Es por ello que hoy se habla de área de conocimiento y no de asignatura.

ciencias sociales, tales como la formación ciudadana o el desarrollo del pensamiento crítico, siguen anclados a las lecturas de las mencionadas disciplinas.

En relación a su historicidad: El sentido del análisis histórico y epistemológico crítico al interior de la ciencia social tiene el propósito de distinguir las características científicas de éstas en el contexto de su desarrollo. Cuando se tiene en cuenta sus diversas complejidades, rupturas, avances y consensos, se contribuye a la construcción de una concepción crítica de la ciencia social, y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Bajo esta premisa, consideramos que los horizontes de las ciencias sociales integradas han tenido un continuo de desarrollos y enfoques que aún no logran avanzar más allá de la perplejidad y la incertidumbre en la dinámica de sus disciplinas en los procesos educativos.

1.4 Unas palabras finales sobre las ciencias sociales integradas

Las ciencias sociales integradas propuestas en los Lineamientos Curriculares no se sustentan en unos fundamentos epistemológicos sólidos que den razones para su integración como área de enseñanza en la educación básica y media del país, puesto que éstos son de naturaleza diversa y pluriparadigmática. Por el contrario, la explicación de su integración está más dada por razones de integración y/o renovación curricular, es decir, de un cambio de los *programas curriculares* originados con la reforma educativa de 1978, hacia una concepción de *áreas curriculares* de campos de conocimiento abierto, donde se agruparían diversas disciplinas sociales escolares con objetivos o propósitos educativos y pedagógicos generales y abstractos.

Por otra parte, en cuanto a la enseñanza y legitimidad de las ciencias sociales integradas, se da un conflicto y disputa en diversos aspectos (políticos, ideológicos, pedagógicos y didácticos), que enfrenta a por lo menos cuatro concepciones sobre este complejo problema. Los bandos enfrentados fueron la Academia Colombiana de Historia, los nuevos profesionales y científicos sociales egresados de las universidades, los programadores y diseñadores de currículo del Ministerio de Educación Nacional (MEN), y los maestros agrupados en el magisterio colombiano, que reclamaban el reconocimiento del estatuto pedagógico y científico de su profesión.

2. CONFLICTOS Y DISPUTAS POR LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES INTEGRADAS

En este capítulo se revisarán y distinguirán los conflictos y tensiones alrededor de la fundamentación y configuración disciplinar y pedagógica de las ciencias sociales en el país a lo largo de su historia reciente, buscando responder los siguientes interrogantes: ¿Las ciencias sociales han configurado en el país unos fundamentos, un marco referencial y epistemológico propio?, ¿cómo ha sido su proceso de formación y enseñanza a través del tiempo? Y ¿a qué comprensiones ha dado lugar su propio proceso?²⁰ Estas cuestiones se responderán en dos momentos o desde dos tipos de fuentes específicas, siendo éstas por un lado, de los balances historiográficos acerca de la historia de la educación en Colombia y de la historia de la enseñanza de las ciencias sociales integradas en particular y, en segundo lugar, a partir de la síntesis de algunos de los más significativos recuentos hechos acerca del desarrollo teórico y disciplinar en la historia de las ciencias sociales como tales en Colombia.

²⁰ Lo epistemológico en esta disertación se centra en la reflexión crítica que se hace de la ciencia y el método científico al interior mismo de ésta.

El propósito de este análisis, derivado del recorrido por la historia de las ciencias sociales en el país, es distinguir las características más destacadas en el constante conflicto de esta área del conocimiento en torno a su fundamentación epistemológica y a su consolidación como ciencia y disciplina escolar.

En función de lo planteado, el supuesto que se argumenta en este capítulo sostiene que la fundamentación teórica y epistemológica otorgada a la enseñanza de las ciencias sociales integradas en el país, lejos de ser un proceso armónico, ha estado en sus diferentes periodos históricos inmersa en controversias y constantes disputas de tipo ideológico y político más que de orden filosófico o epistemológico. Al respecto, aunque se han dado abordajes de tipo filosófico epistemológico, se podría afirmar que su relevancia en la fundamentación del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ha sido marginal, yuxtaponiéndose o mimetizándose en elaboraciones conceptuales de ciertos grupos de interés incompatibles con los desarrollos propios de las ciencias sociales en la educación Colombiana.

Se plantea entonces el problema que el debate sobre el objeto de estudio de las ciencias sociales aún no se zanja, llevándolo constantemente al terreno de las interpretaciones sobre ideologías y uso político instrumental que han marcado el devenir del desarrollo de tales disciplinas en el país. Dichas interpretaciones son más cercanas a camisas de fuerza teóricas y conceptuales impuestas por ciertos grupos de interés, que a un análisis pertinente con una comprensión más profunda sobre el asunto filosófico-epistemológico en que se fundamentan las ciencias sociales.

Desde una perspectiva más general, el balance sobre la fundamentación de las ciencias sociales a través de su historia debería extenderse más allá de razones instrumentales y pragmáticas hasta llegar a otras de naturaleza más compleja. Pueden darse como ejemplos de

estos motivos ciertas nociones que algunos filósofos e historiadores nacionales han llamado la *Modernidad Postergada* o la *Modernidad Fracasada*.

En otras palabras, con esta reflexión de más largo aliento se podría ver si esta “postergación” o ese “fracaso” tienen que ver con la imposibilidad de un pensamiento propio, autónomo, no instrumental y heterónomo, que sería diferente a la formalidad académica establecida en el siglo XX. El paradigma imperante ha partido de interpretar las ciencias sociales en torno a una racionalidad instrumentalizada como la ideología del Estado-Nación en formación, la cual desde las últimas décadas del siglo pasado apuesta por modernizarse.

Dentro de este marco, se parte de un balance historiográfico que se amplía con un cotejo documental de algunos de los más importantes recuentos oficiales, conversatorios, discusiones, documentos e informes que se suscitaron con la reforma curricular de 1984, planteada en el decreto 1002 de ese mismo año, pero que realmente fue iniciada mediante el decreto 1419 de 1978 como parte del conjunto de transformaciones de la década del setenta (Vasco, 1985). Esta pesquisa y constatación documental de fuentes secundarias darán voz a otras posiciones y lecturas distintas a las de las tradicionales disputas ideológicas y políticas por la enseñanza de las ciencias sociales.

2.1 Balance Historiográfico de la Historia de la Educación y de la Enseñanza de las Ciencias Sociales

Orlando Silva Briseño (2017), siguiendo a otros investigadores y autores, especialmente los del Grupo de Historia de las Prácticas y Saberes Pedagógicos (GHPSP), considera que la historia de las disciplinas y de los saberes escolares en Colombia es un escenario reciente

de investigación en el desarrollo historiográfico del país. Según este autor, en su dinámica de configuración se pasó de la consolidación de la historia como campo profesional con perspectiva científica entre los decenios de 1960 a 1980, a un proceso de dispersión temático y metodológico desde los años noventa del siglo veinte hasta la actualidad (Silva, 2017, p. 22). Producto de esta última bifurcación, sostiene el autor que “surgió y se consolidó la Historia de la educación y la pedagogía, en la cual aparece recientemente una línea de investigación específica: la historia de las disciplinas y de los saberes escolares” (p.22).

Silva (2017) considera pertinente esta delimitación de investigación en el balance historiográfico de la historia de la educación y pedagogía en Colombia, ya que en su concepto las ciencias sociales escolares han emergido de una forma muy particular como parte del campo de las disciplinas escolares que se enseñan en el país. Al ampliarse la escolaridad hasta el nivel de secundaria, la ciencia entra como objeto primordial de dicho nivel educativo, incluyendo aquí a la historia y la geografía (Silva, 2017, p.99). Prosiguiendo con el autor, se debería ver el desarrollo de las ciencias sociales y la historia como un problema de investigación recurrente en doble coordenada, es decir, como disciplinas científicas y como saberes y disciplinas escolares.

Ese segundo plano es el que concentra más la atención en cuanto a la investigación historiográfica de la enseñanza de las ciencias sociales, agregando además la propia historia de las disciplinas científicas y los saberes escolares, intereses que se derivan de acoger el enfoque genealógico-arqueológico propio de los postulados de Michel Foucault. A partir de esta clase de análisis, en los últimos años de forma mayoritaria se viene construyendo la historia de la enseñanza de asignaturas, áreas y materias en Colombia (Silva, 2017, p.22).

La delimitación que plantea Silva (2017), con sus respectivas precisiones y precauciones frente a la historia de la educación y de la pedagogía que se relaciona con el surgimiento y desarrollo de las ciencias sociales, está presente en tres enfoques historiográficos específicos que son: a) el de la *historia tradicional*, también conocido como *historia episódica y apologética* de la historia de la educación; b) el *social y cultural de la Nueva Historia de Colombia*, surgida la ruptura con la historia tradicional; y c) el de *historia de la educación y la pedagogía* desde el enfoque genealógico-arqueológico.

2.1.1 En La Historia Tradicional

La preocupación en este enfoque va más hacia los acontecimientos y personajes fundacionales que han intervenido en el establecimiento de las instituciones educativas en el país, así como sus relaciones con los intereses partidistas de la época. Alejandro Álvarez Gallego (2001), quién ha hecho este balance dentro de la perspectiva del GHPSP, considera que este enfoque historiográfico en la historia de la educación y la pedagogía:

Son trabajos que han heredado su enfoque de una corriente historiográfica propia de los años cuarenta y cincuenta del siglo XX. En ellos se hace énfasis en los fundadores, las instituciones y las ideas pedagógicas, muy ligados a los intereses partidistas (liberales o conservadores), lo cual significa que arriesgan sus juicios interpretativos a partir de los principios doctrinarios de uno u otro partido político (Álvarez, 2001, p.29).

Silva (2017) indica al respecto de los balances historiográficos hechos por esta corriente lo siguiente:

A partir de dos balances historiográficos realizados, uno ya mencionado escrito por Alejandro Álvarez, y el otro elaborado por Jorge Orlando Castro (Castro, 1999), se pueden resaltar como las principales obras de la historiografía tradicional de la educación las publicaciones realizadas por Epímaco Cabarico en 1952, Luis Antonio Bohórquez Casallas en 1956 y Guillermo Hernández de Alba en 1969 (p. 30).

Pese a su carácter descriptivo y estar fundamentalmente destinado a la formación pedagógica y discursiva del docente de la época, Silva sostiene que este enfoque muestra el efecto de la preocupación por la configuración de la educación como un campo profesional en la década del cincuenta, lo cual fue propiciado por la formación profesional de maestros en las facultades de educación bajo la modalidad de las licenciaturas (2019, p.30). La acreditación del maestro en buena medida sería el nicho para la aparición de las ciencias sociales de tipo profesional moderno unos años después. Por otra parte, en la historia tradicional se resalta la apología a la tradición hispánica en la mencionada constitución del campo educativo. Afirmaba Bohórquez Casallas que “la educación en América colonial es heredera de la educación española y particularmente de las prácticas desarrolladas por las diferentes comunidades religiosas y la fundación de universidades y colegios” (1958, p. 30). Para el conjunto de estos autores es preciso resaltar que se da una solución de continuidad en la experiencia educativa en Colombia, pues es fruto del proceso colonial español (Hernández y Cabarico 1952 1969, p.30).

Al mismo tiempo que se da esta exaltación colonial, se refieren al papel de la Iglesia como pilar educativo al asumir los procesos de sujeción de la población. Las instituciones eclesiales inicialmente actuaron en la evangelización cristiana para continuar con su rol luego del triunfo republicano. Precisa Silva que la Iglesia:

[...]Asumió la función pública y la responsabilidad tanto de la instrucción en una primera instancia y de la educación en el siglo XX, y que se patentó por el concordato de 1887, que le concedió a dicha institución la dirección y el control del aparato educativo (Silva, 2017, p.36).

Dentro del balance historiográfico de la investigación, es importante destacar lo que dice esta corriente en cuanto al desarrollo e historia de las ciencias sociales en lo referente a: a) planes de estudio durante el período republicano, los cuales dependían a su vez de las disputas políticas de los diferentes gobiernos del siglo XIX; b) las alusiones a las primeras iniciativas educativas extranjeras, tales como la misión protestante alemana; y c) la relación de diversas legislaturas y expedición normativa desde mediados del XIX, donde es de destacar el decreto orgánico de la instrucción primaria y la ley 39 de 1903 para la organización del ramo de instrucción pública en la educación, y las obligaciones de la nación, los departamentos y los municipios. Estos tópicos son importantes toda vez que se relacionan al período radical donde la educación y la enseñanza, bajo la óptica de la Regeneración, cayó en desorden y anarquía con la libertad que se otorgó, la cual se solucionaría en el período conservador con las medidas partidistas que estos gobiernos plasmaran hasta la década de los treinta y cuarenta.

No obstante el balance que normalmente se hace de la historiografía tradicional, sería un error quedarse en las impresiones que se producen de estos estudios. Recientes investigaciones en relación al estudio de los manuales escolares, entre ellos los catecismos

católicos, han podido constatar que, además del estudio de un marco regitivo fuente, la historia de estos textos dejan ver ciertas características en la formación inicial en ciencias sociales, ya que además de los tradicionales catecismos patriotas también se dieron catecismos de geografía (Aguirre, 2015), y de urbanidad y civismo (Afanador & Báez, 2015).

2.1.2 El enfoque social y cultural de la Nueva Historia de Colombia

En este enfoque se reconoce que el surgimiento y desarrollo de las ciencias sociales como disciplinas científicas hacia la segunda mitad del siglo pasado estuvo ligado a la profesionalización de las ciencias sociales en el país con la puesta en marcha de la Escuela Normal Superior (ENS), hecho reconocido por Silva Briceño (2017, p.24) y otros autores. La ENS fue una institución de educación superior que funcionó entre 1936 y 1951, siendo para Leal “[...] la matriz de la profesionalización de las ciencias sociales en el país” (2000, p.3). Leal trae a colación a Herrera y Low (1994) quienes sostienen a este respecto que:

Solo en el siglo XX se conoció en nuestro país la especialización de intelectuales en campos del saber como la Antropología, la Geografía, la Economía, la Sociología, la Historia, la Psicología y la Filosofía; hecho en el que jugaron papel importante las instituciones de educación superior y las academias e institutos de investigación, y de manera particular la Escuela Normal Superior (p. 16).

Por su parte Mauricio Archila (1996), reforzando este planteamiento argumenta lo siguiente:

El proyecto liberal, heredero del radicalismo del siglo pasado [XIX], se centró más en la educación laica que en la ampliación de la cobertura del sistema educacional. Pero allí sobresalen dos hitos en la conformación de las ciencias sociales en el país: la creación de la Escuela Normal Superior (1935) y la reestructuración de la Universidad Nacional (1936). Aprovechando hábilmente la llegada de algunos exilados europeos que huían del fascismo, los liberales introdujeron nuevos métodos de investigación en instancias públicas como la Contraloría y la misma universidad pública, y crearon la Escuela Normal Superior que educaría al núcleo de intelectuales que decenios después formalizaría las ciencias sociales en el país. (p.4).

Para este enfoque historiográfico de la historia de las ciencias sociales es importante destacar que, el surgimiento y desarrollo de la educación por una parte y de las ciencias sociales por el otro, estuvieron enmarcados en unas dinámicas de tipo político, económico, social y cultural particulares. Como ya se dijo antes, su orientación se desprende de la ruptura que la corriente historiográfica de la Nueva Historia de Colombia hace frente a la Academia Colombiana de Historia en las décadas de los sesenta y setenta del siglo pasado. Silva (2017), siguiendo la investigación hecha por Álvarez (2013), afirma que se caracteriza por hacer de la historia una actividad profesional sustentada en un carácter científico, alejándose de los intereses partidistas y acogiendo la influencia del marxismo y del estructuralismo.

Esta concepción de la historia buscaba integrar múltiples dimensiones en el abordaje de los problemas y conflictos históricos del país. Algunos de ellos eran: las políticas del Estado, las transformaciones cualitativas del sistema educativo y sus relaciones con el contexto social, económico, político e ideológico al que se deban unas y otras. Silva (2017), citando a Molano y Vera (2017), afirma que “[...] Se trataba de explicar el sistema educativo determinado por la estructura social y económica que lo enmarcaba históricamente y por las tensiones y conflictos políticos que lo personalizaban específicamente” (p.49).

En la perspectiva de Silva, la historia de la educación y de las ciencias sociales en la Nueva Historia es subsidiaria de modelos explicativos provenientes de las ciencias sociales, particularmente de los análisis marxistas y estructuralistas, razón por la cual no es autónoma, porque sería el reflejo de las dinámicas estructurales ya citadas. La observación es una crítica ciertamente pertinente en cuanto al valor epistemológico y teórico que estos campos del conocimiento han dado a sus comprensiones de lo social.

Con todo, sostiene este mismo autor que existen dos tendencias se han proyectado en el campo historiográfico de esta corriente. De un parte, aunque de forma marginal, señala Silva (2017):

El énfasis que se ha realizado en el abordaje de la historia de la educación teniendo como eje de análisis lo cultural, es el de la identificación de los sistemas de ideas de pensadores y pedagogos que contribuyeron al desarrollo histórico de la educación y la pedagogía. Los sistemas de ideas impulsados por dichos pensadores y pedagogos están estrechamente ligados a las ideas filosóficas en las que se inscribe cada uno de ellos. En esta tendencia la pedagogía no existe como disciplina autónoma, en tanto que depende y se diluye en un conjunto de postulados externos a ella (p, 46).

Y de otra parte, una concepción más global y general enfocada en la búsqueda de:

[...] las condiciones histórico-sociales como elemento central del desenvolvimiento de los procesos educativos. Se busca explicar los fenómenos de la educación a partir de procesos más amplios como los económicos, sociales o culturales. La educación

es una manifestación de la acción del Estado que pretende formar a la población para responder a los requerimientos e intereses de cada momento y la pedagogía no aparece como elemento central en estos estudios (Silva, 2013, p.27).

En síntesis, en esta corriente importa destacar para este balance: a) la centralidad que cobre el análisis sobre el papel del Estado durante los siglos XIX y XX en la constitución de lo educativo. Aline Helg va a sostener que: “La independencia de la colonia en 1819 cambió las relaciones entre la Iglesia y el Estado y por consiguiente la estructura de la educación” (1978, p.19); y b) Las reformas a la instrucción pública y a la educación sirven para explicar los cambios ideológicos en la hegemonía de la organización republicana. Al respecto explica Silva (2017):

Las reformas de la educación expresan la disputa por el control político e ideológico de la nación, tanto en el siglo XIX como en el XX, por ello el énfasis analítico recae sobre las reformas, las cuales también son utilizadas para la elaboración de algunas de las propuestas de periodización que promueven los historiadores adscritos a la historia social y de la cultura (p.53).

Destacamos que estos dos énfasis en la corriente Social y Cultural de la nueva Historia de Colombia, por la configuración histórica y el desarrollo de las ciencias sociales, se van a enmarcar constantemente en disputas de orden ideológico y político antes que en las de sentido filosófico y epistemológico.

2.1.3 En la historia de los saberes escolares: El enfoque Genealógico-Arqueológico.

En la historia de la educación, particularmente de la enseñanza de las ciencias sociales, ha ido perfilando el enfoque de la historia de los saberes escolares de forma independiente con un corpus teórico y conceptual que básicamente se deriva de la propuesta de Investigación Arqueológica-Genealógica de Michel Foucault (1984), en conjunción con la llamada Historia Crítica del Currículum anglosajona de Goodson (1991), y de la tradición francesa con la Historia de las Disciplinas Escolares de Chervel (1991). Natalia Martínez Mora (2018), sobre los demás referentes de esta corriente los precisa de la siguiente forma:

Este programa de investigación se nutre de dos tradiciones. Por un lado, la historia social de currículo de origen sajón, fundamentalmente desde los planteamientos de Ivor Goodson (1991, 1995), pero también de otras fuentes, “entre ellas la de la sociolingüística, con Basil Bernstein; la del estructuralismo marxista, con Michael Apple y la mirada foucaultiana de Thomas S. Popkewitz” (Álvarez, 2008, p.3). Por el otro, la historia de las disciplinas escolares, de origen francés con Yves Chevallard (1991) y André Chervel (1991) como sus principales exponentes, que han realizado aportes significativos a la reflexión sobre la constitución de la escuela como dispositivo de poder. A partir de esto, intelectuales de España y América Latina como Fernando Álvarez Uría y Julia Varela (1991), Antonio Viñao (1995), Jorge Larrosa (1996) y Raimundo Cuesta (1997), han desarrollado investigaciones que toman como base estos avances teóricos para pensar la constitución histórica de la escuela y de las disciplinas escolares (p.69).

Martínez Mora, a partir de esta amalgama teórica, promueven en sus investigaciones dos ejes conceptuales básicos. Dichos ejes, provenientes de M. Foucault (1984), son el concepto

de *saber*, y el otro en estrecha relación con éste en tanto su recorrido histórico, es el concepto de *formaciones discursivas*. Señala además Álvarez (2001) citado por Silva (2017), que:

Este enfoque surge en la década del ochenta por el interés de investigar el estatuto epistemológico de la pedagogía; en esa búsqueda se recurre a los aportes de G. Canguilhem y M. Foucault desde donde se indaga por las condiciones de saber y de poder que hacen posible un modo de ser de la educación, distinto según el momento histórico. (p.60).

La anterior tendencia de estudio de las ciencias sociales en Colombia se ubica dentro del campo de la historia de las prácticas pedagógicas, conformando así un saber escolar específico. Alejandro Álvarez Gallego, quien es el representante de esta concepción sobre las prácticas y saberes pedagógicos, estima que las ciencias sociales en Colombia, después de acoger múltiples procedencias, se configuraron propiamente en el país como una asignatura en la escuela a partir de los esfuerzos del primer cuarto del siglo XX por promover el nacionalismo requerido en el momento para constituir el Estado-Nación. Puntualmente sostiene Álvarez que:

Aunque cada una de las ciencias sociales haya tenido procedencias distintas como la guerra, la pobreza, la religión, los viajes, la locura, lo cierto es que todas pasaron por la escuela, y en esta última se produjo un saber que haría parte indiscutible del conjunto de categorías que aleatoriamente han ido tributando a un corpus teórico que no cesa de cambiar (2014, p.46).

