

# VISIONES, CONCEPCIONES Y ENFOQUES SOBRE TIEMPO, ESPACIO Y SOCIEDAD EN LOS LIBROS ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA A FINES DEL SIGLO XX\*

ARMANDO LUIS ARRIETA BARBOSA 

## RESUMEN

*El presente artículo es parte de los avances de una investigación doctoral que busca analizar, desde una perspectiva crítica y transdisciplinar, la forma como evolucionaron los conceptos espacio, tiempo y sociedad en los libros escolares de Ciencias Sociales en Colombia entre 1989 y 2009. No obstante, este escrito solo tiene por finalidad descifrar, mediante las técnicas de análisis de contenido cualitativo, las principales visiones, enfoques y concepciones subyacentes en los contenidos de los libros de la serie “Civilización” del Grupo Editorial Norma.*

## Palabras clave

*Libro escolar, espacio, tiempo, sociedad, ciencias sociales y análisis de contenido cualitativo.*

## ABSTRACT


*The present article is a part of the advances of a research at the doctoral level on the theme of textbooks. The research attempts to examine from critical and transdisciplinary perspective, the evolution of concepts: Space, time, and society in the textbooks of Social Sciences in Colombia (1989-2009). However, this article only will treat the visions, conceptions, and subject approaches in the content of the textbooks of the “serie Civilización” of the Editorial Norma.*

## Key words

*Textbook, Space, Time, Society, Social Sciences and Content Analysis Qualitative.*

---

\* Artículo recibido mayo de 2011; aprobado agosto de 2011. Artículo de revisión.

 Licenciado en Ciencias Sociales y Económicas, Universidad del Atlántico; Magister en Historia, Universidad Nacional de Colombia; Tercer año de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad del Atlántico-RUDECOLOMBIA. Grupo de investigación: MASKELETRAS (Universidad del Atlántico).

## INTRODUCCIÓN

El interés por el estudio de los libros escolares en Colombia es relativamente reciente si lo comparamos con otros temas de investigación. Surgió hacia los años ochenta del siglo XX, en un período de reformas y grandes cuestionamientos a las corrientes tradicionales memorísticas y autoritarias en el campo de la educación. Este interés se vio estimulado, por un lado, con el surgimiento de nuevas corrientes de pensamiento que empezaron a concebir el texto en sí mismo como un objeto de estudio. Y, por el otro, con el desarrollo de las nuevas teorías en el campo del análisis del discurso, del análisis del lenguaje, del análisis de contenido, del análisis de documentos históricos y del análisis de textos, en general.

También el interés por el análisis de textos escolares en Colombia se vio estimulado por el impulso de grandes propuestas a nivel internacional en este campo de investigación. Se destacan, entre otros, proyectos de gran envergadura en España, Francia y Portugal, en el caso de Europa y, en Argentina, México, Uruguay, Brasil, Chile, Venezuela y Colombia, entre otros países, para el caso de América Latina. Por su importancia y gran alcance internacional, es digno de mención el Proyecto *MANES* de la UNED, cuya pretensión inicial fue catalogar y estudiar los libros escolares españoles, pero luego, esta propuesta se amplió a

otras universidades de la península Ibérica, Francia, Portugal y América Latina.

Otra propuesta interesante relacionada con el estudio de los textos escolares es la relacionada con la publicación a partir de 1997 de la *Historia Ilustrada del libro escolar en España*. Esta obra editada en varios volúmenes bajo la dirección de Agustín Escolano Benito, es sin duda una publicación de singular importancia para el estudio de los textos escolares en Colombia. No solo por el aporte teórico e historiográfico que hace en este terreno, sino también, porque desde principios del siglo XX, la educación colombiana empezó a mirar nuevamente hacia España, la Madre Patria. Y, por esa razón, encontramos a partir de entonces muchas coincidencias entre los textos escolares españoles y los colombianos.

En lo que respecta a Colombia, puede observarse que el estudio de libros escolares de Ciencias Sociales, en particular, ha estado muy asociado con el de los libros de Ciencias Naturales. De igual manera, se encuentra que pese a las escasas investigaciones publicadas al respecto, muchos son los problemas y los aspectos abordados. Entre estos, temas relacionados con el análisis del lenguaje (Barletta<sup>1</sup>;

1 BARLETTA, Norma y MOSS, Gillian, (1999), "Las palabras de los estudiantes como evidencia de aprendizaje", en, Len-

Martínez<sup>2</sup>, Moss y otros<sup>3</sup>); estudios referentes a la producción y el uso de los textos escolares (Barrantes<sup>4</sup>; Fandiño<sup>5</sup> y, Monroy<sup>6</sup>); aspectos relacionados con los contenidos y el currículo (Figueroa<sup>7</sup> y, Rincón y

otras)<sup>8</sup>, y, con los estudios de género (Turbay<sup>9</sup>).

De igual manera, se pudo verificar que el análisis de los libros escolares de Historia, en particular, se ha centrado en cuatro aspectos principales. En primer lugar, se ha trabajado la visión a partir de la cual se ha concebido la historia (Tovar<sup>10</sup>; De Roux<sup>11</sup> y, Camargo y otros<sup>12</sup>). En segundo lugar, se han analiza-

---

guaje e integraciones; Memorias del II Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 96-103.

2 MARTÍNEZ, María Cristina, (1997), Análisis del Discurso: Cohesión, Coherencia y Estructura temática de los textos expositivos, Cali, Universidad del Valle.

3 MOSS, Gillian, MIZUNO, Jorge, ÁVILA, Diana, BARLETTA, Norma, CARREÑO, Solange, CHAMORRO, Diana y TAPIA, Carlina, (1997), Urdimbre del Texto Escolar ¿Por qué Resultan Difíciles Algunos Textos?, Barranquilla, Ediciones Uninorte.

4 BARRANTES, Raúl, (octubre de 1993), "No Pido Texto Escolar, Luego Pienso", en Revista Educación y Cultura, (31), pp. 14-19.

5 FANDIÑO CUBILLOS, Graciela, (octubre de 1993), "El Texto Escolar en la Pedagogía de Freinet", en Revista Educación y Cultura, (31), pp. 20-26.

6 MONROY HENAO, Betty, (octubre de 1993), "Análisis Educativo del Texto Escolar", en, Revista Educación y Cultura, (31), pp. 46-53.

7 FIGUEROA MOLINA, Roberto, (2001). "El Significado de los Textos Escolares en la Construcción de la Historia del Currículo", en, CONDE CALDERÓN, Jorge, ALARCÓN MENESES, Luis Alfonso, FIGUEROA MOLINA, Roberto y GONZÁLEZ ARANA, Roberto (comps.), Nación, Educación, Universidad y Manuales Escolares en Colombia: Tendencias Historiográficas Contemporáneas: IV Coloquio Colombiano de Historia de la Educación, Barranquilla, Fondo de Publicaciones, Universidad del Atlántico, pp.425-431.

