

EL PROBLEMA DE LOS MARCOS TEÓRICOS Y LAS PERSPECTIVAS EN LA INVESTIGACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES*

Néstor Raúl Ramírez Moreno**
Henry Bocanegra Acosta***

RESUMEN

Desde la identificación del problema hasta la definición del tipo de investigación, objetivos, alcances y propósitos están determinados por el marco teórico, perspectiva o enfoque que asume el investigador. Las teorías de la dependencia, el constructivismo, la interdependencia, el pragmatismo, el funcionalismo, el izquierdismo, el materialismo histórico y el postmodernismo son analizadas en este artículo con el propósito de identificar los asuntos problemáticos que presenta la educación colombiana y en particular la enseñanza de las ciencias sociales. ¿Para qué sirve la objetividad si no es para tomar el mejor partido?

PALABRAS CLAVE

Positivismo, teoría de la dependencia, pragmatismo, funcionalismo, izquierdismo, materialismo histórico, postmodernismo, pedagogía.

ABSTRACT

From the identification of the problem to the definition of the type of investigation, objectives, researchs and purposes are determined by the theoretical frame, perspectives or focus that assume the investigator. Dependence theory, constructivism, interdependence, functionalism, izquierdism, historical materialism and the postmodernism are analysed in this article with the purpose of identify the problematic facts that the colombian education presents and in particular the social science teaching. What is the objectivity for? maybe for to making up one's mind.

Fecha de Recepción del artículo: 28 de abril de 2005.

Fecha de Aceptación del artículo: 2 de mayo de 2005.

* Artículo que recoge el análisis realizado sobre uno de los ejes del proyecto de investigación, globalización, derecho y política educativa.

** Investigador asociado, grupo Universidad, Pedagogía y Derecho, proyecto Globalización, Política y Derecho Educativo. Profesor con estudios de Maestría en Análisis de Problemas Políticos, Económicos e Internacionales Contemporáneos y en Geografía, Licenciado en Ciencias Sociales, Diplomado en Derechos Humanos.

*** Director grupo Universidad, Pedagogía y Derecho, grupo reconocido en la Convocatoria de Grupos de Investigación Científica y Tecnológica de Colciencias. Estudiante del Doctorado Sociología Jurídica e Instituciones Políticas de la Universidad Externado de Colombia, con estudios de Maestría en Análisis de Problemas Políticos, Económicos e Internacionales Contemporáneos, Instituto de Altos Estudios para el Desarrollo - Universidad Externado de Colombia. Abogado, Universidad Libre, Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialización Docencia Universitaria, Docente-Investigador, Universidad Libre.

Semillero de Investigación Grupo Universidad Pedagogía y Derecho: Carlos Andrés Gómez Velásquez, Rodney Javier Barajas Torres, Yissela Espinosa Pulido, Mariluz Celis Laverde, Liliana Pineda Carvajal, Rocio del Pilar Rojas Rocha y Angela Patricia Sierra Hernández.

Néstor
Raúl
Ramírez
Moreno
Henry
Bocanegra
Acosta

KEY WORDS

Positivism, dependence theory, functionalism, izquierdism, historical materialism, postmodernism, pedagogy.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son los factores que están afectando negativamente la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, susceptibles de ser intervenidos con el aporte de la investigación?

INTRODUCCIÓN

El análisis que aquí se presenta hace parte de un proyecto de investigación, actualmente en la fase de diseño, que ha de conducir a la formulación de lineamientos curriculares para la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica y media. Giran en torno a las preguntas ¿qué se debe investigar, para qué investigar, y quién debe hacerlo, en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales?

Pretendemos que estas discusiones y criterios puedan servir de aliciente o punto de partida para el debate que debe adelantarse respecto a otras disciplinas diferentes a la historia o la geografía y en niveles superiores, en programas donde las ciencias sociales juegan un papel clave en la formación académica y profesional.

Son el resultado de la experiencia vivida por los autores en el ejercicio del magisterio en diferentes niveles educativos. Lo mismo que en el campo de la investigación en programas de formación de docentes en los niveles de pregrado y posgrado y en

cursos de actualización y mejoramiento. Enriquecida esta experiencia en el permanente contacto con la teoría y el debate académico en congresos, seminarios y foros que sobre la educación, la pedagogía y las ciencias sociales se han venido realizando en el país en los últimos tiempos.

Estos planteamientos corresponden a lo que se entiende como *filosofía, objetivos o propósitos* de la investigación, mientras que el *cómo investigar*, asunto que amerita por aparte un exhaustivo análisis que no se va a realizar aquí, tiene que ver con la *metodología*. Los dos aspectos, *filosofía y metodología*, conforman el proceso investigativo en su conjunto, muy a pesar del *positivismo* que desde siempre ha señalado que todo saber puede desarrollarse con independencia de supuestos filosóficos¹. El *positivismo* ha demostrado su esterilidad en la época contemporánea, aunque aún sobrevive en algunos sectores de la academia escudado generalmente bajo un discurso *pragmático*.

En la comprensión del fenómeno educativo como en cualquier otro asunto social, es inevitable que permanentemente estén surgiendo diversas teorías, perspectivas y enfoques que dan lugar a muy diversas explicaciones e interpretaciones. Dentro del sistema educativo se libra una permanente lucha social: lucha entre las ideas avanzadas y las ideas atrasadas, la lucha por el carácter científico de la enseñanza y por la calidad de la educación, por el control ideológico, por las relaciones internas de poder y por las relaciones con el Estado, en momentos y contextos históricos concretos.

¹ HARVEY, David, *Teorías, leyes y modelos en geografía*, Alianza, Madrid, 1983, pp. 27-32.

1. ELEMENTOS PARA UN MARCO TEÓRICO

Cualquier intervención en el sistema educativo implica como mínimo, para una correcta orientación: una caracterización del contexto, y una definición inicial acerca del papel de la escuela y el papel de la educación en la sociedad. No una sociedad en abstracto, sino una sociedad específica en el espacio y en el tiempo. En este caso se trata de la sociedad colombiana de hoy. Esta definición inicial determina, para el caso de la investigación, el tipo, objetivos y alcances. Esto cobra mayor pertinencia si de lo que se trata es de la enseñanza de las ciencias sociales.

1.1 Sobre el contexto internacional: dependencia, constructivismo o interdependencia

Desde la perspectiva en la que se inscribe este análisis, el momento histórico y el contexto internacional están caracterizados por un orden mundial *postguerra fría*, en el que los Estados Unidos se ha venido consolidando como una potencia hegemónica sobre el planeta y de ahí su incremento en la dominación e injerencia en los países del Tercer Mundo, en particular en las naciones latinoamericanas, su patio trasero. Lo cual se expresa concretamente en la intromisión en sus asuntos internos y externos a través de planes de desarrollo, modelos económicos, políticas de seguridad, *políti-*

cas educativas, etc. Esta caracterización se inscribe en el marco de la teoría de la *dependencia*, que explica los problemas relativos al desarrollo de los países del Tercer Mundo a partir del análisis del sistema u orden económico internacional. Esta teoría destaca las limitaciones y distorsiones impuestas históricamente al desarrollo de las naciones atrasadas por parte de los países industrializados y por parte del orden internacional vigente².

En oposición a este planteamiento, un enfoque, conocido en el campo de las relaciones internacionales como el *constructivismo*³, señalando a las relaciones entre Colombia y los Estados Unidos, que considerar a Colombia “como una víctima indefensa ante la potencia del norte es ignorar que la relación bilateral es ante todo un proceso mutuo de interacción social”⁴. Este enfoque minimiza las enormes asimetrías existentes entre los dos países que han determinado permanentemente situaciones favorables a la potencia del norte en desmedro de los intereses de la nación colombiana.

Otra teoría prevaleciente en el ámbito académico, conocida como la teoría de la *interdependencia* o de la *sociedad global*, se sustenta sobre la base del acelerado desarrollo social, económico, científico-técnico y comunicacional que se presenta hoy en el mundo entero, y por el creciente fenómeno de la interdependencia y de la cooperación⁵ entre las naciones.

² AHUMADA, Consuelo, *El modelo neoliberal y su impacto en la sociedad colombiana*, El Ancora Editores, Bogotá D.C., 1996, pp. 26-27.

³ Este *constructivismo* no tiene que ver con la corriente pedagógica que se conoce con la misma denominación.