Este supuesto lo argumenta Álvarez (2014), señalando que la identidad nacional, tan necesaria para el proyecto del Estado-Nación colombiano de comienzos del siglo pasado, requirió establecer un territorio, un pasado y un pueblo propios que legitimaran el sistema de gobierno. Así pues, se hizo imperativo el desarrollo de una estrategia pedagógica que constituyera los saberes que dieran cuenta de estos tres asuntos. Siguiendo a Álvarez, desde el Estado se empezó “[...] a formarse en la escuela un discurso sobre las fronteras, sobre el origen y las características de la raza que identificaban la nación” (2014, p.46).

Y fue entonces como, debido al acontecimiento del robo de Panamá, sostiene Álvarez, el proceso de delimitar fronteras y hacer mapas cambió con respecto a la tradición del siglo XIX. La preocupación por la cartografía se convirtió ya no solo en una cuestión geopolítica, sino también en un asunto pedagógico. La demarcación del territorio pasó por el reconocimiento de la identidad, proceso en el que tuvo un papel importante la Sociedad Geográfica de Colombia, que recordaba constantemente desde su boletín oficial la importancia de llevar los mapas a las escuelas (2014, p.47). Según Álvarez, ésta en 1948 reclamaba lo siguiente:

De seguro que en toda la Republica no existe un mapa mural físico de la misma para la enseñanza, como tampoco existe en las escuelas ni en ningún establecimiento docente un atlas que nos diga y nos muestre lo que es la Patria (Sociedad Geográfica de Colombia, 1948, p.46).

Junto con la pregunta por el territorio, luego de la Guerra de los Mil Días fue pertinente el examen por el pasado, toda vez que hasta ese acontecimiento no había sido necesario el enfoque promovido por la Academia y la tradición conservadora de la historia patria. Los argumentos que da Álvarez con relación a este punto son los siguientes:

Lo que antes se hacía era historia patria y esto tenía que ver fundamentalmente con recordar en detalle y glorificar como épicos, es más, inventar, mitificar hasta convertir en ritual, los sucesos de la Independencia. Durante el siglo XIX se polarizaron las diferentes versiones, unas más antihispanistas, otras menos, pero en todo caso coincidían en el propósito. Para finales del siglo XIX y comienzos del XX ya el problema era otro. Las ideas modernistas hicieron pensar que había que organizar la historia de Colombia, y esto era otra cosa. (2014, p.49).

El establecimiento de esta historia alternativa significaba: construir períodos, darle continuidad a los procesos, encontrar explicaciones a los hechos, generar una historia sin apasionamientos, es decir “científica”. Colombia misma se estableció como un hecho dotado de misma historia común a toda una comunidad que la entendía, dándole de esta forma un sentido. Retomando a Álvarez:

Antes había descripción de episodios en torno a la Independencia, algo del pasado colonial, con énfasis en el Descubrimiento y la Conquista. Pero el objeto no era Colombia [...], así fue como en 1910 se hizo obligatoria la enseñanza de la historia de Colombia en la educación secundaria. Esto exigió definir los criterios para formar a los profesores que se encargarían de ello, pues hasta entonces los maestros eran filósofos o abogados (2014, p.50).

El autor advierte que el paso al nuevo paradigma educativo no estuvo exento de conflictos, dado que se dio una tensión generada por confrontación entre las versiones conservadora y clerical del nacionalismo y la liberal-socialista en torno a la enseñanza de la historia.

La tercera razón que da Álvarez para este balance tan particular del surgimiento y configuración de las ciencias sociales es el problema de la identidad del pueblo que compone a la Nación. Él lo plantea en términos generales así:

El debate más intenso se dio en torno a la identidad, frente a la pregunta ¿quiénes somos?, ¿de dónde venimos?, ¿para dónde vamos? Como se ha dicho, hasta comienzos del siglo XX la pregunta por la identidad no existía en clave de nación. Antes el problema era como pasar del estadio salvaje al civilizado; como entrar en la historia y atravesar las etapas que todo pueblo debía recorrer. Todo el siglo XIX fue eso; con matices liberales, católicos, conservadores, radicales, republicanos, positivistas, románticos, en fin. Pero en el siglo XX el asunto cambió. Se daba por descontado que se debía seguir buscando el estadio civilizado, pero en torno a una pregunta que territorializó al sujeto: la cuestión de la identidad nacional (2014, p.50).

Estas preguntas, plantea el autor, se extendieron a la Generación del Centenario y la celebración de los cien años de la Independencia, que resalto la cuestión de la identidad. De allí surge el interés por los pueblos originarios que abrió el camino a la antropología para seguir las huellas materiales de un pasado que supuestamente revelaría las raíces de los colombianos.

En la perspectiva de Alejandro Álvarez Gallego, “[...] en el nacionalismo se verá cómo el saber pedagógico respondió a los intereses políticos de la época y el papel que cumplió en la articulación y configuración de un campo de conocimientos como el de las ciencias sociales” (2013, p.9). Sintetiza su tesis sobre la configuración de las ciencias sociales escolares en el nacionalismo de la siguiente forma:

El surgimiento del Estado-Nación fue un acontecimiento íntimamente ligado a la escolarización de la población y, en particular, a la enseñanza de las ciencias sociales. Por tanto, puede afirmarse que el nacionalismo fue en lo fundamental un proyecto político pedagógico (p, 9).

Para Silva (2017), la concepción de Álvarez, que proviene y es representativa del *Grupo de Investigación sobre la Historia de las Prácticas Pedagógicas y de los Saberes Escolares: El enfoque Genealógico-Arqueológico*, surgió e inicialmente se interesó en el campo de la pedagogía por:

La construcción de un horizonte conceptual propio de dicho campo, definiendo un conjunto de herramientas teóricas y metodológicas que permitieran evidenciar y visibilizar las características de emergencia de unas prácticas y discursos sobre la enseñanza, soportadas en una base institucional: la escuela; en unos sujetos: el maestro y la infancia; y en un saber propio: el saber pedagógico (2017, p.59).

Dentro de este marco, es preciso hacer algunas consideraciones frente a la síntesis histórica que presenta el profesor Alejandro Álvarez Gallego sobre el proceso y configuración de las ciencias sociales en Colombia. Al investigar y ubicar conceptual e históricamente la escuela como campo natural de un saber escolar, este ejercicio analítico se hace problemático. El inconveniente radica en asumir que el protagonismo que se le asigna a la escuela en el periodo histórico abordado por el autor no va más allá de ser un espacio de adoctrinamiento ideológico del Estado-Nación en ciernes.

Por el contrario, se podría decir que aún no se establecía en ella el concepto de institución moderna o liberal burguesa toda vez, que como han evidenciado varios autores, en ésta aún pervivía la disputa ideológico-política entre la tradición hispanista y la modernización liberal. Dicha condición se infiere en la propia obra del autor cuando señala sobre las distintas procedencias de este nacionalismo que da como supuesto en el desarrollo y configuración de las ciencias sociales. En palabras suyas, Álvarez señala:

Ahora bien, en esta tarea de construir una memoria social (Lechner, 2000: 68-69) se hicieron presentes diversas fuerzas, diversas tendencias e intereses y muchos matices que de no explicitarse no es posible comprender el mapa de la pedagogía social que orientó este proceso de nacionalización del poder (p.20).

Y aunque ciertamente el autor diferencia y explicita tales procedencias en los Conservadores, hispanistas y católicos, los Modernistas, de ideas liberales, y los Nuevos, de carácter centenarista, todas estas tendencias, expresiones, fuerzas y actores son ubicadas sin contexto como parte del fenómeno nacionalista. Ellas se juntan sin más cohesión social que aquella de la necesidad del Estado como agente educador que interviene de manera centralizada.

Ahora bien, la configuración de la pedagogía social sobre la nación básicamente concitó estas disputas y tensiones ideológicas y políticas sin mayores referentes y proyecciones más allá de lo que se conoce como un proceso civilizatorio de ese “otro”, que era diferente y necesitaba ser adoctrinado e incorporado en ese sincretismo social y cultural que en ese momento era Colombia. De esta manera va iniciar así de nuevo ese proceso “civilizatorio” y de cohesión social heredado del XIX, teniendo en cuenta que las preocupaciones por la higiene, la alimentación, el adoctrinamiento social y la discusión sobre la raza estuvieron

amparadas, no como quiere resaltar Álvarez (2014), en un discurso de Unidad Nacional, sino en uno de no “degeneramiento de la raza”.

En tal sentido, la tesis de Álvarez da claves para entender los fundamentos de la cívica como una de las asignaturas propias y particulares de ese proyecto recivilizador de la escuela mas no del conjunto de las ciencias sociales. Desde allí se empieza a comprender cómo esta asignatura pervivió tan largo tiempo en la enseñanza, manteniéndose por lo menos hasta la reforma curricular de 1984. De lo expuesto es posible inferir que las discusiones ideológicas y políticas sobre la tradición y la modernidad se han mantenido en la fundamentación de las ciencias sociales por largo tiempo.

Se plantea entonces que el problema radica en las disputas sobre la educación, ya que son las de tipo ideológico y político las que se sobreponen o yuxtaponen sobre aquellas de tipo filosófico o epistemológico en las ciencias sociales. Por ejemplo, la pugna en torno al nacionalismo que expone Álvarez es más una discrepancia en torno a las nuevas dinámicas recivilizatorias del primer cuarto de siglo XX, que un planteamiento filosófico y epistemológico nuevo para las ciencias sociales, puesto que como se ha discutido ampliamente por la historiografía política del período en mención el nacionalismo funciono más como una ideología de Estado que como un fenómeno cultural propiamente dicho o equiparable a otros países de Latinoamérica como Argentina, México o Brasil

2.2 Nacionalismo sin Nación, Modernización sin Modernidad y Desarrollo sin Progreso

Rafael Gutiérrez Girardot (2001) sostiene que en la historia no solo importan las rupturas sino también son transcendentales los tránsitos, es decir, las continuidades. En este orden de

ideas, se podría afirmar que estas querellas heredadas del siglo XIX por el control de la educación van a ser una tendencia constante al momento que se abordó la fundamentación teórica, conceptual y epistemológica de las ciencias sociales en el país, por lo menos hasta la segunda mitad del siglo pasado.

Sin embargo, esa no es la única procedencia o condición de posibilidad en cuanto a la fundamentación de estas disciplinas, ya que otras dinámicas con respecto al desarrollo y configuración de las ciencias sociales también se dieron paralelas a ellas. Algunas de éstas procedían ya se promovían desde los procesos modernizadores del aparato del Estado Colombiano, concretamente con las actividades técnicas e intelectuales que demandaron las recomendaciones y estudios que las misiones extranjeras traídas al país desde finales del siglo XIX y en las primeras décadas del XX. El objetivo de estas comisiones era adelantar asuntos de política fiscal, normas monetarias, administración pública, estudios de población, medidas sanitarias de higiene y salud pública, así como también modernizar la educación y el desarrollo social.

Inicialmente las misiones vinieron de Europa al finalizar el siglo XIX, provenientes de Alemania, Bélgica Italia y Francia. Al respecto, es clave destacar aquí el aporte de la misión alemana en educación y pedagogía con la divulgación de Pestalozzi, la cual la reseña de la siguiente manera Saldarriaga:

La pedagogía pestalozziana, llamada también “objetiva” o “intuitiva”; fue introducida por primera vez en Colombia entre 1845 y 1847, bajo los auspicios del Presidente conservador Mariano Ospina Rodríguez, por Don José María Triana en la Escuela Normal lancasteriana de Bogotá, como un recurso para mejorar la enseñanza en las clases de gramática y aritmética. Casi treinta años después, hacia

1872, bajo un nuevo gobierno, de orientación liberal, "*la objetiva*" empieza a ser difundida en las Normales oficiales establecidas en cada una de las capitales de los Estados Unidos de Colombia, por los "12 maestros protestantes" de la Primera Misión Pedagógica Alemana llamada al país (2013, p.14).

Posteriormente llegarían misiones de los Estados Unidos antes y después de la Segunda Guerra Mundial. Estas últimas fueron auspiciadas tanto por fundaciones como por el gobierno norteamericano. Del primer tipo destacan Kellogg's, Rockefeller y Ford, siendo estatales la Alianza para el Progreso y las misiones Kemmerer (1930), Currie (1950), Le Bret (1955) y Cepal (1954 y 1958).

Desde sus inicios, las intervenciones relacionadas con temas educativos difundieron la pedagogía como un saber propio, siendo acompañadas de análisis sociológicos sobre los procesos educativos y las condiciones de la sociedad colombiana. Estas misiones paralelamente posibilitaron la llegada al país de una visión de progreso y desarrollo técnico, dada quizás bajo la premisa de un conocimiento más secularizado de la sociedad. Al respecto, debe recordarse lo que decía Max Weber (1919) acerca del progreso de la ciencia y de la técnica en detrimento o el destierro de la magia y su ayuda en la secularización del mundo.

Mauricio Archila (1996), en su balance acerca del desarrollo de las ciencias sociales en Colombia,²¹ coincide con Marco Palacios (1994)²² a la hora asociar este desarrollo con el fracaso de los diversos proyectos modernizadores de las elites en el país. Señala Archila que este fallo va a marcar el desarrollo de las ciencias sociales en Colombia, colocándoles un énfasis exagerado en la determinación económica (1996, p.2). Él destaca tres momentos de

²¹ ARCHILA, M. (1996), *pasado y presente de las ciencias sociales en Colombia*. Bogotá. Documento inédito facilitado por el profesor José Guillermo Ortiz.

²² PALACIOS, M., Óp. cit.

la influencia económica en el inicio de este proceso de las ciencias sociales que anteceden a sus características formales más recientes.

El primer momento sería consecuencia del proceso tardío de consolidación del Estado nacional en el país, que demandó una mayor difusión de las ciencias naturales, la implantación de profesionales al servicio del desarrollo técnico como la ingeniería y la aparición de las primeras sociedades científicas y profesionales muy posteriores al primer antecedente de la ciencia en el país que fue la Expedición Botánica de finales del siglo XVIII.

Sostiene Archila que: “Las crecientes demandas de la expansión económica exigían la aparición de saberes más instrumentales (preámbulo de las ciencias empírico-analíticas en la terminología de Habermas) que cuestionaban la hegemonía del pensamiento jurídico-filosófico y gramatical predominante en las élites”. (1996, p.3). Justamente el inicio de este cuestionamiento al legalismo hispánico fue una apertura del país a la modernidad en el plano cultural, estancado por ese entonces en explicaciones provincialistas del acontecer humano.

Fue en momento que además en que se dan las incipientes reflexiones de carácter “sociológico” sobre la vida nacional como las adelantadas por Salvador Camacho Roldán y los hermanos Miguel y José María Samper. Jaime Jaramillo (1994 pp.57-68), citado por Archila (1996), expone que en ese escenario se creó en 1902 la Academia Colombiana de Historia, y su tarea realmente fue la invención de una memoria oficial al servicio de la gran tarea de la construcción nacional, promoviendo la “historia patria”; una reconstrucción épica del pasado que arrojaba figuras ejemplares que sirvieran de modelos de identidad a los colombianos (1996, p.3). Resalta de este hecho M Archila, que:

[...] en todo caso, la formalización del saber histórico (anticipo de las ciencias histórico-hermenéuticas en términos de Habermas), fue un avance moderno pues el pasado se explicaba no ya por la intervención de fuerzas divinas o diabólicas, con claros referentes a los dogmas religiosos, sino por la acción de unos seres humanos. Era la presencia tardía, de nuevo hay que decirlo, de las ideas de la Ilustración en nuestro medio (1996, p.3).

Aunque reconoce también que la instrumentalización de ese saber al servicio de la causa republicana arrastraba todavía un sesgo doctrinario pues, aunque se dejaba atrás la explicación providencialista seguía mirando míticamente el pasado, construyendo verdades absolutas y héroes casi supernaturales. En otras palabras, era una religión cívica (Tovar, 1994). En segundo lugar, y con respecto a la disciplina y enseñanza-aprendizaje de la historia dice igualmente Archila:

Más que discurrir por el pasado observando críticamente la conducta de los actores, se privilegiaba la memorización de hechos y su recitación obligada. Esta es la visión que predominó, y aun tiene evidentes vestigios en el sistema educativo nacional, especialmente en primaria y secundaria, por lo cual no podemos considerarla como etapa superada (1996, p.3).

Posterior a la Regeneración, las primeras décadas del siglo XX llegaron con un nuevo ambiente político proclive al impulso del desarrollo económico. Aprovechando la coyuntura financiera y económica de: la exportación cafetera, el pago de la indemnización de Panamá y el flujo crediticio internacional, el país contempló las bases de una integración vial, monetaria y mercantil. Esta coyuntura propició cambios en las dinámicas de la población,

pues nuevos patrones de migración se dieron, así como también de movilización y desarrollo de la fuerza laboral y productiva. Con todo, sostiene este autor:

Fue una nueva modernización incompleta pues la incomprensión oficial de la llamada ‘cuestión social’ (es decir, la irrupción de protestas obreras, campesinas y estudiantiles). El mantenimiento de cerradas estructuras políticas y la incapacidad estructural para ofrecer soluciones técnicas apropiadas obraban como trabas de dicho proyecto (Archila, 1996, p. 4).

Un segundo momento para el desarrollo de las ciencias sociales en el país se inicia con las nuevas expectativas –más que realidades- que en los años treinta pregonó la República Liberal (1930-1946):

Se destacan en este momento los siguientes hechos, reseñados por Mauricio Archila: la Escuela Normal Superior (ENS), novedosamente, admitió en igualdad de condiciones a hombres y mujeres. En 1941 el conocido etnólogo francés, Paul Rivet, fundó el Instituto Nacional de Etnología anexo a la Escuela. En forma también anexa se creó el Instituto Caro y Cuervo. El enfoque etnológico predominante en esas instituciones era el evolucionismo lineal y el difusionismo, aplicado básicamente al mundo amerindio en detrimento del resto del mundo rural y urbano (1996, p.5). Archila trae a colación el rol que desempeñó la Universidad Nacional en la formalización de las disciplinas sociales:

En la Universidad Nacional se dio otro paso en la formalización de las disciplinas sociales con la creación, en 1945, de la Facultad de Filosofía y Letras y del Instituto de Economía. La profesionalización de la economía recibió impulso también por

parte de la Universidad de Antioquia, 1944, y la recién creada Universidad de los Andes, 1948 (1996, p.5).

Destaca el autor que, en cuanto a las concepciones filosóficas y teóricas, la secularización del saber se hizo más evidente en áreas como la filosofía; el tomismo dejó de ser hegemónico, abriéndose campo a nuevas reflexiones sobre el idealismo alemán, la fenomenología y la hermenéutica.

No obstante, el historiador menciona que estos nuevos avances en el impulso de las ciencias sociales fueron truncados por la creciente polarización política. Las masas urbanas, movilizadas ahora por el gaitanismo, no renunciarían a los anhelos sociales despertados por el liberalismo en el período anterior. La respuesta oficial a estas demandas y la creciente violencia electoral desembocaron en la ruptura de la alianza bipartidista el 9 de abril de 1948, restablecida efímeramente unos años después. El estallido del conflicto dio inicio al tercer momento, consistente no solo en el pleno fracaso de los proyectos modernizadores del país, sino también del impacto en el desarrollo de las disciplinas y ciencias sociales. La violencia política desatada en El Bogotazo:

[...] fue para muchos el fin de la esperanza con el asesinato del caudillo, para otros la mejor expresión de la furia popular que podría arrasar con “la débil capa de nuestra civilización” y para unos pocos, con ojos más aguzados, fue la expresión del desajuste de una modernización incompleta sobre profundas pervivencias tradicionales (Archila, 1996, p.6).

El tercer momento representó además el cercenamiento del pensamiento crítico. El profesor Archila, a propósito del recorrido de las ciencias sociales en el periodo, explica que:

[...] para las ciencias sociales la Violencia fue una época de evidente estancamiento pues la pluralidad de saberes que afloró durante la República Liberal fue reemplazada por un uniformismo oficial. El sistema político distaba de aclimatar el reconocimiento del “otro” y el aparato educativo había fallado en la creación de valores de tolerancia y solidaridad. El reto que debían enfrentar las ciencias sociales y humanas para crear una cultura democrática era formidable (1996, p.6).

Avanzando en esta síntesis sobre el trasegar disciplinar y epistemológico de las ciencias sociales, Archila coincide con Kalmanovitz (1993), Palacios (1994) y Echeverri (2001) al afirmar que la formalización e institucionalización disciplinar de las ciencias sociales es reciente, ubicándolas en las décadas del cincuenta y sesenta (1996, p.7). Del proceso se destacan las siguientes características:

- A pesar del tradicional peso de la academia francesa en nuestro medio, las ciencias sociales brotaron marcadas por el pensamiento norteamericano con la dosis de empirismo que éste arrastraba.
- Los problemas estructurales de atraso económico y democracia limitada del subcontinente, fueron vistos en primera instancia desde una perspectiva funcionalista propia de la sociología norteamericana.
- La modernización dejó de ser un discurso retórico de las élites para convertirse en el paradigma teórico de las ciencias sociales.

- Se reforzó la tendencia economicista en la construcción de las ciencias sociales como tales, dejando de lado el análisis sobre los aspectos simbólicos y culturales de nuestra evolución.
- La tendencia economicista, al ocuparse de las condiciones materiales que impedían el desarrollo, hizo manifiesta una mayor secularización.

Son importantes en este panorama las apreciaciones que el autor da sobre los modelos teóricos que sobresalen en las ciencias sociales, ya que ni la panacea desarrollista ni el modelo dualista del momento daban respuesta a las condiciones del atraso estructural del país. Como ya se mencionó páginas atrás, es relevante la influencia particular de algunas misiones, que no solo eran de tipo pedagógico o educativo, sino que tenían una clara orientación hacia el desarrollo social y las dinámicas productivas integracionistas en sintonía con el orden internacional.

En concordancia con ese espíritu estuvo la misión francesa del Centro de Investigación Economía y Humanismo, liderada por el presbítero Louis Joseph Lebet (1955). Para el Estado colombiano tuvo el doble propósito de conocer el nivel de vida de la población y contar con un estudio de diagnóstico y perspectivas de la situación económica del país. Los resultados del Centro de Investigación estuvieron encausados a la planeación racional a partir del establecimiento de las necesidades de consumo y dotación para adelantar dirigir varios proyectos, entre ellos el educativo (Arévalo, 2008, p.16 y 17).