---

8 RINCÓN, Gloria, BURBANO, Luz Miriam, RUIZ, María Cristina y CORREA, Miralba, (octubre de 1993), "La Enseñanza de Lenguaje, "Nuevos" Textos Escolares", en, Revista Educación y Cultura, (31), pp. 4-13.

9 TURBAY, Catalina, (octubre de 1993), "Los Textos Escolares y la Socialización de Género", en, Revista Educación y cultura, (31), pp. 33-44.

10 TOVAR ZAMBRANO, Bernardo, (1983), La Colonia en la Historiografía Colombiana, Bogotá, Ecoe Editores.

11 DE ROUX, Rodolfo, (diciembre de 1985), "La Historia que se enseña a los niños", en, Revista Educación y Cultura, (6), pp. 36-44.

12 CAMARGO ZÁRATE, Edgardo, TORRES LÓPEZ, Oscar y NAVARRO, Alfredo, (2001), "Sentido y Significado de los Contenidos en los Textos Escolares de Ciencias Sociales en la Construcción de la Identidad, ciudad y Nación", en, CONDE CALDERÓN, Jorge, ALARCÓN MENESES, Luis Alfonso, FIGUEROA MOLINA, Roberto y GONZÁLEZ ARANA, Roberto, (comps.), Nación, Educación, Universidad y Manuales Escolares en Colombia: Tendencias Historiográficas Contemporáneas: IV Coloquio Colombiano de Historia de la Educación, Barranquilla, Fondo de publicaciones Universidad del Atlántico, pp. 462-466.

do aspectos relacionados con la formación de ciudadanos durante los siglos XIX y XX (Alarcón<sup>13</sup>, Quiceno<sup>14</sup>, Cardona<sup>15</sup> y Samacá<sup>16</sup>). En tercer lugar, temas relacionados con las minorías nacionales (Mena<sup>17</sup>

y, Rivera<sup>18</sup>). Y, en cuarto lugar, aspectos referentes a las imágenes contenidas en los textos de Historia (Gómez<sup>19</sup>).

Las pesquisas anteriores también pusieron de presente, que las investigaciones y reflexiones relacionadas anteriormente, se hicieron desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas. No obstante, por su carácter predominante podrían clasificarse en tres grupos principales: históricos, lingüísticos y pedagógicos. En los estudios de carácter histórico, se observa la influencia de la llamada Nueva Historia Social, en Alarcón, Camargo, De Roux, Gómez y Tovar y, de la Nueva Historia Cultural, en Mena, Rivera y Samacá.<sup>20</sup> En las investigaciones de carácter lingüístico se puede identificar el influjo de la

13 ALARCÓN MENESES, Luis Alfonso, (2000), "Patria, libertad y ciudadanía: El discurso republicano en los libros escolares durante el radicalismo", en, *Revista Historia Caribe*, 5 (2), pp. 53-69; ALARCÓN MENESES, Luis Alfonso, (2009), "Católicos y patriotas: Representaciones sobre las virtudes del ciudadano colombiano durante los primeros siglos de vida republicana", en, *Revista Historia Caribe*, II (15), pp. 85-103.

14 QUICENO, Humberto, (2001), "Manuales, Ensayos y Crónicas en la Educación en Colombia, 1900-1980", en, CONDE CALDERÓN, Jorge, ALARCÓN MENESES, Luis Alfonso, FIGUEROA MOLINA, Roberto y GONZÁLEZ ARANA, Roberto, (comps.), *Nación, Educación, Universidad y Manuales Escolares en Colombia: Tendencias Historiográficas Contemporáneas*. IV Coloquio Colombiano De Historia de la Educación, Barranquilla, Fondo de Publicaciones, Universidad del Atlántico, pp. 449-460.

15 CARDONA ZULUAGA, Patricia, (2007), *La nación de papel: textos escolares, lectura y política*. Estados Unidos de Colombia, 1870-1876, Medellín, Fondo Editoria,l Universidad EAFIT.

16 SAMACÁ ALONSO, Gabriel, (2010), "El proyecto de Memoria Nacional en la década del noventa del siglo XX: Una aproximación desde los manuales escolares de Ciencias Sociales para la Educación Básica Secundaria", en, *Revista Internacional Magisterio*, (45), pp. 86-91.

17 MENA GARCÍA, María Isabel, (2009), "La Ilustración de las Personas afrocolombianas en los textos escolares para enseñar Historia", en, *Revista Historia Caribe*, II (15), pp. 105-121.

18 RIVERA REYES, Honorio, (octubre de 1993), "Figuración étnica en textos escolares", en, *Revista Educación y Cultura*, (31), pp. 27-33.

19 GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel, (2001), "Las Imágenes de la Revolución Francesa en los Textos Escolares de Ciencias Sociales e Historia de la Educación Secundaria Colombiana (1960-1999)", en, CONDE CALDERÓN, Jorge, ALARCÓN MENESES, Luis Alfonso, FIGUEROA MOLINA, Roberto y GONZÁLEZ ARANA, Roberto, (comps.), *Nación, Educación, Universidad y Manuales Escolares en Colombia: Tendencias Historiográficas Contemporáneas*. IV Coloquio Colombiano De Historia de la Educación, Barranquilla, Fondo de Publicaciones, Universidad del Atlántico, pp. 398-403.

20 Op. cit.

Gramática Generativa de Halliday<sup>21</sup>, en Barletta y en Moss y otros<sup>22</sup> y, de la Ciencia del Texto de Van Dijk<sup>23</sup>, en Martínez<sup>24</sup>. Finalmente, en los trabajos de tipo pedagógico se percibe la influencia de la Escuela Activa de Freinet<sup>25</sup>, en Barrantes y Rivera<sup>26</sup>.

A partir de la revisión preliminar antes relacionada, también se pudo constatar por omisión, la ausencia de trabajos centrados en el análisis de las categorías: espacio, tiempo y sociedad, desde una perspectiva transdis-

ciplinar y con técnicas de análisis de contenido cualitativo. Se exceptúa el trabajo de Samacá<sup>27</sup> que se realiza con estas técnicas de análisis, pero que se centra en el tema de la reconstrucción de la memoria nacional a fines del siglo XX. Así mismo, se pudo observar la escasez de estudios publicados sobre análisis de libros escolares correspondientes a las últimas reformas curriculares en Colombia. Por lo anterior, con la presente investigación se busca contribuir a llenar este vacío investigativo y dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo se concibieron el espacio, el tiempo y la sociedad en los libros escolares de Ciencias Sociales en Colombia entre 1989 y 2009?

