

La enseñanza de las ciencias sociales en la escuela, un espacio para la construcción del debate político ilustrado

ROSA MARÍA MORENO CARDONA

CENTRO DE ESTUDIOS EN CIENCIAS Y HUMANIDADES

Introducción

La enseñanza de las Ciencias Sociales, entre otras varias cuestiones, es un asunto inherente al desarrollo de los procesos educativos en el país. Se hace innegable reconocer que áreas como la Historia y la Geografía, aunque han sido coartadas en algunos momentos de la historia de la educación, se han constituido como áreas de trabajo permanentes que requieren una revisión y análisis detallado dentro de los campos social e histórico.

Para desgracia de los *Tristes Trópicos* que habitamos, las Ciencias Sociales parecen estar en los dos extremos de una sociedad que, o las condena al ostracismo, señalando a aquellos que se comprometen con ellas por pensar las realidades de miseria y desdicha que habita el mundo pobre y desigual, o las exalta condicionadas a la banalidad y la frivolidad de pensamientos que terminan. No parecen ser los académicos de la pedagogía, mucho menos los maestros, quienes estén empeñados en dar un lugar preponderante a las disciplinas sociales y humanas, haciendo comprender a una sociedad indolente, que se trata de las herramientas idóneas para salir de la pobreza y el abandono, pues se trata de los medios que ofrecerán las respuestas a los verdaderos problemas nacionales.

En este trabajo, se ha partido de la premisa bajo la cual las Ciencias Sociales son áreas del saber que aportan elementos básicos para el desarrollo integral de los estudiantes y que, si bien en los programas académicos se encuentran incluidas, no siempre se les otorga el papel preponderante que pueden ejercer en la formación de sujetos integrales, con posturas claras y conscientes de la responsabilidad que implica ser un ciudadano que contribuye activamente a la transformación social de nuestro país.

Se busca en un primer momento, hacer un recorrido por la historia de la educación en el país, a través de la recurrencia a algunos de los autores y textos que, en el medio académico, figuran por su preocupación hacia las dificultades y obstáculos que ha enfrentado la educación en Colombia, también autores que han asumido una postura focalizada y específica de un fenómeno histórico particular correlacionando sus estudios con las cuestiones de enseñanza y educación en la nación.

Luego del recorrido histórico, nos proponemos entonces a analizar la problemática a la que se enfrenta la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela colombiana para tratar de comprender el cómo se piensan las Ciencias Sociales en la escuela, en un país que en las últimas décadas ha dado preponderancia a la educación para el trabajo, la ciencia y la tecnología.

Una breve mirada a la historia de la educación en Colombia

Desde la conformación de la República de Colombia a comienzos del siglo XIX, la historia de la educación se ha inscrito en una continuidad de normas, reformulación de leyes, planes y proyectos que han muerto sobre el papel; intenciones positivistas y convenientes a los objetivos del gobierno de turno, políticas reformistas aplicadas parcialmente pero derrocadas por su correspondiente contrarreforma, anulando los pocos logros alcanzados; un vaivén bipartidista. Un movimiento pendular que accionó, consecuentemente, guerras civiles, radicalismos, épocas de violencia, reivindicaciones salariales, protestas, imposiciones, apropiación de metodologías educativas extranjerías, entre otras.

Lo anterior era el germen de una época, que fue reproduciendo el propósito de vincular al país en la modernidad y de instituir la idea de integración, de unidad nacional; un nacionalismo que fue principalmente un discurso político pedagógico. Este entorno socio-político influyó sustancialmente en el pensamiento y cuestionamiento de asuntos referentes a la instrucción pública y formación del ciudadano colombiano, dando lugar al desarrollo de programas, reformas y nuevas metodologías educativas que, en últimas, favorecieron la visión de una sociedad colombiana dividida: un “país fragmentado” de acuerdo a su condición socioeconómica (Palacios y Safford, 2002).

En general, se podría argüir que los estudios sobre la educación en Colombia desde la consolidación de la República han sido abordados desde diversas perspectivas. Siguiendo un orden cronológico, es pertinente citar el estudio que hace Evelyn J. G. Ahern (1991), quien expone un recorrido lineal en el tiempo que inicia desde la Colonia. En dicho estudio, la autora precisa en un primer capítulo los comienzos de una educación liderada por las órdenes religiosas, en las cuales los jesuitas fueron quienes inicialmente impulsaron el funcionamiento de colegios y universidades. Posterior al proceso de Independencia, se observaban vestigios de la educación impartida en el periodo de la Colonia; es decir, que los elementos bases para la educación durante los primeros gobiernos independientes no comenzaron de cero.