⁴ TICKNER, Arlene B., “Colombia es lo que los actores estatales hacen de ella: una (re)lectura de la política exterior colombiana hacia los Estados Unidos”, en ARDILA, Martha; CARDONA, Diego et al, *Prioridades y desafíos de la política exterior colombiana*, Fescol, Bogotá D.C., 2002, p. 371.

⁵ DEL ARENAL, Celestino, *Introducción a las Relaciones Internacionales*, Tecnos, 1994, p. 30.

Néstor
Raúl
Ramírez
Moreno
Henry
Bocanegra
Acosta

Explora las consecuencias políticas del incremento del comercio, las finanzas y las inversiones entre los Estados Unidos y los países latinoamericanos, en concordancia con el discurso económico y el enfoque *pragmático* predominante, sobre las supuestas ventajas que ofrece la *globalización* para estos últimos. Se enfatiza en las oportunidades que se presentan para los países de menor poder y se destacan más las oportunidades que los riesgos. De esta forma todo el problema de las relaciones entre los Estados Unidos y los países de América Latina se reduce a la formalización de acuerdos comerciales y a la creación de instituciones bilaterales o multilaterales, ocultando los intereses económicos y geopolíticos estratégicos que persigue la superpotencia en estos territorios, los cuales se imponen por encima de los intereses de las naciones latinoamericanas.

Sobre el ya mencionado *pragmatismo* es necesario hacer algunas precisiones. Es considerado en algunos sectores intelectuales como una “filosofía instrumental” válida únicamente para los asuntos empresariales, prácticos y operativos. Nacido en los Estados Unidos logró difundirse por todo el mundo, principalmente cuando desde una supuesta *postmodernidad* y desde la idea de la *globalización* se reformulan los conceptos de estado-nación y se relativiza la noción de soberanía, sobre todo con motivo del derrumbe de la U.R.S.S. que llevó a pensar en el fin de la historia. El pragmatismo es realmente una versión original del *postmodernismo* por su

crítica a la *modernidad*, principalmente a sus fundamentos: el estado-nación, la soberanía nacional, la democracia y los derechos humanos, políticos y sociales; lo mismo que por sustentarse en los conceptos de libre comercio y del Nuevo Orden Mundial, quedando clara su articulación con el discurso *tecnocrático* y *neoliberal* que predomina actualmente⁶.

La caracterización del contexto es un asunto determinante que no se puede despachar ligeramente, aunque no faltará quien, desde un supuesto *pragmatismo*, se atreva a señalar que esto tiene muy poco que ver con la acción educativa concreta en el aula de clase. Más adelante se hará evidente el nexo entre la situación internacional y las *políticas educativas gubernamentales*. En particular el tipo de contenidos que han de ser enseñados en el campo de las ciencias sociales, como resultado de tales políticas.

1.2 El papel de la escuela en la sociedad: funcionalismo, izquierdismo o materialismo histórico

Igual sucede con el papel que se le asigna a la *escuela* desde diferentes perspectivas. Una muy generalizada, aunque proviene de vieja data, es la del *funcionalismo*. Desde esta perspectiva se ha considerado que el papel de la *escuela* es socializar al individuo, adaptarlo al sistema. El énfasis se coloca en la formación de valores, no cualquier clase de valores, sino de aquellos que permitan

⁶ OROZCO, José Luis y Guerrero, Ana Luisa (compiladores), *Pragmatismo y globalización*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Autónoma de México UNAM, México, 1996, pp. 9-14.

la continuidad del orden establecido, del *status quo*, su afianzamiento y fortalecimiento. En esta perspectiva se inscribe la pretensión de reemplazar la enseñanza científica de la Historia y de la Geografía por un discurso especulativo sobre “el establecimiento de la democracia, el fomento de la participación ciudadana y la construcción de la convivencia pacífica”, expresado en los Lineamientos Curriculares para el Área de Ciencias Sociales emitidos por el Ministerio de Educación Nacional MEN⁷. En palabras de uno de los asesores del MEN, desde los horizontes filosóficos de una supuesta *postmodernidad*⁸: uno de los grandes desafíos para la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela colombiana ha de ser “la formación de ciudadanos híbridos y plurales”⁹. Esta perspectiva genera sus propios propósitos, objetivos y metodologías en el campo de la investigación en educación. Igual sucede desde cualquier otra perspectiva. De ahí la necesidad para el investigador, de ser absolutamente *consciente* de las perspectivas filosóficas, políticas o pedagógicas, entre otras, que subyacen los diagnósticos, los análisis, los contextos. El problema de *objetividad* que se plantea está lejos de cualquier imparcialidad, por el contrario ¿para qué sirve la *objetividad* sino es para tomar el mejor partido?

Otra perspectiva, proveniente de un sector de la *izquierda* intelectual,

parte de identificar a la escuela como un *aparato ideológico* a través del cual la clase dominante impone su propia visión del mundo a las demás clases y además reproduce en su interior las relaciones propias del sistema económico predominante. Una interpretación de este planteamiento ha conducido a que numerosos profesores y estudiantes hayan asumido una actitud de inmovilismo frente a la educación y frente al sistema educativo, a la espera de profundos cambios estructurales (la *revolución*), que colocarán a la escuela al servicio de la *clase proletaria*. Mientras tanto, cualquier propuesta de mejoramiento de la educación, como por ejemplo la de una educación científica de alta calidad, no es otra cosa que, desde este punto de vista, “proporcionar mano de obra barata y calificada al servicio de la *burguesía*, o del *imperialismo*” según sea la línea política del discurso. En esta perspectiva se inscriben propuestas como “la desescolarización educativa neorousseniana de un Ivan Illich, o la *educación popular* de un Paulo Freire, o la *educación participativa* de unos cuantos aficionados criollos, o la educación autonoimista y antinormativa del *anarquismo*”¹⁰, cuyo común denominador es el menosprecio por la ciencia y el conocimiento científico que tanta falta le hacen al país.

Asumiendo el *materialismo histórico* y la *dialéctica materialista* como

⁷ MEN, *Lineamientos Curriculares para el Área de Ciencias Sociales*, Ministerio de Educación, Bogotá D.C., 2002, pp. 19-27.

⁸ Se califica como supuesta o pretendida a la *postmodernidad* en razón a que los argumentos con los que se sustenta el cambio de época y la nueva época son bastante inconsistentes. Para profundizar al respecto ver: CALLINICOS, Alex, *Contra el postmodernismo* El Ancora, Bogotá D.C., 1993. Sokal Alan y Bricmont Jean, “Imposturas intelectuales”, en *El Malpensante*, noviembre-diciembre 1998. Y FACIOLINCE, Hector Abad, “La postoscuridad”, en *El Malpensante*, noviembre-diciembre 1998.

⁹ GÓMEZ, E. Jairo Humberto, “Los estándares curriculares en Sociales”, en *Educación y Cultura*, Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores, No. 63, Bogotá D.C., Junio de 2003, p. 38.

¹⁰ OCAMPO, José Fernando, “Por una educación científica”, en *Educación y Cultura*, Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores, Memorias del Congreso Pedagógico Nacional, octubre de 1987, Bogotá D.C., p. 28.

Néstor
Raúl
Ramírez
Moreno
Henry
Bocanegra
Acosta

sustentos teóricos se puede afirmar, y demostrar por supuesto, que la producción y el aparato productivo de una nación están determinados por su nivel de desarrollo científico y tecnológico, el cual depende principalmente de la calidad de la educación que se imparte en sus instituciones educativas.

El desarrollo de la educación depende de la evolución de la estructura productiva y se refiere antes que nada a resolver sus problemas fundamentales¹¹. En concordancia con este planteamiento la educación debe ser *científica*, lo cual no quiere decir que los resultados educativos deben conducir exclusivamente a la formación de científicos o investigadores de alto nivel, aunque este sea uno de sus resultados. Se entiende por *educación científica* el mayor grado posible de conocimientos científicos avanzados, que se consideren indispensables para cada nivel educativo y que permita a los estudiantes continuar hacia los estudios superiores o hacia el desempeño en el campo productivo. Hacen parte también de la definición de *educación científica* la comprensión de la tecnología más avanzada y el entrenamiento práctico para su utilización y manejo¹² lo mismo que para su adaptación a las condiciones del país. También se puede entender por *educación científica* la asimilación de una *visión científica* de la realidad en sus distintas manifestaciones¹³, tanto naturales como sociales. La escuela debe proporcionar

al educando el conocimiento científico que le permita conocer las leyes de la sociedad y la naturaleza para que pueda realizar una acción transformadora en su beneficio, el de su clase social y el del país. Que además lo aparte de la superstición y pueda comprender la naturaleza del poder y las causas de la desigualdad social.

