



pp. 18-37

Recibido: 29 | 10 | 2016

Evaluado: 29 | 10 | 2016

Cómo citar este artículo: Arias Gómez, D. H. (2017). Propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. Una aproximación desde relatos docentes. *Revista Aletheia*, 9(1), 18-37.

Fotografía: Camila Díaz©

Propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. Una aproximación desde relatos docentes

Purposes of Teaching Social Sciences and History.
An Approach from Teacher's Accounts

Propósitos do ensino das ciências sociais e a história.
Uma abordagem desde relatos docentes

Diego H. Arias Gómez*

* Doctor en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Docente asociado de la Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Miembro del grupo de investigación Educación y Cultura Política. Orcid: 0000-0002-0116-0896. Correo electrónico: diegoarias8@gmail.com.

Resumen

El presente artículo enuncia las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia en Colombia en las últimas décadas, a partir de los relatos de un grupo de docentes en ejercicio recopilados en el 2015. Según esta aproximación, se pudieron identificar tres grandes vertientes sobre el sentido de las ciencias sociales escolares: hacia lo disciplinar, hacia lo axiológico y hacia la transformación social. Estas matizaciones dialogan con el contexto del país y evidencian una lucha por establecer la legitimidad del saber sobre lo histórico-social susceptible de ser enseñado en la escuela.

Abstract

This article sets out the aims of teaching Social Sciences and History in Colombia in the last decades, based on the accounts of a group of teachers in practice compiled in 2015. According to this approach, three main perspectives were identified regarding the sense of Social Sciences at school: disciplinary, axiological and social transformation. These nuances dialogue with the country context and evidence a struggle to establish the legitimacy of social-historical knowledge susceptible of being taught in school.

Resumo

O presente artigo enuncia os propósitos do ensino das ciências sociais e a história na Colômbia nas últimas décadas, a partir dos relatos de um grupo de professores em exercício recopilados desde 2015. Segundo esta abordagem, foi possível identificar três grandes tendências sobre o sentido das ciências sociais escolares: para o disciplinar, para o axiológico e para a transformação social. Esses matizes interatuam com o contexto do país e evidenciam uma luta por estabelecer a legitimidade do saber sobre o histórico-social suscetível de aprender na escola.

Palabras clave

enseñanza de las ciencias sociales; enseñanza de la historia; escuela en Colombia.

Keywords

teaching of social sciences; history teaching; school in Colombia.

Palavras chave

ensino das ciências sociais; ensino da história; escola na Colômbia.

Yo conocí a una maestra que hablaba sola. Habla bla bla bla sola en las aulas de clase, aunque estaba rodeada de estudiantes que parecían escuchar. Como no podría dejar de ser maestra también hablaba como maestra en casa, a su mamá, como si fuera un alumno; a su esposo, como si fuera un alumno; a sus hijos, como si los estuviese evaluando.

Yo conocí a una maestra que hablaba sola en la sala de profesores mientras estaba rodeada de otros profes (...). Hablaba que hablaba, no escuchaba a su alrededor.

Yo conocí a una maestra que hablaba sola mientras caminaba por los pasillos con olor a creolina del sanatorio. Hablaba a las paredes, creyendo que eran tableteros, hablaba y discutía con personales imaginarios que la paseaban de salón en salón.

Relato de la profesora Patricia, citado en Moreno, 2007, pp. 146-147

Introducción

El actual escrito sintetiza una investigación que acude a relatos de docentes de ciencias sociales a partir de un estudio situado en Bogotá¹, al entender que esta perspectiva enriquece la productividad sobre el tema, a la vez que posibilita una mirada sobre las pretensiones y las reflexiones que los propios maestros hacen sobre su quehacer. Evidentemente el mapa pedagógico de la didáctica de las ciencias sociales no se puede reducir a las palabras sobre lo que los maestros dicen que hacen, pero tampoco a las palabras de las políticas educativas, ni de los libros de texto, y mucho menos a las de la productividad de la academia. En el fragmento

1 Agradezco a los estudiantes de la asignatura "Problemas didácticos de la enseñanza de las ciencias sociales" (2015-3) de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, por hacer el trabajo de campo correspondiente a las entrevistas a docentes en ejercicio en Bogotá.

que inicia este artículo, la profesora Patricia hablaba sola, se presenta una manera curiosa de decir que tomaba prestadas palabras de su rol escolar para trasladarlas estérilmente a la vida. La profesora Patricia hablaba y hablaba porque quizá tenía dificultad para hallar sus propias palabras.

El presente texto tiene como objetivo rastrear algunas palabras que se han designado como el horizonte de las ciencias sociales escolares. Para ello, se divide en tres partes. En la primera, se realiza un esbozo de la enseñanza de las ciencias sociales en la Colombia del siglo pasado; en la segunda, se exponen ciertas tendencias que se observan a finales de aquel siglo en razón de los cambios económicos, políticos y pedagógicos; y en la tercera se trazan, a mano alzada, algunos matices detectados respecto a la enseñanza del área en los últimos años.

Según Ricoeur (1999), el sujeto se configura a través del relato, el sí mismo se trasluce por medio de la vida contada. En concreto, "el relato es la dimensión lingüística que proporcionamos a la dimensión temporal de la vida (...). La historia de la vida se convierte, de ese modo, en una historia contada" (p. 216). En este sentido, acudir a las narrativas de los docentes que hablan de sí mismos es asistir a su identidad; en otras palabras, los relatos de los docentes aquí plasmados revelan la identidad de unos sujetos que se autodenominan profesores de ciencias sociales. En sintonía con esta afirmación, Taylor (1989) considera que la identidad se define

por los compromisos e identificaciones que proporcionan el marco y horizonte

dentro del cual yo intento determinar, caso a caso, lo que es bueno, valioso, lo que se debe hacer, lo que apruebo o a lo que me opongo. En otras palabras, es el horizonte dentro del cual puedo adoptar una postura (p. 43).