No obstante, y posterior al proceso de Independencia en el siglo XIX, hubo un panorama conflictivo debido a la oposición conformada entre las presuntas élites regionales y la autoridad centralista del Estado que fueron causantes de luchas y tensiones locales, estas afectaron las decisiones del gobierno centralista y el proyecto de instaurar la educación pública. Así se forjó el conflicto entre Estado centralista o federalista, y la eterna lucha que será renombrada más adelante por partidos políticos, o bien: liberales y conservadores.

Así pues, en ese periodo, que oscila entre 1819-1830, son palpables los desacuerdos entre los opositores internos y las políticas del Estado, todo esto en medio del desamparo económico resultante de la campaña libertadora. Pese a esto, todos los intereses apuntaban a un proceso de constitución de la instrucción pública, el cual “debía plasmar el nuevo rostro de la nacionalidad”,

una nacionalidad hasta el momento incipiente, difuso, que pretendía unificar por medio del desconocimiento de la diferencia.

La instrucción pública se constituyó entonces como ese espacio donde los discursos políticos y pedagógicos se contrastaban y entrelazaban estratégicamente en pleno siglo XIX, un tiempo ambientado por el caos, las luchas, y la dispersión de las clases políticas y sociales. Más tarde, con el advenimiento de una nueva política liderada por el liberalismo radical permitió acentuar importantes reformas como la llamada Reforma radical de 1870, en la que se crea “un sistema nacional uniforme de educación secular obligatoria” (Meyer, 1982), lo cual implicó la necesidad de formar maestros para suplir la demanda del decreto. Un decreto de corte federalista que enfrentó posiciones radicales.

El constante e invariable fenómeno instaurado en los gobiernos de Colombia, se centra en el interés de consolidar un Estado-Nación cuyas bases están acentuadas en un modelo quebradizo, conflictivo y bipartidista, en unas ideologías divididas que se imponen en una nueva constituyente, en las continuas reformas y nuevas legislaciones. Es así como se cambia este momento liberal o federalista, y se abre la cortina a la Regeneración, un periodo de corte conservador con el mandato del ilustre Rafael Núñez. Cambia entonces con el nuevo sistema de gobierno el modelo educativo laico y utilitarista, adoptado por los liberales, a un modelo católico-tradicional acogido por el partido conservador. En suma, durante la Regeneración el catolicismo refuerza su poder ideológico y se convierte en un elemento cohesionador de la sociedad colombiana, que centraliza y fortalece su participación como ente regulador social, político y económico.

Finalizando el periodo conservador, hacia 1920 se fraguaron intereses reformistas que sirvieron como pretexto para dar apertura, más adelante, a un nuevo periodo de políticas liberales. Respecto a dicho periodo liberal, el historiador Jaime Jaramillo Uribe (1989) hace énfasis en las reformas y cambios que tuvo el sistema educativo en el gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938), con la denominada “Revolución en Marcha”, que contaba entre sus propósitos la re-estructuración del sistema educativo en todos sus niveles; desde la educación primaria urbana y rural, la educación media, la instauración de una enseñanza Industrial, la consolidación de

la escuela normalista, la educación femenina, hasta la Universidad y la educación superior. Una organización concentrada en el ideal de “hacer de Colombia un país moderno y una nación mejor integrada socialmente, basada en una cultura de raíces nacionales más auténtica”.

La segunda mitad del siglo xx se inscribe en la esfera de unas condiciones sociales y políticas que transformaron el orden mundial, pero son tres elementos los que determinan la historia de la educación en esta segunda mitad del siglo xx:

Uno, la pérdida de legitimidad de la iglesia católica que dominó la orientación de la enseñanza de este país desde la colonia y se extendió a lo largo de casi todo el siglo xx, pero que tomó su forma de duración de más de un siglo mediante la firma del concordato [segundo] la injerencia determinante de los organismos internacionales controlados por Estados Unidos de 1950 en adelante, factor que condiciona los aspectos fundamentales del devenir histórico de la educación colombiana desde entonces. Y [tercero] la lucha de resistencia librada por el movimiento magisterial, por los estudiantes, por la comunidad educativa y por la sociedad misma en defensa de la educación pública (Duarte, 2003).