La educación en términos generales tiene lugar en distintas instituciones sociales, y a cada tipo de sociedad para cada una de esas instituciones corresponde una forma particular de educación. La familia, la Iglesia, el gremio, la organización juvenil, los medios de comunicación, la opinión pública, el partido político, etc., educan según sus intereses específicos y de diversas formas¹⁴. Sin embargo, la escuela sigue siendo aún, muy a pesar de los *postmodernistas*, la institución instructiva y educativa más importante de la sociedad. Ella es la depositaria de todo el acervo científico, tecnológico y cultural que la humanidad ha producido en el transcurso de la historia. De esta manera garantiza que la sociedad no olvide el pasado y que los nuevos hombres y mujeres puedan asimilarlo y se apresten a transformar lo existente¹⁵. La escuela es el sistema institucionalizado de educación, a través del cual una sociedad logra transmitir de generación en generación los conocimientos adquiridos por la humanidad, de tal manera que no se vuelva una tarea de cada etapa de la historia

¹¹ OCAMPO, José Fernando, "Sobre la calidad de la educación", en *Educación y Cultura*, Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores FECODE, separata especial, diciembre 1984, p. 47.

¹² Ocampo, "Por una educación científica", Op. Cit., pp. 27-28.

¹³ *Ibíd.*, p. 28.

¹⁴ POSADA, Alvarez Rodolfo "¿Es la pedagogía una ciencia?", en *Tribuna Magisterial*, Bogotá, abril- mayo de 1988, p. 6.

¹⁵ *Ibíd.*

repetir el proceso de descubrimientos y adelantos científicos y tecnológicos logrados en las etapas ya recorridas. Es a la educación que se imparte en la escuela a la que se hace referencia y a la que se aspira a intervenir con el importante aporte de la investigación.

1.3 Educación para el desarrollo del país o educación para la *maquila*

Esta concepción de *educación científica* que se ha venido caracterizando se contrapone con las actuales *políticas gubernamentales* dirigidas a la *formación en competencias básicas*, situación que obliga a profundizar, analizar y debatir acerca de la noción que se tiene de lo *básico*, y a indagar acerca del origen y propósito de tales políticas.

Una lectura concienzuda a las conclusiones de los eventos mundiales sobre educación en la última década hace evidente que para los organismos multinacionales como la ONU, la UNESCO, el Banco Mundial o el Banco Interamericano de Desarrollo BID, entre otros, lo *básico* es lo *mínimo*¹⁶. Es colocar en el campo educativo la misma noción de Necesidades Básicas Insatisfechas NBI que se tiene en campos como el de la nutrición. Quienes todo lo tienen señalan qué es lo que necesitan los que tienen muy poco o no tienen nada. Además, unas nuevas condiciones han surgido en el mundo, para la valorización y acumulación del capital, en las

últimas décadas, dando origen a una nueva *división internacional del trabajo*, que está determinando un tipo de educación acorde con el lugar que le corresponde a esta nación dentro de ella, lo cual permite entender el origen y propósito de las políticas gubernamental dirigidas a la *formación en competencias básicas*.

Hasta hace unas décadas en el marco de la *división internacional del trabajo*, a los países del tercer mundo les correspondía el papel de proveedores de materias primas sin procesar, con destino a los países industrializados. Con toda la desventaja que esto significaba en la balanza comercial. No es lo mismo vender materias primas sin procesar que vender productos con el valor agregado por el trabajo humano y más aún si este trabajo es altamente calificado. Esta separación tradicional del mundo entre unos pocos países *industrializados* de un lado y por el otro lado una gran mayoría de países *subdesarrollados*, integrados a la economía mundial exclusivamente como proveedores de materias primas y productos primarios, ha sido modificada por la tendencia a trasladar algunas operaciones manufactureras hacia estos últimos. El desarrollo de dicho proceso requirió de tres condiciones previas: 1) la existencia de una reserva inagotable de mano de obra barata en los países del tercer mundo; 2) la división y subdivisión del proceso productivo, el cual ha llegado a un punto tal que la mayor parte de estas operaciones

¹⁶ Ver, por ejemplo: UNESCO, *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos –Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje-*, Jomtien, Tailandia, 5-9 de marzo de 1990; DELORS, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, 1996; UNESCO/OREALC, *Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo*, Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, Congreso de Pedagogía, La Habana, Cuba, 6 al 10 de Febrero de 1995.

Néstor
Raúl
Ramírez
Moreno
Henry
Bocanegra
Acosta

fragmentarias pueden efectuarse con niveles mínimos de habilidad; y 3) el desarrollo de técnicas de transporte y comunicación que han creado la posibilidad de que en muchos casos pueda efectuarse la producción total o parcial de los bienes en cualquier lugar del mundo¹⁷. Estos factores explican la generalización de zonas de producción para la exportación (zonas francas o de libre comercio) y de la industria de tipo *maquila* a lo largo y ancho del tercer Mundo.

El ejemplo de Méjico ilustra en qué consiste la *maquila* y sus efectos. Numerosas compañías norteamericanas trasladaron gran parte de sus operaciones a la faja fronteriza donde aprovechan el trabajo barato de, en su mayoría, jóvenes mujeres en tareas de ensamblaje. La *maquila* del norte de Méjico emplea docenas de miles de obreras, muchas de ellas adolescentes, que obtienen salarios ínfimos y laboran en condiciones deplorables que se caracterizan en particular por la toxicidad del medio ambiente. La industria de las *maquilas* en Méjico les permite a las grandes compañías norteamericanas competir con las otras potencias en el mercado internacional, pero no ha resuelto el formidable problema del desempleo y el bienestar ni en la frontera ni en el resto del territorio mejicano¹⁸.

La propuesta de los organismos multinacionales para las naciones del tercer mundo es sencillamente ¡educación para la *maquila*! Expre-

sada en términos de *política educativa gubernamental* se denomina en Colombia *formación en competencias básicas*. A juicio de los dirigentes del magisterio colombiano esta *política* aparece como una iniciativa regional cuando en realidad se trata de “una política internacional del capital financiero globalizado (...) Su objetivo es (...) reorientar los planes de estudio hacia una alfabetización funcional apropiada al modelo de globalización neoliberal, considerando que la formación científica y tecnológica de alto nivel no es necesaria en nuestro país por ser atrasado y dependiente”¹⁹. Los énfasis de esta *política* están puestos en la formación de competencias comunicativas, de competencias matemáticas de muy bajo nivel como para hacer cuentas en la tienda, competencias en inglés para entender órdenes e instrucciones; pero además esta *política* se expresa también en el desentendimiento y falta de apoyo por parte del Estado hacia las ciencias naturales, la educación física, al arte y las *ciencias sociales*.

Por el contrario, si se asume lo *básico* no como lo *mínimo* sino como lo *fundamental*, se puede inferir que de lo que se trata es de formar a las nuevas generaciones de colombianos con las más altas competencias que les permitan, al lado de las fuerzas vivas del país, romper con el atraso y el subdesarrollo que ha venido padeciendo la nación hasta ahora. Lo cual significa no solo formar en lo *mínimo*, sino trascender de ello hacia una formación *integral*,

¹⁷ FRÖBEL, Folker; Heinrichs, Jürgen y Kreye, Otto, *La nueva división internacional del trabajo*, Siglo Veintiuno Editores, Colombia, 1980.

¹⁸ AHUMADA, Consuelo, “El derrumbe de México y los infortunios del modelo neoliberal”, en *Deslinde*, Revista de Cedetrabajo No. 17, Agosto 1995, Bogotá D.C., pp. 40-41.

¹⁹ “Los maestros abrimos el debate en Bogotá sobre la evaluación de competencias básicas”, *El Tiempo*, 8 de octubre de 2000.

entendida esta *integralidad* como la conjunción de las dimensiones científica, axiológica y cultural en la formación de cada uno de los niños y jóvenes. Donde se desarrollen prioritariamente aprendizajes y competencias de *alto nivel* en matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, artes, tecnologías. Este país y sus jóvenes tienen derecho a acceder a lo más avanzado de la ciencia y el conocimiento universal.

2. ¿QUÉ SE DEBE INVESTIGAR EN EL CAMPO DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES?