Así las cosas, la identidad que se narra a la vez que designa el querer de un sí mismo aproxima un deseo manifiesto que puede o no coincidir con las prácticas que se tienen, cuya naturaleza es de otro orden.

En el estudio participaron 18 docentes en un rango de 28 a 60 años de edad, entre 5 y 27 años de experiencia y cuya práctica profesional es ejercida en Bogotá. Fueron 12 mujeres y 6 hombres. Del total, 5 trabajan en el sector privado y el resto en el público. La gran mayoría ha trabajado en más de tres instituciones y llevan en su lugar de trabajo de 1 a 10 años de antigüedad. Casi todos son egresados de universidad pública y solo 3 de ellos tienen estudios de posgrado.

La enseñanza de las ciencias sociales en la primera mitad del siglo xx

Es bien conocido en el ámbito académico que la génesis de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales es subsidiaria de las necesidades de las nuevas naciones en Occidente. Al decir de Hobsbawm y Ragner (1983), la invención de la tradición, es decir, de la ritualización y la repetición de un conjunto de ideas, prácticas y comportamiento creados por el Estado para fijar un pasado común en las nuevas generaciones contó con la escuela como principal aliado.

Tal situación tuvo un impulso en Colombia a partir de la Regeneración², época en la que, en respuesta a un largo periodo de gobierno liberal, desde un Estado conservador, clerical e hispanizante, se produjo la institucionalización de símbolos para homogeneizar la nación. Según Urrego (2004), la devoción a la patria, el himno nacional, la bandera, la fe católica, introyectadas desde la escuela, hicieron parte del currículo escolar con el que crecerían las generaciones del siglo xx.

Un punto importante en este propósito de unificación nacional, para el que la escuela estuvo disponible, lo representó la conmemoración del primer centenario de independencia, para lo cual la recién creada Academia Colombiana de Historia organizó un concurso sobre un texto que recogiera la versión legítima de la historia del país. Los abogados Jesús Henao y Gerardo Arrubla son los finalistas y se publica el *Compendio de la Historia de Colombia*, adaptado para primaria y bachillerato, y cuya matriz será la base de la gran mayoría de textos escolares de ciencias sociales hasta 1970, aproximadamente (Arias, 2015b; Pinilla, 2003).

Según Pinilla (2003), este *Compendio* fue fiel a la tradición ideológica del periodo de la Regeneración y, como tal, perpetuador de las ideas conservadoras. La invisibilización de los pueblos aborígenes, la idealización de los próceres nacionales, la naturalización de la República como la nueva madre patria y la devoción religiosa fueron los pilares de la

2 La Regeneración (1878-1898) fue un movimiento político surgido en Colombia a finales del siglo xix, liderado por Rafael Núñez y Miguel Antonio Caro. Su objetivo era cambiar la organización que tenía el gobierno y la sociedad colombiana.

identidad nacional que el texto en mención quiso inculcar.

Los propósitos de este texto, en palabras de sus autores, se estipulan así:

La historia ha de estudiarse en los colegios en el tiempo expresado, si se tiene en cuenta su objetivo y su fin. Ella presenta el pasado, pone ante los ojos lo que los hombres pensaron y sintieron, su labor en provecho personal y en el de la posteridad. Contribuye a la formación del carácter, moraliza, aviva el patriotismo y prepara para el conocimiento de lo que fue a la activa participación del presente. (...)

Bien estudiada es, a no dudarlo, verdadera escuela de patriotismo, porque hace conocer y admirar la patria desde su cuna, amarla y servirla con desinterés, y asegura su porvenir manteniendo la integridad del carácter nacional. (...) Fácil es hablar de patriotismo; pero desgraciadamente no son muchos los buenos patriotas. Usar a menudo el vocablo para el logro de la opinión pública con la mira del propio interés, haciendo a un lado el general, es propio de los malos ciudadanos (Henao y Arrubla, 1920, p. 3).

Desde el punto de vista de la didáctica, el manual de este *Compendio* para bachillerato estaba cargado de datos, fechas, lugares y nombres de personajes destacados; las pocas ilustraciones reforzaban los argumentos escritos y no había lugar para el desarrollo de actividades por parte de los estudiantes. En tanto, la versión para

primaria, más breve y menos compleja intelectualmente, se organizaba en torno a preguntas cortas seguidas de respuestas cortas que garantizaban su apropiación a fuerza de repetición. Tal modelo didáctico copiaba la fórmula de los catecismos religiosos elaborados para transmitir verdades doctrinales.

El periodo que va de las décadas de 1930 a 1940, según Álvarez (2007), representó, al amparo de los discursos liberales de la época, un intento por modificar la educación en el país y, por ende, la enseñanza de las ciencias sociales. A tono con los nacionalismos del continente, se pretendió modernizar la escuela y la enseñanza, provocar una mirada distinta sobre los pueblos aborígenes, impulsar la separación de la Iglesia y el Estado, e introducir métodos de enseñanza novedosos, como la escuela activa y otros esquemas europeos. La creación de la Escuela Normal Superior y las facultades de educación para formación de docentes apuntalaron esta iniciativa, y la profesionalización del ejercicio docente permitió renovar los contenidos y las estrategias de enseñanza en el país. Sin embargo, la resistencia de la Iglesia, la fragmentación regional de la Nación, la cultura política conservadora y la precariedad del naciente sistema educativo demoraron y, en algunas regiones, frenaron el impacto de esta iniciativa.