Logran visualizarse cambios profundos en estas décadas como son el aumento en la destinación de un presupuesto escalonado para la educación (ley 46/71), que la nación se hiciera cargo de la financiación de la educación (ley 45/75) y el Estatuto Docente, se lograron gracias a la movilización de Fecode —Federación Colombiana de Educadores—.

A partir del año de 1974 da inicio un proceso de reforma educativa que se extendió por un par de décadas, que permite vislumbrar el interés por la unificación de las disciplinas sociales, de modo que “en el año de 1974, la Rectoría de la Universidad Distrital expide la Resolución 298 mediante la cual se nombra una comisión encargada de elaborar el plan para la creación de la Licenciatura en Ciencias Sociales”. (Guerrero, 2011). Para febrero de 1975 fue entregado el “Proyecto de creación de los programas de Licenciatura en Ciencias Sociales”, dando lugar a la creación de la Licenciatura en Ciencias Sociales, con la finalidad de formar los docentes de historia para la secundaria.

Con el decreto 1002 de 1984 se culmina un proceso de transformación iniciado en los años 70. Este proceso, reorganiza el ciclo de estudios de modo que la básica queda contando con nueve grados, cinco para la básica primaria y cuatro para la básica secundaria, y la educación media vocacional se completa con dos grados correspondientes a 10 y 11, como nos lo menciona 291.

Se enfatizan como objetivos de la educación básica:

[...] el desarrollo armónico de las potencialidades físicas, intelectuales, y emocionales del alumno; en el reconocimiento y valoración de los factores que influyen en el desarrollo social, cultural, económico y político del país, y en la participación crítica y creativa en la solución de los problemas y el desarrollo de la comunidad. Las experiencias educativas debían contribuir a construir un sistema de actitudes y valores, en orden a un efectivo compromiso con el desarrollo nacional.

También se clasifican las áreas de formación en comunes, las que ofrecen formación general a todos los alumnos en la educación básica y media vocacional, y propias las que contribuyen a orientar al alumno hacia una formación específica en alguna modalidad de la Educación Media vocacional.

El artículo 5 de este decreto define las áreas comunes para la Básica primaria como: Ciencias naturales y de la salud, Ciencias sociales, Educación estética, Educación física, recreación y deportes, Educación religiosa y moral, Español y literatura, Matemáticas, y así comienzan los ires y venires de las Ciencias sociales en el contexto escolar.

Los años 90 inician la Constituyente de 1991, que establece algunos principios generales que guiarán el desarrollo de nuevos cambios en la educación del país, estos se pueden ver reflejados en los artículos 10, 16, 41, 44, 67, 69 y 71 los mencionados artículos nos dan cuenta en su orden de anuncio de la educación bilingüe en las comunidades indígenas; el derecho al libre desarrollo de la personalidad; la obligatoriedad de la enseñanza de la educación cívica y de la Constitución; la prevalencia de los derechos de los niños sobre los de otros sectores de la población; la educación

como derecho fundamental; la corresponsabilidad del Estado, la sociedad y la familia en la educación; la obligatoriedad de la educación básica hasta nueve grados; la autonomía de las universidades; la libertad de enseñanza, investigación y cátedra; y el fomento a la ciencia y la cultura.

Con base en estas consideraciones fundamentales sobre los deberes del estado alrededor de la educación surge la ley 115 de educación del 1994; esta fue aprobada por el congreso de la república. La intención de la ley era la promoción de una educación científica, y defender la educación pública como un espacio para confrontar la sociedad y motivar la transformación del estado. Se logra, por medio de esta ley, tras casi dos siglos de disputas, el fin del control eclesiástico sobre la educación, pues la ley general de educación consagra la autonomía escolar.

Cierra el siglo xx, con muchas intenciones de cambio, pero la realidad del país y el crecimiento demográfico desbordan las condiciones básicas necesarias para ofrecer el servicio educativo. En este contexto de más de siglo y medio de luchas por consolidar una educación acorde con las necesidades del país, pero que se fue más bien desarrollando alrededor de las necesidades de la política de turno, comienzan, en los albores del S xx a surgir los debates alrededor de las ciencias sociales, que poco a poco fueron ganándose un lugar permanente en los planes de estudio escolares.

Sobre las ciencias Sociales

Este estudio se propone entonces analizar la problemática a la que se enfrenta la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela colombiana. El proyecto se pregunta por cómo se piensan las ciencias sociales en la escuela, en un país que en las últimas décadas ha dado preponderancia a la educación para el trabajo, la ciencia y la tecnología, para visibilizar así un conjunto de líneas de fuerza que están afectando la enseñanza de las ciencias sociales, tales como la lógica gerencial a la que ha conducido el gobierno en la mayoría de las escuelas y colegios, con el fin de dar énfasis a la eficiencia y el cumplimiento de parámetros basados en el desarrollo de competencias.