## REFERENTES METODOLÓGICOS Y MATERIALES

Dado el enfoque cualitativo que orienta a la investigación, desde el punto de vista metodológico se recurrió a diseños emergentes, abiertos y flexibles. Es decir, en la medida que avanzaba el estudio, se fueron incorporando modificaciones y se tomaron nuevas decisiones con el fin de ajustar las herramientas procedimentales a las necesidades que iban surgiendo en el camino. De igual manera, se

- 
- 21 HALLIDAY, M. A. K., (1979), *El Lenguaje como Semiótica Social*, México, Editorial Fondo de Cultura Económica; HALLIDAY, M. A. K., (1985), *An Introduction to Functional Grammar*, London, Edward Arnold.
- 22 MOSS, Gillian, MIZUNO, Jorge, ÁVILA, Diana, BARLETTA, Norma, CARREÑO, Solange, [1] BARRANTES, Raúl. (Octubre de 1993). "No Pido Texto Escolar, Luego Pienso". En *Revista Educación y Cultura*, (31), 14-19.
- 23 DIJK, Teun A. van, (1983), *La Ciencia del texto: Un enfoque interdisciplinario*, Barcelona, uenos Aires, México, Editorial Paidós,).
- 24 MARTÍNEZ, María Cristina. (1997). *Análisis del Discurso: Cohesión, Coherencia y Estructura temática de los textos expositivos*. Cali: Universidad del Valle.
- 25 FREINET, Celestín, (1977), *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, México, Siglo XXI.
- 26 Barrantes, R. (Octubre de 1993). No Pido Texto Escolar, Luego Pienso. *Educación y Cultura*, (31), 14-19 y RIVERA REYES, Honorio. (Octubre de 1993). "Figuración étnica en textos escolares". En *Revista Educación y Cultura*, (31), 27-33.

- 
- 27 SAMACÁ ALONSO, Gabriel. (2010). "El proyecto de Memoria Nacional en la década del noventa del siglo XX: Una aproximación desde los manuales escolares de Ciencias Sociales para la Educación Básica Secundaria. En *Revista Internacional Magisterio*, (45), 86-91.

tomaron elementos teóricos e instrumentales de la hermenéutica en sus distintas vertientes, particularmente de las técnicas de análisis de contenido cualitativo propuestas por Bardin (1986)<sup>28</sup> y por Krippendorff (1990)<sup>29</sup>.

Acorde con los fundamentos teóricos y metodológicos de las técnicas de análisis cualitativo, el estudio no se centró en la frecuencia de aparición de palabras, símbolos o marcas en el texto, sino que recurrió a la inferencia como procedimiento lógico preferencial. Esto es, el interés se dirigió más a aquello que no estaba presente en el texto pero que se deriva del mismo, que a lo expreso o manifiesto. Consecuencia de lo anterior, en lugar de trabajar con variables cuantificables, se recurrió a categorías. Esto hizo posible, por un lado, superar la mera descripción en el análisis, al incursionar en el terreno del análisis vertical o profundo y, por el otro, trascender el mero contenido y apuntar también al texto y su contexto.

Durante la fase de preanálisis se revisaron bibliotecas y archivos institucionales, tanto físicos como virtuales, en busca de las fuentes y el material bibliográfico que aportó a la selección de la muestra, a la fundamen-

tación teórica y metodológica de la propuesta y a la construcción del estado de la cuestión. De igual manera, se hizo saber a las casas editoriales preseleccionadas el deseo de estudiar sus últimas ediciones de libros escolares y, se solicitó a las mismas, las dos últimas series que pudiera servir para la selección del corpus a analizar.

Una vez identificado y obtenido el material, se procedió a analizarlo con el fin de seleccionar el corpus o conjunto de libros a estudiar. Se tuvieron en cuentas los siguientes criterios mínimos; uno, que los libros seleccionados fueran representativos en todo el territorio colombiano, y, dos, que las casas editoriales escogidas, contaran por un lado, con el reconocimiento de la comunidad académica y de los docentes a nivel nacional. Y, por el otro, que tuvieran dos versiones diferentes sobre los libros de ciencias sociales: la edición correspondiente a la Renovación Curricular y la edición actualizada, acorde con los lineamientos y los estándares curriculares.

Agotado este proceso de selección, fueron escogidos los libros escolares de las casas editoriales Educar, Norma y Santillana. De la primera, se analizaron las series “Sociedad Activa” y “Ejes Sociales”. De la segunda, las series “Civilización” y “Navegantes”. Y, de la tercera, las series “Procesos Sociales” y “Contextos Sociales”. Un total de seis series de cuatro libros cada una, correspondientes

28 BARDIN, Laurence, (1986), *Análisis de Contenido*, Madrid, Ediciones Akal, ACLARAR PORQUÉ DOS FECHAS.

29 KRIPPENDORFF, Klaus, (1990), *Metodología de análisis de contenido*, Barcelona, Buenos Aires, México, Ediciones Paidós.

a los grados Sexto, Séptimo, Octavo y Noveno de la Educación Básica Secundaria. No obstante lo anterior, para efectos del presente artículo, sólo se expondrán los resultados parciales de las serie “Civilización” del Grupo Editorial Norma.<sup>30</sup>

Una vez seleccionada la muestra, se procedió a codificarla. Es decir, a seleccionar las unidades que podrían servir para el análisis. Para ello, se recurrió inicialmente a Krippendorff<sup>31</sup>, quien sugiere tres tipos de unidades: *registro*, *contexto* y *muestreo*. Entendiendo para efecto de la presente investigación por unidades de registro, los distintos temas y subtemas que comprenden los capítulos de cada unidad didáctica. Se entendió por unidades de contexto, los distintos capítulos en que se dividen las uni-

dades de cada libro; y por unidades de muestreo a cada uno de los libros que forman parte del corpus seleccionado.

Pero dado que el interés en el estudio superaba las expectativas de los tres tipos de unidades antes señaladas, se incorporaron cuatro nuevas unidades de análisis: contexto meso, contexto macro, contexto corpus y contexto supra. Se entenderá por unidades de contexto meso, cada una de las series analizadas; por unidades de contexto macro, al conjunto de ocho libros correspondientes a cada casa editorial; por unidades de contexto corpus, al conjunto de libros analizados y por unidad de contexto supra a la normatividad ministerial en materia curricular que sirvió de lineamientos a las casas editoriales para elaborar los textos escolares.

30 MEJÍA PAVONY, Germán, SALGUERO CUBIDES, Jorge y FEO BASTO, José Vicente, (1991), *Civilización 9*, Bogotá, Grupo Editorial Norma Educativa; MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto, MEJÍA PAVONY, Germán, EASTMAN ARANGO, Juan Carlos y FEO BASTO, José Vicente, (1991), *Civilización 8*, Bogotá, Grupo Editorial Norma Educativa; MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto, SALGUERO CUBIDES, Jorge, SALGADO DE LÓPEZ, Mariela y FEO BASTO, José Vicente, (1991), *Civilización 6*, Bogotá, Grupo Editorial Norma Educativa (en adelante: MONTENEGRO y otros, *Civilización 6*) y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto, SALGUERO CUBIDES, Jorge y FEO BASTO, José Vicente. (1991), *Civilización 7*, Bogotá, Grupo Editorial Norma Educativa.