En síntesis, sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la historia es posible concluir que hasta la década de los setenta del siglo pasado se asistió a una enseñanza memorística, de corte conductual y repetitivo, en la que quizá lo más novedoso fue la enseñanza de la geografía en el último corte

del periodo. Desde una pedagogía activa en cruce con la pretensión nacionalista, se privilegió la exploración del territorio, el contacto directo con la naturaleza y el reconocimiento de “lo propio”, ya que se instauró la idea de “que el aprendizaje se producía a partir de los intereses inmediatos del niño, y ello provenía ante todo de la percepción del espacio, que sería el referente fundamental en la constitución de su personalidad” (Álvarez, 2013, p. 96).

La renovación pedagógica a partir de la década de 1980

El marco legal de las nuevas transformaciones lo constituye el Decreto 1002 de 1984, que definió que el área de ciencias sociales se debía orientar a todos los grados de educación básica y media vocacional, y que estaba conformada por historia, geografía y educación para la convivencia, la paz y la vida social; un año más tarde esta última fue modificada por la cívica. Por su parte, la Ley 115 o Ley General de Educación de 1994 estipuló que los saberes que componían el área eran ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, división que hasta hoy, en el papel, continúa vigente.

A su vez, para esta época, crece la profesionalización de la enseñanza en general y de las ciencias sociales en particular, pues nacen las carreras de historia, sociología y antropología. Por otro lado, en el marco de la fuerza que adquirieron en el país las políticas globales y neoliberales, se hizo evidente la presión de organismos multilaterales por “modernizar” el sistema escolar y “actualizar” los contenidos tradicionales de la enseñanza, incluida, por supuesto, la historia.

Esta dinámica coincide con el auge en el país de un colectivo de historiadores adscritos a la llamada “nueva historia”³; algunos de ellos formados en el exterior y otros educados en la naciente disciplina histórica, entraron a disputar con la Academia de Historia la legitimidad de escribir y difundir en el espacio público aspectos del pasado de la Nación. Algunos de los representantes de la “nueva historia” editaron textos para enseñanza de la historia y las ciencias sociales, como *Historia de Colombia* (Carlos Mora y Margarita Peña), *Nuestra historia. Historia cercana* (Rodolfo Ramón de Roux) e *Historia de Colombia* (Silvia Duzán y Salomón Kalmanovitz). Esta iniciativa generó una fuerte reacción en algunos representantes de la vieja Academia de Historia, que tildaron a los autores de aquellos textos de incitar al materialismo y trivializar la vida democrática y republicana de la patria (Calderón, 2011). En todo caso, pese a que estos nuevos contenidos mostraban otros sujetos sociales, ofrecían lecturas más densas respecto a los acontecimientos y aludían a hechos recientes, reivindicando, sobre todo, perspectivas contrahegemónicas, los manuales seguían transmitiendo verdades cerradas y poco desarrollaban el análisis histórico (Melo, 1999).

Como expresión de esta corriente, Kalmanovitz (1989) afirmó en su momento respecto al propósito de los nuevos textos de enseñanza de la historia lo siguiente:

Nuestra obra no menciona ni próceres, ni hechos gloriosos porque no nos

3 Según Melo (1999), gracias sobre todo a la labor pionera de Jaime Jaramillo Uribe y de otros intelectuales como Gerardo Reichel Dolmatoff, Virginia Gutiérrez de Pineda, Luis Duque Gómez y Orlando Fals Borda, se dio la “nueva historia” en Colombia.

interesa engrandecer el pasado, sino entenderlo en sus realidades y justas proporciones, en su economía, en su política, y en los efectos que tiene la esfera internacional sobre la suerte del país. El interés fundamental está centrado en entender también los problemas del presente —el insuficiente desarrollo económico, la débil soberanía nacional, las imperfecciones de nuestra democracia, las recurrentes fases de violencia y política— y las raíces que ello tiene en la historia (p. 3).

Desde el punto de vista didáctico, en la mayoría de estos nuevos manuales imperaba el manejo de los documentos escritos, la linealidad cronológica en la presentación de los eventos y una mirada crítica, aunque, como se mencionó antes, el rol del estudiante consistió en la apropiación de nuevas verdades. No era usual encontrar preguntas abiertas o instrucciones sobre actividades que involucraran los contextos o las nociones previas de los escolares.

Así las cosas, sucede la confluencia de varios factores que presionan la nueva orientación de la historia y las ciencias sociales escolares: por un lado, una normativa que exigió la integración curricular; de otro, el asentamiento de una corriente intelectual que abrió un importante espacio en el campo escolar e imprimió una nueva mirada sobre el pasado; y por su parte, la fuerza de las lógicas internacionales que denostaban la historia escolar patrioterista y nacionalista, y que propendió por la articulación de las ciencias sociales escolares con una formación ciudadana según las demandas de la globalización. También habría que sumar a estos

influjos la presencia del movimiento pedagógico, cuya esencia gremial, académica y política marcó una generación de docentes que se formaron y ejercieron en medio de un agitado panorama cultural y político (IDEP, 2014). Esta convergencia de factores configuró un periodo para la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, por cuanto se inició una importante corriente política y pedagógica que permitió la aparición de nuevos contenidos, temas y problemas, lo mismo que nuevas didácticas y metodologías de enseñanza.

De manera diferenciada, las facultades de educación y las normales se adaptaron a este nuevo contexto y ampliaron o modificaron los perfiles de sus egresados. Ello, sumado al contexto sociopolítico del país de las últimas décadas del siglo xx, influyó a varias generaciones de licenciados de historia y ciencias sociales, ahora convocados desde distintos discursos que imponían nuevas prescripciones a su labor docente.