Se puede reconocer en el rastreo de antecedentes, la tendencia entre los historiadores e investigadores de la educación, la constitución de un campo de investigación alrededor de la historia no solo de la educación, sino del surgimiento y la enseñanza de las ciencias sociales: el proceso historiográfico es inherente a todos los estudios encontrados y de manera más fragmentada se encuentra el interés por los saberes escolares, la didáctica, la genealogía y proyecciones de las ciencias sociales en la escuela. También se encuentran preguntas por el origen de un saber pedagógico que ha proporcionado espacios para debatir los procesos políticos y sociales que han dado forma al país; tanto las políticas educativas como las crisis sociales en algunos sectores y las reivindicaciones de académicos y universitarios, dan sentido a las preguntas por el saber de las Ciencias Sociales así como su función tanto en el contexto pedagógico como social en la escuela.

El ámbito escolar ha concebido la enseñanza de las ciencias sociales como un espacio para el reconocimiento de personajes, acercamiento y aprendizaje de eventos e instituciones de diversas culturas o civilizaciones, de modo que se caracteriza así el ámbito socio-cultural en el que están inmersos los grupos humanos. Esta definición de entrada reduce las ciencias sociales en la escuela a un espacio de datos específicos, sin la necesidad de profundizar en otros saberes que enriquezcan el discurso, como son las ciencias políticas, la economía, la psicología, entre otras; que, aunque pueden considerarse inherentes al desarrollo de las temáticas escolares, en realidad no se incluyen en el haber de los tópicos que tradicionalmente se han dictado como Ciencias Sociales. Circunstancia que va en detrimento de la presencia activa de estas disciplinas en el aula de clase.

Para el año de 1912, se reconoce que la historia, que tradicionalmente se dictaba de manera intensa en la escuela, fue perdiendo terreno, en tanto tuvo fuerte competencia con el área de las asignaturas técnicas y vocacionales; se puede adjudicar este cambio al deseo de industrialización y modernización del país, esto, según Ghotme; “se manifestó, por ejemplo, en la medida de que la Historia Patria solo sería vista en un año en el tercer nivel elemental (2013).

Para la década de 1970, surgen una serie de movimientos pedagógicos, de maestros y de estudiantes, que ponen en duda los estándares con los cuales la educación se había venido desarrollando, y la enseñanza de la

historia no fue ajena a estas críticas. A partir de este proceso, resultó un texto encomendado por el Ministerio de Educación (MEN) a los historiadores Jaime Jaramillo Uribe y Jorge Orlando Melo (1997)¹, titulado *Claves para la enseñanza de la historia*. Este texto pretendía ofrecer a los maestros una mirada renovada de los contenidos y cómo enseñar la historia en la escuela. El paradigma memorístico y de poco análisis que caracterizó la educación y en este caso el aprendizaje de la historia hasta el momento comenzó a cuestionarse y los autores reconocieron en primera instancia la necesidad de exaltar los hechos significativos y no perderse en el campo de lo anecdótico:

Llevar al estudiante la idea de que la historia tiene hechos significativos para la vida de los pueblos y que ella no está hecha de anécdotas y nimiedades. Por lo tanto el aprendizaje de la historia no es una cuestión de memorizar datos, fechas y anécdotas de los hombres sino, una labor de razonamiento metódico, sobre los hechos y las circunstancias... El programa y la metodología respectiva tienen también por objeto lograr que el conocimiento histórico no sea un cúmulo de datos eruditos, que atiborran la mente de datos, fechas y nombres sino un medio para dar al individuo una capacidad de razonamiento para comprender los fenómenos políticos, sociales y culturales que forman la materia de la historia (claves para...).

Comenzó aquí una lucha por superar el dato. La visión memorística tradicional de la historia, que aunque desde el discurso se instaló como un hecho esperanzador, no necesariamente aportó de manera positiva a la enseñanza de la historia, dado que la pauperización del dato conlleva a descontextualizar y eliminar los elementos constitutivos del conocimiento histórico.