31 Op. cit., pp. 82-90.

Establecidas las unidades de análisis, se siguió con la selección de las categorías que debían servir de eje al estudio. Resultado de este procedimiento, se decidió hacer girar el análisis alrededor de las categorías espacio, tiempo y sociedad, tres de los componentes básicos de las ciencias sociales presentes en los distintos libros del corpus. A su vez, cada una de estas categorías fueron divididas en varias subcategorías, las que a su vez, fueron fragmentadas en un sistema de indicios, que servirían de base para el registro de datos y para inferir conclusiones parciales en la investigación. Para esto último se tuvieron

en cuenta los aportes de Ginzburg<sup>32</sup>, de Eco y Sebeok<sup>33</sup>, sobre el método indiciario.

Categorizada la muestra, se establecieron los criterios para el análisis de datos. Siguiendo a Bardin<sup>34</sup> se decidió que este debía hacerse en dos planos diferentes: el plano sincrónico horizontal y el plano diacrónico vertical. Se entiende por el primero, el análisis complejo y de conjunto que resulta del proceso de estudio de las distintas unidades, así como de la comparación y contrastación de los datos obtenidos, y por el segundo, a los distintos niveles de profundización (literal, inferencial y metatextual), a los que estuvo sometida la información registrada.

No obstante, hubo necesidad de distanciarse de Bardin, porque para este investigador los dos planos antes relacionados, corresponden a dos niveles que deben desarrollarse por separado, uno a continuación del otro. Por el contrario, en la perspectiva en que se realizó el análisis, estos dos planos no fueron considerados como dos niveles, sino más bien como dos dimensiones de un mismo análisis que

se desarrollaron en forma simultánea. Es decir, en la medida en que se avanzó hacia el análisis de conjunto, también se hizo en los distintos niveles de profundización.

Finalmente, para la elaboración del informe o síntesis final, se recurrió a un modelo expositivo complejo donde dialogan, en lo posible, una visión histórica regresiva-progresiva, un enfoque epistemológico transdisciplinar y una lógica discursiva compleja. Acorde con lo primero, los distintos apartes del informe se hacen gravitar alrededor del presente, pero también se da marcha atrás en el tiempo y se reconstruyen los distintos procesos abordados. Con relación a lo segundo, se intenta un diálogo, entre educación, pedagogía, currículo, didáctica, epistemología, lógica, hermenéutica, ciencias naturales, ciencias sociales e historia alrededor del tema de los libros escolares. Y, respecto a lo tercero, se miran continuidades y discontinuidades, linealidades y bifurcaciones, secuencias y rupturas, así como regresiones y progresiones.

## RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados sobre los cuales da cuenta este artículo, corresponden al análisis de la serie "Civilización" del Grupo Editorial Norma Educativa. Esta serie fue editada a finales del siglo pasado y comprende un total de cuatro libros, los cuales desarrollan en orden secuencial los programas de

32 GINZBURG, Carlo, (1989), *Mitos, Emblemas, Indicios: Morfología e Historia*, Barcelona, Editorial Gedisa.

33 ECO, Humberto y SEBEOK, Thomas A., (eds.), (1989). *El signo de los tres: Dupin, Holmes, Peirce*, Barcelona, Editorial Lumen.

34 BARDIN, op. cit., p. 31.



Sexto a Noveno Grado de la Educación Básica Secundaria. Es una de las tantas versiones de textos escolares de Ciencias Sociales lanzada al mercado con el propósito de desarrollar el programa sugerido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del Marco General de la Renovación Curricular<sup>35</sup>.

En términos generales, la Renovación Curricular fue una propuesta enmarcada en las políticas educativas iniciadas durante la posguerra, las cuales buscaban modernizar la educación en Colombia y ponerla más a tono con las tendencias internacionales. Se inició con la reestructuración del sistema educativo colombiano mediante el Decreto 088 de 1976. Continuó luego, con la promulgación del Decreto 1419 de 1978 que planteó los fines del sistema educativo y señaló las pautas para el diseño curricular y para su administración. Siguió después con el Decreto 1002 de 1984 que estableció el Plan de Estudios para el Preescolar, la Educación Básica Primaria y Secundaria y Media Vocacional. Y, terminó con la publicación del Marco General de la Propuesta de Programa Curricular en 1989.

En teoría, la Renovación Curricular fue una propuesta innovadora para los años ochenta del siglo veinte, la cual tenía por finalidad mejorar la

calidad de la educación en Colombia. La reforma pretendía, principalmente, transformar radicalmente los procesos de enseñanza y aprendizaje, redefiniendo, por un lado, los fines de la educación y, por el otro, replanteando el rol del docente y del discente. Con lo primero se esperaba educar para la vida y formar estudiantes de manera integral y, con lo segundo, centrar los procesos educativos en el estudiante y no en el docente como había sucedido tradicionalmente. (MEN, 1989)

Para lograr la formación integral de los alumnos y alumnas, el MEN propuso incluir además de lo cognoscitivo, lo socioafectivo y lo psicomotor. Y, para garantizar una educación para la vida, sugirió relacionar los procesos educativos con la vida cotidiana del educando. Con lo anterior, se esperaba, -según Campo Elías Burgos, Ministro de Educación de ese entonces-, entre otros, superar los siguientes problemas: uno, el exceso de contenidos y la rigidez y falta de adecuación de los programas al medio; dos, la poca atención a los intereses de los alumnos y a los asuntos de la vida diaria y tres, el exceso de memorización, de conocimientos ineficaces y de aprendizaje verbal. (MEN, 1989, pp. 3-4)

Desde el punto de vista teórico, la Renovación Curricular se fundamentaba, principalmente, en las teorías de la Psicología Genética, en las Didácticas del Medio y en los enfoques

35 MEN, (1989), Marco General Ciencias Sociales: Propuesta Programa Curricular, Bogotá, Editorial Andes

pedagógicos Activo y Constructivista. De las teorías de la Psicología Genética, los autores de la propuesta de Renovación Curricular reconocieron haber tomado la teoría según la cual el desarrollo psíquico y orgánico del individuo es una marcha hacia el equilibrio, el cual se logra mediante un proceso de maduración que debe superar en un orden determinado varios estadios. (MEN, 1989, p. 20)

De las Didácticas del Medio, surgidas en Italia y Francia hacia el decenio de los setenta del siglo XX, los renovadores tomaron la idea de que la enseñanza y el aprendizaje son más efectivos si centran su interés en el entorno inmediato en el que vive el estudiante. De igual manera, acogieron la idea de que el conocimiento es más asimilable si se dirige de lo concreto y más conocido a lo abstracto y desconocido. De ahí que la propuesta de renovación comenzara en la Básica Primaria por el estudio del entorno y terminara en undécimo con una reflexión acerca de las Ciencias Sociales.