En este contexto social y cultural, la formación y los imaginarios frente a la práctica docente delinean un propósito a las ciencias sociales escolares; muestra de ello es el agrupamiento de los relatos de docentes en ejercicio aquí condensados, cuyas narrativas dan cuenta de distintas fuerzas sociales que demandan un deber ser a la escuela, a la vez que encuentra en los docentes de ciencias sociales privilegiados actores sociales para llevar a cabo múltiples tareas (forjar identidad nacional, prevenir la discriminación, generar hábitos ciudadanos, formar en competencias y valores, incentivar el respeto a las normas de tránsito, cultivar el pensamiento crítico, conocer la historia de

la ciudad y del país, evitar la violencia, promover los derechos humanos, etc.), cuyo horizonte, con frecuencia, excede los muros de las instituciones escolares.

Las investigaciones sobre concepciones contemporáneas de docentes de ciencias sociales no han sido muy desarrolladas en el país. Estudios pioneros internacionales arriesgan varias clasificaciones: narrador de historias, el historiador científico, el reformador/relativista, el filósofo cósmico y el ecléctico (Evans, 1991), y señalan que estas inclinaciones dependen de las orientaciones pedagógicas e ideológicas del docente. Estudios nacionales (González, 2013) clasifican los objetivos del quehacer del área en cinco grupos: centrados en mantener la tradición, en guardar las normas, en cultivar los valores y la convivencia, en formar para la ciudadanía, y en educar para el debate político. Algunos elementos de estas tipologías conversan con lo encontrado en el presente estudio.

Según los relatos acopiados para esta investigación, se producen tres grandes vertientes de enunciados sobre los propósitos de las ciencias sociales escolares en el país, que de ninguna manera se dan en forma pura, sino que, por momentos, se mezclan y sobreponen en las memorias de sus protagonistas: 1) la *enseñanza de las ciencias sociales para lo disciplinar*; 2) la *enseñanza de las ciencias sociales para los valores*; y 3) la *enseñanza de las ciencias sociales para la transformación social*. Esta clasificación es aproximativa y requiere de investigaciones de mayor calado para confirmarse, de manera que sus aseveraciones son preliminares.

Una enseñanza hacia lo disciplinar

En la primera vertiente encontrada, la *enseñanza de las ciencias sociales hacia lo disciplinar*, según los relatos docentes, impera una obsesión académica, de corte crítico, en la que prevalece la historia, acompañada de un pretendido rigor científico, un método historiográfico y una preocupación por el uso de fuentes. Esta perspectiva asume que la función de la enseñanza de las ciencias sociales es dotar a los estudiantes de conceptos y procedimientos de la disciplina histórica, pues estas herramientas constituyen la vía expedita para la construcción del pensamiento emancipador y la ciudadanía activa. Las estrategias didácticas privilegiadas por los defensores de esta tendencia son el acceso a las fuentes documentales de "alto nivel", la preocupación por transmitir la verdad sobre los hechos y el afán por moldear en los estudiantes las condiciones propias de pequeños científicos, historiadores en formación. Esta corriente, que en algunas ocasiones se justifica desde los requerimientos legales y las evaluaciones censales, rechaza como aspectos propios del nuevo milenio las vertientes interdisciplinarias y el excesivo pedagogicismo que, según su criterio, invadió la historia escolar, volviéndola superficial, posmoderna y *light*. Véanse algunos relatos, a manera de ejemplo, en esta línea:

Profesor Guillermo:

¿Qué privilegio yo? Pues lo que evalúa el estándar, por ejemplo en noveno, ¿qué le va a evaluar? Que sepa Revo-

lución Rusa, Primera Guerra Mundial, Segunda Guerra Mundial, Guerra Fría y eso es historia; mire que uno a geografía no le da tanta importancia aunque tiene que saber un poquito de geografía humana, económica, entonces de sectores de la producción y demás y ya. Pero, ¿en noveno que se les quedó a los chinos? El contenido histórico, porque les llama más la atención, obviamente, pero uno prima lo que les van a evaluar, lo que dan los contenidos que hay.

Profesora Elsa:

Enseño, específicamente en el grado quinto de primaria, lo que dicen los estándares básicos. Historia, con énfasis en la cronología histórica y los procesos históricos que se dieron en Europa y concretamente en Colombia, por lo tanto el estudio de los periodos históricos de Colombia es de gran importancia, siendo el proceso histórico de la Independencia de Colombia el tema que tiene mayor peso en esta materia. Esto porque permite rastrear en el pasado aspectos que sirven para entender la conformación y los principales procesos del país al igual que su problemática posterior, incluyendo todo el panorama que hace parte de la actualidad. En geografía enseño lo relacionado con las regiones naturales de Colombia, siendo algunos de los contenidos tratados en este tema los siguientes: el relieve, la vegetación, el clima, el suelo, la hidrografía, la cartografía y las divisiones políticas. Otro tema importante es el de los recursos

naturales y el de las actividades económicas y agrícolas en Colombia. Es necesario que los estudiantes se ubiquen temporal y espacialmente en su país, reconociendo desde su entorno más inmediato al más lejano. De esta misma manera el mostrar que Colombia cuenta con una gran riqueza natural y una amplia variedad de recursos minerales a los niños de este grado lleva a generar un sentimiento de pertenencia y cuidado en un momento en el que ellos son conscientes del impacto ambiental y económico por el que pasa la explotación de estos recursos.

Profesora Martha:

Hoy yo soy amiga de hacer énfasis en las fechas a la hora de enseñar historia, es lo que se pregunta en las pruebas Saber. El colegio está buscando ascender un poco en el nivel educativo, por ello se le da mayor relevancia a las matemáticas, las ciencias naturales y las nuevas tecnologías, y es este examen quien nos hace ver mejor ante la ciudad. Aunque para mí sigue siendo valioso que cada estudiante entienda lo importante que fue cierto momento histórico, cómo sucedió y lo que aporta a la historia de hoy, eso lo hago por los estudiantes, pero no puedo negar que uno no solo enseña para los estudiantes, sino también para el sistema.