Estas misiones se ligan a el desarrollo de las ciencias sociales en el país, toda vez que en la ejecución y los estudios que ellas mismas adelantaron se aplicaron metodologías y

especialidades propias de las ciencias sociales profesionales como la sociología y la economía. Al respecto señala Decsi Arévalo, autora del artículo *Misiones Económicas Internacionales en Colombia 1930-1960* de Universidad de los Andes, sobre la Misión Le Bret:

[La Misión] contó con la colaboración de los padres Birou (sociólogo) y Viau (especialista en pedagogía) y de los expertos Delprat (especialista). La metodología utilizada por la Misión fue la encuesta sociológica, empleada como mecanismo para preparar y orientar la acción y para favorecer una intervención en orden de urgencia. Su objetivo era permitir un conocimiento de la realidad humana, social y económica básica, necesario para establecer los grados y formas de intervención con miras a alcanzar el mejoramiento del nivel de vida del país (2008, p.17).

Uno de los componentes más importantes que se desprendió del trabajo y diagnóstico de las misiones extranjeras fue el de motivar la reflexión teórica sobre las razones del subdesarrollo y dependencia frente a los países industrializados y capitalistas de primer orden. La respuesta a este interrogante generó una corriente denominada dependentista, en la cual la explicación a este fenómeno provenía justamente de la interferencia externa en la evolución de los países en vía de desarrollo (Arévalo, 2008, p.8). No obstante, la base argumentativa frente a esta corriente teórica de pensamiento social se daría de manera específica para cada disciplina social que la abordaba, dándose inicialmente la reflexión desde la economía y luego desde la sociología.

Salomón Kalmanovitz, haciendo un balance amplio de la disciplina económica en Colombia, señala dos factores importantes en la debilidad de las disciplinas de las ciencias sociales que se han dado en nuestro país. En un primer nivel se presenta una disputa entre la diversidad de paradigmas conflictivos que no alcanzan a hegemonizar la disciplinas. Coincidiendo con otros balances, señalará este autor que, en un segundo plano, se dio una

adaptación de las diversas corrientes internacionales -de la economía en este caso- a las condiciones de las disciplinas locales (1993, p.52).

Se plantea entonces el problema del carácter científico de las ciencias sociales. Para unos, lo científico solo estaba reservado para las disciplinas de tipo empírico-analíticas. Otros, siguiendo la propuesta de J. Habermas (1970), sostenían que dentro de esta lucha al interior del trabajo científico, lo empírico es tan solo uno de los propósitos que legítimamente deben llamarse científicos, ya que hay una intención que no busca inmediatamente la predicción y el control, sino que pretende ubicar la práctica personal y social dentro del contexto histórico que se vive (Vasco, 1985, p.10).

Esta polémica es relevante porque los debates de corte ideológico eran a la vez expresiones de controversias epistemológicas al interior mismo de las ciencias sociales. Así pues, aquellas controversias le plantearían a estas disciplinas otros rumbos, polémicas y tensiones. Al respecto, Hoyos (1999) dice sobre el debate dado en la década del sesenta:

Este punto de vista ético marcó precisamente las relaciones entre la filosofía y las ciencias, determinando énfasis novedosos en nuestro desarrollo cultural: la crítica al positivismo científico terminó por reconocer la importancia de la ciencia positiva, mientras ésta y la clásica filosofía de la ciencia encontraron su lugar en el paradigma de "ciencia, tecnología y sociedad"; las ciencias sociales y humanas en estrecha unión con la filosofía superaron análisis puramente cuantitativos y empíricos para proponer, sin abandonar su vocación por lo concreto, horizontes normativos cada vez más cercanos a la actual problemática de la filosofía moral, política y del derecho (p.8).

Como corolario, Hoyos contextualiza las nuevas controversias que surgieron en las ciencias sociales de este momento:

[...] Lo que viene luego, es decir, el fundamentalismo dogmático de unos, la conversión de otros, el escepticismo de la mayoría y la falta de flexibilidad e imaginación política generalizada es ya el proemio de la crisis de los metarrelatos (p.9).

En lo esencial, la fundamentación epistemológica reciente de las ciencias sociales se da como una construcción social, no acumulativa en medio de una suerte de tensiones y controversias, las cuales tienen diversas procedencias (Kuhn, 1962). Para el caso colombiano, en los períodos de su desarrollo se dan disputas ideológico-políticas herederas del siglo XIX, especialmente en relación a la enseñanza de la historia, la cívica y la geografía, ya fuera en los comienzos de estas disciplinas o en las áreas del conocimiento escolar. Luego hacia la mitad del siglo pasado, en el marco del desarrollo profesional y científico de las ciencias sociales, en particular la sociología, la economía, la nueva historia y la psicología, las tensiones que aparecen serían en lo referente a la adopción o no de determinado modelo explicativo de la realidad o paradigmas científicos para las disciplinas sociales.

Cabe resaltar que estas discusiones se dieron en el contexto de los movimientos sociales - magisterial y estudiantil particularmente- de las décadas de los sesenta y setenta, enfrentando concepciones sobre la educación popular, la Teología de la Liberación y la Investigación-Acción Participativa que se ligaron al desarrollo y configuración de las ciencias sociales. Además ya había una fuerte influencia del marxismo y el estructural-funcionalismo, en las ciencias sociales que surgían en el país.

Dentro de ese marco, se iniciaba una incipiente discusión epistemológica de las ciencias sociales, la cual se extendería a la discusión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de éstas en la escuela colombiana.

Es pertinente recordar para este balance histórico, que la otra variable que se adicionaba a estas discusiones, tensiones y controversias fue la relacionada con la reforma educativa general de la educación en la década de 1970. La iniciativa estatal fue mediada entre otras cosas por las disputas en torno al Plan básico o el plan Atcun, el programa mínimo de los estudiantes de 1971, la tecnología educativa, la integración y la diversificación del conocimiento escolar para el desarrollo social. Este último punto fue una propuesta promovida desde la UNESCO, presente también en la Alianza para el Progreso y las propuestas de la OEA, que formularon la enseñanza por cumplimiento de objetivos, con fichas y guías didácticas, promoviendo en términos generales el conductismo y la administración de currículo en los procesos de enseñanza-aprendizaje del país.

A partir de este contexto cultural y político pluriparadigmático y teórico diverso o contra hegemónico, procede la discusión de los nuevos fundamentos epistemológicos y pedagógicos de las ciencias sociales. Ellos fueron impulsados desde el movimiento pedagógico magisterial colombiano, uno de los principales protagonistas en la década de los años ochenta en las pugnas ideológicas y políticas por la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales integradas.

2.3 Las disputas por la enseñanza de la historia y las ciencias sociales integradas.

Ahora bien, en el marco de la reforma general a la educación de los años sesenta y setenta, el debate ideológico y político con respecto a las ciencias sociales se extendió desde el interior mismo de estas disciplinas, en las cuales se iniciaba la constitución de comunidades científicas y de formalización de estas ciencias en términos de Kuhn (1962). Respecto de éste particular Rodrigo Parra Sandoval (1993), comentaba sobre la sociología, disciplina en donde más se marcaron estas tensiones, lo siguiente:

Al contrario de lo que suele acontecer, según las teorías de Kuhn, en el desarrollo de la ciencia donde a la aceptación de un paradigma antecede una multiplicidad de teorías, en Colombia la sociología partió de un paradigma constituido, trasplantado de la academia norteamericana, y se derivó hacia una multiplicidad de modelos de trabajo, algunos de los cuales, aunque de manera muy discutible, pueden denominarse paradigmas (p.89).

Este sociólogo da cuenta del cómo se configuraron dichas tensiones al interior de la sociología, además de exponer el trasfondo de las discusiones ideológicas, infiriéndose que el núcleo de tales discusiones por determinados paradigmas y/o teorías estaba en el conflicto que representaba la aplicación de éstos a la realidad colombiana, y en su compromiso con la transformación social. En síntesis decía Parra:

De la concepción de la sociología como una filosofía social que predominó hasta finales de la década de los cincuenta, se pasó a la adopción del paradigma americano y a la conformación de una comunidad científica cuyos elementos centrales se han presentado, aunque de manera esquemática. Posteriormente, surgidas la crisis del paradigma americano, se presentan dos nuevas formas de entender el trabajo sociológico, planteadas por los fundadores una y otra por sus discípulos, entonces

profesores de la facultad. La primera es la denominada investigación-acción y la segunda, sociología de la dependencia. Estas dos formas de mirar el mundo social intentaban solucionar las anomalías sentidas en el paradigma americano, que partía de su conflicto, en su aplicación a Colombia, entre la sociología como forma de conocimiento y la función social del conocimiento científico que contribuyera al cambio social significativo (1993, p.89).

En relación a la problemática expuesta, la discusión que se extendió hacia los procesos educativos y pedagógicos en la escuela, ya no fue únicamente en relación al conflicto político e ideológico sobre los intereses emancipatorios de la ciencia y de la educación. También se dio en relación con las formas de producción de conocimiento, así como a las formas más indicadas para la enseñanza-aprendizaje de éste (Vasco, 1985).

En medio de las polémicas se posicionan teorías y tesis que plantearon inicialmente la reivindicación general y gremial de la pedagogía y la didáctica, asociándolas con un objeto de estudio y trabajo definido. Se planteó la discusión sobre el estatuto científico de la pedagogía, así como el reconocimiento del maestro como un intelectual científico. Posteriormente los debates devendrían en otras posturas teóricas acerca de la teoría del conocimiento y el aprendizaje, no tan centradas en los procesos didácticos y pedagógicos como antes sino en procesos dialógicos y comunicacionales. La labor de enseñanza estaba siendo definida como interacción y no como instrucción, puesto que: “la *interacción* corresponde a procesos de comunicación y de mutuo reconocimiento que se inscriben, al menos parcialmente, en pautas culturalmente prefiguradas” (Federici y otros, 1984, p.5).

Las décadas de los setentas y ochentas fueron al parecer el momento donde confluyeron la mayor cantidad de elementos que animaron la fundamentación epistemológica. Fue el

periodo en el que más razones de este tipo se plantearon a favor y en contra para la concepción pedagógica y curricular de las ciencias sociales integradas, concepción por cierto inmersa y gestada en una fuerte polémica con las características ya mencionadas que hasta la fecha se sigue dando.

De este modo, las señaladas controversias y polémicas por unas ciencias sociales integradas, con un marcado énfasis sociológico y económico, se argumentarían inicialmente por estos años desde la recién nacida Nueva Historia Social y Cultural de Colombia. Dicho movimiento fue uno de los principios de esta corriente historiográfica, surgida tras la ruptura con la historiografía tradicional de la academia Colombina de Historia. Tal y como su nombre lo sugiere, sus representantes buscaban promover otra visión del pasado del país. La historiadora de la Universidad Industrial de Santander (UIS), Sol Alejandra Calderón Patiño (2011), reseña el inicio de estas tensiones mediante el balance historiográfico que hizo Jorge Orlando Melo (1991) de la Nueva Historia de Colombia:

De esta forma, según Melo la producción de los historiadores profesionales, economistas y sociólogos, estuvo encaminada hacia una historia económica de orientación social e institucional, que daba importancia a las estructuras económicas y a los procesos sociales en que se envolvían. En consonancia con lo anterior, uno de los objetivos de este grupo consistió en llegar al público escolar; lo que Melo planteaba se consiguió a mediados de los ochenta con la aparición de los textos de “Historia de Colombia” de Carlos Mora y Margarita Peña, “Nuestra Historia, Historia Cercana” de Rodolfo Ramón de Roux, y la “Historia de Colombia” de Silvia Duzán y Salomón Kalmanovitz. Ello produjo una gran polémica y la desaprobación de la Academia Colombiana de Historia, quien a través de su presidente Germán Arciniegas publicó una serie de notas en diferentes periódicos del país (Calderón Patiño, 2011, p.16).

Estas disputas se empezaron a configurarse a mediados de los setentas y comienzos de los ochentas toda vez que, como se ha señalado, otras disciplinas sociales como la sociología, la economía o la antropología, distintas a las tradicionales historia y geografía, comenzaron a reclamar y hacer presencia en el debate de los programas curriculares del área de las sociales en la escuela. La exigencia ya venía de años atrás, cuando en el marco de la educación diversificada para los niveles de básica secundaria y media, se reestructuraron los planes de estudio decretados en 1962 y se plantea una mayor presencia de estas disciplinas sociales. Un buen ejemplo fue el diseño temático del área de ciencias sociales para básica secundaria y media que planteo el decreto 080 del 22 de enero de 1974, en el que el área de las ciencias sociales se configuraba de una forma más amplia así:

De esta manera el área de sociales que constaría de las asignaturas de educación ética, moral y religiosa, filosofía, historia, geografía y comportamiento y salud tendría siete horas semanales en los grados de primero a tercero, ocho horas en cuarto y seis horas en quinto y sexto (Calderón Patiño, 2011, p.66)

Igualmente, el decreto establecía nuevamente la distribución de los estudios sociales por los grados de la básica y media de la siguiente forma:

Grado I: Historia y Geografía de Colombia

Grado II: Historia y Geografía de América

Grado III; Historia y Geografía Universal

Grado IV: Historia y Sociología Colombianas. Geografía Económica de Colombia (Calderón Patiño, 2011, p.66).

No obstante, debe recordarse que el debate por los fundamentos para la integración de las sociales en la escuela no se originó solo en las propuestas de reforma y renovación de contenidos, promovidas desde la lógica del diseño curricular de la tecnología educativa. Estuvo además enmarcado en lo que para ese momento se venía discutiendo en contra de la concepción “cientificista” y “taylorista” en la educación y en las ciencias (Federici, y otros, 1984). Discusión que ya se abordaba por cierto, en los balances que se hacía sobre el positivismo y el debate epistemológico de éste en las ciencias sociales en el país y en América Latina. Al respecto, Hoyos realizó un profundo balance de este problema, plasmándolo en sus dos obras tituladas *Epistemología y política: crítica al positivismo de las ciencias sociales en América Latina desde la racionalidad dialéctica* (1978) y *El Sujeto como Objeto de las Ciencias Sociales* (1981).

En este contexto de discusión que, además de la configuración de las perspectivas de los nuevos profesionales de las disciplinas científicas de las ciencias sociales, se da el surgimiento de las perspectivas del movimiento pedagógico colombiano. Al analizarlo de manera global, se pueden agrupar sus representantes en tres sectores con posturas claramente diferenciables frente a la reforma y renovación curricular, abordando el problema de los fundamentos epistemológicos de la ciencia escolar, así como los fines, medios y propósitos que debía tener la educación en cuanto a su contexto histórico, social y cultural. Estos grupos fueron:

- El grupo de la *Historia de las Practicas Pedagógicas*, coordinado por la profesora Olga Lucia Zuluaga de la Universidad de Antioquia, que se basó para su enfoque conceptual y epistemológico en la obra de Michael Foucault. Zuluaga ya venía adelantando investigaciones sobre la historia de los saberes educativos y pedagógicos en un proyecto que involucro cuatro universidades públicas, cuando hacia finales de

la década de 1970 se concretó la idea de un proyecto de investigación histórica sobre la práctica pedagógica en el país, desde la Colonia hasta el siglo XX. (Restrepo, 1996, p.27).

- El *Grupo Federici*, animado por el profesor del Departamento de Matemáticas de la Universidad Nacional de Colombia Carlo Federici Casa, que divulgó ampliamente las tesis de Jürgen Habermas, I. Wallerstein y L. Wittgenstein en el campo de la educación en Colombia. De este colectivo salieron investigadores como Antanas Mockus (1984) quien, siguiendo estos referentes, decía que la pedagogía era una disciplina reconstructiva de las mejores prácticas del maestro, así como de la reproducción de sus procesos comunicativos y simbólicos. Su trabajo fue realizado para COLCIENCIAS en 1984, publicándose en el libro *Las Fronteras de la Escuela* (1995).
- La propuesta del análisis *sociolingüístico en el discurso pedagógico* de Mario Díaz, basado en la obra de Basil Bernstein y expresada en la obra de 1993 *El campo Intelectual de Educación en Colombia* (Blandón, 2014).

Dentro de este marco, Carlos Augusto Hernández, quien integraba el Grupo Federici, exponía un conjunto de problemas de orden epistemológico que la concepción científicista y taylorista vigente generaba en la enseñanza de las ciencias en el nivel medio. A su juicio, estos inconvenientes eran la ausencia del método hipotético-deductivo, la pérdida del contexto de las ciencias sociales y la privación del sentido de los saberes de las disciplinas (1984, p.35).

La crítica al científicismo de la tecnología educativa se basó en la epistemología alternativa de epistemólogos como Feyerabend y Lackatosm, quienes sostenían como

premisa básica que no había un único método científico, lo que se traduce en un pluralismo metodológico capaz de abordar una situación problémica de distintas formas. Para estos epistemólogos, antiestructuralistas declarados dentro del conocimiento científico, no todo era ensayo y error, puesto que la experiencia per se también es una fuente de conocimiento. Asimismo, promovían en este campo el ya mentado pluralismo metodológico y “el todo vale”, pues para Feyerabend (1974) eran los dos pilares de la interdisciplinariedad.

Para el último cuarto del siglo XX ya hay una preocupación explícita por lo epistemológico de las ciencias y disciplinas en la escuela, es decir, por lo que se empezaría luego a denominarse los saberes y disciplinas escolares, así como la reflexión por la experiencia y la práctica misma del maestro como sujeto activo en la fundamentación de éstas nuevas dimensiones del proceso educativo. Es importante decir que la discusión ideológica en la educación, quizás influenciada por la lectura de obras marxistas como las de Althusser (1971), derivó en un abordaje más amplio de la epistemología francesa. En consecuencia, se sostenía que no era necesario esperar a que se reformara el sistema para cambiar la educación; por el contrario, la escuela, como elemento dentro del mismo sistema, podría transformarse con otras prácticas y saberes del maestro y de las ciencias.

Dentro de este marco, también hay que destacar la reacción de la Academia Colombiana de Historia sobre estas discusiones y las nuevas disciplinas científicas y pedagógicas que las promovían. Según Calderón Patiño (2011):

[...] la Academia Colombiana de Historia no pasaba por su mejor momento, puesto que para principios de los ochentas según sus miembros; la enseñanza de la historia atravesaba un grave momento de crisis atribuido a varios factores [...], entre ellos la fuerte aparición de otras disciplinas sociales como la antropología, la demografía, la

sociología, y la economía: asignaturas que según la Academia robaban el terreno a la historia y hasta pretendían sustituirla. Sumado a lo anterior los altos índices de analfabetismo en Colombia y lo que ellos llamaban “analfabetismo profesional” referido a la falta de lectura en la misma escuela, colegio y universidad, impedía la lectura de la historia y el interés por la misma, lo que, según la Academia, hacía frágil y vulnerable a la población, situación que, según ellos, era aprovechada por el izquierdismo, para hacer penetrar sus ideas destructoras (2011 p.18).

En este sentido se comprende que, paralelamente a las discusiones iniciadas de orden filosófico-epistemológico en la educación y en las ciencias sociales, las disputas ideológicas no cesaban. Tal como lo expresaba en ese entonces Germán Arciniegas (1985), citado por Calderón Patiño (2011):

Uno de los ejemplos más citados por la Academia Colombiana de Historia en el Boletín de Historia y Antigüedades de cómo “está demoliéndose la historia en beneficio de los que sabemos” era el texto “Nuestra Historia” de Rodolfo Ramón de Roux. Se trataba de un manual escolar que formaba parte de una serie de seis, con 160 páginas a color para niños de primaria; lo que la Academia criticaba de manera sarcástica al asegurar que ni en Suiza se publicaban cosas tan bellas, y en cuanto a su autor que formaba parte de la Unesco, organización cuestionada por la Academia que recordaba los comentarios de su director “soy del tercer mundo ¿y qué?”, circunstancia que incomodaba a la Academia y sus miembros, quienes aseguraban que el manual estaba en contra de la historia de Colombia desde su mismo prólogo (2011, p.101).

Por último, es conveniente acotar en relación a esta puja ideológica y política por los fundamentos de las ciencias sociales integradas, el concepto de los funcionarios del Ministerio de Educación Nacional. Según Carlos Eduardo Vasco Uribe, en ellos no fue ajeno el debate sobre los fundamentos de la reforma y renovación curricular, y fueron expresando concepciones alrededor de éste problema (1985, p.13). El mayor énfasis estuvo con respecto al diseño de los nuevos programas curriculares que se promovían, los cuales estaban derivados del trabajo por objetivos de aprendizaje fragmentados que proponía la Tecnología Educativa y el Diseño Curricular (TEDC). Dichas metas pedagógicas carecían de la articulación propia que le daba el maestro para sus clases en las aulas de las escuelas, puesto que estos planes eran diseñados por programadores y funcionarios del MEN especializados en diseño curricular.

Continuando con las observaciones de Vasco, los profesores de ciencias sociales por mucho tiempo estuvieron ausentes de los seminarios y simposios organizados por el MEN para abordar el tema de la integración curricular, el diseño y la elaboración de los marcos generales del currículo (1984-1989). Este rol fue trabajo de profesionales e investigadores universitarios como Marco Palacios, José Antonio Ocampo y Rodrigo Parra Sandoval, solo por nombrar algunos de los más relevantes (1985, p.16).

Por cierto, en relación con este tema, debe recordarse que uno de los principales motivos de la integración de las ciencias sociales fue el imperativo de configurarlas con la didáctica y pedagogía propias de la escuela y no de las disciplinas universitarias profesionales. En cuanto a las concepciones del MEN, debe recordarse que por largo tiempo la Academia Colombiana de Historia asesoró y tuvo influencia en las directrices que esta cartera tomaba en cuanto de la enseñanza de la historia. Así pues, la polémica por los manuales desatada por la Academia fue de orden tanto ideológico como político por el control de la enseñanza en varias esferas de la sociedad y no solamente de la escuela.