De los enfoques: Constructivista y Activo, cercanos a la teoría cognitiva de Piaget (1959) y, a la propuesta pedagógica de Freinet (1977), respectivamente, se tomó la idea de que el discente es el centro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Más específicamente, los autores de la propuesta pretendían, por un lado, que el estudiante elaborara *“su propio conocimiento a partir de lo*

*concreto.”* (MEN, 1989, p. 17) Y, por el otro, que el niño descubriera conocimientos a partir de su propia experiencia, limitándose el papel del maestro a crear situaciones problema. (MEN, 1989, p. 20)

Acorde con las teorías y enfoques pedagógicos que sirvieron de fundamento a la propuesta, el MEN sugirió un enfoque didáctico centrado en tres aspectos principales, uno, enseñar las Ciencias Sociales a partir de la experiencia cotidiana; dos, tener en cuenta la especificidad del conocimiento científico en estas ciencias y tres, tener presente los intereses y valores que guían el conocimiento y las prácticas sociales. (MEN, 1989, pp. 8-12). Con el primer aspecto se intentaba resolver dos de los grandes problemas de la educación: el de la descontextualización del mundo real y el de la separación de la ciencia de la cotidianidad.

Respecto al segundo aspecto, se mira la necesidad de nuevas técnicas y estrategias metodológicas que acercaran al alumno a la investigación y permitieran la participación activa de este en los procesos de aprendizaje. Pero los diseñadores de la propuesta tenían bien claro que el estudio del medio no podía limitarse a una sola perspectiva metodológica. Esto es, entendían muy bien que las Ciencias Sociales no pueden ser consideradas como meramente descriptivas o narrativas, cuantitativas o cualitativas, sino como la combinación de las dos

perspectivas anteriores. Así mismo, entendían que estas ciencias no debían limitarse a la comprensión o a la explicación de los fenómenos sociales, sino también, ayudar a la transformación social. (MEN, 1989, pp. 9-10)

En lo relacionado con el tercer aspecto, los autores de la propuesta partían de la premisa según la cual las relaciones sociales están regidas y mediadas por normas y principios. Por eso, planteaban la necesidad de impulsar valores como el respeto a la vida, la cooperación humana, la libertad, la justicia, la convivencia pacífica, el trato justo y el manejo racional de los recursos naturales y humanos, entre otros. Así mismo, sugerían formar actitudes entre los estudiantes que lo condujeran a interiorizar y apropiarse de los valores antes relacionados. (MEN, 1989, pp. 10-12)

## **LA CONCEPCIÓN DE CIENCIAS SOCIALES, DE ESPACIO, DE TIEMPO Y DE SOCIEDAD Y SUS IMPLICACIONES TEÓRICAS PARA COMPRENDER EL MUNDO DE HOY**

Un tanto en sintonía con la propuesta de Renovación Curricular del MEN, la cual plantea la necesidad de superar los programas que separan y reducen el estudio de las Ciencias Sociales, la serie “Civilización” propone una visión amplia e integradora de estas

ciencias. Ello, se puede apreciar, desde el punto de vista teórico, cuando se afirma que: *“Las ciencias sociales son mucho más que la historia, la geografía y el civismo. Son todas las ciencias que estudian hechos, situaciones y fenómenos que afectan al hombre como individuo y miembro de una sociedad”*<sup>36</sup>.

La anterior es, sin duda, una visión amplia de las Sociales porque rompe con los decretos 1710 de 1963 y 080 de 1974 que reducían el estudio de estas ciencias a la Historia, la Geografía y la Cívica. Y es una visión integradora porque concibe a las Sociales como un conjunto de ciencias que tienen en común el estudio del hombre en sociedad. No obstante, detrás de esta nueva visión se esconde una concepción de conglomerado de las Ciencias Sociales. Esto es, las sociales no son concebidas como una macroárea con identidad propia, sino como el conjunto de ciencias particulares con un objeto de estudio común.

Pese a la concepción anterior, los autores de la serie pretendieron ir más allá de la simple yuxtaposición de conocimientos, al plantear la necesidad de proporcionar al estudiante una visión de conjunto. Esta perspectiva holística le permitiría observar, por un lado, las relaciones entre sociedad, naturaleza, cultura, economía y política y, por el otro,

36 MONTENEGRO GONZÁLEZ y otros, *Civilización* 6, op. cit., p. 8.

la evolución del proceso histórico de la humanidad.<sup>37</sup> Para tal fin, fieles a la propuesta de Renovación Curri-

cular del MEN, se optó por integrar las Ciencias Sociales alrededor de la Historia y se dividió el programa en los cuatro grados de la Básica Secundaria en igual número de períodos históricos.

37 *Ibidem.*

**Cuadro 1**

<b>DISTRIBUCIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS POR ÁMBITOS TEMÁTICOS Y POR ESPACIOS PLANETARIOS</b>	
<b>SEXTO GRADO</b>	
<b>UNIDADES DIDÁCTICAS</b>	<b>ESPACIOS ESTUDIADOS</b>
1. El origen del hombre	África, Asia y Europa
2. Mesopotamia, Egipto, India y China	África y Asia
3. Mayas, aztecas, incas y muiscas	América
4. La antigua Grecia	Europa
5. La antigua Roma	Europa
<b>SÉPTIMO GRADO</b>	
<b>UNIDADES DIDÁCTICAS</b>	<b>ESPACIOS ESTUDIADOS</b>
1. Invasiones germánicas y expansión árabe	Europa y Asia
2. Europa feudal	Europa
3. Naciones en Europa e imperios en Asia y África	Europa, Asia y África
4. Europa y América. Siglos XV al XVII	Europa y América
5. Revoluciones en Europa y América	Europa y América
<b>OCTAVO GRADO</b>	
<b>UNIDADES DIDÁCTICAS</b>	<b>ESPACIOS ESTUDIADOS</b>
1. Estados europeos	Europa
2. Imperialismo europeo y sociedades afroasiáticas	Europa, Asia y África
3. América	América
4. Colombia: el nacimiento de la república	Colombia
5. Colombia en el siglo XIX	Colombia
<b>NOVENO GRADO</b>	
<b>UNIDADES DIDÁCTICAS</b>	<b>ESPACIOS ESTUDIADOS</b>
1. De la constitución de 1886 a la crisis de 1929	Colombia
2. El mundo entre las dos guerras	El mundo
3. Colombia entre 1930 y 1960	Colombia
4. El mundo contemporáneo después de 1945	El mundo
5. Colombia contemporánea	Colombia

Fuente: libros *Civilización 6, 7, 8 y 9*, Bogotá, Editorial Norma, 1991.

Los cuatro períodos históricos fueron ordenados en secuencia temporal de pasado a presente y distribuidos de la manera siguiente: el primero, que abarcaba desde el origen de la humanidad hasta la caída del imperio romano de occidente, fue asignado a Sexto grado. En Séptimo, se continuaba con un segundo período que comprendía desde las invasiones de los germanos en el siglo V hasta las revoluciones de Europa y América de fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX; el programa de Octavo se centraba en el siglo XIX, y finalmente, el de Noveno estudiaba el siglo XX. Para mayores detalles véase el siguiente cuadro:

Con esta propuesta de programa se pretendía, además, hacer dialogar las distintas ciencias sociales, los distintos espacios planetarios y los referentes temporales: presente, pasado y futuro, tal y como lo sugería el MEN en su propuesta curricular. Sin embargo, la manera como fue diseñado el programa no permitía ni lo uno ni lo otro debido a las razones que se enumeran a continuación: en primer lugar, el seguir una secuencia temporal en los cuatro grados de la Básica Secundaria, no es suficiente por sí mismo para que al finalizar el Noveno grado el estudiante se haya formado una visión de conjunto de la historia de la humanidad.