Referirse al *qué se debe investigar en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales* obliga a analizar críticamente dos asuntos que generan diferentes interpretaciones y diferentes prácticas sociales. El primero tiene que ver con la naturaleza de las ciencias sociales para su enseñanza y el segundo con la investigación para la *enseñanza* de las mismas.

2.1 Enseñanza interdisciplinaria, integrada o disciplinar

La *integración de las ciencias sociales* para su enseñanza se impuso en 1984²⁰ mediante una reforma edu-

cativa que se conoció con el nombre de Nuevo Currículo, dirigida a los niveles de primaria y secundaria. Esta reforma curricular que afectó todas las áreas y disciplinas fue, en realidad, de acuerdo con el profesor Alonso Quiroz, el “resultado del trabajo que realizaron los tecnólogos educativos de la Universidad Estatal de Florida, Tallahassee, Estados Unidos”²¹. Esta *integración de las ciencias sociales* para su enseñanza se sustenta, de acuerdo con los documentos oficiales²², principalmente en la *interdisciplinarietà* y en el discurso *postmodernista* referido principalmente a la teoría del conocimiento.

2.1.1 La interdisciplinarietà

Por muy elemental y sencilla que sea la noción de ciencias²³ o de disciplinas²⁴ que se quiera asumir, es evidente la imposibilidad de construir un discurso que haga cuenta de todas las ciencias sociales. Menos aún si de lo que se trata es de su enseñanza, dada la naturaleza, objeto de estudio y metodologías o didácticas para su enseñanza, propias de cada una de las disciplinas que las conforman (Historia, Geografía, Economía, Sociología, Antropología, Demografía, Pedagogía, Derecho, etc.). Tal vez lo único que se podría sostener sin generar mayor controversia es que las ciencias sociales se

²⁰ Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1002 de 1984.

²¹ QUIROZ Q., Alonso, “El Decreto 1002: Una pérdida de identidad cultural del maestro”, en *Educación y cultura*. Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores No. 4, junio de 1985, Bogotá D.C., pp. 58-62.

²² MEN, *Ciencias Sociales, Marco General, Propuesta Programa Curricular, Noveno Grado de Educación Básica*, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá D.E., 1991, pp. 8-22. MEN, *Lineamientos. op.cit.*, pp. 33-37.

²³ “Se entiende por ciencia: un conjunto de conocimientos racionales, ciertos o probables, que obtenidos de manera metódica y verificados en su contrastación con la realidad se sistematizan orgánicamente haciendo referencia a objetos de una misma naturaleza, cuyos contenidos son susceptibles de ser transmitidos.” ANDER-EGG. Ezequiel, *Técnicas de investigación social*, Humanitas, Buenos Aires, 1982, p. 33.

²⁴ “Propongo que nos reduzcamos a hablar simplemente de “disciplinas” en el sentido de un cierto cuerpo de conocimientos, de tesis, de datos organizados, en cuanto están siendo sostenidos por una comunidad que cultiva ese mismo cuerpo teórico, instrumental e informativo como una comunidad científica unidisciplinaria.” VASCO U., Carlos Eduardo, *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*, CINEP, Bogotá, 1990, p.16.

Néstor
Raúl
Ramírez
Moreno
Henry
Bocanegra
Acosta

ocupan del estudio de las sociedades humanas y de ahí su denominación. La totalidad de las disciplinas que conforman las ciencias sociales no pueden ser incorporadas para su enseñanza en la primaria y en la secundaria, pero desde la enseñanza individual de la Historia, la Geografía, la Economía, la Ciencia Política, la Filosofía y la Ética se pueden recoger los aportes más significativos, relevantes y pertinentes provenientes de todas ellas.

Con esta argumentación no se está negando que en la época actual el nivel de desarrollo de las ciencias y sus métodos están obligando a abordar de manera *interdisciplinaria* la problemática proveniente no solo de la realidad social sino también de la naturaleza y de las realidades que integran a las sociedades humanas con la naturaleza (por ejemplo los problemas ambientales), en procura de su solución. Sin embargo, en el país la interdisciplinariedad está desdibujada de su esencia y propósitos y se ha limitado en la mayoría de los casos, de acuerdo con el profesor Miguel Espinosa, “a un ampuloso arrumamiento de aportes sumarios de disciplinas, sin que ello por sí solo dé cuenta de la alegada integralidad en torno a los difusos objetos que las convocan”²⁵.

La interdisciplinariedad implica como requisito *sine qua non* la preexistencia y existencia misma de disciplinas epistemológica y metodológicamente consolidadas, cuyos aportes teóricos y metodológicos a la resolución de problemáticas concre-

tas de la realidad constituyen la razón de ser de la interdisciplinariedad en cualquiera de sus posibilidades (inter, multi, trans). La incompreensión de este postulado elemental, sumado al bajo nivel de formación disciplinar específica en Historia y/o en Geografía de muchos de los docentes colombianos que enseñan ciencias sociales, principalmente los que realizan su labor en la básica primaria, ha sido aprovechada en beneficio de una inconveniente *interdisciplinariedad*, convirtiendo la enseñanza de las ciencias sociales, según el profesor Miguel Espinosa, “en el escampadero de decadentes discursos pretendidamente “postmodernos”, plagados de confusos enfoques sin estructura, los cuales son vaciados en las mentes de los niños y niñas, para producir, finalmente, una juventud cada vez más despistada, acrítica y errática en sus visiones de futuro y en su concepción del estudio y del conocimiento”²⁶.

Aquí se está identificando desde ya uno de los grandes problemas por investigar, para el mejoramiento de la enseñanza de las ciencias sociales: la formación disciplinar de los docentes. O en términos de la formulación de problemas por investigar: ¿Está adecuadamente preparado académicamente el docente, en el campo disciplinar de la Historia y/o de la Geografía para enseñarlas, orientarlas, facilitar sus aprendizajes, aprehenderlas, o como quiera que se le denomine al proceso, de acuerdo con la perspectiva pedagógica desde la cual se esté haciendo el diagnóstico? ¿Qué tan actualizado

²⁵ ESPINOSA R., Miguel Antonio, “Un previo razonamiento obligado”, en *Cátedra Tolima*, Módulo III Disciplinar, Secretaría de Educación y Cultura del Departamento del Tolima, Ibagué, 2003, p. 7.

²⁶ Ibid. p.8.

está? ¿Cómo se sitúa en el debate que se libra en el campo académico entre la Historia “oficial” y las “nuevas” Historias? ¿Cuál es su posicionamiento en la discusión entre la geografía radical y la geografía cuantitativista o neopositivista?

El posicionamiento del docente frente a un debate académico no es solo en términos de lo que piensa el docente, ni siquiera de lo que expresa, sino principalmente porque de ello se alimentan los contenidos que él maneja y de ello se deriva su práctica profesional: la visión de bronce o historia de héroes y caudillos o la de los movimientos de masas y las luchas sociales; la Geografía simplemente descriptiva, enumerativa de accidentes litorales, alturas de volcanes y nevados, etc., o la Geografía que asume la relación sociedad-naturaleza como su objeto de estudio en la perspectiva de identificar los desequilibrios en dicha relación, sus razones de causalidad, consecuencias e impactos en la calidad de vida de la población humana y las posibilidades o alternativas de solución.

La mal entendida *interdisciplinariedad* aplicada a las *ciencias sociales integradas* debe ser reemplazada por la enseñanza de la Historia, de la Geografía, de la Economía, de la Ciencia Política, de la Filosofía y de la Ética, como disciplinas diferentes y separadas, a cargo de profesores idóneos para tal ejercicio. Lo cual no obsta para que en la enseñanza de la Historia se requiera permanentemente del apoyo de la Cartografía,

de la Sociología y de la Antropología²⁷, o que en la enseñanza de la Economía se requieran marcos históricos, o en la enseñanza de la Geografía sea pertinente la utilización de categorías económicas, sociológicas o antropológicas, etc.