Se suman a lo anterior las concepciones del MEN y del Estado colombiano sobre la articulación y la integración de las ciencias sociales y su enseñanza, recopiladas en el informe de 1991 de la Misión de Ciencia y Tecnología COLCIENCIAS. Sobre este propósito sostenía dicha Misión que:

El objeto principal del Programa es impulsar la investigación que conduzca a la comprensión en todos sus aspectos de la sociedad colombiana, de sus formas de comportamiento, de su historia, de su modernización y de insertarse dentro de la economía mundial. En este proceso, en el cual es indispensable la integración de áreas en todos los órdenes, las ciencias sociales y humanas tienen la misión de actuar como articuladoras y examinadoras de las capacidades reales de los colombianos. El programa impulsará el fortalecimiento de las disciplinas y el conocimiento de los procesos y tendencias de cambio de la realidad socio-cultural, económica y tecnológica de la sociedad. (DNP, 1991, p.10)

Lo que denotaba este diagnóstico eran las premisas de una racionalidad técnica modernizadora, en la cual las ciencias sociales aportarían a la construcción de esa racionalidad científico-técnica (Habermas, 1986, p.4). En relación con este tema, se establece el supuesto de la presente investigación.

En relación con este tema, se establece el supuesto en esta tesis; por un lado, que contrario a lo que comúnmente se ha planteado como argumento del diseño curricular y didáctico/pedagógico para la integración de las ciencias sociales en el sentido que la integración operaba para la unificación del objeto de estudio común a las diversas disciplinas sociales y el de su interdisciplinariedad, éste al parecer no fue así, teniendo en cuenta que la

integración que se reclamaba y legitimaba desde el movimiento pedagógico institucionalizado en contra de la fragmentación que había generado la programación y diseño curricular de la tecnología educativa por objetivos-actividades-evaluación; fue una integración en un primer momento en contra de la fragmentación y atomización de los conocimientos y objetivos del aprendizaje en la escuela y el reclamo para que los contenidos de la enseñanza se integraran al contexto social y cultural; reclamo por cierto, que también se hacían desde las comunidades disciplinares y científicas universitarias ver al respecto los balances que hacen (Parra, 1993, p, 87) y (Kalmanovitz, 19993, pp. 41-53).

Por otra parte, este supuesto se reafirma teniendo en cuenta que el MEN también legitimó la integración de las ciencias sociales en cuanto al propósito de articular los conocimientos sociales para adelantar el proceso de modernización del Estado y la sociedad Colombiana. Esto fue así, ya que como lo reseña Palacios “una de las características de las disciplinas blandas es la ambivalencia y dependencia del Estado” (1994, p.68). Ese principio, aplicado al desarrollo de la sociología y la economía en el país en los años ochenta, significó continuar con esa tendencia de instrumentalizar un campo disciplinar de las ciencias sociales para los propósitos modernizadores del Estado. Marco Palacio comenta lo siguiente:

Los problemas centrales radican en los nexos entre los sistemas educativos y las estructuras sociales, en la debilidad de la educación para integrar la sociedad colombiana, en la brecha creciente entre el ideal meritocrático y las formas reales que asume la polarización social. Éstos son los temas que deben ocupar el centro del debate público. Sin ofrecer un espacio institucional idóneo e independiente a las comunidades académicas que se ocupan de ellos, continuaremos con políticas politiqueras, desinformadas, erráticas e impulsados por la fuerza inercial de burocracia estatal anquilosada y sindicalismos anacrónicos (1994, p.50).

2.4 Conclusiones

El 26 de febrero de 1974, en la ciudad de Medellín, Estanislao Zuleta presentaba una conferencia con el título *Acerca de la Ideología*, en la que se señalaba lo que quizás era en ese momento una lectura esencial y asertiva sobre la concepción de ideología, y que hoy no es más que un lugar común. Para Zuleta, la ideología es cerrada y ésta no es más que opinión frente al conocimiento, es decir el camino de la doxa a la episteme en Grecia (1974, p.2). No obstante, tal aspecto no fue el único que ocupó su reflexión; puesto que, como necesidad a partir de la distinción entre ideología y ciencia se planteaba el problema que la educación fuera crítica e impugnable; señalando que “dado que la opinión es un estado de llenura, la educación es en gran parte crítica y refutación y no simple información de algo que se carece” (1974, p.3). Es decir, el filósofo colombiano en parte asentía las características críticas y autorreflexivas del proceso educativo. Con todo, su tesis no avanzó más allá de reafirmar el valor de la ideología como algo inmanente a la condición de la vida misma y de ser tratada para su revalidación teórica, resumiéndola así:

Ese punto de vista de Freud en cuanto a lo personal es un punto de vista que hacía muchos años había planteado Marx con aquello de que es necesario transformar el mundo y no solamente interpretarlo. Porque la ideología está encarnada; está en los procesos sociales y en las estructuras individuales; no es simplemente un conjunto de errores subjetivos.

Tenemos pues en primer lugar que la ideología se funda en la autoridad de cualquier tipo. La tradición, los antepasados, o la opinión general, que es una autoridad; o en una autoridad institucional; el papa por ejemplo, o no institucional, eso no importa. En segundo lugar; tiene un horror al vacío; es a su modo omnisapiente o por lo menos panopinante –si no se le quiere decir algo tan

favorable—; es refractaria a la experiencia y requiere algo más que la crítica y la interpretación: el tratamiento (Zuleta, 1974, p.14).

A lo largo de este capítulo se ha argumentado el supuesto que la dinámica histórica de las ciencias sociales y los fundamentos epistemológicos que se dieron en éstas, inmersos desde muy temprano en conflictos y disputas del orden ideológico y político, más que en una reflexión filosófica-epistemológica profunda. Se sostiene esta hipótesis con el argumento que estas disputas han obedecido al tránsito hacia el proceso de secularización del conocimiento de lo social en el país, y que estos conflictos, antes que ser expresión del debate científico moderno, han sido expresión de la tradición, el desarrollismo, la tecnocracia, el cientificismo, y otros tipos de ideologías políticas sobre la ciencia y la educación en el país.

En este sentido se comprende que, en ese escenario de constantes disputas y controversias por la enseñanza de las sociales integradas, surgidas en buena medida de la propuesta de la Nueva Historia de Colombia, no se logrará consolidar ni desarrollar el conocimiento de la historia en integración con otras disciplinas de las ciencias sociales.

Por otra parte, la discusión epistemológica, al no avanzar más allá de las constantes cuestiones ideológicas y políticas, tampoco dio espacio a una reflexión de los fundamentos de la psicología educativa o el del desarrollo del conocimiento en el niño propicio para las sociales integradas, apenas limitándose al debate en torno al conductismo o a la tecnología educativa. Cabe recordar que las reflexiones psicopedagógicas se enfocaron más hacia los modelos pedagógicos a seguir o aplicar al contexto educativo y no tanto a establecer cuál era el más pertinente con el desarrollo cognitivo, y mucho menos a perfilar el niño o joven al que iba dirigida esta propuesta integracionista del conocimiento social.

Contrario al deseo integrador por razones cognitivas y nuevas teorías curriculares, la causa más cercana a la realidad del contexto educativo del país para la integración de las ciencias sociales fue un rechazo a la fragmentación que planteaba la enseñanza por objetivos y actividades contenida en la tecnología educativa y el nuevo diseño curricular del MEN. En efecto, debe recordarse que entre los años sesenta y setenta también se dio la discusión sobre las disciplinas sociales independientes o integradas (Campos & Rodríguez, 2007, p.67). Se podría afirmar que las pretensiones didácticas psicopedagógicas implícitas, si es que las hubo, y de integración curricular con otras disciplinas sociales, solo se quedaron en intenciones más que en realidades.

3. SINTESIS DE ALGUNAS REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS SOBRE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES INTEGRADAS

En este capítulo se expone la síntesis de una muestra documental sobre reflexiones críticas y experiencias significativas de carácter no representativo, generada en torno a la investigación en enseñanza-aprendizaje de las sociales integradas en la educación básica y media. El periodo estudiado comprende desde su promulgación con la reforma curricular de 1984, contenida en el decreto 1002 de ese mismo año, hasta las primeras décadas del presente siglo y los años en que se han publicado los lineamientos curriculares en 2002, los estándares de sociales de 2004 y en la actualidad que se discuten los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje, 2015).

La muestra documental que se dará cuenta en esta sección consta de un conjunto de 25 documentos de fuentes primarias y secundarias entre artículos de revistas, capítulos de libros, tesis de pregrado y postgrado, informes de investigación y libros. Como ya se ha dicho antes, El propósito de extraer las tesis, problemas y argumentos expuestos en estos textos es valorar los desarrollos y apuestas logradas en términos generales en la enseñanza-aprendizaje de las sociales integradas en la escuela colombiana en el periodo objeto de este balance documental.

El supuesto general que se sustentará a partir de la revisión de la muestra documental descrita, y en consonancia con los documentos ya expuestos en los capítulos anteriores de esta tesis, parte de sostener que la enseñanza de las ciencias sociales integradas carece de unos fundamentos epistemológicos específicos. Tal falencia estaría reflejándose en una configuración curricular del área de ciencias sociales integradas sin mayor contextualización, con una práctica pedagógica y didáctica cuestionable y en constante discusión por quienes participan en su proceso educativo en relación a cuestiones de su objeto de estudio, su método y la validez o pertinencia con su entorno educativo.

Se reafirmará en este sentido, que la configuración curricular de “las sociales”, como se le conoce a la asignatura en Colombia, fue imperativa desde sus inicios por unas razones y fundamentos principalmente de corte ideológico. Es decir, la construcción y aparición de esta área escolar obedeció más a los intereses políticos e ideológicos de unos sectores de MEN, el Movimiento Pedagógico Colombiano y la intelectualidad institucionalizada e instrumentalizada para tal propósito, que a unos intereses de construcción social y cultural de conocimiento sobre la sociedad, apoyados en comprensiones epistemológicas y psicopedagógicas específicas requeridas para éste fin educativo, cultural y social.

Dichos intereses se expresan en un diseño curricular fundamentado en sus comienzos en contenidos y temas propios de las disciplinas sociales científicas profesionales como la historia, la sociología, la economía y las ciencias políticas, para luego ubicarlos en ejes problemáticos desarticulados de las disciplinas sociales y del contexto educativo del país. Como resultado, se plantea una interdisciplinariedad alrededor de un objeto común de estudio del que nunca dialogan las disciplinas sociales escolares, sencillamente porque cada una de ellas sigue ocupándose de sus propios problemas y contenidos de aprendizaje.

Dentro de este marco, también se planteará que las discusiones y perspectivas curriculares y pedagógicas migraron desde lo disciplinar a procesos fragmentados de investigación educativa interdisciplinar en el área de ciencias sociales. Por lo menos es así en tres dimensiones que son lo *curricular*, lo *cognitivo* y lo *didáctico* interdisciplinar (Rodríguez 2014, p.111).

Las unidades de análisis que dan cuenta los documentos mencionados se pueden agrupar alrededor de tres ejes problemáticos, siendo el primero de ellos la *contrucción social y política del currículo de las ciencias sociales integradas*; en segundo lugar está la *recurrente preocupación y reclamo por la enseñanza de la historia en clave de rescate de la memoria colectiva*, influenciada en estos últimos años por el ambiente de postconflicto y la reconstrucción de la memoria de las víctimas; y en tercer lugar *las experiencias significativas en relación a la interdisciplinariedad en las ciencias sociales integradas*, que incluyen las estrategias derivadas de ésta como experiencias didácticas significativas expresadas en proyectos de investigación educativa e investigación en educación. Se considera que estas unidades de análisis no son aisladas de una discusión recurrente al interior de las ciencias sociales escolares mantenida en el tiempo; por el contrario, éstas expresan de alguna forma incompreensiones y vacíos sobre las ciencias sociales integradas. En el análisis y lectura que se hace de estas fuentes se detallarán los problemas epistemológicos de las “sociales” integradas con los que se podrían asociar.

3.1 Construcción social y política del currículo de las Ciencias Sociales Integradas

En este aspecto, el muestreo documental deja ver una constante discusión y preocupación por la injerencia política de el Estado. La reforma curricular obedecería a unos intereses económicos y políticos de orden internacional que exigen modernización ante las necesidades aperturistas de la economía mundial globalizada, las cuales demandan una formación estandarizada y por competencias. Estas tesis y planteamientos se encontrarán en los siguientes documentos del corpus analizado:

- Aguilera, A. (2017). *La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. Folios*, (46), 15-27.
- Campos, D. y Rodriguez, N. (2007). Campo de conocimiento: Pensamiento Histórico. En A. M. Secretaria de Educación, *Colegios Públicos de Excelencia para Bogotá, Orientaciones para la discusión curricular por campos de conocimiento* (págs. 21 - 71). Bogotá: Lagos&Lagos impresores.
- Fernandez, O. L. y Ochoa, J. C. (2014). *Planteamientos discursivos en torno a las reformas que incidieron en el diseño curricular de las ciencias sociales escolares en Colombia (1970- 2010)*. En: Revista Virajes, Vol. 16, No. 2. Manizales: Universidad de Caldas.
- Heredía Duarte, M. I. (2014). *La Educación en Coombia: Saberes Tecnicos y Politicos, 1978-1994*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

-
- Hernández Enciso, D. P. (2017). *Miradas sobre los lineamientos curriculares y los Estándares Básicos de Competencias en Colombia Estado del Arte 2002-2016*. Universidad Pedagógica Nacional. (Monografía de Especialización). Bogotá D.C.
 - Rodríguez Ávila, S. *Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Colombia 1990-2011*. En: *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*, México D.F, Bonilla Artiga Editores/UPN, Noviembre 2014.
 - Sánchez Vásquez, N. A. (2012). *Las Ciencias Sociales Escolares entre 1984-2010*. Medellín: Universidad de Antioquia.
 - Sánchez Vásquez N. A. (2013). *Debates y discursos en torno a las ciencias sociales Escolares entre 1984 y 2010 en Colombia* En: *Revista Uni/Pluriversia*, Vol. 13, N.2.

Señalan algunos de los documentos abordados que la propuesta curricular de la escuela colombiana, en sus cambios pedagógicos de las últimas décadas del siglo pasado y las primeras del presente, no ha sido más que una manera de generar unas estructuras sociales que permitan homogenizar a los individuos para que sean “útiles” al sistema económico y político actual (Fernández y Ochoa, 2014, p.277).

Los procesos de reforma curricular han buscado, como lo menciona el texto de Fernández y Ochoa, generar una uniformidad en los contenidos donde se programa y se controla la escuela desde afuera, desconociendo que ésta cada día cambia y que no son iguales los contextos. Desde cada perspectiva curricular, el maestro es cada vez más un experto en poner en práctica ciertas acciones que un intelectual formado en unos saberes que pone al servicio de una comunidad, restándole importancia a su papel como eje generador de

transformaciones sociales y de su propia práctica pedagógica. En términos muy amplios, estos autores se apoyan teóricamente en la concepción anglosajona del currículo de Goodson (2003) para señalar sobre el caso colombiano lo siguiente:

Durante las últimas cuatro décadas el currículo en Colombia ha estado relacionado con intereses del Estado que lo controla y supervisa, además de instituir valores ciudadanos desde ideologías dominantes, con un alto grado de intervención por parte de organismos económicos con nuevas lógicas y pensamientos neoliberales que pretenden descentralizar la educación con el fin de que otras entidades asuman el liderazgo de la formación y el currículo, teniendo en cuenta el nuevo fenómeno de globalización. Se señala mediante el diseño curricular, cómo inciden las reformas de tipo legislativo en la enseñanza de las ciencias sociales escolares y cuáles perspectivas teóricas se han trabajado durante este período (2014, p.276).

De igual forma, Nubia Astrid Sánchez Vásquez (2012) analiza el problema de la reforma curricular desde la lógica externa a los actores principales de proceso educativo de la escuela. Esta profesora de ciencias sociales de la Universidad de Antioquia se decanta por un análisis un poco más profundo del impacto de la reforma, hallando contradicciones entre las propuestas que emana del MEN y lo que se llega a realizar en las aulas. En este sentido las diversas formas de configurar las ciencias sociales han respondido a los intereses que rodean el momento histórico que vivía el país, pasando de ser la forma de crear identidad nacional y sentido de pertenencia a formar individuos que se suponen deben integrarse con facilidad a las dinámicas mundiales en los ámbitos social, económico, político y cultural.

La autora se pregunta por el precio a pagar en este proceso, pues el campo del saber social en la escuela se ha teñido no solo de los intereses políticos y económicos del momento, sino

también de las disputas entre los egos de las diferentes disciplinas, particularmente de la historia y la geografía, con la psicología, la sociología, la economía, las ciencias políticas, y principalmente, con la pedagogía. Su investigación deja entrever la disputa entre los documentos oficiales del MEN, asesorados en muchos casos por los mismos docentes de las facultades de educación que forman a los licenciados, versus los representantes de la intelectualidad de cada saber, quienes reclamaban la hegemonía y dominio sobre las Ciencias Sociales Escolares Integradas.

Por su parte, en un balance más global y estructurado, hecho a partir de las experiencias internacionales de la dinámica sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales como disciplinas escolares, el profesor Darío Campos y la investigadora Nelly Rodríguez de la Universidad Nacional de Colombia añaden a lo anteriormente expuesto:

La aprehensión de las propuestas elaboradas desde la práctica individual o de otros contextos sociales y económicos para abordar la enseñanza de las Ciencias Sociales en Latinoamérica, terminó convirtiéndose en la incorporación de recursos alternativos a la enseñanza tradicional que se pretendía superar. La *finalidad* epistemológica, didáctica y psicopedagógica del curriculum no se vio reflejada en contenidos concretos y tampoco en las prácticas en el aula: la teoría curricular sustentaba una cosa, los contenidos otra y la práctica docente otra, llevando a que los profesores enseñaran la Historia y Geografía de corte decimonónico, pero, con algunas novedades didácticas (2007, p.31).

Cabe considerar, por otra parte, que el diseño curricular propuesto para la enseñanza de las áreas de las ciencias sociales integradas en la escuela se sustentaba en unas razones “epistemológicas alternativas y psicopedagógicas activas”, en cuanto a un objeto de estudio

común y complejo abordado por múltiples perspectivas disciplinares y una metodología interdisciplinaria pertinente con este enfoque. Sin embargo, éste propósito está disuelto en la práctica escolar y solo funcionaría a nivel teórico o conceptual.

Señalan los autores de los documentos investigados sobre la práctica del aula y la enseñanza cotidiana de las ciencias sociales, que la unidad analítica del diseño curricular integrado estaba opuesta inicialmente a la “asignaturización” que hacía el MEN desde finales de la década de los setenta y durante los ochentas. Esto no se dio toda vez que “bajo la denominación del área de ciencias sociales lo que se integraba era el promedio de las tres grandes asignaturas que la constituían” (Aguilera, 2017 p.16).

La profesora Alcira Aguilera, de la Universidad Pedagógica Nacional, sostiene como respaldo de esta cuestión que la integración corría por cuenta de la legislación educativa. No obstante, en materia de formación docente, de textos escolares y en las mismas prácticas docentes, la asignaturización era evidente. Por eso, quienes cursaron la primaria o el bachillerato a finales de la década de los ochenta se encontraban con una práctica común en la que:

[...] la historia y la geografía eran asignaturas de las cuales se obtenían calificaciones independientes, que debían ser computadas con una nota adicional que se ordenaba de la materia de democracia (educación para la democracia, la paz y la vida social) y el promedio correspondía al área de ciencias sociales. (Cfr., Guerrero, 2011).

En consonancia con lo planteado por Aguilera (2017), la profesora María Raquel Pulgarín Silva (1999), de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, en su trabajo titulado *Los procesos de enseñanza de las ciencias sociales en la Educación Básica y Media. Aproximación diagnóstica. Informe de Investigación. Proyecto CODI* (2013),

señala respecto a la problemática de la “asignaturización”, aún presente en la enseñanza–aprendizaje de las ciencias sociales integradas que:

Por más que se invita al docente a abordar el proceso de enseñanza de las ciencias como área, se insiste en establecer barreras entre las asignaturas y en desconocer los puntos de encuentro entre las diversas áreas del currículo. Una de las razones: hemos sido formados desde un currículo disciplinar y asignatural (p.2).

Se infiere a partir del análisis de la autora que no hubo una inflexión con la reforma de renovación curricular del periodo 1984-1988. Dado que los licenciados fueron formados desde la singularidad y contenidos de las disciplinas, además de serles difícil trabajar en equipo, se provocó una concepción excluyente de los saberes sociales, identificada con posturas unilaterales a la hora de abordar temáticas que, por su complejidad, demandan múltiples explicaciones y visiones (Pulgarín, p.35).

En complemento a ésta posición de Pulgarín, para Campos y Rodríguez la integración de las sociales al currículo escolar en teoría [...] “significó la apertura de un nuevo derrotero hacia el conocimiento de la sociedad en su devenir para comprender el presente y transformar la sociedad” (2007, p.33). En la práctica, las instituciones educativas no lo lograron a cabalidad porque la problemática curricular en cuestión difiere de un colegio a otro. Sostienen los autores que la razón radica en que los profesores de ciencias sociales de la educación básica y media, tienen dificultad para articular históricamente el proceso de las ciencias sociales:

El ideal se desdibujó por múltiples razones. Entre ellas, la dificultad del profesorado para articular las Ciencias Sociales históricamente, lo que llevó a la permanencia de la enseñanza de la Historia y la Geografía, de la forma tradicional, pero con algunos recursos didácticos. La exposición profesoral, la datografía, el memorismo, calcar mapas, responder guías, copiar de los manuales, ver películas descontextualizadas y sin el debido debate, copiar de la Internet, siguen siendo actividades de poco interés y no significativas para los escolares (2007, p.33).

La suerte del diseño curricular de las ciencias sociales es sintetizada por Aguilera de la siguiente forma:

La Ley General de Educación no logró construir un asidero epistemológico para eso que se denomina “ciencias sociales”, a la vez que se establecen distancias entre la historia y la geografía, y la pedagogía y la didáctica para lograr avanzar en la enseñanza del área. Estos problemas en el campo se amplían con la dispersión generada por la creación de nuevos accesorios para el área, como las cátedras en ética y valores, constitución política y democracia, estudios afrocolombianos, derechos humanos (dh) y más recientemente la anunciada Cátedra para la Paz.