En segundo lugar, la forma como está diseñado el programa no permite re-

lacionar los referentes temporales presente pasado y futuro. Esto, debido a que los distintos ámbitos temáticos propuestos corresponden a cuatro períodos históricos diferentes que no permiten el diálogo entre los mismos. Las ausencias en la asistencia al programa se intentaron resolver en la serie, introduciendo la sección: “Relación pasado presente”, donde se abordaban temas desde una perspectiva diacrónica o, bien, comparativa. Sin embargo, su incidencia era mínima, porque era tratada al margen de la temática desarrollada y porque esta sección en ningún caso superaba los 20 renglones en su extensión.

En tercer lugar, la manera como están estructurados los contenidos tampoco permiten relacionar los distintos espacios planetarios; debido a que las distintas unidades que conforman los ámbitos temáticos se centran en el estudio de un espacio determinado sin conexión alguna con los otros espacios. En el libro *Civilización 6*, por ejemplo, se inicia el programa con el origen del hombre en el Antiguo Continente sin relacionarlo con el poblamiento inicial de los demás continentes. Luego, se estudian las civilizaciones antiguas de África y Asia, cada una por separado, y sin relacionarlas con las civilizaciones de América y Europa y, así sucesivamente, hasta desarrollar todo el programa.

En cuarto lugar, la forma como están organizados los contenidos, de igual

manera, no permite tener una visión de conjunto como se sugiere en el prólogo de los diferentes libros de la serie; debido a que los distintos capítulos se encuentran estructurados a partir de un enfoque temático, el cual no facilita un diálogo entre las ciencias sociales particulares. Esto es, las sociedades, culturas y civilizaciones para su estudio son fragmentadas en los aspectos geográfico, económico, social, político y cultural, cada uno de los cuales debe ser abordado por separado.

Contra esta forma de fragmentación del saber se había revelado mucho antes la Escuela Francesa de los Annales, porque a la manera de una “cómoda” se organizan los temas por estructuras. A lo anterior se sumaría la tendencia también estructuralista de organizar el estudio de la sociedad en un orden riguroso de lo material a lo espiritual. Esto es, comenzar por el aspecto geográfico, continuar luego por la economía, la sociedad y la política y, terminar por la cultura. Y, de esta forma de mirar la sociedad son conscientes los autores de la serie cuando en el prólogo de cada libro se afirma explícitamente:

*“Con enfoque estructural se presentan en cada cultura y civilización, el respectivo medio geográfico, la interacción medio hombre, la organización económica, social, política y religiosa en sus complejas y dinámicas relaciones,*

*y la creatividad y expresiones intelectuales, artísticas y literarias”<sup>38</sup>.*

El enfoque estructuralista presente en la forma de organizar los contenidos temáticos trae consigo dos consecuencias teóricas: el determinismo geográfico y económico y la visión sincrónica congelada y homogénea de la sociedad. La primera de estas visiones se observa en el orden riguroso que sigue el estudio de las sociedades y civilizaciones, iniciando por las condiciones materiales y terminando por el aspecto espiritual, como si esto último fuera consecuencia mecánica de lo primero. Con ello se pierde de vista que la política y la cultura espiritual también retroactúan sobre las condiciones geográficas y socioeconómicas.

La visión sincrónica congelada y homogénea de la sociedad, se observa al centrarse el estudio de las civilizaciones y sociedades en las características que fueron comunes a dichas organizaciones humanas y no en sus transformaciones. Esto es, con mucha frecuencia el estudio del espacio geográfico, la economía, la organización social, la estructura política y las expresiones culturales de las distintas civilizaciones, aparecen como algo homogéneo e inalterable a lo largo de los siglos que duraron dichas organizaciones humanas. En esta forma de concebirse el espacio y la sociedad

38 MONTENEGRO y otros, *Civilización 6*, op. cit., p. 6.

no hay cabida para el cambio, para lo diverso, para lo aleatorio, e incluso, para lo contradictorio.

No obstante lo anterior, en la serie *Civilización* se supera el énfasis político-militar y el estilo narrativo biográfico-acontecimental, identificado por De Roux<sup>39</sup> en los libros escolares anteriores a la Renovación Curricular. Como alternativa al enfoque político-militar, centrado en las acciones de los grandes héroes y personajes de la historia, se hace una propuesta con un enfoque cercano a la llamada historia social, con énfasis en los aspectos económicos, sociales y culturales, principalmente.

Como alternativa al estilo narrativo, se da paso a un tipo de propuesta discursiva que en la clasificación dada por van Dijk,<sup>40</sup> correspondería a la denominada superestructura argumentativa. En otras palabras, el discurso republicano centrado en la narración de las acciones de los grandes héroes y personajes de la historia nacional e internacional es superado y, en su lugar, se observa un discurso donde predominan más la descripción y la explicación de los grandes problemas económicos, sociales y culturales del acontecer nacional y mundial.

Sin embargo, so pretexto de superar la historia heroica centrada en las

acciones de los grandes hombres, se soslaya hacia una historia sin sujeto, que enfatiza en las actividades, las acciones y las realizaciones de las sociedades, pero sin la presencia de sus actores. Es decir, por lo general, el estudio se centra en las actividades económicas, las acciones militares, la organización social y política o en las manifestaciones culturales, entre otras, pero al margen de las personas que las realizaron o las produjeron. El individuo desaparece detrás de la cortina de la sociedad, del espacio, de las estructuras, e incluso, de los procesos.

Algo parecido a lo sucedido con el individuo frente a la sociedad, pasa con la sociedad frente al espacio. En las distintas acepciones dadas por los autores de los cuatro libros de la serie, el espacio es concebido como un escenario natural desligado de las acciones humanas. Es decir, aparece como un medio geográfico que sirvió de contexto a las civilizaciones y sociedades estudiadas, pero sin relacionar lo uno con lo otro. En otras palabras, antes de abordarse el estudio de las distintas civilizaciones o sociedades, se destina un capítulo a la geografía de la región o bloque continental en el cual se ubican sin que se establezca conexión o interacción entre sociedad y medio.

La distribución de los contenidos temáticos y las formas de valorar el espacio y la periodización histórica.