A partir de las orientaciones brindadas por esta nueva mirada de la historia de Colombia, aparecieron una serie de textos escolares que dieron cuenta de los contenidos, más no necesariamente reflejaron el cambio de paradigma analítico que el documento de Jaramillo y Melo pretendió dar a conocer. Fue complejo para un sistema educativo que en la década de los 70's y 80's ya había aumentado su cobertura, posicionar una mirada

de la historia reflexiva y contextualizada más allá de la repetición del hecho histórico; mucho más si se tiene en cuenta que en oposición al siglo anterior y los albores del siglo xx, varios de los textos producto de la nueva historia, descontextualizaron los hechos históricos básicos para la nación, se engrandecía el pasado a la par que se intentó comprenderlo, pero en el camino se obvia el contexto histórico general.

Con el establecimiento de la Ley General de Educación, ley 115 de 1994, se pretendió superar las dificultades y discusiones que durante el S. xx se presentaron, así, con el ánimo de instalar una nueva mirada de la enseñanza de la historia, se aclaró en el numeral h, del artículo 22 de la ley 115, como objetivo específico de esta disciplina, “el estudio científico de la historia nacional y mundial dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad, y el estudio de las ciencias sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social”; se puede reconocer, que según la ley, la historia debe ser un estudio científico orientada a la comprensión del desarrollo social de manera incluyente, tanto el contexto nacional como el global (Ocampo, 2002). Aun así, la tarea de los historiadores involucrados en la enseñanza en niveles escolares, en las últimas décadas, se ha enfocado a encontrarle un sentido a la historia de modo que pueda apoyar la identificación de valores y proyectos válidos de ser exaltados en la escuela, con una mirada crítica, pero sin dejar de lado el hecho histórico contextualizado y aportante en la comprensión del mundo actual.

En segunda instancia nos encontramos con los debates alrededor de la Geografía, en los cuales se han presentado también reflexiones e inconformidades por su enfoque y en ocasiones invisibilización dentro los planes de estudios en el contexto nacional.

En los inicios del S. xx, la geografía formaba parte de los planes de estudio, gracias al decreto 827 de 1913, donde se estableció que la geografía nacional debía tener una dedicación de 3 horas semanales a la par con la enseñanza de la historia patria. La nación estaba adquiriendo su forma, se consolida alrededor de los procesos sociales y económicos, pero el espacio geográfico y su aprendizaje aportaban no solo en la delimitación, sino en la identificación de los modos de relación del pueblo colombiano a partir de su territorio.

1 El texto fue reeditado en el No. 35 de la revista Colombiana de Educación, en el año de 1997 y este número es al cual se tiene acceso para consulta

[...] la Geografía da al niño la visión internacional de las consideraciones eco-nómicas y sociales de los demás países; y al compararlos con su patria, le despierta el justo deseo de verla en igual prosperidad y esplendor, fortaleciéndose de este modo la voluntad y modelándole el carácter, suprema finalidad de la educación. [...] y despertar el amor a la raza y a la patria, la confianza en sus destinos y el convencimiento de sus méritos y de su valor en el concierto de los demás pueblos de la humanidad (Álvarez, 2014).

Se debe tener en cuenta también que en las reflexiones alrededor de la geografía como una disciplina aportante al proceso educativo básico de la nación, se reconoce que no era suficiente la clarificación del asunto del espacio y el territorio para configurar la noción de nación en los futuros ciudadanos.

La pedagogía se encontraba con el reto de proyectar reflexivamente al futuro el territorio y la historia de la nación. Aun así, la geografía como disciplina escolar independiente de la historia continuó incentivándose durante la primera mitad del S. xx. Melo y Jaramillo Plantearon el hecho de que la enseñanza y la comprensión de la historia no podían aislarse de la geografía. Teniendo en cuenta que “los distintos factores que componen la geografía en que actúa un grupo humano (clima, fertilidad del suelo, relieve, ubicación geográfica relativa) influyen en el desarrollo de la riqueza, en las costumbres, en el carácter, en las circunstancias históricas” (1997).

En líneas generales podemos aceptar que sin la geografía no podemos explicar muchos hechos históricos, pero que ningún hecho histórico se explica solo por la geografía. Como en general no se explica en términos de un solo Factor, cualquiera que sea (Jaramillo y Melo, 1997).