La enseñanza de la Historia y de la Geografía en todos los niveles de la primaria y la secundaria, posee suficientes razones que la sustentan y la justifican, de orden científico, axiológico y cultural, desde las más variadas perspectivas y enfoques. Este asunto, podría pensarse, no tiene discusión. Sin embargo, frente a la realidad educativa impuesta desde hace más de dos décadas, es legítimo suponer que dichas razones se hayan olvidado o que los nuevos maestros ni siquiera las conozcan. El profesor José Fernando Ocampo justifica la necesidad de la enseñanza de la Historia con los siguientes argumentos: “Es incuestionable, para el caso de la enseñanza de la Historia, la necesidad de lograr una conciencia histórica en los niños y jóvenes que les permita tener criterios para tomar posiciones sobre los hechos históricos, juzgarlos y compararlos, de tal manera que puedan interpretar la realidad social, política y económica que están viviendo, tomar conciencia tanto de la soberanía nacional y de lo que ella representa, como de la formación de Colombia como nación y su relación con el resto del mundo, así como del condicionamiento de la situación internacional sobre el país²⁸. Desde otra perspectiva, el profesor Miguel Espinosa señala: “A la condición

²⁷ Igual sucede con la enseñanza de la Química y el apoyo que a ella le prestan las Matemáticas, lo cual no fue razón para su integración, pero sí es una de las principales razones con las que se sustenta la integración de la Historia y la Geografía.

²⁸ OCAMPO José Fernando, *Programa de Historia para educación primaria y media*, Centro de Estudios del Trabajo Cedetrabajo, publicación realizada con el financiamiento del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, Bogotá D.C., 1997, pp. 1-2.

Néstor
Raúl
Ramírez
Moreno
Henry
Bocanegra
Acosta

dependiente de nuestra nación, se suma también el analfabetismo que reina en la sociedad acerca de nuestra historia pasada y reciente, sobre la cual se ignoran las investigaciones sociales y se mantiene un manto no-civo de ocultamiento oficial, que lejos de contribuir a hacer menos grave el momento presente, amenaza con borrar lo que queda de memoria colectiva y generar una situación de indiferencia e indolencia total que hará mucho más explosivo el estallido de los conflictos sociales que por décadas se han venido acumulando en el país”²⁹.

Con respecto a la enseñanza de la Geografía, señalan los geógrafos españoles Horacio Capel y Luis Arteaga, que conviene recordar que “es una disciplina que desde el Renacimiento ha estado presente con continuidad, y casi siempre con autonomía, en la enseñanza primaria de todos los países europeos. Desde muy pronto, nuestra disciplina se vio enriquecida por las aportaciones de todos los grandes pedagogos, que tuvieron que incorporar a esta ciencia en su reflexión, y desde Comenio, pasando por Pestalozzi o Rousseau, se encuentra un persistente reconocimiento del papel y el valor de las enseñanzas geográficas en la formación de los jóvenes”³⁰. En concordancia con lo que hasta aquí se ha venido sustentando, la justificación a la enseñanza de la Historia y la Geografía se puede plantear de manera sintética en los siguientes términos: que los niños y jóvenes colombianos adquieran un método científico de análisis de la sociedad, que les

permita conocer desde la historia las causas del atraso y de los profundos conflictos y males que hoy en día padece la nación y desde la geografía el enorme potencial económico del país en sus recursos naturales y en sus ventajas locacionales, es decir, por su posición geoastronómica privilegiada, en la perspectiva de hacer de ellos actores en la transformación de sus condiciones de vida personales y las del país en general.

La enseñanza de la Historia y de la Geografía posee igualmente un importante soporte legal: la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994. El origen, desarrollo y proceso que culminó con su aprobación, junto con las implicaciones de su contenido, son desconocidos para la mayoría de la población, de tal manera que ha venido siendo desmontada, sin siquiera haber sido puesta en ejecución consciente y cabalmente por la comunidad educativa que era la destinada para ello.

La Ley General de Educación es la única reforma educativa, por lo menos en los últimos 100 años, que no ha sido implantada por el gobierno colombiano atendiendo a imposiciones e intereses foráneos. Surgió del seno del magisterio colombiano como producto del análisis y el debate desarrollados por los maestros en la década de los 80s, agrupados en torno a la Federación Colombiana de Educadores FECONDE. Este proceso al que históricamente se le conoce como el *movimiento pedagógico* contó con el apoyo del Centro de Investigaciones

²⁹ Espinosa, Op. Cit., p. 10.

³⁰ CAPEL, Horacio y Urteaga, Luis, “La Geografía en un currículum de Ciencias Sociales”. En: Carretero, Mario; Pozo, Juan Ignacio; Ascencio, Mikel, compiladores, *La enseñanza de las Ciencias Sociales*.

Docentes CEID y la revista Educación y Cultura, creados para el efecto. Fue presentada como Proyecto de Ley al Congreso de la República en 1992, sufriendo algunas modificaciones. En el Congreso le fueron incorporados algunos asuntos negativos para la educación pública y le fueron suprimidos otros positivos e importantes. A pesar de estas modificaciones su esencia se mantuvo, lo cual permitiría, de ser aplicada a cabalidad, alcanzar unos objetivos referidos al mejoramiento de la calidad de la educación que este país necesita. Su aprobación final requirió de la movilización de la comunidad educativa en todo el país y de un paro nacional del magisterio, en mayo de 1993, que enfrentó victoriosamente la contrarreforma que con el nombre de *Apertura Educativa* intentó imponer el Presidente de la República, doctor César Gaviria, y su Ministro de Hacienda Rudolf Hommes, cumpliendo con lo ordenado en ese momento por el Fondo Monetario Internacional.

Fueron varios los logros y conquistas alcanzados a través de la Ley General de Educación, para beneficio de todo el país³¹. Algunos de los más importantes son: 1) La *autonomía escolar* que se expresa a través de los Proyectos Educativos Institucionales PEI, cuyo propósito es alcanzar los fines de la educación desde las condiciones concretas de cada institución; 2) El *currículo*, parte integrante de los PEI, en donde cada institución educativa selecciona las asignaturas de cada área, las ordena por grados, les asigna su intensidad

horaria y les define su contenido, y 3) El gobierno escolar que significa, en otros términos, la democratización de las instituciones educativas.

Con respecto a la enseñanza de las ciencias sociales la Ley General de Educación ordena:

“Artículo 23.- *Áreas obligatorias y fundamentales*. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación, que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el proyecto educativo institucional.

Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios son los siguientes:

(...)

2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.

(...)

Artículo 31.- *Áreas fundamentales de la educación media académica*. Para el logro de los objetivos de la educación media académica serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía³².”

No existe, entonces, impedimento de carácter legal para que las instituciones educativas, en el marco de la autonomía ejercida a través de los PEI, específicamente en el diseño de su propio currículo, desarrollen

³¹ Muchos de estos logros y conquistas han venido siendo desmontados por las políticas educativas impuestas en los últimos gobiernos.

³² COLOMBIA, Ley General de Educación, Ley 115 de 1994.

Néstor
Raúl
Ramírez
Moreno
Henry
Bocanegra
Acosta

la enseñanza de las ciencias sociales de manera disciplinar. Se requieren para ello espacios, intensidades horarias, contenidos, recursos didácticos y docentes. Es en el marco de la autonomía escolar y en la posibilidad de elaborar el currículo en cada institución que surgen situaciones problemáticas susceptibles de ser manejadas mediante procesos de investigación donde permitan diseñar los contenidos para los programas de enseñanza de la Historia y de la Geografía, desde el preescolar hasta el grado undécimo, en una institución específica.

Generalmente se ha venido optando por transcribir lo que las empresas editoriales ofrecen, lo cual, en muchos casos, son superficiales y muy poco científicas interpretaciones de lo que el MEN orienta a través de Lineamientos o Estándares. Sin desconocer también que infortunadamente en muchas instituciones educativas el PEI, del cual hacen parte el Currículo y el Plan de Estudios, no es elaborado con la participación de la respectiva comunidad educativa (profesores, estudiantes y padres de familia) como lo ordena la Ley, sino que o bien es la copia de otra institución, o en el mejor de los casos les fue confiada su elaboración, mediante contrato, a “especialistas”, dando como resultado voluminosos documentos para ser mostrados pero que guardan muy poca relación con la realidad educativa de la institución, y por esta razón es mínima su utilidad y su empoderamiento por parte de la comunidad, principalmente de los docentes.