39 DE ROUX, op. cit., p. 38.

40 DIJK, op. cit., pp. 158-160.

Si se vuelve nuevamente al cuadro No. 1 y se observa la distribución de unidades didácticas por grados educativos, se observa que en los cuatro programas de la Educación Básica Secundaria, se incluye información sobre distintos espacios planetarios. De las veinte unidades que comprende la serie, dos son dedicadas al estudio del espacio planetario en su conjunto, nueve al estudio del Antiguo Continente (Europa, Asia y África), siete al estudio del Nuevo Continente (América y Colombia) y las dos unidades restantes son compartidas entre Europa y América. Sin embargo, si se analiza el cuadro en detalle pueden observarse omisiones y excesos de mucha significación que le dan al programa una connotación claramente eurocentrista.

La visión eurocentrista se expresa, por un lado, en la distribución de unidades didácticas por espacios planetarios y, por el otro, en la periodización utilizada para dividir los ámbitos temáticos. Respecto a lo primero, en la distribución de unidades por espacios continentales, se observa la omisión en el estudio de Oceanía y la Antártida, como si en estos dos continentes no hubiese algo digno de ser valorado. En contraste, el mayor número de unidades en los libros escolares (nueve en total), son dedicadas al estudio del Antiguo Continente (Europa, Asia y África). Esto último, a pesar de que el Marco General de la propuesta de Renovación Curricular publicado en 1989,

recomienda centrar el estudio de las Ciencias Sociales en el espacio inmediato en que vive el alumno.

Por otro lado, en la distribución de unidades didácticas por regiones planetarias, se observa que los espacios a los cuales se les dedica el mayor número de ellas son Colombia y Europa, con cinco y cuatro unidades, respectivamente. Pero si a lo anterior sumamos que de las unidades restantes, seis son compartidas en el estudio de Europa con Asia, África y América, de esto puede concluirse que el mayor énfasis hecho en la serie es Europa. Y esto sin contar con las unidades relacionadas con el estudio del mundo y Colombia Moderna y Contemporánea, donde necesariamente se toca, aunque tangencialmente, la influencia europea.

Pero quizá donde se expresa el eurocentrismo con mayor intensidad es en el programa de Sexto Grado, donde se observa una distribución desigual e inequitativa en el espacio y tiempo asignado al estudio de las civilizaciones europeas respecto al resto de civilizaciones y culturas. Mientras a Grecia y Roma antiguas se dedica una unidad de estudio a cada una de ellas, a las ocho (8) civilizaciones de África, Asia y América solamente se destina un total de dos unidades. Y, eso sin contar las otras culturas y pueblos de Asia (persas, asirios, hebreos, hititas y babilónicos, entre otros), a los cuales se dedica solo un capítulo.



También en el programa de Sexto Grado se expresa el eurocentrismo, al recurrir a referentes temporales propios de la Historia europea. Esto se observa, por un lado, en la delimitación temporal del programa, en el cual se toman como referentes el origen del hombre y la caída del imperio romano de occidente. Y, por el otro, en la periodizaciones que sirven de base al estudio de las primeras etapas de la humanidad. Se hace referencia, en particular, a la periodización de Thomsen que divide el estudio de la Prehistoria en Edad de Piedra y Edad de los Metales y a la periodización de Morgan que divide la historia en Salvajismo, Barbarie y Civilización.

Respecto a la forma como fueron valorados los contenidos, se observa así mismo una distribución desigual en el tiempo y espacio dedicado al estudio de los distintos períodos históricos. Esto se puede apreciar de manera general cuando se analiza la serie en su conjunto, pues, de las 1515 páginas que comprenden sus cuatro libros, el 98.3% de ellas se dedica al estudio de los cerca de 40 mil años comprendidos entre el apareamiento de las primeras civilizaciones y finales del siglo XX. En contraste con lo anterior, solo el 1.7% restante se destina al estudio del largo período de cerca de tres millones de años comprendidos entre el origen del hombre y el surgimiento de las primeras civilizaciones.

Sin duda, la forma anterior de valorar los contenidos temáticos guarda relación con las tendencias presentistas de los estudios de historia en el mundo de hoy. No obstante, en este tipo de valoraciones se esconden dos puntos de vista clásicos que aún se mantienen vigentes: la visión etnocentrista y la concepción positivista de la Historia. La primera, se expresa en los libros de la serie en el menosprecio por el llamado período de la Prehistoria, una herencia de la civilización de occidente que tuvo sus raíces en la cultura greco-romana, para quienes los demás pueblos fueron considerados “bárbaros”.

Por su parte, la concepción positivista hace separación entre Historia y Prehistoria y se expresa con claridad en el libro *Civilización 6*<sup>41</sup>, cuando se define esta última como el extenso período de la humanidad con anterioridad a los documentos escritos. El positivismo es una herencia de la filosofía y la hermenéutica decimonónica, para cuyos pensadores no era posible concebir la historia al margen de las fuentes documentales. Cualquier explicación sobre el pasado basada en rastros arqueológicos, testimonios antropológicos o estudios etnográficos, entre otros, entraba en el terreno de la Prehistoria.

41 MONTENEGRO y otros, *Civilización 6*, op. cit., p. 22.

## LA PROPUESTA DIDÁCTICA PRESENTE EN LOS LIBROS DE LA SERIE Y SUS IMPLICACIONES FRENTE AL MODELO SUGERIDO POR LA RENOVACIÓN CURRICULAR

Dada la cantidad de actividades introducidas en cada una de las unidades que integran los distintos textos, podría llegar a pensarse que la serie está diseñada para trabajar con una metodología activa, tal y como se sugiere en el prólogo de cada libro. No obstante, las secciones de actividades intermedias y finales, así como los talleres y las lecturas incorporadas en cada unidad, son concebidos como acciones complementarias y no necesariamente como el procedimiento esencial a desarrollar en clase. Esto se puede inferir a partir de la estructura de los capítulos y unidades, en los cuales las actividades y talleres aparecen al margen de los contenidos temáticos y no como parte de los mismos.

Lo anterior da a entender entonces que la serie está diseñada para continuar trabajando la didáctica tradicional centrada en la tiza y el tablero, quedando la metodología activa como una opción que podría aplicarse o no por el profesor. En consecuencia, las clases siguen girando alrededor del profesor y no de los estudiantes como lo sugería el MEN cuando afirmaba, por un lado, que: *“El alumno es el centro del proceso y el maestro es*

*su orientador y animador”*<sup>42</sup>. Y, por el otro, cuando planteaba que: *“Los fundamentos psicopedagógicos del Programa de Ciencias Sociales, se encuentran en la concepción de la “Escuela Activa”*<sup>43</sup>.

Muy relacionado con lo anterior, los autores de los libros de la serie, son conscientes de que su pretensión es valorar fundamentalmente los conocimientos. Esto, queda claro cuando en la presentación de la carátula exterior posterior se afirma que *“al finalizar cada unidad el alumno encontrará evaluaciones que permitirán medir cuánto ha asimilado y en qué temas necesita refuerzo”*. Y, efectivamente eso es lo que se hace al diseñar los instrumentos de evaluación, cuyos retos son: contesta de manera breve y precisa, relaciona los nombres de la columna izquierda con los enunciados u oraciones de la derecha o escoge la respuesta correcta, entre otras.