Esta idea que expresa la importancia del conocimiento disciplinar en tanto propósito de la enseñanza de las ciencias sociales coincide con la investigación de Cardona (2008), que recoge los relatos de profesores de

varias regiones del país; uno de ellos reconstruye parte de su trayectoria profesional:

Las clases de historia se convirtieron en las historias de la comunidad. Necoclí, como primer poblado fundado por los españoles en tierra firme americana en el año 1509 por Alonso de Ojeda, pasó a ocupar grandes propuestas pedagógicas de investigación que terminaron en la organización de encuentros, escritos, poesías y eventos que se fueron convirtiendo en tertulias. (...)

— Oye Memo... —le dice David Toro— voy a montar una librería. ¿Qué me aconsejas? Me he enterado que a ti te gusta mucho leer y que estás recomendando unos libros a los estudiantes, ¿qué te traigo?

— ¡Qué bien David! Qué bueno que en mi pueblo se monte por primera vez una librería. ¡Hacía falta! Sabes, David, yo recomiendo a los estudiantes en sociales *Colombia Hoy*, *Las venas abiertas de América Latina*, y algunos textos sueltos, en especial documentos sobre Urabá, para que los estudiantes los fotocopien (Cardona, 2008, p. 119).

Los profesores que enfatizan en su quehacer docente la centralidad del conocimiento histórico y disciplinar trasladan al aula la vieja tensión por la que atraviesan las ciencias sociales escolares, cuyo estatuto particular solo hasta décadas muy recientes ha sido reivindicado (Cuesta, Mainer, Mateos, Merchán y Vicente, 2005). Además, persiste el afán por ofrecer a los estu-

tes un conjunto de saberes acabados que deben asimilar en el horizonte de forjar su identidad y modelar su pertenencia local o nacional. Este grupo de profesores reflejan lo encontrado en otros contextos (Villabón, 2014), en los que los profesores, en cuanto a propósitos declarativos, tienen una visión de la enseñanza que concuerda con ciertas corrientes historiográficas.

Las críticas a las propuestas interdisciplinares e integradas de las ciencias sociales escolares aumenta en la medida en que, equivocadamente, se ubica en la escuela la causa y la solución de determinados males de la sociedad, por ello el reclamo de los historiadores para recuperar la supuesta verdadera enseñanza de la historia no es nuevo (Arias, 2015a). Generalmente los expertos tienen en algunos profesores un público cautivo cuya misión es recuperar un estilo de interacción escolar que revela realmente lo que hemos sido como nación (MEN, 2009).

Una enseñanza hacia los valores

La segunda corriente, *enseñanza de las ciencias sociales hacia los valores*, se alimenta del viejo paradigma católico que asume la labor docente como un apostolado en la línea de labrar en la mente y en el corazón de los escolares un modelo de ciudadanía virtuosa. De allí que más que los contenidos, interesan para este grupo el cultivo de actitudes y comportamientos, y hacer de los estudiantes “buenos seres humanos”. Obsérvense algunos ejemplos al respecto:

Profesor José:

En séptimo estamos viendo el tema del expresionismo. A los muchachos

les decía que lo importante era entender que el hombre se expresa a través del arte y que el hombre tiene que buscar esas expresiones respetando la de los demás, y ahí además les voy metiendo algo de valores. Por ejemplo, cuando en décimo uno habla del conflicto armado, es que entiendan por qué ha sucedido ese conflicto y qué podemos hacer nosotros para solucionarlo o por qué no se ha solucionado completamente.

Profesor Jorge:

Yo busco cultivar en mis estudiantes actitudes ciudadanas, que sean parte de la solución y no del conflicto, desarrollar una conciencia planetaria que los lleve a ser gestores y guías de cambio, de mejoramiento de su comunidad. Yo creo que es más importante no solo el almacenamiento de conocimiento, sino que ellos logren inferir, crear y producir conocimiento. Diría que el principal sentido de lo que yo enseño es el de vida y de amor al prójimo, así como Cristo era maestro, yo pretendo serlo. Yo enseño más para mejorar la calidad de vida, para crear pautas de comportamiento, para que tengan visión de mundo. Es una enseñanza holística, que les permita adaptarse al cambio y a cualquier circunstancia de la vida y que puedan trabajar en equipo.

Profesor Mauricio:

Para mí San Agustín es considerado uno de los máximos pedagogos que

existen, porque de cierta manera San Agustín posee unos principios básicos, que se desprenden de su fundamento en los grandes filósofos socráticos y esto es como todo su universo teórico; esta mirada posee unos principios de interioridad, entre los más relevantes está el hecho de que todos tenemos el conocimiento y por consiguiente tenemos la responsabilidad de administrarlo. Nosotros en el aquí y en el ahora manejamos mucho el constructivismo. Nos enfocamos en la construcción de dilemas y de preguntas a profundidad, la importancia de que los estudiantes lean y escriban hace que estos actos se construyan y problematicen las nociones adquiridas.

Este hallazgo, de corte moralista, que recalca la formación en valores, incluso con la excusa de los contenidos históricos, ya había sido encontrado en el estudio de García (2002). Allí una profesora lo puso de manifiesto:

Yo dicto sociales, pero [en] mis clases, yo no dicto tanta geografía ni tanta historia, ya nada de curvas, ni nada de memoria, no, yo lo que más les inculco a los muchachos son valores: responsabilidad, respeto, la letra, la ortografía, el comportamiento. No me importa tanto que los muchachos sepan de la China, de India, lo más elemental que les pueda dar, pero lo que más, ellos me han escrito en estos días de recuperación, que están muy agradecidos porque han aprendido a ser responsables (p. 45).