2.1.2 El discurso postmodernista

EL MEN justificó en su momento y hoy en día³³ la *integración de las ciencias sociales* para su enseñanza desde el discurso de la *postmodernidad*, convirtiéndose esta *integración* en un gran obstáculo para una enseñanza científica de la Historia y de la Geografía. Desde este discurso se cuestiona y se invalida el conocimiento científico puesto que, desde este punto de vista, no existen verdades absolutas, todo es relativo. En el documento Lineamientos Curriculares del MEN se lee textualmente: “La imagen de una ciencia verdadera, objetiva e independiente de una realidad exterior, determinada por leyes universales que progresivamente son descubiertas por aquella, hoy está en entredicho”³⁴. Desde estos horizontes filosóficos se privilegian las subjetividades. Alex Callinicos, filósofo inglés, señala refiriéndose a Gilles Deleuze, Jacques Derrida y Michel Foucault, connotados productores del discurso sobre la *postmodernidad*: “A pesar de sus muchas diferencias, todos ellos enfatizaron el carácter fragmentario, heterogéneo y plural de la realidad; negaron al pensamiento humano la capacidad de alcanzar una explicación objetiva de esa realidad y redujeron al portador de este pensamiento, el sujeto, a un incoherente revoltijo de impulsos y deseos sub y transindividuales”³⁵.

Con respecto a las disciplinas científicas el planteamiento *postmodernista* es que el conocimiento no se puede dividir en casillas discipli-

³³ MEN, Ciencias Sociales, *Marco General, Propuesta Programa Curricular, Noveno Grado de Educación Básica*, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá D.E., 1991, pp. 8-22; y MEN, *Lineamientos*, Op. Cit., pp. 33-37.

³⁴ “MEN, *Lineamientos*, Op. Cit., p. 42.

³⁵ CALLINICOS, Alex, *Contra el postmodernismo*, El Ancora, Bogotá D.C., 1993, p. 22.

nares porque la realidad es una *unidad*. Por supuesto que la realidad es una *unidad*, pero la especie humana ha necesitado desagregarla teóricamente para poderla conocer, entender y de esta manera poderla transformar. En las magníficas palabras de los profesores Joaquín Prats y Joan Santacana, “La unidad de la realidad social se estudia desde la diversidad de las disciplinas concretas sin menoscabar la primera. La unidad está en el objeto y la diversidad en los enfoques, en los puntos de vista”³⁶.

El *postmodernismo* ha servido como sustento filosófico al modelo económico *neoliberal*. Manuel Castells, Alain Touraine, Jean-François Lyotard, entre otros, al caracterizar a la época contemporánea ya no como la *modernidad* sino como la *postmodernidad*, enfatizan principalmente en que en el nuevo escenario político los discursos sustentados en valores universales como la igualdad, la solidaridad, o la liberación de la opresión, no han traído sino fracaso y decepción generalizada y contribuyen muy poco, tanto a entender la compleja realidad como a proponer alternativas viables. El fin de la historia señalado por Francis Fukuyama expresa el triunfalismo capitalista por la desintegración de la Unión Soviética, y al mismo tiempo un pesimismo cultural que proclama la existencia de un mundo “posthistórico”, desprovisto de significado, en el cual las formas de consumo privado buscan, probablemente sin éxito, llenar el vacío que

deja la desaparición de las grandes contiendas metafísicas y políticas que conforman el contenido de la historia³⁷.

El campo político hace apenas algunas décadas era el escenario del debate y la confrontación de las ideologías; concretadas algunas de ellas en proyectos de futuro, de un mundo mejor para todos. El debate de hoy en día, también ideológico, discute sobre la vigencia de las ideologías, mientras que el mundo contempla la presencia y expansión de movimientos políticos y sociales enfrentando los conflictos, orientados aún por las viejas banderas ideológicas. En el fondo del debate con los *postmodernistas*, de acuerdo con Callinicos, “hay algo más que asuntos filosóficos o estéticos en juego. Fundamentalmente, el problema reside en saber si el marxismo clásico —considerado ahora por la mayoría de los intelectuales de izquierda como algo terriblemente anticuado— puede iluminar nuestra condición actual y contribuir a su mejoramiento”³⁸. Esta controversia no se resuelve en el discurso y la retórica: se está resolviendo en el terreno de la práctica política.

2.2 La relación dialéctica contenido-método o disciplina-pedagogía

La noción de *enseñanza de las ciencias sociales* supone la existencia de un método y un contenido. Por método en términos generales, en este caso, se refiere al proceso de

³⁶ PRATS, Joaquín y Santacana, Joan, “Ciencias Sociales”, en *Enciclopedia General de la Educación*, Vol. 3, Océano Grupo Editorial, Barcelona, 1998.

³⁷ Callinicos, Op. Cit., pp.14-15.

³⁸ Ibid., p.17.

enseñanza, de enseñanza-aprendizaje, de aprehender, de facilitación, o como quiera que se le denomine desde el punto de vista pedagógico desde donde se esté realizando el análisis. Por contenido se entiende que son los conocimientos científicos provenientes de las disciplinas específicas, llámense Historia, Geografía, Economía, etc. Se trata del proceso resultante de esa relación dialéctica permanente e indisoluble que es a su vez la naturaleza, esencia y fundamento del ser docente, profesor, maestro o educador. No se es maestro por el solo hecho de ser sabio³⁹, pero si no se posee un conocimiento disciplinar entonces carece de propósito la acción de enseñar. Luego los dos aspectos de la relación son objeto de conocimiento para ser investigados en procura de su mejoramiento, tanto en el docente como en su ejercicio profesional.

2.2.1 *El contenido disciplinar o conocimiento científico*

Los contenidos de la Geografía y la Historia son el resultado, principalmente, de la labor de geógrafos e historiadores y no de los maestros; con unas metodologías que no son propiamente la pedagogía y las didácticas; y en espacios diferentes a las aulas de clase. Esta situación genera un distanciamiento entre las entidades y las personas que investigan y que producen nuevos conocimientos, y los docentes de la educación básica primaria y secundaria,

casi siempre desconocedores de aquellos procesos y de su relevancia⁴⁰. La escuela no está al margen de la producción del conocimiento; también hace posible la “retroalimentación permanente del mismo (...) el conocimiento solo es posible de ser superado, entre otros escenarios, por los interrogantes que en el ejercicio de su transmisión y análisis crítico surgen”⁴¹.

Otra situación problemática es la que tiene que ver con los procesos de formación de docentes. En referencia al caso de la Geografía, el profesor Ricardo Sáenz afirma que a pesar de que para la enseñanza en la secundaria el docente debe ser licenciado, esto no es garantía, ya que “la universidad colombiana, como estamento que refleja las características positivas y negativas heredadas de la sociedad que la enmarca, no se encuentra en un grado de madurez que responda cabalmente por la idoneidad de todos sus egresados. (...) no existe unidad de criterios acerca del perfil profesional más apropiado”⁴²; en el nivel de la primaria la problemática es más grave. Los planteamientos del profesor Sáenz son también válidos y pertinentes para el caso de la enseñanza de la Historia.

Esta es una cantera de temas y situaciones que debidamente investigadas estarían aportando significativamente al mejoramiento de la enseñanza de las ciencias sociales, sobre

³⁹ DE TEZZANOS, Araceli, “Por qué un movimiento pedagógico”, en *Educación y Cultura*, Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores No. 1, julio de 1984, Bogotá D.C., p. 20.

⁴⁰ BAILEY, Patric, *Didáctica de la Geografía*, Editorial Cincel. Kapelusa, Madrid. Citado por SÁENZ V., José Ricardo, “Enseñanza de la geografía en la educación básica: elementos para una controversia” en *Trimestre Geográfico*, Revista de la Asociación Colombiana de Geógrafos ACOGE, No.14, mayo de 1990, Bogotá D.C., pp.42.

⁴¹ Espinosa, Op. Cit., p. 9.

⁴² SÁENZ V., José Ricardo, “Enseñanza de la geografía en la educación básica: elementos para una controversia” en *Trimestre Geográfico*, Revista de la Asociación Colombiana de Geógrafos ACOGE, No.14, mayo de 1990, Bogotá D.C., pp.42.

todo si se asume al docente en su doble responsabilidad: una frente al conocimiento y otra frente a sus estudiantes como enseñante, transmisor, facilitador, orientador, etc. Se entiende por docente idóneo a aquel que posee los dos tipos de conocimiento científico en permanente actualización: uno referido a su campo disciplinar y otro referido a la pedagogía, que también es un conocimiento científico; docente cuya práctica profesional es la conjunción de los aspectos.