Así pues, se observan los visos de una larga discusión académica entre las disciplinas que hoy se constituyen como las ciencias sociales, pues la geografía, en el transcurso de la configuración de dichas ciencias, se debatió mucho tiempo entre ser parte de ellas a través de la geografía humana o más bien en alinearse como una ciencia natural por los desarrollos de la geografía física (Wallerstein, 1996); Estos dos factores —las explicaciones brindadas por Jaramillo y Melo, y la dificultad de la geografía para considerarse ciencias social —nos pueden tal vez llevar a comprender, por qué en cierta

medida se integran la historia y la geografía como ciencias sociales escolares, pero predomina la historia como saber líder en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, es importante reconocer que la unificación de las ciencias sociales presenciada en los años 80's, es en cierta medida reconsiderada con la ley general de educación 115, de 1994, cuando en el artículo 23, se establecen las áreas obligatorias y fundamentales. En este, la historia y la geografía son mencionadas separadamente. Lo cual dispone la enseñanza de estas dos disciplinas en todos los niveles escolares, con esto se comienza a retomar el interés por el desarrollo de las disciplinas sociales a profundidad y coherentes con los objetivos de la educación para el siglo XXI.

Es importante reconocer que las ciencias sociales, como las conocemos hoy, son realmente un asunto relativamente nuevo, si las comparamos con la historia de las tradiciones académicas, “La ciencia social es una empresa del mundo moderno; sus raíces se encuentran en el intento plenamente desarrollado desde el siglo XVI [...], por desarrollar un conocimiento secular sistemático sobre la realidad que tenga algún tipo de validación empírica” (Wallerstein, 1996).

Comprendemos entonces el campo de la ciencia social, como el conjunto de disciplinas que nos aportan elementos de reflexión teórica esenciales para la comprensión de la naturaleza humana, las relaciones que se tejen a través de las diversas estructuras y movimientos sociales, con el fin de organizar y racionalizar los resultados del cambio social, que es permanente e inherente al hombre.

Esto es posible, en tanto la historia intelectual del siglo XIX se dedicó en gran medida a la disciplinarización del conocimiento, lo cual condujo a la creación de “estructuras institucionales permanentes diseñadas tanto para producir nuevo conocimiento como para reproducir a los productores de conocimiento” (Wallerstein, 1996).

Así, podemos identificar tres posturas claras de análisis deducibles de los discursos alrededor de las disciplinas sociales en la escuela: el acercamiento a la historia como saber hegemónico, la geografía como un

saber útil pero secundario en el contexto académico escolar y las disputas que se generan ya a finales del S. xx por la propuesta que surge desde el Ministerio de Educación (MEN) para integrar estas dos disciplinas como un área de desarrollo académico único (Sánchez Nubia Astrid). Debe reconocerse también que ha sido claro que el desarrollo de la educación y por ende de las ciencias sociales escolares se ha ido modelando de la mano de los proyectos políticos de la nación que para el siglo xx se inscribieron en su mayoría alrededor de la modernización del país, lo cual implicó, especialmente a partir de la segunda mitad del pasado siglo, la adscripción a un ideario político global y la instrumentalización de los procesos escolares en pos de un modelo económico específico. De este modo, las disciplinas escolares fueron vistas —y continúan siéndolo—, “como como campos de poder social y académico, de un poder que se ha de disputar” (Sánchez, 2013, p. 70).

Ahora bien, la incorporación de las ciencias sociales como área escolar, no demoró en generar inconformidades, académicos como Zubiría y Zubiría, cuestionan cosas como:

Hablamos de historia y geografía porque los currículos desarrollados por la renovación curricular así lo conciben, pero ¿dónde están las ciencias sociales? ¿Dónde están los conceptos económicos, políticos, sociales psicológicos e históricos, sin los cuales no es posible comprender la historia? La integración por lo tanto debe darse en los conceptos que las dos ciencias y no solo ellas sino todas las ciencias sociales utilizan en común (Citados por Sánchez, 2013).

Muchos fueron los detractores de esta integración disciplinaria, en tanto era concebida como una compilación de textos escolares en los cuales se agruparon conceptos pertenecientes a la geografía, la historia y la democracia, pero los saberes poco se integraron realmente, la formación de cada maestro orientaba el énfasis de la clase y el uso del material; así la clase de ciencias sociales de nombre se convirtió en historia con un poco de geografía y democracia y viceversa. En este sentido, está claro que el objetivo de la integración no lograría en los estudiantes la interiorización de los conceptos básicos de una u otra disciplina. También para la década de los 80's la educación para la democracia comienza a ser una preocupación

clara, pero cualquier otro saber de las disciplinas sociales ve completamente invisibilizados sus contenidos y se pierde así el sentido de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela.