La enseñanza de las ciencias sociales hacia los valores pone en evidencia la importancia de la formación religiosa en el país, no solo gracias al gran número de instituciones confesionales, sino a la impronta que ha dejado en la cultura política y la conformación del sistema educativo en Colombia la Iglesia católica (Herrera y Pinilla, 2001). Los profesores que exhiben este tipo de relatos establecen fronteras porosas entre enseñanza de las ciencias sociales, educación religiosa o formación en valores, en tanto relegan las habilidades cognitivas y apuntan al cultivo de seres humanos bondadosos y solidarios.

Dado que los propósitos de la enseñanza de lo social ocurren en un contexto histórico específico, es entendible que esta se adecúe a la formación de los valores y halle nicho en la historia reciente de Colombia, como respuesta a una trayectoria marcada por hechos traumáticos, y violencia social y política creciente. Las soluciones que proponen los programas filantrópicos han sido sabiamente descritas por Bauman (2001) al sentenciar que las contradicciones sistémicas son resueltas con soluciones biográficas, y agrega: "hay, por lo tanto, una demanda de perchas individuales en las que los individuos atemorizados cuelgan colectivamente sus miedos personales, aunque solo sea por un breve momento" (p. 122). A tono con el autor, la preocupación de tantos formadores por educar en la configuración del carácter personal y en la coherencia de la persona respecto a ciertos ideales refleja más la crisis de una época cuyas instituciones se encuentran desfondadas (Duschatzky y Corea, 2004) que las posibilidades reales de unas prácticas pedagógicas acotadas en el aula.

Una enseñanza hacia la transformación social

La tercera corriente, *enseñanza de las ciencias sociales hacia la transformación social*, pendiente del cambio sociopolítico, aunque cercana a la anterior por el espíritu de sacrificio que sugiere, está conformada por el grupo de docentes adscritos a prácticas caracterizadas por una actitud militante centrada en los objetivos de la mejora social desde la escuela, y que se asume preponderantemente desde las clases de ciencias sociales. Véanse los relatos que ilustran esta vertiente:

Profesor Jorge:

Aunque la educación puede ideologizar a los muchachos, yo intento no imponerles mi pensamiento, sino que ellos sean críticos; yo procuro brindarles las herramientas, mostrarles los dos lados y ya es tarea de ellos, a partir de lo que más los identifique, elegir. Por ejemplo, cuando mi papá entró a la política y se volvió diputado de la Asamblea Departamental de Barranquilla, yo asistía a sus campañas políticas y eso hizo que me llamara mucho la atención estos temas y me he inclinado por la izquierda porque creo que va más con mis ideales. Me uno a partidos como el Polo Democrático. Sin embargo, no pretendo jamás que los muchachos quieran lo mismo, si ellos quieren irse por la derecha, la izquierda, el centro, es decisión suya. Aunque no niego que más de una vez uno se los encuentra años después y se nota que de cierta manera sí hubo influencia, esperemos que siempre sea positiva.

Profesora Sofía:

Yo enseño con el propósito (que lo consiga o no es otra cosa) de emancipar un poco a mis estudiantes. Quiero decir, con la intención de que ellos tomen la información, entre comillas, y la contextualicen a su realidad, a sus problemas, pues eso realmente es conocer: aplicar la teoría a la realidad y problematizar para transformar.

Profesora Alcira:

Para mí es que se puedan formar individuos como personas con todas sus potencialidades y todas sus falencias, porque lo hace ver a uno como en un espejo, preguntarse: ¿quién soy?, ¿que estoy haciendo?, ¿para dónde voy?, y ¿qué significa estar presente en esta sociedad injusta en la que estoy? O sea, es como mirar un poco eso y, si se logra tener ese enfoque de lo que son las ciencias sociales, que forman parte del proyecto de vida hacia el cambio, tiene una gran relevancia.

Este colectivo que mira la enseñanza de las ciencias sociales en pro del cambio se relaciona con lo hallado por Villadiego (2002), quien encontraba este cariz en los propósitos declarados de los docentes de historia para finales del siglo pasado. Véase un testimonio de una profesora en su estudio, quien ratifica esta actitud militante:

Cuando terminé en la universidad, con toda la cuestión política que tenía en la cabeza y con el sueño de que yo iba a ser pieza importante para cambiar

la vida del país y todas sus injusticias, decidí pasarme al bachillerato. Creí que los pelados de bachillerato pudieran ser más conscientes de toda la problemática social y aspiraba que ayudaría a que los chinos se vincularan al proceso y cambiaran esto. Me pasé a bachillerato, pero era con la gran ilusión de hacer de los muchachos unos militantes que acabaran de impulsar el proceso revolucionario (p. 138).

Esta tendencia se generalizó en el país en la década de los setenta del siglo pasado, con el auge de los movimientos sociales, la educación popular, la militancia guerrillera, el compromiso político de la academia y el movimiento pedagógico colombiano. Así, los propósitos declarados de las ciencias sociales escolares de aquellas décadas fueron abiertamente ideológicos, más que pedagógicos, en el sentido de entender la práctica escolar como un ejercicio de concientización y compromiso social. Quizá por ello ocurrió la reticencia que se tuvo en esta área a que algunas ideas constructivistas fueran incorporadas al aula, en tanto lo fundamental fue el *qué* y no tanto el *cómo*.