2.2.2 La Pedagogía y las didácticas de las ciencias sociales

El asunto de la *Pedagogía* esta mediado por el debate que en torno a la misma se desarrolla actualmente en el país a raíz de la realización del pasado concurso para seleccionar y vincular nuevos docentes en el sistema educativo estatal, con el sustento jurídico de un nuevo estatuto docente⁴³. La convocatoria al concurso de acuerdo con la Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADES, “desconoce la formación pedagógica y didáctica que caracteriza la profesión docente como factor consustancial, garante de calidad e idoneidad en la orientación y construcción de los procesos de formación, enseñanza y aprendizaje”⁴⁴. Con el propósito político de “quebrarle el espinazo a FECODE”, el gobierno va a vincular a miles de profesionales, no docentes, sin ninguna formación pedagógica, afectando negativamente la calidad de

la educación que reciben los niños y jóvenes colombianos, y por esa vía el desarrollo del país.

¿Es necesaria la *Pedagogía*? El aprendizaje es una actividad innata de los seres humanos, mientras que ayudar a otros a que aprendan de una manera eficiente, sobre todo los conocimientos necesarios en el complejo mundo de hoy, no lo es. Enseñar requiere de conocer, entender y aplicar teorías sobre el aprendizaje humano⁴⁵. Los procesos de enseñanza-aprendizaje de los cuales el docente es el generador, orientador, líder y sobre los cuales descansa su actividad principal o función, son procesos que pueden investigarse objetivamente y que tienen lugar de acuerdo con principios cognoscibles. El hecho de que en la enseñanza participen seres humanos, profesores y estudiantes, con pensamientos, sentimientos, deseos y aspiraciones, no niega en absoluto el carácter objetivo de la misma. En la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje han de tenerse en cuenta estos factores de subjetividad⁴⁶.

La *Pedagogía* es la ciencia que estudia, investiga y explica esos procesos. Mientras que la concepción que acompaña a los funcionarios del MEN, no es científica. Es atrasada, metafísica y empírica, dando a entender con sus lineamientos que el ejercicio pedagógico es algo subjetivo, que el enseñar bien solo puede verse como un proceso sujeto únicamente

⁴³ COLOMBIA, *Decreto 1278 de 2002*.

⁴⁴ ASCOFADES, “Comunicado”, en *Educación y Cultura*, Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores FECODE No. 67, abril 2005, Bogotá D.C. p. 13.

⁴⁵ GALVIS Panqueva, Alvaro H., *Teorías de aprendizaje como sustento al diseño y evaluación de ambientes de enseñanza y aprendizaje*, Universidad de los Andes, Secretaría de Educación, Santafé de Bogotá D.C., 1991, p. 81.

⁴⁶ Posada, Op. Cit.

Néstor
Raúl
Ramírez
Moreno
Henry
Bocanegra
Acosta

a la “personalidad” del docente en particular. La postura que se asuma frente al debate acerca de la cientificidad de la *Pedagogía*, de su importancia y necesidad, con toda seguridad se expresa en el desempeño del docente en el aula de clase y en su actitud frente a la investigación y sus resultados en el campo de la enseñanza.

Dentro del amplio campo teórico que es la *Pedagogía* convergen también diferentes teorías, perspectivas y enfoques. No existe una última palabra, no se puede ser dogmático. Por el contrario, deben darse los espacios para la experimentación, el intercambio de experiencias y la construcción de propuestas acordes con las realidades nacionales sin desconocer la experiencia mundial. La Ley General de Educación no está matriculada en ninguna corriente pedagógica; hubiese sido la negación de la autonomía escolar de las instituciones y de la libertad de cátedra de los docentes. Sin embargo, los últimos gobiernos, desde hace más de una década, hicieron suyos los planteamientos pedagógicos de “moda”, principalmente las interpretaciones criollas que se le hicieron al *constructivismo*⁴⁷, y con ellos han sustentando nefastas medidas de recorte y racionalización del gasto, ordenados por la banca mundial. Dos ejemplos: la resolución 0230 del 2002 con la cual se consagra la *promoción automática*, denunciada por inconveniente para el desarrollo del país no solo por la Federación Colombiana de Educadores sino también por connotadas instituciones y personajes del país; y el programa de Escuela Nueva que coloca a los niños

del campo colombiano cual si fuesen habitantes de tercera o cuarta categoría. Mientras que los niños de la primaria en las instituciones de las ciudades tienen a sus profesores escalafonados, uno por grado, en el campo les colocan un bachiller como profesor, en el mejor de los casos, el cual se tiene que hacer cargo de todos los niveles. Es decir, un solo profesor “enseña” simultáneamente a todos los niños de la escuela, desde el grado cero hasta el grado quinto. También fue evidente el propósito de imponerles a los docentes esta perspectiva pedagógica a través de todos los medios, no solo los decretos, resoluciones y lineamientos, sino también a través de Programas para Formación Docente PFPD, cursos de capacitación y actualización, y cuanto taller y seminario fueron posibles. Hoy en día la política de formación, capacitación o mejoramiento está orientada para la *formación en competencias básicas*.

La *Pedagogía*, sea cual fuere la corriente o perspectiva, se materializa en el aula de clase y en las instituciones educativas en la forma de metodologías o didácticas: didáctica para la enseñanza de la Historia, didáctica para la enseñanza de la Geografía. Es absolutamente evidente que las disciplinas tienen maneras diferentes de enseñarse, dada la naturaleza de sus contenidos. A esta diferencia fundamental se añaden, para el diseño e implementación de metodología adecuada, el conocimiento de las condiciones concretas de los educandos, en términos de niveles de desarrollo de la inteligencia, características socio-

⁴⁷ Ahora sí se hace referencia a la corriente pedagógica conocida con este nombre.

económicas y culturales de la comunidad. Todo en la perspectiva de alcanzar los fines de la educación propuestos en la Ley General de Educación:

Artículo 5º.-Fines de la educación.
De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos;
2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y la libertad;
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación;
4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios;
5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber;
6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad;
7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura; el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones;
8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe;
9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país;
10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la nación;
11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social;
12. La formación para la promoción y preservación de la salud

y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre, y

13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo.

Ahí quedaron todos los asuntos posibles que se requieren desde una conjunción de teorías y enfoques acerca de la calidad de la educación, y no pensados desde una sola perspectiva. Además, expresados sin ambigüedades, por ejemplo: “La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos *más avanzados*, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber” [el resaltado es nuestro].

No es el propósito de este trabajo adelantar un debate acerca de las diferentes concepciones pedagógicas. Ese debate es necesario y debería ser una práctica permanente en las instituciones educativas, pero como un valor agregado resultante de la sistematización, el análisis y el intercambio de experiencias pedagógicas y didácticas y no únicamente sobre la retórica o la mera teoría. Cuando se señala, en conformidad con los planteamientos avanzados provenientes de varias de las teorías pedagógicas contemporáneas, que es necesario tener en cuenta las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes y de su entorno,

de ninguna manera se busca darle continuidad al planteamiento cepalino de los años 70s que postulaba para los países de América Latina una educación “acorde con las condiciones concretas” y que terminó siendo interpretada por los gobiernos de la época en los términos de una educación de pobres para pobres. No, de lo que se trata es precisamente de una educación que permita salir del atraso.

Las teorías de Vigosky, Piaget, Porlan, Gardner, etc., deben ser conocidas, analizadas profundamente y debatidas, y sus aportes más pertinentes deben ser el soporte con el cual se construyan las propuestas pedagógicas y didácticas que se requieren para mejorar la calidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas. Pero no se pueden desconocer en ningún momento las condiciones extremas de pobreza y de miseria que como resultado de un creciente desempleo afectan a la mayoría de la población colombiana. La solución a los grandes males que padece la nación es de carácter político y macroeconómico y a su solución han de concurrir todas las fuerzas vivas del país. Aunque hay que tener en cuenta que, si bien es cierto que la escuela no va a resolver los grandes males que padece el país, también es cierto que sin ella sí que es imposible dicha solución.

Esta situación se expresa en el ámbito escolar en altos índices de desnutrición, descomposición familiar, maltrato infantil y violencia juvenil en sus múltiples formas. En otras palabras, las teorías pedagógicas más avanzadas se van a encontrar en su aplicabilidad con esta enorme

contradicción, la cual debió haber sido incorporada en su diseño, luego de un proceso de investigación, y cuya solución no está en disminuir el rigor académico o el nivel de profundización y complejidad en los conocimientos científicos que se imparten, o en la promoción automática, o en el miserabilismo, o en la caridad cristiana.