Aun así, el cierre del siglo xx de la mano de la constitución de 1991 y la ley general de educación (115/1994). Abogan por una educación que propende por “El pleno desarrollo de la personalidad, la adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzadas, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos...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 [...]” (MEN, 1994). Surgen así unos ideales en torno a la educación que en cierta medida recogen las luchas de casi dos siglos por la conformación de un espacio adecuado para la formación de un sujeto autónomo y libre, los ideales de la modernidad se ven plasmados en el papel, pero la práctica ha demostrado ser otra cosa.

En lo que se refiere a las ciencias sociales, aunque la ley las instaure como áreas obligatorias y fundamentales, continúa sin darse claridad sobre el énfasis que debe darse a estas disciplinas; el artículo 23 de la ley general de educación establece entre las áreas obligatorias y fundamentales para el logro de los objetivos de la educación: “Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia”. Se especifican como áreas independientes de las ciencias sociales a las ciencias económicas, políticas y la filosofía, y se confirma su inclusión en los grados superiores:

ARTICULO 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 filosofía. PARÁGRAFO. Aunque todas las áreas de la educación media académica son obligatorias y fundamentales, las instituciones educativas organizarán la programación de tal manera que los estudiantes puedan intensificar, entre otros, en ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, arte o lenguas extranjeras, de acuerdo con su vocación e intereses, como orientación a la carrera que vayan a escoger en la educación superior.

El panorama de la ley es alentador, muchos maestros y teóricos vieron en este documento la materialización de un ideario social y político forjado durante los años 70's y 80's y que abogaba por la constitución de un sujeto político responsable, libre y autónomo. Ahora, dos décadas después, algunos sinsabores han surgido y se hace necesaria la revisión exhaustiva de los contenidos y metodologías escolares asociadas a las ciencias sociales, para así lograr realmente dar cumplimiento al ideal de la educación y hacer de las disciplinas de las ciencias sociales un espacio realmente aportante en dicho objetivo.

Así las cosas podemos comprender que se relaciona el concepto de Ciencias Sociales escolares con la enseñanza de la Historia y la Geografía, y se obvian del discurso académico los otros componentes que la ley anuncia como obligatorios y que deberían formar parte del conjunto de saberes que pueden aportar en el pensamiento sobre lo social como son la Filosofía, las ciencias económicas y políticas.

A demás, se encuentran en la literatura sobre el tema referencias a las Ciencias Sociales en periodicidades en las cuales aún no se concebía de esta manera la enseñanza de las disciplinas que se incorporan. ¿Pero de dónde proviene esta escisión?, de la falta de comprensión y el abandono que tradicionalmente han enfrentado las disciplinas concernientes al ámbito de lo social, de las Ciencias Sociales y las Humanidades; pues los intereses de quienes han establecido y diseñado tanto las leyes como las guías curriculares han estado centrados en la instrucción para el mundo centrado en el aprendizaje de las disciplinas tradicionalmente concebidas como útiles para el trabajo y el desarrollo económico.

Es importante recordar, que para el Ministerio de Educación Nacional, las Ciencias tanto Sociales como Naturales aparecen como áreas a partir del decreto 1002 de 1984. Este hito en la legislación educativa puede hoy en día reconocerse como un error histórico y aún hoy en día no se ha corregido (García, 2017). Por medio de esta generalización de los saberes se reduce el discurso de las disciplinas que se supone han de conformar las grandes áreas propuestas por el gobierno, pierde así importancia el gran conocimiento que cada una aporta al estudiante, para introducir pequeños recortes de conceptos.

No quiere decir esto que no se puedan generalizar las grandes ciencias, esto es posible, pero solo “cuando ya se han vivido esas especialidades, cuando se reconocen las ciencias como diferentes” (2017). Esta generalización sin diferenciación condujo al empobrecimiento del vocabulario escolar, en palabras de Federico García Posada, “lo muchachos en Colombia ya no sabían que había biología, genética, zoología, botánica, química, química general, química mineral, química orgánica, electromagnetismo, física, acústica, sino “ciencias naturales”, empezó por empobrecer el vocabulario de la escuela y luego terminó empobreciendo la enseñanza en la escuela”. (2017). Lo mismo en lo que concierne a las disciplinas de lo social, la geografía, la política, la historia, la economía, antropología entre otras, ya no se reconocen individualmente, antes bien, los estudiantes hablan sin vacilar sobre Ciencias Sociales.