[...] En estas miradas de la historia que se enseña prevalece el abordaje de una disciplina cronológica con los periodos históricos de otrora. En el caso de la geografía, se omite su dimensión latinoamericana y se relaciona con la ubicación de Colombia en relación con las fronteras y países vecinos. Este análisis de los textos editados en el presente siglo sigue dando vigencia a la idea de que se ha mantenido la enseñanza de la historia y la geografía, con algo de economía y cívica. (2017, p.17)

En este sentido se comprende que, en ausencia de un asidero epistemológico sólido, el horizonte que se vislumbra en las sociales en educación básica y media se asemeja más a una especie de “Cultura General” que a un área de conocimiento y aprendizaje específico como tal. Sobre esto Campos y Rodríguez son precisos en comentar:

Por tratarse de Sociales y la sociedad, toda nueva preocupación que surge del Estado para que se enseñe a la ciudadanía se le endilga al área de sociales: democracia, constitución política, cívica, medio ambiente, ética, valores, entre otros. En la educación media se incluyen además ciencias económicas, políticas y filosofía. En síntesis, podríamos hacer una lista enorme de problemas que desvanecieron el área y que dificultan enormemente el desempeño del profesor y por ende, el aprendizaje significativo de los escolares.

[...] No obstante a esta exhaustiva y novedosa propuesta curricular de carácter oficial, preocupa su marcado sociologicismo, pedagogismo y politicismo, que recuerda en algo al proyecto de Stenhouse, donde los problemas del presente carecen totalmente de antecedentes históricos y caen, usando una expresión de Vilar, en un eterno presenteísmo, en el que el presente se encierra con sus problemas y se aísla del pasado, con la ilusión de la transformación del presente, negando el juego de las dimensiones temporales inherentes a lo humano: el pasado, el presente y el futuro cuyas posibilidades son múltiples (2007, pp.33 y 34).

En algunas de las perspectivas reseñadas se ve cómo la preocupación en la síntesis de éstos documentos es el problema del diseño social de currículo, como si el asunto solo fuera cuál es la mejor forma de integrar o “acomodar” contenidos disciplinares para su enseñanza-aprendizaje, sin advertir siquiera la pertinencia del currículo con el contexto educativo.

De otra parte, el acercamiento en la escuela al mundo del conocimiento social y de la ciencia se está haciendo desde lo procedimental de las competencias y las habilidades. En los Estándares, se leen títulos que reflejan ese espíritu como “me aproximo al conocimiento” o “manejo conocimientos como científico-a social” (MEN, 2004, pp.10 y 11), y no otros que inviten a unas comprensiones sociales y culturales más profundas o trascendentales. Vale la pena mencionar cómo el reto hoy no es ni siquiera integrar las ciencias sociales sino volver a rehacer la relación entre la humanidad y la naturaleza, el corazón y el pensar, concebir formas epistémicas que nos posicionan de una manera distinta frente a la realidad y a las formas de pensar que se convierten en acción creadora y transformadora de éstas (Cfr., De Sousa, 2009).

En este apartado también se hace necesario revisar y reflexionar cómo ha ocurrido el desplazamiento de la razón crítica en las ciencias sociales a una razón instrumental o subjetiva. Esta última es propia del aprendizaje técnico instrumental heredero de la tecnología educativa, que también tenía por cierto, su propia lógica de integración, centrada no en conocimientos sino en acciones y habilidades diversas y complementarias. Hay que hacer notar que la idea de integración fue concatenada con las concepciones de desarrollo y modernización de los diversos aspectos y sectores de la sociedad colombiana, y más que una configuración de pensamiento o conocimiento social, su procedencia fue política y tecnocrática, y han sido estos valores y conceptos los que se han tenido en cuenta al momento del diseño curricular de los programas educativos inicialmente en los años ochenta y luego de las áreas integrales de conocimiento escolar en la última década del siglo pasado.

Esta concepción del diseño curricular heredada de la tecnología educativa resultaría evidente años después cuando, en las discusiones y perspectivas de los problemas de la educación en Colombia, se institucionalizaba que: “[el] conocimiento [es la] clave para el crecimiento económico (fundamento de los enunciados sobre educación para el trabajo y el

capital humano)” (Heredía, 2014, p.62). En este sentido, no resulta cierto que la fundamentación de las ciencias sociales, tal y como se plantean en los Lineamientos Curriculares (2002), reposen en una epistemología alternativa, crítica y emancipadora (Cfr. LC. 2002), sino en unos fundamentos totalmente contrarios o por lo menos más instrumentalizados. Éstos serían el nuevo paradigma de la ciencia y la tecnología como bases del desarrollo social y el crecimiento económico (Cfr., Heredia, 2014).

Quedarían en los setentas y ochentas las reflexiones y discusiones sobre los fines culturales y sociales de la educación, abanderados por el Movimiento Pedagógico Colombiano y a los que la Fecode claudicaría a favor de un currículo integracionista y científicista, el mismo que tanto había criticado el mismo movimiento magisterial colombiano. Al ser extrapolado a la formación en el área de ciencias sociales, este plan de estudios se expresa en la ausencia de una construcción cultural y social determinada y al libre albedrío del maestro de a pie, quien es finalmente quien lo valida y le da sentido.

María Isabel Heredia Duarte, profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, sostiene que, hacia los comienzos de la década de los noventa, todos los sectores que adelantaron la discusión dentro del campo educativo colombiano, incluidos los que ya se han referenciado en el capítulo pasado, estaban de acuerdo con propugnar por un cambio cualitativo en el sector educativo que asumiera la integración teoría-práctica (2014, p.64). Y a reglón seguido sustenta su premisa en la posición que al respecto tenían desde la UNESCO ciertos expertos en educación para América Latina:

El motor del cambio cualitativo en la educación, sobre todo a nivel escolar es la integración, en una forma y escala adecuada, de conocimientos teóricos con su aplicación y aptitudes vinculadas por la misma. Se deberá por lo tanto integrar la

tecnología con la educación científica, incluyendo elementos de informática. Este cuerpo integrado de conocimientos teóricos aplicaciones y aptitudes conexas permitirá que todos los alumnos comprendan la índole de la tecnología y estén en condición de aplicar las capacidades científicas y tecnológicas a los problemas de la vida cotidiana, ya sea en el mundo del trabajo o en la prosecución de sus estudios. La tecnología no es solamente una colección de instrumentos; implica una manera de trabajar, vivir y percibir el mundo. La educación no está destinada pues a impartir técnicas específicas, sino a favorecer una institución y un estilo de trabajo sobre la que asentar más tarde la formación profesional. El éxito de la educación se debe medir por la capacidad del alumno para identificar y definir un problema, utilizar eficazmente los conocimientos teóricos y las capacidades para encontrar una solución (Cfr Raja , 1992, p. 13).

Sin embargo Heredia (2014, p.70), citando al profesor Martínez Bloom (1994), explica que la institucionalización sobre esta cuestión al interior del movimiento pedagógico no fue absoluta, y se expresaron por supuesto divergencias y resistencias sobre este enfoque en el contexto de aprobación de la Ley 115 de 1994, (Ley General de Educación). Al respecto cita la autora en mención:

[...] Desde esta esquina del sector, la *formación para el mundo del trabajo implicaba instruccionalismo y adiestramiento* de las masas para propósitos - abstrayendo enunciados- *siniestros* de la maquinaria del sistema: la instrucción y el adiestramiento basados en la teoría del capital humano; cuyo propósito son los aprendizajes mínimos y la calificación de la fuerza de trabajo (Cfr. Martinez, 1991).

Cabe considerar el factor de la evaluación externa a los procesos de diseño social y político del currículo escolar en el área de ciencias sociales, pero también en general a las demás áreas de la educación básica y media en el país. Rodríguez (2014) da luces sobre el asunto:

Otro factor que caracterizó el contexto educativo durante el período [1990 - 2011] consistió en la importancia que adquirieron las evaluaciones externas, los indicadores de logros curriculares (Resolución 2343 de 1996) y los Lineamientos Curriculares para las Áreas Básicas (1998). Estos documentos normativos incidieron en la configuración de una propuesta educativa basada en la educación como principio regulador de la vida escolar. Solamente hasta el año 2002 se retomó el debate curricular con la aparición de los *Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales*, pero la publicación en 2004 de los *Estandares Básicos en Competencias en Ciencias Sociales* puso el acento nuevamente en los procesos evaluativos (p.111).

La aplicación de este factor determina y cuestiona de alguna manera la pretendida integración e interdisciplinariedad del área de las ciencias sociales, toda vez que plantea la pregunta de si éste tipo de configuración curricular da respuesta a otros saberes sociales y culturales propios del área de conocimiento escolar, o más bien responden a los contenidos de las pruebas de carácter censal eficientista que se aplican hoy en el país.

3.2 El Reclamo por la memoria en la Enseñanza de la Historia

La segunda unidad de análisis y reflexión en el muestreo documental acopiado para esta investigación tiene que ver con varias reflexiones en torno al problema de la enseñanza de la

historia, haciendo uso de la memoria integradas a los procesos de enseñanza interdisciplinaria de las ciencias sociales escolares. Estas reflexiones y planteamientos los encontramos en los siguientes artículos, ponencias, tesis y libros:

- Páez D. y Escobar L. (Mayo de 2019). *Tensiones y retos de la enseñanza de la historia reciente en el contexto investigativo actual*. Revista Cambios y Permanencias Grupo de Investigación Historia, Archivística y Redes de Investigación, Vol. 10, No. 1, 540-559.
- Mendoza Q. A. (enero-junio de 2018). *Hacia la construcción de una pedagogía de paz: fuentes orales y construcción de cultura de paz*. Revista Cambios y Permanencias, Vol. 9 No. 1, 884-897.
- Vargas Álvarez, A., Sánchez, R. y Acosta, M. (2013). *Historia, memoria, pedagogía: una propuesta alternativa de enseñanza-aprendizaje de la historia*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. Facultad de Educación.
- Aguilera, A. (2017). *La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades*. Folios, (46), 15-27.
- Arias Gómez, D. (2015). *La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber*. Revista de Estudios Sociales No. 52, Bogotá, abril-junio de 2015, 134-146.
- Prats Cuevas J. (2017). *Retos y dificultades para la enseñanza de la historia*. En: La historia en el aula Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria. España: Editorial Milenio.

-
- Rodríguez Ávila, S. (2014). *Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Colombia 1990-2011*. En: La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina, México D.F.: Bonilla Artiga Editores/UPN.
 - Rodríguez Avila S. (2013). *Memoria y olvido: Usos públicos del pasado desde la Academia Colombiana de Historia (1930-1960)*. (Tesis de Doctorado en Historia). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
 - Londoño Sánchez, J. G. y Carvajal Guzmán J. P. (2016). *Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula*. En: Revista Educación y Ciudad No. 30 Tema monográfico: Escuela, Memoria y Territorio Primer semestre. Bogotá: IDEP.

En este conjunto documental se identifican dos problemas epistemológicos en relación a la enseñanza de la historia como parte integral del área de sociales en la educación básica y media. Por una parte, lo que señala Aguilera (2017), en cuanto a que el problema *no es enseñar historia sino qué historia se enseña*. En segundo lugar, está el problema de hacer uso de recuperaciones o reconstrucciones de la memoria individual y colectiva para integrarla didácticamente al conocimiento de la historia nacional en la escuela. Ambos retos tienen como base la superación de una historia tradicional de corte positivista, o empirista para una mayor precisión.

Aguilera, desde una visión algo global de las formas en que las ciencias sociales se han integrado al currículo de la escuela colombiana, hace especial énfasis en la historia como disciplina fundante de este saber escolar, dándole así un tratamiento especial. No se pregunta si se debe o no enseñar historia en la escuela, pues su cuestionamiento se dirige hacia qué

historia se está enseñando, dado que lo que ocurre en las aulas no está del todo alineado con lo que dictan las normas y las políticas. De ahí que la historia responda a los llamados del proyecto de país que se ha construido a partir de los intereses de cada una de las administraciones del Estado y sus imaginarios, por lo que se ha pasado de una historia como herramienta para generar identidad nacional a otra que se convierte en una lista de héroes, fechas y conmemoraciones, cambiando luego a esa historia que entró en el debate de la integración y posteriormente de la interdisciplinariedad.

Sin embargo, este ir y venir de la historia en la escuela no ha dejado sino más preguntas que respuestas. Aún no se logra definir su papel en la escuela porque, aunque existan lineamientos y estándares que regulen las ciencias sociales escolares, ha quedado al albedrío del maestro el qué y el cómo enseñar. Para la profesora Aguilera es de suma importancia la formación del maestro de sociales, que de fondo sería lo que definiría el perfil de enseñanza de este saber dentro de las aulas.

Por otra parte, para esta autora hoy hay licenciaturas que tienen claramente definidas y separadas sus líneas de formación de los saberes disciplinares propios de las ciencias sociales, tales como los saberes fundantes del papel del maestro, la pedagogía, la didáctica y otras que han recibido recortes parciales de las unas y las otras en pro de un pensum de formación de carácter *interdisciplinar*, enfatizando que “no se trata de cambiar de héroes y contenidos con la misma perspectiva de enseñanza, sino de hacer de la historia otra cosa” (Cfr. A. Torres, 1994). En su lugar se hace una apuesta por emancipar a partir de una comprensión de cómo el pasado ha marcado este presente, de entender que un niño o un estudiante no comprende porque las listas de hechos no le importan si no los vive, si no logra entender que ese pasado ha marcado la ruta de lo qué es y de lo que somos. Desde esta perspectiva resulta imperativo integrar la memoria a esas ciencias sociales escolares.

Páez y Escobar (2019) ponen de manifiesto la importancia de la investigación de la enseñanza actual de la historia en la escuela colombiana. Su aporte reside en la mirada particular de la investigación que realizan particularmente en tres campos: la enseñanza de la historia reciente-memoria, el uso de los contenidos curriculares a través de los textos escolares y el papel del sujeto-maestro como sujeto político dentro de la enseñanza del saber histórico. El documento de estas investigadoras del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, publicado como artículo por la UIS, Universidad Industrial de Santander, es un documento bastante interesante por el número de fuentes a las que recurre. Trabaja muchos vectores que, como las mismas autoras lo plantean, abren diferentes horizontes de investigación donde se integren el aprendizaje y la enseñanza del pasado con la reflexión que se hace desde la escuela como un escenario para comprender las memorias que tienen quienes conforman la comunidad educativa.

Por otro lado, también resulta llamativo el hecho que proponen las autoras de pensar a la escuela como un campo de acción política en el que se trenzan no solo los discursos del presente y del pasado, sino también las visiones del mundo de los padres, estudiantes y de los maestros. Dicha apuesta indicaría que estas subjetividades son bajo las cuales se enseña y se aprende historia en Colombia, desde esta perspectiva se definen la metodología y las didácticas de los procesos inductivos relacionados con la historia. Sin embargo, lo que resulta más interesante de esta postura es el reconocimiento del maestro como sujeto que siente, piensa, actúa y sobre todo que tiene un pasado individual, pertenece a uno colectivo y desde allí reconstruye su memoria, la misma que lleva a sus clases.

Un hilo conductor de los documentos referenciados es la apuesta por la enseñanza de la historia en conjunción con otros diálogos y facetas didácticas que se pueden dar en las aulas de la escuela colombiana. Respecto a ésta, Aguilera (2017) insiste en la propuesta que hace

el profesor Mauricio Archila del Departamento de historia de la Universidad Nacional de Colombia:

El profesor Mauricio Archila (2004), al preguntarse si se enseña historia o ciencias sociales, encuentra en la historia el lugar en el que convergen no solo las otras disciplinas, sino también métodos y lenguajes de otras ciencias sociales. Así, para él, la historia es el eje interdisciplinar desde el cual también se incorporan teorías de las demás ciencias sociales. Es decir, para lograr realizar tránsitos interdisciplinares es indispensable la formación disciplinar, pues es desde la disciplina —en este caso de la historia— que se pueden construir puentes que pongan en diálogo la enseñanza de las ciencias sociales (p.19).

Frente a lo señalado por la profesora Aguilera y sustentado en la cita que hace de Archila, se puede contraponer con otras perspectivas que surgen en los demás documentos referenciados para este trabajo de tesis. Arias, en su artículo sobre la evolución histórica de las ciencias sociales escolares en Colombia, ilustra particularmente la contraposición entre los profesionales de las disciplinas y las propuestas de reforma de cada periodo de gobierno nacional. Respecto a una de estas disputas en torno a las disciplinas señala:

Algunos intelectuales de la “Nueva historia” publicaron textos para enseñanza de la historia en la década del ochenta, hecho que no estuvo exento de polémica para personajes de la Academia, que acusaron a aquéllos de incitar al comunismo y ridiculizar la vida democrática y republicana (Cfr. Calderón 2011). Esta coyuntura puso en evidencia, de nuevo, el llamado de algunos intelectuales a definir el saber legítimo por ser enseñado en la escuela, pues los representantes de la Academia

Colombiana de Historia eran otra vez desplazados como agentes autorizados, mientras que los nuevos historiadores ganaban posición en el MEN, en el campo intelectual de la educación del país y en el mercado editorial, en creciente aumento. En el marco de la llamada renovación curricular (MEN 1984), en 1984 se materializó esta tensión por imponer un currículo oficial en la historia escolar, por cuenta de una reglamentación oficial que estipuló no sólo la integración de las tradicionales áreas de historia y geografía en la escuela, sino su fusión con otras disciplinas, en lo que se vendría a denominar *área de ciencias sociales* (2014 p.139).

Arias respalda su postura algo escéptica frente a las tradicionales diputadas disciplinares, resaltando lo siguiente:

[...] varios estudios sobre la historia de la enseñanza de las ciencias sociales en el país acotan como una de sus mayores debilidades haber diluido el saber disciplinar en la escuela (Cfr., Acevedo & Samacá 2012; González 2011). La falta de rigor conceptual y metodológico, la carencia de referentes que ubiquen a los escolares respecto al pasado, y por tanto, la ausencia de la conciencia crítica que el saber histórico proporcionaría, se señalan como las principales causas, no sólo de la debilidad de la amorfa asignatura de ciencias sociales integradas, sino de la apatía y el desinterés de los estudiantes por cuestiones que atañen a la política y a los deseos de transformación social [...] Se asume ingenuamente que el retorno a la enseñanza de la historia mejoraría ostensiblemente la calidad de la enseñanza y generaría ciudadanos beligerantes, críticos y propositivos. (2014, p.142).

En síntesis, posturas como la de este autor se argumentan principalmente en concepciones de lo que se ha denominado las visiones del campo del saber escolar, las cuales están mediadas por los elementos de la pedagogía, la didáctica y los intereses naturales de la escuela en su práctica cotidiana. Para Arias, hoy en día las ciencias sociales escolares buscan adaptarse a las pruebas censales y responder a intereses de calidad y eficacia, pero más allá de éste y como lo menciona el mismo autor al finalizar el documento, no se trata de qué tanta historia se enseña o qué otras disciplinas se integran o sí se es interdisciplinar o no. Lo que hay que tener en cuenta es cómo ese saber social se articula a lo que los estudiantes requieren, cómo la escuela ofrece el espacio para que el saber social sea vivido y sentido, pero sobre todo se convierta en un factor que refleje cambios en las comunidades a las cuales pertenecen los estudiantes.

Prats (2017) contribuyó con un capítulo del libro *La historia en el aula: Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*, publicado por la Universidad de Barcelona. Señala este autor unos elementos claros acerca de las dificultades que tiene la historia dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje junto a los retos a los que se enfrenta la disciplina por las coyunturas sociales, económicas y culturales del entorno, abarcando incluso aquellos que se refieren a la referenciación espacial de los hechos.

Prats se cuestiona el contexto en que se desarrolla el saber histórico dentro de las instituciones, que por cierto, tienen que sortear desde intereses macro estructurales del Estado, hasta los mínimos de las incomprensiones del alumnado respecto a sus aprendizajes y, particularmente, de las dificultades en el aprendizaje de la historia. Con respecto a las resistencias y dificultades didácticas y epistemológicas de la enseñanza de la disciplina histórica, va a sostener lo siguiente:

Cuando lo que se pretende enseñar no es percibido por los discentes con la estructura epistemológica y sus características fundamentales que tiene de hecho un conocimiento científico, que suele ser el que los docentes tienen dada su formación académica, se puede producir una total incomprensión ente profesorado y alumnado, que no solo dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que, en la práctica, lo convierte en inviable. Y esto es lo que ocurre con la historia en el ámbito escolar. El alumnado no la reconoce con los rasgos propios de una ciencia social sino como un saber menor que no exige mayor esfuerzo que el de recordar algunos datos y explicaciones para las pruebas de evaluación (2017, pp.17 y 18).

El texto de Prats presenta una interesante discusión acerca del qué y cómo enseñar la historia, y es evidente que este proceso de discusión no ha sido exclusivo de Colombia. En efecto, es posible afirmar que cada país, en sus procesos de construcción y consolidación del currículo escolar, ha debatido qué y cómo enseñar Historia, enfrentándose ésta a las otras ciencias sociales; Prats deja claro que quienes se dedican a su estudio consideran a todas las demás ciencias de este carácter subordinadas a ésta.

Por otra parte, apunta a qué tipo de conocimientos deberían ser los que los estudiantes adquieren, entrando a escena discusiones de carácter didáctico. Así pues, dependiendo del profesor, las clases de historia han pasado de ser listados inconexos de nombres, fechas y narraciones heroicas que fundan identidad nacional a convertirse en relatos de hechos mediáticos que aún no han sido susceptibles de investigación histórica. En ese sentido el qué y el cómo enseñar se desdibujan en medio de discusiones políticas que no permiten a los estudiantes, destinatarios últimos de dichos diseños, fomentar un verdadero interés y valor a lo que aprenden. Se sabe mucho, pero nada se usa más que por el sentido del deber saber para aprobar.

Finalmente, para esta referencia de los documentos que reflexionan sobre la pertinencia y/o el reclamo por la enseñanza de la historia integrada a las ciencias sociales escolares, está el texto de Rodríguez (2014), el cual es el capítulo de una compilación de investigaciones acerca de la enseñanza de la historia en diferentes países de América Latina. El texto plantea tres enfoques particulares para definir las características de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en Colombia: lo cognitivo, lo curricular y lo didáctico. Cada uno de estos aspectos fue analizado en primer lugar desde la postura de la interdisciplinariedad y el proceso de integración, para ir luego desde los diferentes referentes teóricos /pedagógicos y finalmente desde la perspectiva de la investigación.