CONCLUSIONES

Se han identificado los principales asuntos susceptibles de ser investigados con el propósito de mejorar la enseñanza de las ciencias sociales:

- La formación científica disciplinar en Historia y Geografía para los docentes de primaria y secundaria, principalmente para los primeros. Que permita su permanente actualización con respecto a los avances logrados en el campo respectivo a nivel mundial y nacional. Esto implica la reformulación de los Programas de Estudio en las instituciones formadoras de educadores, como resultado de procesos de investigación.
- La articulación de las instituciones de investigación y producción del conocimiento en Historia y Geografía, lo mismo que de los historiadores y geógrafos, con las instituciones formadoras de docentes y con las instituciones educativas, de manera que se faciliten los procesos de retroalimentación del conocimiento y la permanente actualización de los profesores.
- La formación científica en *Pedagogía* para los docentes de primaria y secundaria, principalmente de los primeros. Que

permita su permanente actualización con respecto a los avances logrados a nivel mundial y nacional. Con énfasis en las didácticas y metodologías para la enseñanza de la Historia y de la Geografía. Esto implica la reformulación de los Programas de Pedagogía y Didácticas en las instituciones formadoras de educadores, como resultado de procesos de investigación.

- El diseño de los Planes y Programas de estudio para la enseñanza de la Historia y la Geografía en las instituciones educativas, en el marco de los PEI, en ejercicio de la autonomía escolar y la libertad de cátedra, y sobre la base de las condiciones concretas socioeconómicas y culturales de los estudiantes y sus entornos, con el propósito de alcanzar los fines de la educación ordenados desde la Ley General de Educación.
- La sistematización, análisis, intercambio y difusión de experiencias pedagógicas y didácticas, internacionales y nacionales.

¿Quién debe hacerlo?

- El Estado colombiano debe fomentar y financiar programas de formación para los docentes, en los niveles de Maestría y Doctorado. Es ahí donde se forman los investigadores de alto nivel.
- Las instituciones de investigación y producción del conocimiento, en cada una de las disciplinas (Historia, Geografía, Economía, Sociología, Psicología, Derecho, etc.) y de Pedagogía, a través de procesos de

- investigación disciplinarios e interdisciplinarios, multidisciplinarios y transdisciplinarios, retroalimentados con los aportes críticos de los docentes.
- Las instituciones formadoras de docentes.
 - Los equipos de profesores de ciencias sociales en cada institución educativa.
 - El profesor de Historia o de Geografía en su aula de clase con el propósito de mejorar permanentemente su ejercicio profesional

y la calidad de la educación que reciben sus estudiantes.

- Los estudiantes guiados por sus maestros en la perspectiva de que se apropien de la metodología de la investigación como herramienta para interpretar la realidad y transformarla.
- Las comunidades educativas (padres de familia, estudiantes y profesores) en sus procesos de construcción de sus PEI, en la identificación de sus problemáticas y en la definición de las alternativas de solución.

BIBLIOGRAFÍA

AHUMADA, Consuelo, *El modelo neoliberal y su impacto en la sociedad colombiana*, El Ancora Editores, Bogotá D.C., 1996.

————— “El derrumbe de México y los infortunios del modelo neoliberal”, en *Deslinde*, Revista de Cedetrabajo No. 17, Agosto 1995, Bogotá D.C.

ANDER-EGG, Ezequiel, *Técnicas de investigación social*, Humanitas, Buenos Aires, 1982.

ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE FACULTADES DE EDUCACIÓN, “Comunicado”, en *Educación y Cultura*, Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores FECODE No. 67, abril 2005, Bogotá D.C.

ASOCIACIÓN DISTRITAL DE EDUCADORES, “Los maestros abrimos el debate en Bogotá sobre la evaluación de competencias básicas”, *El Tiempo*, 8 de octubre de 2000.

BAILEY, Patric, *Didáctica de la Geografía*, Editorial Cincel. Kapelusa, Madrid.

CALLINICOS, Alex, *Contra el postmodernismo*, El Ancora, Bogotá D.C., 1993.

CAPEL, Horacio y Urteaga Luis, “La Geografía en un currículum de Ciencias Sociales”. En: Carretero Mario, Pozo Juan Ignacio, Ascencio Mikel, compiladores, *La enseñanza de las Ciencias Sociales*,

COLOMBIA, *Decreto 1278 de 2002*.

————— *Ley General de Educación*, Ley 115 de 1994.

————— *Decreto 1002 de 1984*.

- DELORS, Jackes, *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, 1996.
- DE TEZZANOS, Araceli, “Por qué un movimiento pedagógico”, en *Educación y Cultura*, Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores FECODE, No. 1, julio de 1984, Bogotá D.C.
- ESPINOSA R., Miguel Antonio, “Un previo razonamiento obligado” en *Cátedra Tolima*, Módulo III Disciplinar, Secretaría de Educación y Cultura del Departamento del Tolima, Ibagué.
- FACIOLINCE, Héctor Abad, “La postoscuridad”, en *El Malpensante*, noviembre-diciembre 1998.
- FRÖBEL, Folker; Heinrichs Jürgen y Kreye Otto, *La nueva división internacional del trabajo*, Siglo Veintiuno Editores, Colombia, 1980.
- GALVIS Panqueva, Alvaro H., *Teorías de aprendizaje como sustento al diseño y evaluación de ambientes de enseñanza y aprendizaje*, Universidad de los Andes, Secretaría de Educación, Santafé de Bogotá D.C., 1991.
- GÓMEZ, E. Jairo Humberto, “Los estándares curriculares en Sociales”, en *Educación y Cultura*, Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores, No. 63, Bogotá D.C., Junio de 2003.
- HARVEY, David, *Teorías, leyes y modelos en geografía*, Alianza, Madrid, 1983.
- MEN, *Lineamientos Curriculares para el Área de Ciencias Sociales*, Ministerio de Educación, Bogotá D.C., 2002.
- *Ciencias Sociales, Marco General, Propuesta Programa Curricular, Noveno Grado de Educación Básica*, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá D.E., 1991.
- OCAMPO, José Fernando, “Por una educación científica”, en *Educación y Cultura*, Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores, Memorias del Congreso Pedagógico Nacional, octubre de 1987, Bogotá D.C.
- “Sobre la calidad de la educación”, en *Educación y Cultura*, Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores FECODE, separata especial, diciembre 1984.
- *Programa de Historia para educación primaria y media*, Centro de Estudios del Trabajo CEDETRABAJO, publicación realizada con el financiamiento del Instituto para la Investigación Educativa y el desarrollo Pedagógico IDEP, Bogotá D.C., 1997.
- OROZCO, José Luis y Guerrero, Ana Luisa (compiladores), *Pragmatismo y globalización*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Autónoma de México UNAM, México, pp. 9-14.
- POSADA, Alvarez Rodolfo “¿Es la pedagogía una ciencia?”, en *Tribuna Magisterial*, Bogotá, abril- mayo de 1988.

Néstor
Raúl
Ramírez
Moreno
Henry
Bocanegra
Acosta

PRATS, Joaquín y Santacana, Joan, “Ciencias Sociales”, en *Enciclopedia General de la Educación*, Vol. 3, Océano Grupo Editorial, Barcelona, 1998.

QUIROZ Q., Alonso, “El Decreto 1002: Una pérdida de identidad cultural del maestro”, en *Educación y cultura*. Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores No. 4, junio de 1985, Bogotá D.C.

SÁENZ V., José Ricardo, “Enseñanza de la geografía en la educación básica: elementos para una controversia” en *Trimestre Geográfico*, Revista de la Asociación Colombiana de Geógrafos ACOGE, No.14, mayo de 1990, Bogotá D.C.

SOKAL Alan y Bricmont Jean, “Imposturas intelectuales”, en *El Malpensante*, noviembre-diciembre 1998.

TICKNER, Arlene B., “Colombia es lo que los actores estatales hacen de ella: una (re)lectura de la política exterior colombiana hacia los Estados Unidos”, en Ardila, Martha; Cardona, Diego et al, *Prioridades y desafíos de la política exterior colombiana*, Fescol, Bogotá D.C., 2002, p. 371.

UNESCO/OREALC, *Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo*, Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, Congreso de Pedagogía, La Habana, Cuba, 6 al 10 de Febrero de 1995.

UNESCO, *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos –Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje-*, Jomtien, Tailandia, 5-9 de marzo de 1990;

VASCO U., Carlos Eduardo, *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*, CINEP, Bogotá, 1990.