Ahora bien, aunque la Ley 115, reestableció las asignaturas, pues habla de grupos de áreas, asignaturas, la ley no ha sido comprendida; con esta nueva mirada, “la historia se convierte en un área, ¿compuesta por qué? Historia general o americana, historia de Colombia, historia universal, prehistoria, todo eso, es que es un área que compone asignaturas, la geografía también lo sería, pero todavía no se ha entendido que la ley 115 golpeó esa idea de grandes conjuntos como si fueran una sola asignatura que se enseñara a lo largo de toda la vida escolar”

Visto así, la filosofía, las ciencias políticas, la historia, la geografía por ejemplo, son áreas independientes cada una, pero cumplen un objetivo en común, pues a la larga el proceso escolar debe conducir a la unificación del conocimiento, pero esta unificación “se produce es a partir de los conocimientos parciales, de los saberes singulares” es una consecuencia inevitable del proceso educativo adecuadamente contextualizado.

Referencias

- Ahern, E. J. G. (1991). Desarrollo de la educación en Colombia: 1820-1850. *Re-vista Colombiana en educación*, (22-23). Recuperado de <http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/nume-ros/rce22-23final.pdf>

- Álvarez Gallego, A. (2014). El surgimiento de las ciencias sociales y el olvido de una pedagogía política. *Revista Nómadas, Universidad Central*, (4)1, 46–60.
- Duarte, J. (2003). *Educación Pública y clientelismo*. Medellín, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- García Posada, F. (2017). *La invención de la Escuela*, Segunda edición., Medellín, Colombia: Editorial Corporación Educativa Jorge Robledo.
- Ghotme, R. (2013). La identidad nacional, el sistema educativo y la historia en Colombia, 1910-1962. *Revista científica "General José María Córdova"*, 11 (11). Recuperado de www.scielo.org.co/pdf/recig/v11n11/v11n11a13.pdf
- Guerrero G, C. (2011). *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/6257/1/468400.2012.pdf>
- Jaramillo U, J., y Melo, J. O. Claves para la enseñanza de la historia. *Revista de Educación Colombiana*, (35), 87-112.
- Jaramillo Uribe, J. (1989). El proceso de educación de la república. 1830-1866. *Nueva Historia de Colombia*, 2.
- MEN. (2001). Ministerio de Educación Nacional. Informe nacional sobre el desarrollo de la educación en Colombia. 46ª. Conferencia internacional de educación (CIE). Ginebra suiza, septiembre 5 al 7. Recuperado de www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Colombia.pdf
- Meyer Loy, J. (1982). Los ignorantistas y las escuelas, La oposición a la reforma educativa durante la federación colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, 9-24. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/9_04ens.pdf
- Ocampo, J. F. (2002). *La educación Colombiana, Historias, realidades y retos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Palacios, M., y Safford, F. (2002). *Colombia: país fragmentado, sociedad dividida*. Bogotá, Colombia: Norma.
- República de Colombia. (1994). Ley General de Educación, Ley 115. Recuperado de www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Sánchez V, N. A. (2013). Debates y discursos en torno a las ciencias sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia. *Uni-pluriversidad*, 13, (2), 69-80.
- Wallerstein, I. (coordinador). (1996). *Abrir las ciencias sociales. Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI editores.

La imaginación narrativa y la construcción de competencias ciudadanas

SEBASTIÁN ÁLVAREZ POSADA
UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

Introducción

El objetivo de este trabajo es interpretar la relevancia de las emociones en la construcción de competencias ciudadana desde la imaginación narrativa. Se partirá del análisis de la importancia de las emociones en las sociedades contemporáneas, para luego evaluar un posible escenario de cultivo y reivindicación. En este sentido, la investigación se desarrollará en torno a los acápites las emociones y el quehacer filosófico, el nacimiento de la cultura emocional y las artes y la imaginación narrativa. Metodológicamente esta ponencia se adelantará como una investigación cualitativa de tipo documental cuyo nivel será interpretativo. Se implementará un paradigma complejo, en tanto se busca relacionar las categorías quehacer filosófico, cultura emocional e imaginación narrativa. Finalmente, se brindarán algunas conclusiones.

Las emociones y el quehacer filosófico

Nussbaum (2005) inicia *El cultivo de la humanidad* referenciando la famosa comedia *Las nubes*, de Aristófanes, donde el comediógrafo griego situaba a un muchacho frente a dos vías diferentes de cultivar el saber filosófico. El primer camino, la postura que él defendía, estaba constituido por los elementos