Sin embargo, la autora se limita a hacer la enunciación de cada uno de los enfoques y posturas desde la cuales es posible analizar cada uno sin profundizar en realidad en ninguno. Lo que sí es posible ver es cómo las ciencias sociales escolares en la actualidad son un resumen de las intenciones de muchas posiciones teóricas, particularmente de las apuestas políticas y hasta económicas del momento que viviera el país, de ahí que sea tan difícil pensar en qué enseñar. Con todo, han sido la historia y los historiadores los que más insisten en ese *qué enseñar*, lo que paradójicamente entra en contradicción con aquello en lo que se están formando los licenciados, que se suponen son los profesionales idóneos para ir al aula. En ese sentido los profesores se han formado más en los propósitos y formas de las ciencias sociales que en los contenidos. Prueba de estas contradicciones son unos lineamientos y estándares curriculares amplísimos que le permiten al docente en aula determinar cómo llegar a esos aprendizajes desde su perspectiva de formación versus unos DBA que definen lo esencial *estructurante* que cada estudiante debería saber al terminar cada grado de formación básica y media.

En resumen, aunque los matices y perspectivas de esta sección de documentos son variados, algo común si se percibe e infiere en ellos. Todos comparten cierta resistencia o desconfianza en la enseñanza disciplinar de la historia. Es una constante crítica a la historia tradicional de corte supuestamente positivista, y se pone en entredicho este sesgo en la enseñanza de la historia tradicional o patria del país, toda vez que se considera más una exageración de una construcción discursiva desde la pedagogía que el resultado de una investigación historiográfica con evidencias aportadas desde las propias disciplinas sociales.

La profesora Sandra Patricia Rodríguez Ávila (2013), en su investigación sobre la enseñanza de la historia desde la Academia Colombiana, señala como esta labor fue acompañada, además del propósito educativo hacia la enseñanza de la historia patria, por conmemoraciones de fiestas patrias y religiosas y del cuidado patrimonial de los archivos y otras fuentes para el conocimiento de la historia del país. Al generalizar sobre un aprendizaje positivista de la historia, se podría decir, en términos de G. Bachelard (1948), que se crea un obstáculo epistemológico que perjudica las características de la enseñanza de la historia en el país.

Habría que replantear la cuestión. ¿Y si tal vez lo que se etiquetó como enseñanza positivista de la historia patria realmente no lo fue? Por el contrario, ¿no sería este tipo de enseñanza de la historia sino un proceso de catecismo y adoctrinamiento cívico acompañado de una narrativa histórica empirista? Pues sí hubiera sido ciencia histórica positiva lo que se enseñaba en la escuela, ésta hubiera producido historiográficamente obras con una profundidad mayor a las de los básicos textos y manuales de la Academia Colombiana de Historia, estableciendo a nivel pedagógico una ciudadanía identitaria con un sentimiento nacionalista férreo. No obstante, se evidencian otras dinámicas y condiciones al interior de las fuentes históricas y las más recientes investigaciones historiográficas. Con Hoyos Vásquez y Vargas Guillén (1997), se entiende que la crítica al positivismo tiene un entorno

discursivo particular, bien centrado en el paradigma desarrollista de la ciencia y la tecnología y no tanto del debate contra el positivismo decimonónico o, en este caso, contra el historicismo. Sobre ésta crítica los mencionados autores argumentan:

El positivismo científico, tan criticado por la Escuela de Frankfurt, consiste en una comprensión de la actividad humana como algo exclusivamente en función de la producción material y del desarrollo técnico de una sociedad, entonces el conocimiento humano se pone al servicio de un modelo desarrollista, se privilegian unilateralmente las ciencias naturales y la técnica, despreciando la reflexión y la dimensión crítica de la cultura; esto lleva a la positivización de las ciencias sociales y a la sociedad unidimensional (p.175).

El segundo problema sintetizado tiene que ver con las definiciones o aproximaciones conceptuales sobre ese *qué enseñar cómo historia* en el marco del área de las ciencias sociales. En resumen, éstas tienen que ver con matizar el objeto de estudio de la disciplina histórica en el área de sociales, para después abrir el campo de discusión sobre la didáctica en relación al uso y reconstrucción de las dimensiones de la memoria individual y colectiva como fuentes para el conocimiento de la historia nacional.

Hay que hacer notar en la reflexión que hacen estos documentos, que el asunto a tratar en el campo del saber escolar de las ciencias sociales no es la definición de un objeto de estudio (el “qué” o el “para qué”), sino la didáctica para la enseñanza en la educación básica y media, es decir, el “cómo”. En relación a la problemática expuesta, Rodríguez y Acosta (2007) se pusieron en la tarea de crear un estado del arte sobre la enseñanza de las ciencias sociales en países de habla hispana como España, Colombia, Argentina, Chile y Venezuela. Ellos

concluyeron con respecto a la ampliación del campo discursivo pedagógico de las ciencias sociales escolares, la didáctica propia de éstas y a la producción de unidades y actividades de aprendizaje, que no obedecen a una reflexión sosegada y sistemática acorde con el contexto, los propósitos educativos ni su objeto de estudio. Para los autores, todo ello responde a otras lógicas:

Esto explica que las propuestas didácticas más difundidas y demandadas desde mediados de la década de los noventa busquen optimizar los procesos de aprendizaje mediante la adopción o incorporación de códigos que garanticen enseñanza efectiva, sin que medien ejercicios de análisis sistemático, sobre el contexto educativo, político y cultural, sobre el saber que se enseña en relación con el campo disciplinar o temático de referencia, o sobre la experiencia de los profesores en el área de su especialidad. En busca de la eficiencia en el resultado educativo, la enseñanza ha transitado de lo que denomina M. Narodowski (1999) el ideal pansófico de enseñar todo a todos y de la “utopía sociopolítica” de la formación de un cierto tipo de hombre, en una perspectiva moderna, universalista, hacia las “nuevas utopías hiperadaptativas”, caracterizadas ya no por el para qué de la enseñanza, sino por el cómo, pregunta propia de la instrumentalización del saber (pp.14 y 15).

Podríamos resumir a continuación cómo el sentido en los documentos balanceados se dirige al uso didáctico de la memoria para la enseñanza de la historia. Tal consideración parte del fundamento de esta migración del campo disciplinar histórico a la pedagogía y la didáctica como condiciones de enseñanza. Como ya se había dicho antes, la cuestión ya no es el qué enseñar en las ciencias sociales escolares sino el cómo enseñarlo y aprenderlo, no desde una base disciplinar sino desde unos cimientos experienciales y prácticos, que en este caso son la memoria y sus usos como fuente para la historia.

Una preocupación por este problema y que ya constituye una tendencia en la investigación didáctica sobre las ciencias sociales es la que expresa el texto de Martínez (2011). Él plantea un énfasis especial en la epistemología, pero no de las ciencias sociales como tal sino de la parte pedagógica y didáctica, de ahí que no se pregunte qué enseñar, pues supone que eso ya está dado desde la normatividad y desde los documentos oficiales. Más bien trabaja en cómo hacerlo, evitando quedarse en plantear las actividades para proponer un cambio estructural que apunte a dos elementos que son bastante valiosos.

En primer término, habla de un *saber efectivo* en ciencias sociales a partir de unas prácticas pedagógicas y didácticas que se enfoquen en la comprensión y la criticidad de la realidad, que trasciendan y que en ese *saber ser* no se queden en producir individuos de las mismas características homogéneas que solo se adapten al sistema y ya, sino que se enfoquen en crear espacios de transformación y mejora de la realidad social. En segundo lugar, plantear desde esta perspectiva visualizar y reconocer la actividad de la escuela como una unidad sinérgica que propone diversos objetos de investigación, en donde el maestro es académico e investigador y no un simple instrumentador de planes y programas prediseñados, donde los límites están en la mayoría de ocasiones en la dificultad de acceso a espacios de formación y cualificación profesional, la falta de espacios académicos de divulgación para las iniciativas que ocurren dentro de la escuela, pero también a la idea de que la interdisciplinariedad ocurre en una sola área cuando se puede dar de manera transversal.

Siguiendo con esta preocupación por la didáctica de las ciencias sociales integradas está *Historia, memoria, pedagogía: una propuesta alternativa de enseñanza-aprendizaje de la historia* de Vargas, Sánchez y Acosta (2013). El libro es la presentación de los resultados de una investigación que se realizó en el año 2010 en la Facultad de Educación de la Corporación Educativa Minuto de Dios, abordando las relaciones entre historia, memoria y pedagogía.

Este texto se pregunta también cómo se hace dentro de la escuela el proceso de transmisión y reproducción de la memoria colectiva en las clases de sociales, particularmente en las de historia. Su análisis no está motivado desde una reflexión meramente didáctica sino desde una pregunta de lo ético-político del saber de las ciencias sociales.

En este libro sus autores ven cómo la historia ha sido un saber escolar que ha estado presente en las construcciones curriculares de diferentes países, reclamado desde siempre su valor como ciencia exacta y experta para modelar la memoria de las naciones. Sin embargo en la escuela se ha dado una reinterpretación entre lo que sucede en los libros de historia, en ese discurso que narra el pasado de manera oficial, que por medio de conmemoraciones, que adquieren casi la connotación del rito, celebran las glorias del pasado y los héroes que dan identidad como patria. Dicha visión a menudo se enfrenta a los recuerdos de los abuelos y padres que envían a los niños a las escuelas con sus narraciones de vida, con sus opiniones que se nutren a la vez del discurso no tan objetivo y oficial de los maestros que acompañan esa historia oficial del currículo con sus historias de vida, su experiencia política y su acervo cultural.

En este sentido historia y memoria, siendo concepciones diferentes para narrar el pasado, tienen que ver con aquello que las sociedades recordamos, con lo que olvidamos y con lo que proyectamos en el futuro, concepciones que inevitablemente tienen eco en el quehacer del maestro dentro de la escuela. Hay que tener claro que lo más valioso que nos deja este texto es la comprensión de cómo se concibe la historia en la escuela que, aunque se narra de manera oficial repitiendo diversos mitos históricos, también tenemos claro que los recuerdos no se construyen como individuos sino como parte de un colectivo. Es esta memoria social la que construye y determina nuestro presente, pues todos recordamos la historia dependiendo del lugar donde la hayamos vivido.

Debe señalarse a fin de profundizar el análisis de estos documentos, así como el conjunto de todos los investigados para este balance documental, que la reflexión por el objeto de estudio de las ciencias sociales en la educación básica y media es muy superficial o casi inexistente. Al migrar desde lo disciplinar a lo pedagógico y didáctico, muchos de los contenidos y objetos de estudio que se dan para esta área provienen de la denominación de cátedras externas, contenidos normativos, o simplemente nuevos proyectos o adaptaciones curriculares y didácticas, presentando además un importante contenido político e ideológico o ético - político, que se le asignan a algunos de estos contenidos o de estas cátedras. Es quizás en estos últimos aspectos que se pueda incluir la propuesta que hacen los investigadores de la Universidad Nacional de Colombia con su interés de llevar la cátedra de memoria del conflicto a la escuela.

Londoño y Carvajal (2016), bajo la pregunta de “¿cómo hacer para que la enseñanza de las Ciencias Sociales, en educación básica y media, propendan a la evocación crítica de la historia colombiana?” (p.67), proponen que: [...] “las pedagogías para la memoria histórica pueden constituirse como un elemento innovador y pertinente en los ejercicios de aula” (p.67).

Estos investigadores plantean una conexión entre el ejercicio de las memorias individuales y colectivas con la memoria de los hechos históricos. La innovación didáctica en la propuesta investigativa que hacen los autores radicaría en sus aportes desde las teorías psicológicas y del psicoanálisis sobre la cognición en el niño. En tal sentido esta apuesta para las ciencias sociales no tendría los mismos intereses político o ideológico explícitos o literales de otras cátedras externas que llegan a la escuela sino que ante todo tendrían un valor agregado en lo pedagógico y didáctico:

El aporte del psicoanálisis ha consistido en centrar su atención en los procesos psíquicos atados al desarrollo del yo y la noción de trauma, así como en los procesos inconscientes que explican el olvido y los actos fallidos que el yo consciente no logra controlar. Estos avances permitieron que la reflexión sobre la memoria y el olvido no se trabaje desde una perspectiva meramente biológica, sino que considere al proceso desde su relación directa con los “cómo” y los “cuándo”, vinculando factores sociales, emocionales y afectivos. Esto, reconociendo que el ejercicio de recordar y olvidar tiene un carácter particular cada vez, y que no ocurre en individuos aislados sino insertos en las relaciones sociales, imponiéndose así una transición de lo individual a lo social-interactivo, por lo que es imposible recrear el pasado sin apelar a los contextos que lo gestaron (p.68).

En esta perspectiva de los investigadores, y teniendo en cuenta que la memoria reviste un carácter social como ellos mismos lo reconocen, el ejercicio de la memoria debe soportarse en las premisas teóricas de la sociología de la memoria para explicar las diferencias de la acción individual de recordar y su devenir en una memoria más colectiva en conexión con los hechos de la historia. Al respecto indican Londoño y Carvajal:

[...] las corrientes sociológicas abordaron discusiones en torno al concepto. Maurice Halbwach, sociólogo francés, desarrolló dos referentes conceptuales para el tema: los marcos sociales para la memoria y el concepto de memoria colectiva. Si bien Halbwach conceptualiza el carácter social que reviste el recordar, los puntos de debate se relacionan con si se da o no espacio a las individualidades en el campo de la memoria colectiva, y si esta última solo se refiere a mitos y creencias colectivas en donde la memoria no tiene lugar. Sin el ánimo de ahondar en dichos debates,

vale aclarar que la memoria colectiva difiere del ejercicio de la memoria histórica (2016, p.69).

Y aunque los mencionados investigadores tratan de deslindar de la cosificación y del uso perenne desde el poder que el historicismo positivista hizo de la memoria, los investigadores de la Universidad Nacional no logran dejar clara su posición sobre el aspecto político en el uso de la memoria y menos aún la legitiman como un aporte a la construcción democrática de las nuevas ciudadanías. En este sentido señalan que su nueva perspectiva permitiría enfocarse en las acciones de reconstrucción de memoria dando lugar “[...] a distintos actores sociales y a las disputas y negociaciones sobre el pasado en escenarios diversos, permitiendo abrir a la investigación empírica la existencia o no de memorias hegemónicas en el plano del conocimiento (p.69).

Su apuesta desde el desarrollo cognitivo de la memoria se direcciona al uso de sus dos categorías claves: el *Reconocimiento* y la *Evocación*, “El Reconocimiento implica una identificación de un punto del pasado; la Evocación alude a la evaluación de lo reconocido, que requiere de un esfuerzo por parte de la persona que rememora” (2016, p.69). Partiendo de estos conceptos claves los investigadores concluyen que no necesariamente los procesos de reconocimiento de memoria terminan o garantizan los procesos de evocación. Asimismo explican que el reconocimiento del pasado por medio de la interpretación y la identificación en la historia del tiempo presente es producto de la interacción social emprendida, todo esto, con el fin que “los procesos de memoria dejen de ser un mero acto de reconocimiento y pasen a ser una Memoria Histórica” (p.69).

En este orden de ideas, abordar el problema del reconocimiento o de la reconstrucción de memoria en la escuela no solo es complejo desde lo didáctico pedagógico sino desde la

misma reconstrucción histórica del presente, ya que lleva implícita la discusión sobre la experiencia de la historia actual, que más que ser un ejercicio de una narrativa histórica como tal, sería un simple y subjetivo ejercicio valorativo, tan criticado paradójicamente por el mismo V. L. Ranke al historicismo (Cfr. Silva, 2014, p.16).

Así pues, se puede ver en lo expuesto por los documentos sobre la enseñanza de la historia desde nuevas didácticas su insistencia por desarrollarla bajo una premisa romántica. Es un lugar común sostener que conociendo del pasado no se volverá a repetir sus errores en el presente y por otra parte, que la enseñanza de la historia promoverá desde la escuela acciones más críticas y emancipadoras en la sociedad de que se hace parte, es decir otra vez el retorno a un interés ideológico político o ético - político desde la educación básica y media con la enseñanza de la historia.

En relación a la problemática expuesta en esta sección sobre la enseñanza de la historia en el marco del área de las ciencias sociales integradas, se deben resaltar tres importantes planteamientos que historiadores y académicos nacionales han hecho sobre algunos de los problemas epistemológicos y teóricos de la disciplina histórica actual, muy pertinentes ciertamente para fundamentar la enseñanza de la historia como parte del área de las sociales en la educación básica y media el país. En primer lugar, es el asunto relativo a la definición de qué es la historia y cuál es su objeto de estudio, que va en estrecha relación de los vínculos de la historia con las demás disciplinas sociales y la supuesta aspiración de ésta por ser la ciencia rectora de las ciencias sociales. Lo más importante que destacan los análisis sobre tal discusión es la consideración de que existe una gran dificultad para darle una realidad material tangible al objeto de estudio de la historia. Al respecto Bonilla (2014) señala: [...] “La Historia no tiene el mismo carácter corpóreo que, por ejemplo, la luz y los lentes, las plantas, los animales o la salud. La historia no es una “cosa” sino una “cualidad” (Cfr. Arostegi, 2001, p.22). Dicha intangibilidad da como resultado que la investigación histórica

no se exprese en un lenguaje especializado o para algunos científicos “precisa”. Sobre esto último el mismo Bonilla (2014), parafrasea a Arostegui:

[...] lo que también es un síntoma del mero conocimiento común que la historiografía ha tenido desde antiguo como disciplina de investigación en Historia. Apenas existen términos contruidos historiográficamente para designar fenómenos específicos. Algunas connotaciones cronológicas –expresiones como “Edad Media”, algunos calificativos y categorías para determinadas coyunturas históricas como “Renacimiento”, formas de sociedad como “Feudalismo”, “Capitalismo”, y poco más que son términos que no proceden del lenguaje común (Cfr. Arostegui, 2001, p, 28).

Frente a este tema, Campos y Rodríguez también han sugerido que dada esta complejidad, y quizás sobre todo a que en el campo de las ciencias sociales se ha aceptado el carácter histórico de todo fenómeno social (Cfr. Silva, 2003, p.99), se debería más enseñar a pensar históricamente a los niños y niñas que introducirles en las particularidades disciplinares de la investigación, que como se ha expuesto aún se mantienen en profundas discusiones para nada unánimes o saldadas. Estos autores en la propuesta que hacen en su libro *La enseñanza de los pueblos antiguos en la escuela* (2004), parten del principio didáctico señalado por Sergio Vilar (1997), que busca que cada niño reconozca la "multidimensionalidad de su ser y de la sociedad en la que vive, generen [...] “un pensamiento dotado de elementos de juicio para valorar, optar, proponer y ejercer raciocinios críticos” (p.10).

El segundo lugar, sobre los problemas de la disciplina histórica que a su vez afectan la fundamentación de la enseñanza de la ésta como parte del área de las “sociales”, tiene que ver con la cuestión del vínculo de la historia con las otras disciplinas sociales, y

especialmente con la sociología, disciplina social que desde comienzos del pasado siglo también ha reclamado el análisis totalizante de los fenómenos sociales al igual que la historia. Esta polémica relación ha versado en dos cuestiones según la síntesis que hace Silva (2003) de Fernand Braudel, el célebre historiador francés que abordó esta cuestión en su libro *La Historia y Las Ciencias Sociales* (1968), quien de un lado expone la dificultad de una definición bien delimitada del objeto de cada una de estas disciplinas, y que guarda relación con lo que se presentaba anteriormente. De otro lado [...] “encontrándose su diferenciación, tal vez por el lado del enfoque y de los métodos, y en parte por el lado del tipo de materiales con que se trabaja, más bien que por los lados del objeto” (p.104). Estas delimitaciones y diferenciaciones serán claves tenerlas presentes en relación a la complejidad que representa la integración de las diversas disciplinas sociales al análisis y la investigación de la sociedad y de los fenómenos sociales.

Al respecto de ésta, y como tercer punto en la discusión sobre los problemas actuales de la disciplina histórica y su relación con otras disciplinas de lo social, lo establece Bonilla (2014) con respecto a la especialización y la interdisciplinariedad del conocimiento social actual. Para este historiador la vida en sociedad es una unidad y los papeles que los hombres desempeñan en ella son múltiples, de allí que cualquier fragmentación de su conocimiento sea arbitraria. No obstante, a pesar de esto aún se da la “ambición” de una sola ciencia social, lo cual considera bastante complejo y problemático.

[...] el único consenso aceptable es que esa división de las Ciencias Sociales no hace sino traducir una necesaria división académica de trabajo, sin dejar de ser del todo *convencional*. En efecto la vida en sociedad es una unidad y los papeles que los hombres desempeñan son a la vez económicos, sociales, políticos y culturales, y por lo mismo, toda fragmentación del conocimiento es arbitraria. De ahí la ambición, empeñada aún por algunos, de construir y practicar una sola ciencia social,

independiente de su nombre y cuya meta sería dar cuenta y explicar la totalidad social.

Sin embargo, esa ambición en el umbral del siglo XXI es sin duda desmedida. Y lo es por dos razones fundamentales en primer lugar porque el conocimiento, todo conocimiento, avanza por la especialización cada vez más precisas de sus causas. En segundo lugar, porque es imposible hoy día que una sola persona conozca no solo todas las Ciencias Sociales, sino incluso conozca en profundidad las especializaciones de cada una de ellas (p.24).

En función de lo planteado, y contrario quizás a la posición de Bonilla, se debe igualmente reconocer la propuesta de Dogan y Pahre (1993), en cuanto a que la especialización de las disciplinas sociales no conduce a un desarrollo e innovación en el campo del conocimiento social, y por consiguiente debería mejor pensarse en este campo en procesos de hibridación o “amalgamiento” previos entre parejas de disciplinas sociales. La idea central de estos autores gira en torno de la premisa de que la innovación en las ciencias sociales aparece con mayor frecuencia y produce resultados más significativos en la intersección de las disciplinas y no tanto con la hiperespecialización de éstas (Cfr. Bulcourf, 1995, p.213).