Los aportes metodológicos para esta corriente provinieron más de los desarrollos del activismo social y del trabajo comunitario, de allí que los docentes de ciencias sociales que se matriculan en esta perspectiva, desde el punto de vista didáctico, beben más del ingente material escrito y audiovisual producido por las ONG o asociaciones comunitarias, como Dimensión Educativa, el Servicio Colombiano de Comunicación, el Centro de Investigaciones y Educación Popular (Cinep), el Instituto Popular de Capacitación (IPC), la Juventud Trabajadora,

el Centro Popular para América Latina de Comunicación (Cepalc), el Centro de Promoción Ecuménica y Social (Cepecs) o la Escuela Nacional Sindical, que de las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional, las secretarías de educación o la psicología cognitiva. Esta influencia sí fue posible con otras áreas escolares del saber, como las ciencias naturales o las matemáticas escolares del país, por ejemplo.

Estos profesores que simpatizan con la actitud militante impugnan los nuevos propósitos de la enseñanza de las ciencias escolares del siglo XXI, centrados en la formación ciudadana, la globalización, el cuidado del cuerpo y las competencias como elementos propios del discurso neoliberal, según su mirada.

En síntesis, bien se plantee como meta de las ciencias sociales escolares la cuestión política o moralista, y en menor medida la disciplinar, subyace un compromiso con la conducta y el comportamiento de los estudiantes, más que con su comprensión del mundo. Es decir que los contenidos escolares se postulan como mediación para el desarrollo de habilidades y prácticas determinadas, no como un fin en sí mismos. Esta disposición a la entrega en las prácticas docentes que define el ser del profesor de ciencias sociales, según muchos de los relatos explorados, es lúcidamente descrita por Castillo y Vélez (2002), cuando indagan sobre testimonios de maestros que, para las autoras, heredaron la misión religiosa de redimir al rebaño y que luego, manteniendo este espíritu pastoral, hicieron trabajo social “dentro de un idealismo estereotipado, con grandes dosis de altruismo” (p. 67) y también de sacrificio personal. La vocación por encima de la profesión se invoca aquí y allá para

definir el perfil del docente de historia y de ciencias sociales. Ante ello, según Castillo (2002), es necesario que los maestros se sustraigan a los mitos que pesan sobre sus hombros, ya que

(...) existe una tendencia importante en los docentes de Ciencias Sociales a descentrarse de lo pedagógico y lo disciplinar, otorgando un mayor valor a la acción de la institución educativa sobre lo social. Surgen con fuerza los problemas sociales como objeto de trabajo de los docentes, en una perspectiva que asume la docencia como una labor social, y la escuela como una prolongación del contexto local (p. 117).

Dado que todo saber tiene relación con el contexto en que se produce, es posible colegir que, en Colombia, las fuertes problemáticas históricamente insatisfechas por el Estado, ligadas a la exclusión, la violencia y la injusticia, han provocado que algunos agentes, instituciones y grupos no solo asuman el rol de manguadores de algunas contradicciones estructurales, sino que, efectivamente, ocasiona que la dureza de las condiciones haga transversal la condición política del pensamiento sobre lo social, al cual la enseñanza de las ciencias sociales no ha podido ser ajena.

¿Cuál debe ser el propósito de la enseñanza de las ciencias sociales?

Hasta aquí se ha intentado aproximar a tres tipos de estilos de enseñanza de las ciencias sociales en el país de finales del siglo XX y principios del XXI, recurriendo a algunos relatos, sin olvidar el largo legado de la ense-

ñanza patrioterica y romántica que, aún hoy, se resiste a desaparecer. Estas corrientes son tensionadas por nuevos factores legales y políticos respecto a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en los últimos lustros, es decir, nuevas fuerzas irrumpen para imponer determinados significados sobre el deber ser de esta enseñanza: en lo legal, por los lineamientos curriculares del área (MEN, 2002), los estándares básicos (MEN, 2004), más recientemente por la promulgación de la cátedra por la paz en mayo del 2015, y por los futuros derechos básicos de aprendizaje para el área de ciencias sociales que el MEN se ha comprometido a divulgar, junto con los variados esfuerzos estatales por regular la profesión docente vía mecanismos de acreditación, registro calificado y decretos que reglamentan la calidad de las licenciaturas; en lo institucional, por una pragmática de las evaluaciones censales nacionales e internacionales, aplicadas a las instituciones educativas del país, cuya lógica impone un currículo instrumental para estar bien clasificado y supuestamente medir la calidad de la enseñanza (Arias y Torres, 2014); en lo sociopolítico, las ciencias sociales escolares también son interpeladas por la agudización de las políticas neoliberales, la desprofesionalización docente (Decreto 1279 del 2002) y los diálogos de paz con miras a la terminación del largo conflicto armado en el país. Este conjunto de elementos afecta, de distinta manera y nivel, las prácticas pedagógicas sobre la enseñanza de las ciencias sociales en el país.

De manera preliminar, es posible afirmar que, aunque las vertientes expuestas persisten, el contexto actual es mucho menos propenso a la promulgación de compromisos abiertamente militantes desde esta área

de enseñanza, de manera que, por ejemplo, las políticas públicas permean discursos docentes que ahora se autoproclaman como formadores de competencias y mediadores de conocimiento exclusivamente. A la vez, la presencia de otros profesionales de las ciencias sociales en el ámbito escolar jalona el propósito de la enseñanza de las ciencias sociales hacia asuntos más disciplinares y científicos, cuyo rigor, se espera, garantiza mayores de niveles de apropiación conceptual. Por su parte, los discursos sobre las lógicas de la violencia y la intolerancia social y política son canalizados en las representaciones docentes gracias a la propaganda oficial hacia la reconciliación, la paz, la solución de conflictos, la tolerancia, el control de la agresividad y la autorregulación; discursos mucho menos inclinados hacia la comprensión de la violencia política y hacia la apertura a la capacidad de agencia en los escolares para que se asuman como sujetos políticos.