Con respecto a la problemática expuesta, en esta sección documental se logra establecer que, más allá del reclamo de la enseñanza disciplinar o no de la historia integrada con las ciencias sociales escolares, la discusión se deriva a dos problemas más complejos. Por un lado el sentido y el carácter actual de la disciplina histórica y por otra parte la relación de la historia con las ciencias sociales, o más específicamente con la teoría social que se desprende de éstas.

Sobre el primer asunto y de acuerdo a los aspectos planteados en relación a las preguntas del qué, el cómo y el para qué enseñar historia en las aulas escolares integradas a los

contenidos del área de ciencias sociales, se ha sumado el por qué de los hechos históricos que han ocurrido en el pasado de la sociedad colombiana. En este sentido, la demanda por la enseñanza de la historia a nivel escolar no es tanto por su permanencia como disciplina, o cómo sea su desarrollo didáctico y curricular, y si contribuye o no a la formación ético-política de los ciudadanos del país. La cuestión más bien se ubica en exigirle a la historia en la escuela que responda a las preguntas del por qué de los hechos históricos ocurridos, cuestión por cierto más compleja epistemológica y dáctica, pues dista mucho de una historia anecdótica y empirista, y más ligada a la hermenéutica de la teoría social.

Y en segundo lugar, las derivaciones de las discusiones sobre la relación de la historia con las ciencias sociales nuevamente plantean la vieja discusión sobre la ausencia en la primera de un cuerpo conceptual y teórico sólido que le dé identidad, como sí se da en el conjunto de las demás disciplinas sociales. Por consiguiente, [...] “la unidad de las ciencias sociales no puede obtenerse por la simple agregación o yuxtaposición de disciplinas distintas, sino que se requiere coherencia, la cual es resultado a su vez de una teoría social homogénea” (Bonilla, 2014, p.24). En síntesis, frente a esto último se continúa con la discusión sobre la teoría social o la experiencia como el fundamento para la construcción del conocimiento escolar.

3.3 Balances significativos de experiencias e investigación en la enseñanza de las ciencias sociales integradas

Finalmente la tercera sección del balance del cuerpo documental consultado hace referencia a dos importantes balances o estados del arte sobre investigación educativa en enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales de una parte, y sobre perspectivas epistemológicas en la investigación en educación de otro lado, así mismo en esta sección se darán cuenta de las reflexiones muy significativas sobre la enseñanza interdisciplinar de las

ciencias sociales en el contexto educativo de Colombia, los documentos que completan esta muestra documental de tipo significativo no representativo son:

- Rodríguez Ávila, S. P. y Acosta Jimenez, W. A. (2007). *La Emergencia de la Didáctica de las Ciencias Sociales: ¿Campo en Consolidación o en Disgregación?* Folios(25), 37 - 52.
- Bastidas Suárez Astrid (2013). *Significado Epistemológico de la Investigación en Educación en Colombia a Nivel de Pregrado y Posgrado desde la Década de los Años Sesenta del siglo XX*. Bogotá: Universidad del Bosque.
- Bastidas Suárez, A. (2010). *Significado y Sentido de la Fundamentación Epistemológica de las Investigaciones en Maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional: 2000-2005*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Pulgarín Silva, R. (s.f.) *Enseñanza de las Ciencias Sociales Integradas desde el estudio del espacio geográfico*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Pulgarín Silva, R. (2000). *Hacia una enseñanza renovada de las ciencias sociales*, Cuadernos Pedagógicos No 12, Medellín: Universidad de Antioquía.
- Pulgarín Silva, R. (2008). *Hacia la integración del plan de área de ciencias naturales y sociales desde el estudio del territorio y la formación en competencias*, En: *Hacia el desarrollo de una actitud científica en la escuela desde la enseñanza de las Ciencias*. Medellín: Secretaria de Educación de Antioquía.
- Moreno Lache, N. y Hurtado Beltrán, M. F. (2010). *Itinerarios geográficos en la escuela: lecturas desde la virtualidad*. Bogotá: Editorial Estudio Caos.

-
- Palacios N. (2018). *El currículo de ciencias sociales y las Pruebas Saber 11 en Colombia: consonancias y disonancias. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*. Bogotá. V 9, No 2, 80-105.

La profesora de la Universidad Pedagógica Nacional Sandra Patricia Rodríguez Ávila, quien ya se ha nombrado en anteriores secciones de este balance documental refiriéndose a otros problemas asociados con el diseño del currículo y la enseñanza de la historia en particular, presenta un estado del arte sobre las construcciones y comprensiones conceptuales y metodológicas desde las cuales se desarrolla la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales entre 1990 y 2000 (Rodríguez A. y Acosta J., 2007, p.37). Este balance parte del doble propósito de analizar la complejidad en precisar las características, relaciones, tensiones, dinámicas y dimensiones de un campo de saber específico emergente como el de la didáctica de las ciencias sociales. Una vez planteado este problema, procede a caracterizar la producción académica en los campos de saber en los cuales se trabaja el estudio de las ciencias sociales en la escuela para así abordar, analizar y problematizar de modo permanente sus contribuciones en éste ámbito.

Este balance es significativo en gran medida por las premisas que apoyan la pesquisa que realizan Rodríguez y Acosta (2007), ya que no se compone solamente del inventario de investigaciones desde múltiples perspectivas sobre la didáctica de la enseñanza de las ciencias sociales sino porque profundiza en el carácter epistemológico de éstas elaboraciones conceptuales y metodológicas.

El discernimiento entre producción de información y de conocimiento es el marco de elaboración de las premisas del estado del arte que presenta la profesora Sandra Rodríguez, ya que parte de considerar que se ha “naturalizando una cierta simetría conceptual entre información y conocimiento” (p.38), simetría que por supuesto resulta problemática toda vez, que deviene en una producción académica más cercana a la información que al conocimiento, en el sentido que [...] “del predominio de la información sobre el conocimiento hace que las particularidades conceptuales de este último se pierdan frente a las definiciones del primero” (p.39).

Por tanto, resulta fundamental diferenciar la información como cuerpo de datos sobre un problema social, producidos mediante un ejercicio de investigación o reflexión que se emplea en la determinación de políticas de gestión e intervención social, los cuales se ponen en circulación en las redes de internet y el conocimiento como conjunto de conceptos que operan sobre una realidad objetivada, en este caso de naturaleza educativa, en función de producir tesis en un proceso investigativo (2007, p.39).

Partiendo de esta premisa que diferencia tanto la investigación como las elaboraciones conceptuales derivadas de ésta, los citados autores presentan algunas de las condiciones del campo de saber del cual hace parte su estudio. La caracterización que proponen resulta muy pertinente al tomar distancia de la acostumbrada discusión sobre la producción disciplinar de las ciencias sociales y entra a dejar ver los niveles no solo de elaboraciones conceptuales de este campo de saber sino también sus comprensiones más destacadas al respecto de lo que estos autores denominan: *las ciencias sociales en contextos escolares: su campo discursivo*. Según Rodríguez y Acosta (2007), son tres los elementos en un primer nivel de análisis jerárquico que caracterizan las elaboraciones y conceptualizaciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales:

En primer lugar, las características en relación a la prevalencia de los trabajos que enfatizan en los campos disciplinares y su cuestionable adecuación en la enseñanza básica y media, dado que se presenta una dislocación entre las identidades de las disciplinas sociales con las de los saberes propios de la escuela, sostienen en los hallazgos de su estado del arte que:

Las problemáticas centrales de los documentos trabajados muestran que la enseñanza de las ciencias sociales está fuertemente influenciada por las disciplinas sociales desde una perspectiva regulativa y normativa, pues se indican los conceptos, nociones, estructuras o temáticas que se deben enseñar, sin reflexionar sobre las especificidades del saber escolar o de las condiciones institucionales en las cuales ocurren las prácticas de enseñanza y se constituye el código disciplinar (p.44).

En segundo lugar se caracteriza también “una constitución débil en asuntos [...] de la configuración de las ciencias sociales escolares” (Rodríguez y Acosta, 2007, p.44), derivada quizás de procesos de investigación que replican experiencias de contextos diferentes y con el fin de su autocomprobación sin otro fin. Sostienen los autores citados que en un 24% de su estado de arte dan cuenta de esta dispersión y debilidad conceptual en la configuración del área de enseñanza de las ciencias sociales. Sobre esto precisan:

[...] existe un alto número de trabajos que basan sus conclusiones en investigaciones realizadas con grupos de estudiantes escolares, a partir de diseños metodológicos que buscan comprobar hipótesis, producir experiencias exitosas o proponer modelos

de enseñanza para transferir experiencias a contextos diferentes sobre el supuesto de la duplicación de resultados satisfactorios (p.44).

Derivando de lo anterior, la tercera característica que destacan los autores corresponde a un reduccionismo en cuanto a los elementos del proceso de enseñanza de las ciencias sociales, consistene en:

[La] reducción de la enseñanza a la sistematización aislada de experiencias inscritas en el campo hegemónico de la educación (competencias, indicadores de logro, integración de las áreas) y la subordinación del conocimiento sobre los sujetos escolares, al aprendizaje como categoría psicológica (Rodríguez y Acosta, 2007, p.44).

Cabe señalar que estas características dentro de la documentación abordada por los autores hacen referencia a más de 60% de ella, destacando así los rasgos del campo discursivo para la enseñanza de las ciencias sociales. Resumiendo aún más lo ya dicho, es procedente resaltar los demás elementos que del estudio de los profesores Sandra Patricia Rodriguez y Wilson Acosta (2007), referentes al problema de la incidencia del contexto educativo y la relación externa ejercida por éste sobre la dinámica del campo discursivo en cuestión. Al respecto sostienen lo siguiente:

El contexto educativo se asemeja a lo que M. Díaz (1993) denomina campo intelectual de la educación, constituido por las relaciones, posiciones y prácticas, que expresan las dinámicas y tensiones de los intelectuales en la producción

discursiva, y caracterizado por un cierto nivel de autonomía del campo del Estado y del campo pedagógico. Allí se producen enunciados determinantes –de alta densidad en el diagrama estratégico– que contribuyen a la naturalización de determinados enunciados como si fueran necesarios y no requirieran discusión (p.49).

En relación a estos enunciados ya naturalizados en el campo discursivo de la enseñanza de las ciencias sociales, Rodríguez y Acosta reflexionan en varios aspectos problemáticos de la configuración del campo discursivo con el control externo que el contexto educativo ejerce de alguna forma. De una parte consideran que “[las] relaciones de *contexto educativo* con los otros dos nodos del esquema estratégico indican que los descriptores de la primera relación jerárquica, como áreas de investigación, no se relacionan con el campo conceptual de su procedencia” (p.49). Insisten nuevamente en una dislocación al interior del campo discursivo ya no derivada tanto por la enseñanza de las disciplinas sociales, sino por la naturaleza de la investigación en este campo.

Entre las categorías y líneas de trabajo que hoy son estructurantes de este campo se encuentran la incorporación de las TIC en las prácticas educativas y en los procesos de formación de docentes, la interculturalidad y las prácticas de educación multilingüe en contextos escolares; la ciudadanía, la ética y los valores, como formulaciones estratégicas orientadas a educar para el trabajo mediante el desarrollo de competencias. Estos son los imperativos del campo educativo y es lo que define el interés de los organismos multilaterales por promover la reflexión en estos campos y la viabilidad de los proyectos de edición que se presentan en las editoriales comerciales. En este caso la hegemonía de ciertas temáticas está ligada con las dinámicas de una cultura global que promueve cada vez con mayor eficacia un

interés consensuado por ciertos temas, entre los que se encuentran los ya anotados (Rodríguez y Acosta, 2007, p.49).

A lo anterior, los autores añaden:

Derivado del control del contexto externo sobre el campo discursivo se presentarían tensiones en cuanto a la reconfiguración frente al Estado y frente al discurso pedagógico, además de plantearse el problema sobre la independencia e este campo discursivo toda vez que de [...] acuerdo con sus dinámicas internas son discontinuos y, en ocasiones, yuxtapuestos (p, 49).

Con Rodríguez y Acosta (2007) se evidencia nuevamente la superficialidad en la elaboración epistemológica, más específicamente en el campo discursivo de la enseñanza de las ciencias sociales, ya que como esta evidenciado también en la configuración social y política del currículo obedece es a las lógicas externas desde el Estado, y se podría considerar que para nada a conceptualizaciones o teorías sobre el conocimiento o sobre el aprendizaje social.

El segundo balance que sintetizamos en esta sección de la tesis, son los elaborados por la profesora Astrid Bastidas Suarez. El primero de ellos es *Significado y Sentido de la Fundamentación Epistemológica de las Investigaciones en Maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional: 2000-2005* (2010). Este es el estudio de 113 tesis aleatorias de la Maestría de la Universidad Pedagógica Nacional de las cuales se examinó la fundamentación epistemológica a través de tres indicadores: relación sujeto-objeto, relación teoría-práctica y relación conocimiento-interés.

Por otra parte, el trabajo titulado *Significado epistemológico de la investigación en educación en Colombia a nivel de Pregrado y Posgrado desde la década de los años sesenta del siglo XX* (2013), realizado para la Especialización en Filosofía de la Ciencia de la Universidad El Bosque, parte del hecho que, desde la década de 1960, la investigación educativa en los niveles de Pregrado y Maestría se ha caracterizado por seguir tendencias difusas, sin dar la posibilidad de elaborar una teoría científica para el campo educativo (p.4).

Debe señalarse que los balances que hace Bastidas (2013), en buena parte se apoyan en los de Restrepo (1996), quien hace un recorrido sobre la evolución de la investigación en educación en el país en la segunda mitad del siglo XX, marcando en su proceso la propuesta de investigación en este campo que se desprendió del enfoque y programa de “Experimentación e Innovación Educativas, presentado por el Departamento de Asuntos Educativos y el Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA, en sesiones de marzo y junio de 1969, cumpliendo la Declaración de Punta del Este, Uruguay”(p.24).

Resumiendo, esta evolución se expone que, desde la relación teoría-práctica, la investigación en educación colombiana durante los sesenta fue de predominio sociológico. Para los setentas, aunque se presenta cierta dispersión en sus propósitos investigativos, a nivel de su fundamentación tiene lugar las elecciones por la Investigación-Acción. En cuanto a los ochenta, la investigación interpretativa o cualitativa cobrar fuerza, caracterizada por la utilización de enfoques etnográficos, relatos de experiencias, investigación de la práctica docente y estudios de casos. En los noventa, gran parte de los trabajos se sustentan en información empírica directa sobre relaciones y procesos sociales con características heterogéneas y complejas (Bastidas , 2013, p.5).

Asimismo Astrid Bastidas también recoge del informe de Chiappe (1981) intitulado *Sobre el Fortalecimiento de la capacidad investigativa en educación en Colombia: (1960-1981)*. En el trabajo de esta autora se deben reconocer aspectos muy importantes sobre la fundamentación epistemológica, particularmente de la investigación en educación y en el conjunto del campo educativo. Dado que esta fundamentación también se extendió al campo de la configuración curricular de las disciplinas escolares y de las propuestas de investigación social que influyen en las áreas de aprendizaje escolar, en este caso de las ciencias sociales. Sobre esta relación dice Bastidas (2013):

Para los ochenta, se exploran nuevas formas de acercamiento a la realidad educativa producto del cuestionamiento al modelo positivista y a las concepciones de la denominada tecnología educativa. Los modelos con que se operaba desconocían la complejidad de los fenómenos educativos y rara vez utilizaban referentes teóricos para conceptualizar el objeto a estudiar. Los estudios de tipo cuasi-experimental mostraban condiciones poco concluyentes respecto a la variable dependiente estudiada y limitaba las posibilidades para la toma de decisiones a partir de sus resultados. (Cfr. Muñoz Izquierdo y Lavín, 1988, p.6).

Bastidas, además de señalar que la investigación se ha caracterizado por seguir tendencias difusas, sin dar la posibilidad de elaborar teoría científica para el campo educativo, también señala la predominancia de dos perspectivas en la investigación en educación: la crítico-reflexiva y la empírico-positivista. Igualmente considera esta investigadora que evidencia que el trabajo interteórico e interdisciplinario ha sido distante, es decir, reconoce también los abismos epistemológicos y conceptuales en el campo de la investigación en educación:

A nivel epistemológico, los vacíos de fundamentación se evidencian a través de la coherencia interna de orden semántico y sintáctico, presente en el planteamiento de la pregunta de investigación y en el campo metodológico. La instrumentalización de la investigación educativa lleva a identificar que sus productos se midan en función de la eficiencia y la eficacia para satisfacer necesidades del mercado que gestiona conocimiento. Desde los marcos teóricos y los diseños metodológicos, se observa que el autor asume la interpretación de dichos fenómenos desde un determinado método y respecto a los resultados emitidos, se constituyen teoría, la cual no siempre es teoría científica. El interés en la investigación educativa se centra en aspectos vivenciales de lo que es la práctica docente, dentro de una perspectiva fenomenológica, antes que en generar teoría científica (Bastidas, 2013, p.6).

Por último, de Bastidas debe resaltarse su síntesis sobre el carácter de la investigación educativa, la cual en relación similar a la de la configuración disciplinar escolar o del campo discursivo de la enseñanza de las ciencias sociales, ha estado delimitado por una perspectiva específica. Durante cinco décadas la investigación educativa a nivel superior se movió en la dicotomía entre lo cuantitativo y cualitativo con predominio instrumental, que aplica métodos que se toman de otros campos de las ciencias sociales, con escasa producción de métodos propios (Bastidas, 2013, p.8).

Desde la perspectiva más general se han expuesto unos hallazgos y supuestos epistemológicos del carácter de las investigaciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales y por otra parte, de sobre las concepciones y elaboraciones teóricas y metodológicas que han delimitado la investigación en educación, evidenciando los niveles de comprensiones y desarrollos a los que han llegado en términos generales.

Ahora bien, además de lo ya acotado anteriormente sobre el carácter de la investigación en educación y educativa, la cual deberá concebirse como una forma de enseñanza también en la escuela en relación a lo que ha señalado el británico Lawrence Stenhouse, en su libro *La investigación como base de la enseñanza* (1987), quien señala que la investigación es educativa en el grado en que puede relacionarse con la práctica de la educación en la medida en que se realiza dentro del proyecto educativo y enriquece la empresa educativa (Cfr. Restrepo, 1996, p.23). Forma de enseñanza quizás surgida de la fragmentación disciplinar que ha ocurrido en estas décadas en la enseñanza escolar de las ciencias sociales y otras ciencias escolares.

Cabe considerar por otra parte, lo relativo a la interdisciplinariedad en la enseñanza de las ciencias sociales integradas que de forma similar se posiciona en la enseñanza escolar como forma alternativa y de experiencia significativa al lado de los procesos de investigación educativa. Con respecto de ésta y asumiendo una lectura muy optimista de los resultados positivos por obtener con el establecimiento de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (MEN, 2002), la profesora Raquel Pulgarín Silva, presenta su propuesta *Enseñanza de las Ciencias Sociales Integradas desde el estudio del espacio geográfico* (2003). Sus tesis parten de reconocer la fragmentación disciplinar expuestas anteriormente:

La característica de interdisciplinariedad de las ciencias sociales no ha sido precisamente asimilada a los procesos de enseñanza, ni mucho menos los programas curriculares van a la par con los desarrollos disciplinares, de ahí que se sigan ofreciendo las Ciencias Sociales, desde la Geografía, la Historia y la Democracia, como una mera transmisión de contenidos independientes. Situación que ha generado, como lo expresa el grupo de investigadores del ICFES, un *"agotamiento en la tradición pedagógica, al hacer descansar la formación de la conciencia ciudadana fundamentalmente en la enseñanza de la Historia y la Geografía, lo cual*

nos obliga a pensar en el desarrollo de procesos educativos que superen este agotamiento, avancen hacia una visión global, interdisciplinar e integradora basada en los aportes de todas las ciencias sociales” (p.36)

La propuesta la profesora Pulgarín Silva, parte del enunciado acerca de la interdisciplinariedad como: el acercamiento o puente de unión entre las llamadas ciencias sociales y con las demás ciencias, con el propósito de crear un lenguaje común en el conjunto de las áreas del conocimiento como objetos de la enseñanza, buscando combatir la hiperespecialización y la creciente división del conocimiento y, en especial facilitar el aprendizaje. Su propuesta en términos generales se sustentará en que [...] “*lo social, lo natural y lo humano*, debe servir de fundamento para una mejor comprensión de nuestra sociedad; y si en el proceso de enseñanza, al análisis de un problema social, le unimos los aportes de las ciencias naturales, mayor es la posibilidad de su comprensión” (p.7). Esta perspectiva global, interdisciplinar e integradora basada en los aportes de todas las ciencias sociales, se resume en cinco ejes:

- Ampliar el número de disciplinas que hasta hoy han integrado el área incluyendo conceptos básicos de todas ellas.
- La fundamentación epistemológica de cada una de dichas disciplinas sociales y el diálogo entre éstas.
- La globalidad del proceso educativo, es decir la necesidad de relacionar las ciencias sociales con las experimentales y con todo el contexto educativo.
- El papel activo, creativo y consciente de los estudiantes.

- La permanente relación con el entorno social, de ahí que las ciencias sociales se aborden desde la realidad cotidiana del país. (p.7).

En la lectura del texto de Pulgarín (2003), se puede notar un optimismo que resulta de la propuesta de carácter interdisciplinar para el área de Ciencias Sociales frente a la fallida integración curricular de 1984, la cual para esta investigadora solo fue de carácter enunciativo más que real. Sin embargo, ciertamente se reconoce también con esta propuesta interdisciplinar que aprovecho la forma en que se han configurado las ciencias sociales generó que hoy la escuela colombiana se enfoque en una súper especialización del saber social que no independiza una disciplina de las otras. Y aunque se suponía que la forma de postular una propuesta curricular a partir de ejes generadores y preguntas problematizadoras permitiría poner al servicio no solo del conocimiento, sino del saber hacer de los estudiantes como ciudadanos y partícipes de la construcción y el devenir de la sociedad lo mejor de cada saber disciplinar que ha configurado al saber social como ciencia. Sin embargo, esta propuesta de un rango y libertad tan amplios no solo para aquello que sucede en la escuela, sino también para la forma en que se forman los docentes de ciencias sociales ha generado que hoy se siga persiguiendo el mismo señuelo de qué enseñar para que el resultado sea el alcance de unas ciencias sociales realmente integradas, interdisciplinarias que avancen en los conceptos a la vez que hablan de un saber hacer y ser de los sujetos.

Ahora bien, ¿Cómo se ha efectuado la transición disciplinar fragmentada a una interdisciplinar, integracionista, sistémica y más compleja en su pertinencia y aplicación al contexto educativo del país? Es una cuestión central a responder para entender y balancear la fundamentación epistemológica de las ciencias sociales integradas, durante este período. Pese al propósito de Integrar para no homogenizar, éste paradójicamente llevo a su antítesis. Es decir, a dispersar y fragmentar más con el riesgo de perderse en el debate y la discusión

entre las comunidades disciplinares no únicamente sino a su vez entre las diversas perspectivas pedagógicas y didácticas. Ahora bien dado estos balances se planteará como corolario de este enfoque epistemológico y perspectivas teóricas diversas un empirismo ramplón o un eclecticismo delirante bajo la premisa que las ciencias sociales son una unidad cimentada en la diversidad.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Se mantiene el supuesto sostenido en esta tesis que la fundamentación de las ciencias sociales integrales que se enseñan desde la escuela es ideológica y política. Es decir, no está cimentada en una epistemología clara, ya que desconoce una teoría del conocimiento social específico y se apoya en concepciones pragmáticas y agendas políticas gubernamentales para el sector educativo y para el desarrollo de la ciencia y la tecnología en el país, desde el paradigma de ciencia, tecnología y conocimiento.

Estas concepciones sobre el conocimiento de las ciencias sociales integradas son de naturaleza ideológico-política, toda vez que se desprenden de concepciones cerradas y preestablecidas sobre la educación básica y media, las cuales son claros limitantes para el conocimiento técnico y científico que se enseña. Estas son derivadas en parte de la tecnología educativa y el diseño curricular de los años setentas y ochentas, la cual enfatizaba en la formación por objetivos de aprendizajes y planes temáticos y de contenidos prediseñados desde el MEN. Por otra parte, se extienden como una solución de continuidad de la tecnología educativa hacia la enseñanza por competencias y estándares básicos de aprendizaje que desde finales de los noventas del siglo pasado se promueve en el país.

La epistemología alternativa implícita en la reforma de las ciencias sociales integrales fue subsumida y yuxtapuesta al paradigma en boga de ciencia, tecnología, conocimiento y desarrollo Hoyos, ya decía al respecto en el curso sobre Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social:

A partir de esta lógica de la administración total se construye la estructura afirmativa

de la sociedad unidimensional basada en la positivización de la ciencia y la técnica y en su funcionalidad ideológica para los fines meramente productivos de la sociedad industrial avanzada (1996, p.176).

Cabe recordar que la discusión epistemológica surgida en los sesentas tuvo como su crítica nodal al desarrollo positivista del conocimiento, la ciencia y la técnica, así por ejemplo en términos generales lo expresó Kuhn cuando refería ésta crítica en tres aspectos: en primer lugar, asignándole un lugar fundamental a la historia de la ciencia, ya que en ésta se deben ver las condiciones efectivas en que las teorías científicas se producen. En segundo lugar, sostuvo que la ciencia debería de dejar de ser considerada un conjunto de teorías objetivas, neutrales y verdaderas, para convertirse en resultado de las comprensiones de la colectividad humana en un contexto sociocultural específico. Y, en tercer lugar, cuestiona la concepción positivista de progreso científico (Najmanovich, 2008, p.156).

Igualmente la Escuela de Frankfurt para el caso específico de las ciencias sociales también asumió esta crítica epistemológica contra el positivismo, expresada en una nueva propuesta epistemológica contenida en la obra de J. Habermas (1980), la acción comunicativa, que no puso el acento del conocimiento de las ciencias sociales en la tradición disciplinar sino en la acción dialógica, comunicativa y discursiva de éstas.

En la crítica al positivismo cabe también recordar que, entre muchos otros aspectos de ésta, la principal que se le hace quizás sea el hecho que, en la modernidad al establecerse el positivismo como la concepción dominante de conocimiento, esta condición dividió de súbito a la ciencia de la filosofía y las humanidades, arrojando como resultado una racionalidad de tipo instrumental. Este hecho como se ha constatado fue la historia de la ciencia y el método científico en el siglo XX. Así pues, la propuesta integracionista a partir de una supuesta

interdisciplinariedad no es más quizás que una integración instrumental de conocimientos diversos y de múltiples procedencias, sin un objeto específico de estudio más allá que la generalización de lo social.

Ahora bien, la pretensión de una epistemología alternativa para las ciencias sociales, de alejarse de un enfoque acumulativo sobre diferentes perspectivas y teorías que debían dar cuenta sobre la formación del conocimiento, termino paradójicamente haciendo lo mismo. En otras palabras, acabó dando cuenta de determinados enfoques y teorías sociales y partiendo de éstos abstrayendo y construyendo unos conceptos y categorías supuestamente propias.

Por otra parte, también se logra dar constancia que el debate disciplinar en las ciencias sociales ha migrado al problema de fundamentar un *campo de saber*, esto por un lado debido a la hiperespecialización que sostienen Dogan y Parthe (1993), y, por otra parte, frente a la imposibilidad real de definir los límites de la producción y dimensiones del conocimiento social con respecto a la información social de diversa procedencia que hoy circula en el contexto educativo.

Igualmente se evidencia que hoy se mantiene la constante resistencia por el papel de la teoría social en la formación del conocimiento sobre la sociedad en que se vive. No obstante, cabe la pregunta: de si la sola experiencia puede dar forma al conocimiento social. Con respecto de las recomendaciones se debe reflexionar y explorar los diversos conocimientos disciplinares para hallar sus intercepciones o cruzamientos interdisciplinares, pero no en función de un contenido sino de su problema o pregunta de investigación concreta.

Finalmente se propone que, más allá de abrir las ciencias sociales, hoy se hace nuevamente necesario abrir la discusión epistemológica de las ciencias sociales escolares desde sus procedencias filosóficas y humanistas. En dicha discusión se deben destacar las comprensiones ético-políticas a las que pueda llegar y no solamente las premisas ideológicas, que las han venido fundamentando.

Lo anterior en el sentido, que resulta problemático seguir con la tradición de fundamentar la construcción y el desarrollo del conocimiento social y sus diversas disciplinas a partir de agendas y perspectivas ya establecidas, es perentorio que hoy la discusión epistemológica y filosófica se reabra no en clave de cuál es el mejor postulado ideológico o metarelato que ayudaría a comprender e interpretar mejor el mundo social de hoy?; sino en clave de que se hace necesario una integración del conocimiento menos instrumentalista y más humanista, donde la competencia a todo nivel no sea la panacea, sino el ideal clásico de formar y comprender para la vida misma.

Lo anterior requerirá unas nuevas propuestas no solo didácticas sino también reestructuraciones curriculares fruto de la investigación y la innovación en educación en pertinencia con el nuevo contexto social y de la escuela Colombiana.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios*, (U. P. Nacional, Ed.) *Folios* (46), 15 -27.

Althusser, L. (1971). *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Medellín: Oveja Negra.

Álvarez, A. (2001). *Ciencias Sociales, Escuela y Nación. Colombia 1900-1960*. Madrid: Editorial Académica Española.

Álvarez G, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia: genealogías pedagógicas*. Bogotá: Editorial Jotamar.

_____ (2014). El Surgimiento de las Ciencias Sociales y el olvido de una Pedagogía Política. *Nómadas*, 45 - 65.

Archila, M. (1996). *Pasado y Presente de las Ciencias Sociales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Arciniegas, G. (1985). Historia a patadas. *Boletín de Historia y Antigüedades*, Órgano de la Academia Colombiana de Historia, 973-974.

Arévalo, D. (2008). *Misiones Económicas Internacionales en Colombia 1930 - 1960*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Arias, D. (2015). La Enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia; Lugar de las Disciplinas y Disputa por la Hegemonía de un Saber. *Estudios Sociales* (52), 134 - 146.

Bachelard, G. (1981). *El Nuevo Espíritu Científico*. México: Nueva Imagen.

Barragán, H. (2015). *Epistemología*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Bastidas S, A. (2010). Significado y Sentido de la Fundamentación Epistemológica de las Investigaciones en Maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional: 2000-2003. Bogotá: Universidad Santo Tomas, Maestría en Educación.

_____ (2013). Significado Epistemológico de la Investigación en Educación en Colombia a Nivel de Pregrado y Posgrado desde la Década de los Años sesenta del siglo XX. Bogotá: Universidad del Bosque. Especialización en Filosofía de la Ciencia.

Blandón, J. (6 de noviembre de 2014). *Movimiento Pedagógico Colombiano-Parte I*. Obtenido de Youtube.com.

Bonilla, M. H. (2014). *Errata y el "Bricolage" de la Historia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Briones, G. (1996). *Epistemología de las Ciencias Sociales*. Bogotá: ICFES.

Bulcourf, P. A. (1995). Maite Dogan y Robert Pahre, *Las nuevas ciencias sociales, La marginalidad creadora*, México, Grijalbo, 1993. (R. I. Quilmes, Ed.) *Revista de Ciencias Sociales*, 213 - 217.

Calderón, H. (2007). *Perspectivas Epistemológicas y Didácticas del Conocimiento Escolar en los Lineamientos Curriculares y en los Textos Escolares de Ciencias Sociales*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Calderón Patiño, S. A. (2011). *¿La Elaboración de una Nueva Memoria Nacional? Representación de la Nación en los Textos de Historia de Colombia de 1984 - 1986*.

Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Historia.

Campos, D. y Rodríguez, N. (2007). Campo de conocimiento: Pensamiento Histórico. En A. M. Secretaria de Educación, Colegios Públicos de Excelencia para Bogotá, Orientaciones para la discusión curricular por campos de conocimiento (pp. 21-71). Bogotá: Lagos & Lagos impresores.

_____ (2004). La Enseñanza de los Pueblos Antiguos en la Escuela. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Canguilhem, G. (1988). Ideología y Racionalidad en la Historia de las ciencias de la vida. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu.

Castro, J. (1999). Historia de la educación y la pedagogía. Una mirada a la configuración de un campo del saber. En J. Castro, & M. Henao, Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia. (págs. 235-278). Bogotá: COLCIENCIAS.

Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. (M. d. Educación, Ed.) Revista de Educación No 285, 59 - 111.

Chiappe, C. (1981). El Fortalecimiento de la capacidad investigativa en educación en Colombia: (1960-1981). Washington: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo y Banco Mundial.

Dogan, M. y Pahre, R. (1993). Las Nuevas Ciencias Sociales. La Marginalidad Creadora. México: Grijalbo.

Echeverri, M. (2001). Historia de las Ciencias Sociales en Colombia: Un Proyecto Crítico, Ciencia Política y Construcción de la Idea de Democracia (1989 - 2001). Ciencia y Tecnología, 19(4), 9-21.

Federici, C., Mockus, A., Granes, J., Hernández, C., Charum, J., y Castro, M. (1985). La Reforma Curricular y el Magisterio. Educación y Cultura, 61-78.

Federici, C., Mockus, A., Charum, J., Castro, M., H Gutiérrez, B., & Hernández, C. (02 de Junio de 1984). Límites del Cientificismo en Educación. *Revista Colombiana de Educación* (14), 1 - 18.

Fernández, O. L. y Ochoa, J. C. (2014). Planteamientos Discursivos en Torno a las Reformas que Incidieron en el Diseño curricular de las Ciencias Sociales Escolares en Colombia (1970 - 2010). *Virajes*, 16(2).

Gómez Jairo (2004). *La construcción del conocimiento social en la escuela*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Giménez, G. (2012). La Controversia Actual Sobre el Estatuto Científico de las Ciencias Sociales. *Acta Sociológica* (59), 23 - 41.

Goodson, I. (1991). La construcción social del currículo. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del Curriculum. (M. d. Educación, Ed.) *Revista de Educación* No 295, 7-37.

Habermas, J. (1986). *Ciencia y Técnica como "Ideología"*. Madrid: Tecnos.

Heredia, M. I. (2014). *La Educación en Colombia: Saberes Técnicos y Políticos, 1978 -1994*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Hernández, C. A. (1984). *Reforma Curricular: Cientificismo y Taylorismo*. *Educación y Cultura* (2), 35-43.

Herrera, M. y Low, C. (1994). *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo, el caso de la Escuela Normal Superior, una historia reciente y olvidada*. Santa fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Hoyos, G. (1973). Jürgen Habermas. *Conocimiento e Interés* (G. Hoyos Trad.). *Ideas y Valores* (42 - 45), 61-76.

_____ (enero - junio de 2013). Fenomenología, Ciencias Sociales y Humanidades., (págs. 249 - 270). Bogotá.

_____ (junio de 1999). Medio Siglo de Filosofía en Colombia. Reflexiones de un Participante. Revista de Estudios Sociales (3).

_____ (1999). Medio Siglo de Filosofía en Colombia. Reflexiones de un Participante. Estudios Sociales, 3. Recuperado el 16 de abril de 2020 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81511264004>

Hoyos Vásquez, G., & Vargas Guillén, G. (1997). La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en las ciencias sociales: las ciencias de la discusión. Bogotá: ICFES-ASCUN.

INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (2007). Fundamentación Conceptual Área de Ciencias Sociales. Bogotá: ICFES.

Kalmanovitz, S. (1993). Notas para una Historia de las Teorías Económicas en Colombia. En C. Vasco, D. Obregón, & O. Luis, Historia Social de la Ciencia en Colombia (Vol. IX, págs. 32 - 67). Bogotá: COLCIENCIAS.

Kalmanovitz, S. y Dusán, S. (1982). Historia de Colombia, serie: Pasado y Presente. Bogotá: Cid.

Klimovsky, G. (1997). Desventuras del Conocimiento Científico, Introducción a la Epistemología. Buenos Aires: Editora S.A.

Kuhn, T. (1962). La Estructura de las Revoluciones científicas. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Leal Buitrago, F. (2000). Vicisitudes de la profesionalización de las ciencias sociales en Colombia. En F. Leal Buitrago, & G. Rey, Discurso y razón: una historia de las ciencias sociales en Colombia. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Londoño, J., y Carvajal, J. P. (Febrero - Junio de 2016). "Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula". (IDEP, Ed.) Educación y Ciudad (30), 65 - 76.

Martínez, A. (1991). La Lucha por la Educación Pública: un asunto estratégico. Educación y Cultura (25), 28.

Martínez, I. A. (2011). La Enseñanza de las Ciencias Sociales a través de una Estrategia Didáctica apoyada en las Canciones para el nivel Inferencial del Pensamiento en Estudiantes de Educación Secundaria. Medellín: Universidad de Antioquia.

Melo, J. O. (1991). Historiografía Colombiana. Realidades y perspectivas. Bogotá.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2002). Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

_____ (2004). Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales: Formar en ciencias: Un Desafío. Bogotá: SERIE GUÍAS No 7.

Mockus, A. (Septiembre de 1984). Movimiento Pedagógico y Defensa de la Calidad de la Educación Pública. Educación y Cultura (2), 27 - 35.

Mora, N. (2015). Ciencias sociales, epistemología y ciencias escolares: Relaciones y Problematizaciones. En: B. García. Énfasis, escuela y educación superior: temas para la reflexión (págs. 61-87). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

(2018). Ciencias sociales, epistemología y ciencias escolares: Relaciones y Problematizaciones. En B. García, Escuela y educación superior: Temas para la reflexión (págs. 61 - 84). Bogotá: Universidad Distrital, DIE.

Morin, E. (2002). La Cabeza bien Puesta. Repensar la Reforma, Reformar el Pensamiento. Buenos Aires: Nueva Visión.

_____ (2005). *Introducción al Pensamiento Complejo* (M. Pakman Trad.) Barcelona: Gedisa editorial.

Najmanovich, D. y Lucano, M. (2008) *Epistemología para Principiantes*. Buenos Aires: Era Naciente

Ortiz, A. (2015). *Epistemología y Ciencias Humanas*. La Habana: ABC.

Ortiz, J. (2001). *Evaluación de la calidad de la Educación básica. Marco teórico en Ciencias Sociales*. Bogotá: ICFES.

Páez, D. E., & Escobar, L. (2019). Páez D, Escobar L. (Mayo de 2019). Tensiones y retos de la enseñanza de la historia reciente en el contexto investigativo actual. *Revista Cambios y Permanencias Grupo de Investigación Historia, Archivística y Redes de Investigación*, Vol. 10, Núm. 1, 540-5. (A. y. Grupo de Investigación Historia, Ed.) *Cambios y Permanencias*, 10(1), 540 - 559.

Palacios, M. (1994). *Modernidad, Modernizaciones y Ciencias Sociales. Análisis Político* (23), 5-33.

Parra, R. (1993). *La Sociología en Colombia 1959 - 1969*. En C. Vasco, D. Obregón, & L. Orozco, *Historia Social de la Ciencia en Colombia* (págs. 64 - 94). Bogotá: COLCIENCIAS.

Prats, J. (2017). *Retos y Dificultades para la Enseñanza de la Historia*. En P. Sanz, J. Molero, D. Rodríguez, & Eds., *La Historia en el Aula Innovación Docente y Enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria* (págs. 15-33). Barcelona: Milenio.

Pulgarín M. R. (1999). *Los procesos de enseñanza de las ciencias sociales en la Educación Básica y Media. Aproximación diagnóstica. Informe de Investigación. Proyecto CODI*. Medellín: Universidad de Antioquia.

_____ (1999). *Enseñanza de las Ciencias Sociales Integradas desde El Estudio del Espacio Geográfico*. Medellín: Universidad de Antioquia.

_____ (2008). Hacia la Integración del Plan de Área de Ciencias Sociales y Naturales desde el Estudio del Territorio y la Formación de Competencias. En O. Monsalve, & E. Ramírez, Hacia el Desarrollo de una Actitud Científica en la Escuela desde la Enseñanza de las Ciencias (págs. 33 - 54). Medellín: Artes y Letras.

_____ (2003). La Enseñanza de las Ciencias Sociales Integradas desde el Estudio del Espacio Geográfico. Medellín: Universidad de Antioquia.

_____ (2003). Enseñanza de las Ciencias Sociales Integradas Desde el Estudio del Espacio Geográfico. Medellín: Universidad de Antioquia.

Raja, R. S. (1992). Cambiar la Educación en un Mundo que Cambia. Perspectivas (UNESCO), 12(81), 13.

REPÚBLICA DE COLOMBIA (1991). Política de Ciencia y Tecnología. Bogotá: COLCIENCIAS.

Restrepo, G. (2004). Peregrinación en Pos de Omega. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Restrepo G, B. (1996). Concepto de Investigación Educativa y Tendencias Temáticas y Metodológicas de la Investigación sobre Educación en los Últimos 30 años. En: B. Restrepo G, Investigación Educativa Modulo 7 (pp. 21-39). Bogotá: Programa de Especialización en Teoría, Método y Técnicas de Investigación Social. ICFES ASCUN.

Restrepo, G., Sarmiento, J., & Ramos, J. (2003). Pedagogía y Ciencias Sociales. En D. Bogotá, Trazas y Miradas (págs. 17 - 51). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Rodríguez, S. P. (2014). Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Colombia 1990-2011. En Bonilla, & E. Artiga, La Investigación en La Enseñanza de la Historia en América Latina. México: UPN.

Rodríguez, S. P. (2013). Memoria y Olvido: Usos públicos del Pasado desde la Academia Colombiana de Historia (Tesis de Doctorado). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Rodríguez, S. P. y Acosta J. W. (2007). La Emergencia de la Didáctica de las Ciencias Sociales: ¿Campo en Consolidación o en Disgregación? *Folios* (25), 37-52.

Saldarriaga, O. (2003). ¿Pedagogía “Tradicional” O Pedagogía “Moderna”? En O. Saldarriaga, *Del Oficio del Maestro. Prácticas y Teorías de la Pedagogía Moderna en Colombia* (págs. 12 - 36). Bogotá: Magisterio.

_____ (2013). *Positivismo y tradicionalismos en Colombia*.

Recuperado el 23 de Noviembre de 2019 de:

https://www.researchgate.net/publication/235437487_POSITIVISMOS_Y_TRADICIONALISMOS_EN_COLOMBIA

Sánchez Vásquez, N. A. (2012). *Las Ciencias Sociales Escolares entre 1984-2010*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Silva, R. (2003). Sobre Sociología e Historia. *Revista Colombiana de Sociología* (20), 99-113.

Silva, O. (2013). Balance historiográfico sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia. En: *Memorias del Coloquio Internacional sobre Pedagogía y Didáctica: Problemas Contemporáneos*. (pp. 21-43). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Silva, O. (2017). *Configuración y Consolidación de la Enseñanza de las Ciencias Sociales como Campo de Saber – Poder en Colombia 1976 – 1994*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Silva, R. (2014). *Lugar de Dudas Sobre la Práctica del Análisis Histórico*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Tovar, B. (1994). *La Historia al Final del Milenio*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Vargas, A., Sánchez, R., y Acosta, M. (2013). Historia, memoria, pedagogía: una propuesta alternativa de enseñanza-aprendizaje de la historia. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Vasco, C. (1980). Tres Estilos de Trabajo en Las Ciencias Sociales. Comentarios a propósito del Artículo "Conocimiento e Interés" de Jürgen Habermas. Bogotá: CINEP, Documentos Ocasionales.

_____ (1985). Conversación Informal sobre la Reforma Curricular. Educación y Cultura, 11-18.

Vasco, C., Obregón, D. y Orozco, L. (1993). Historia Social de la Ciencia en Colombia. Bogotá: COLCIENCIAS.

Villamil, L. (2008). La Noción de Obstáculo Epistemológico en Gastón de Bachelard. Especulo. Revista de Estudios Literarios (38). Recuperado el 16 de abril de 2020, de [Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid](#)

Wallerstein, I. (1996). Abrir las Ciencias Sociales. Informe de la comisión Gulbenkian. México D.F: Siglo XIX.

_____ (1999). El Fin de las certidumbres en las Ciencias Sociales. México D.F: UNAM.

Weber, M. (1919). El Político y El Científico. Madrid: Alianza.

Zuleta, E. (1974). Acerca de la Ideología. Publicación del Comité de Relaciones Universitarias EAFIT (pág. 14). Medellín: Universidad EAFIT.