Por ello, hoy es pertinente analizar las múltiples fuerzas que disputan la legitimidad del saber escolar referido al conocimiento histórico y social. Se deben reconocer las palabras que se le imponen al maestro de ciencias sociales, y que, en ocasiones, este asume sin beneficio de inventario. Para explorar las posibilidades de eludir las maneras que le endosan unilateralmente un deber ser y un deber hacer quizá convenga sugerir que retome sus propias experiencias, reflexione sobre las propias prácticas, y desarrolle sus propias palabras sobre lo que se es y hace.

A manera de ejemplo, para terminar, valgan las palabras de una maestra que habla sola, lo que, a contracorriente del epígrafe, no parece tan absurdo:

Asumir la tarea de educadora no ha sido fácil, la universidad forma licenciados preparados para trabajar con estudiantes ideales y ninguno de ellos existe en la realidad. Cada clase hay que ganársela porque nadie o casi nadie tiene la disposición que espero: en cada aula de clase hay más de cuarenta chicos en un espacio que limita sus movimientos (...). Cada reto se ha transformado en saber docente, ese saber indefinible, intransferible, casi intangible, que me ha llevado a proponer mecanismos para resolver conflictos, a identificar estilos de aprendizaje; a hacer apuestas didácticas, a identificar y caracterizar los grupos, a buscar el equilibrio entre la regulación y la libertad, a identificar intereses y mecanismos de resistencia, a agudizar la escucha, y sobre todo a detectar y acompañar dificultades y procesos personales. Sin embargo, ese saber docente es solo una faceta de una forma de saber más amplia que media la relación de la persona con el mundo y con los otros y es diferente en cada caso porque resulta del cruce entre la propia biografía y las demandas particulares del contexto (López, 2015, pp. 144-145).

Referencias

- Álvarez, A. (2007). *Ciencias sociales, escuela y nación: Colombia 1930-1960* (tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- Álvarez, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia. Genealogías pedagógicas*. Bogotá: IDEP.
- Arias, D. y Torres, E. (2014). La estrechez de la excelencia docente en las políticas educativas: ¿ser bueno es estar bien evaluado? *Revista Colombiana de Educación*, 67, 47-65.
- Arias, D. (2015a). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, 53, 136-146.
- Arias, D. (2015b). Identidad nacional y escuela en Colombia: ¿un cruce necesario? En B. García (ed.), *Escuela y educación superior: temas para la reflexión* (pp. 43-60). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- Calderón, S. (2011). *¿La elaboración de una nueva memoria nacional? Las presentaciones de la nación en los textos de historia de Colombia 1984-1986* (disertación de pregrado). Universidad Industrial de Santander, Colombia.
- Cardona, J. (2008). Si tienes sabor a coco y hueles a mar: eres profeta en tu tierra. En G. Murillo (comp.), *Maestros contadores de historias. Relatos de vida* (pp. 117-123). Antioquia: Gobernación de Antioquia.
- Castillo, E. (2002). Retos y dilemas profesionales. En E. Castillo y otros, *Los maestros de ciencias sociales* (pp. 109-128). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Castillo, E. y Vélez, G. (2002). La cultura del profesorado de ciencias sociales. En E. Castillo y otros, *Los maestros de ciencias sociales* (pp. 53-74). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cuesta, R., Mainer, J., Mateos, J., Merchán, J. y Vicente, M. (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Revista ConCiencia Social*, 9, 17-54.
- Decreto 1279 del 2002 (19 de junio). Por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales.
- Duchatzky, S. y Corea, C. (2004). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Evans, R. (1991). Concepciones del maestro sobre la historia. *Boletín de didáctica de las ciencias sociales*, 3-4, 61-94.
- García, L. (2002). Identidad personal y social en el maestro de ciencias sociales. En E. Castillo y otros, *Los maestros de ciencias sociales* (pp. 39-52). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- González, G. (2013). El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. *Revista Uni-pluri/versidad*, 13, 24-34.
- Henao, J. y Arrubla, G. (1920). *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria*. Bogotá: Librería Colombiana.
- Herrera, M. y Pinilla, A. (2001). Acercamientos a la relación entre cultura política y educación en Colombia. En M. Herrera y C. Díaz (comps.), *Educación y cultura política: una mira multidisciplinaria* (pp. 59-94). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (1983). *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) (2014). *Memoria en movimiento. A propósito de los 30 años del Movimiento Pedagógico*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Kalmanovitz, S. (1989). La vieja historia. *Gaceta*, 2, 3-4.
- López, A. (2015). *Ser maestra. Historia de vida* (tesis inédita de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Melo, J. (1999). Medio siglo de historia colombiana: notas para un relato inicial. *Revista Estudios Sociales*, 4, 9-22.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2002). *Lineamientos curriculares de ciencias sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2004). *Formar en ciencias ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Estándares básicos en Ciencias Naturales y Sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2009). Las ciencias sociales en la práctica: diálogo de maestros. *Periódico Altablero*, 53. Recuperado de <http://>

www.mineducacion.gov.co/1621/articulo-229120.html

Moreno, P. (comp.). (2007). *Los maestros cuentan... Experiencias de ser*. Bogotá: Escuela Normal Superior Nuestra Señora de La Paz.

Pinilla, A. (2003). El compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo xx. *Revista Colombiana de Educación*, 45, 90-117.

Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.

Taylor, C. (1989). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.

Urrego, M. (2004). *La crisis del Estado Nacional en Colombia. Una perspectiva histórica*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Villadiego, Á. (2002). Diez historias de maestros de ciencias sociales en Bogotá. En E. Castillo, J. Cortés, L. García, A. Ortiz, G. Vélez, Á Villadiego y A. Rivas, *Los maestros de ciencias sociales* (pp. 129-203). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Villalbón, G. (2014). *Propósitos y prácticas de la enseñanza de la historia de una profesora de educación primaria* (tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.