No obstante, los autores de la serie pretenden ir más allá de lo cognoscitivo al proponer talleres y proyectos que fomentan algunas habilidades o técnicas propias de la consulta y de la investigación. Entre ellas, encontramos en el libro de Sexto grado, por ejemplo, talleres sobre lectura y manejo del atlas, lectura y manejo de convenciones, elaboración de ficheros, elaboración de líneas de tiempo, búsqueda bibliográfica y redacción de síntesis o infor-

42 MEN, op. cit., p. 3.

43 Ibid., p. 20.

mes, entre otras. También se observan proyectos grupales donde se sugiere la organización de una hemeroteca de ciencias sociales, la representación de un hecho histórico, la elaboración de una guía turística de la ciudad y la utilización del periódico como medio de información.

De igual manera, tal y como se anuncia en la presentación de los libros de la serie, hay una clara intención de entregar a los estudiantes y profesores textos actualizados; que puede apreciarse al incluir en las distintas unidades secciones de noticias y de lecturas novedosas e interesantes. No obstante, los contenidos temáticos de la serie reciclan buena parte de la información de la edición anterior a la Renovación Curricular, así como de las visiones, concepciones y enfoques de sus autores. Esto se puede constatar si se comparan los contenidos de la serie “*Civilización*” con los de los libros de Historia de Colombia, de América y del Antiguo Continente, editados por la casa Editorial Norma hacia el segundo quinquenio de los años setenta del siglo pasado.

## DISCUSIÓN Y CIERRE

Ahora bien, si se comparan los resultados antes relacionados con los de estudios de libros escolares anteriores a Renovación Curricular se puede precisar lo siguiente: en primer lugar, en la serie “*Civilización*” se supera el enfoque político, la estructura discursiva narrativa y la visión lineal cronológica, observadas por

Tovar<sup>44</sup> y De Roux<sup>45</sup> en los libros escolares de historia previos a los años ochenta del siglo XX. En contraste, en los libros de la serie se percibe, un enfoque social de la Historia, una estructura discursiva argumentativa y una visión progresiva que rompe con la linealidad incluyendo la sincronía en el estudio de las civilizaciones y sociedades.

En segundo lugar, son libros más contextualizados, más actualizados en sus contenidos y más coherentes en su estructura organizativa respecto a lo encontrado por los autores antes relacionados. No obstante, se continúa percibiendo poco diálogo entre la parte y el todo, mucha información, conocimientos y formas de pensar reciclados de las series anteriores y, poca coherencia entre los objetivos, los contenidos y la evaluación. Esto último, lo habían advertido antes Monroy<sup>46</sup> y Moss y otros<sup>47</sup>, no solo en los libros escolares de Ciencias Sociales de la serie “*Civilización*”, sino también en otras series y en los textos de Ciencias Naturales.

Por otro lado, la comparación de los resultados de la investigación con otros estudios previos de la serie y de otras casas editoriales, confirman asi-

44 TOVAR, p. cit., pp. 112-114.

45 DE ROUX, op. cit., p. 36-41.

46 MONROY, op. cit., pp. 46-53.

47 MOSS y otros, op. cit., pp. 61-64.

mismo rastros del etnocentrismo y eurocentrismo encontrados por Rivera<sup>48</sup> y Betancour<sup>49</sup> en los libros escolares de Ciencias Sociales. De igual forma, los trabajos Camargo y otros<sup>50</sup> y de Mena<sup>51</sup>, ponen en evidencia que estas dos visiones no son exclusivas de la generación de textos escolares de los años noventa, sino que también están presentes en los libros anteriores y posteriores a la Renovación Curricular. Sin duda, una herencia cultural difícil de desarraigar por la gran influencia que ha tenido Europa en América desde principios del siglo XVI.

Pero, también la investigación revela otras visiones y concepciones no advertidas en los estudios antes relacionados. Son estas, entre otras, rastros de positivismo en la manera de concebir la Historia, huellas de determinismo geográfico y económico al ordenar el discurso y un enfoque estructuralista en la forma de organizar los contenidos temáticos. Y, muy asociada con esta última visión, una concepción congelada de la sociedad que no permite observar sus transformaciones ni dejar ver a los sujetos que hacen la Historia. Así mismo, se identifica una concepción conglomerado de las ciencias sociales que no dejan percibir estas ciencias como una ciencia global con identidad propia.

Finalmente, si se comparan los resultados de la investigación respecto a la propuesta de Renovación Curricular que le sirvió de fundamento, se corrobora la observación hecha por Monroy<sup>52</sup> en el sentido de que los libros escolares siguen por lo regular los lineamientos del MEN. Pero, también, la investigación ratifica que los autores de los libros escolares le dan un sello personal a sus propuestas, como lo encontraron De Vecchi y Giordan<sup>53</sup> en los manuales escolares españoles. Lo anterior debido a que los diseñadores y autores de textos por mucho que pretendan seguir los parámetros ministeriales, terminan matizando y salpicando intencionalmente o no sus escritos, con sus ideologías, sus concepciones, sus visiones y sus enfoques personales.

Resultado de lo anterior, encontramos que los libros escolares analizados, en teoría se identifican con las propuestas renovadas del MEN, pero en la realidad terminan reproduciendo en buena parte el modelo tradicional de la educación en Colombia. Esto es, en primer lugar, en la propuesta didáctica planteada, el docente, y no el alumno, continúa jugando el papel protagónico en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En segundo lugar, la propuesta de programa curri-

48 RIVERA, op. cit., pp. 27-33.

49 BETANCOUR, op. cit., pp. 31-33.

50 CAMARGO y otros, op. cit., pp. 462-466.

51 MENA, op. cit., pp. 105-121.

52 MONROY, op. cit., pp. 46-53.

53 DE VECCHI, Gerald y GIORDAN, André, (2002), *Guía práctica para la enseñanza científica*, Sevilla, Diada Editora (2006), p. 33.

cular está diseñada más para el aprendizaje de conocimientos que para una formación integral. Y, en tercer lugar, la forma como son manejados los conceptos espacio, tiempo y sociedad, no es la más adecuada ni la más pertinente para la comprensión de la compleja fase de la era planetaria en la que vive el estudiante.

## FUENTES PRIMARIAS

MEJÍA PAVONY, Germán, SALGUERO CUBIDES, Jorge y FEO BASTO, José Vicente, (1991), *Civilización 9*, Bogotá, Grupo Editorial Norma Educativa.

MEN, (1989), *Marco General Ciencias Sociales: Propuesta Programa Curricular*, Bogotá, Editorial Andes (1990). ACLARAR PORQUÉ DOS FECHAS.

MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto, MEJÍA PAVONY, Germán, EASTMAN ARANGO, Juan Carlos y FEO BASTO, José Vicente, (1991), *Civilización 8*, Bogotá, Grupo Editorial Norma Educativa.

MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto, SALGUERO CUBIDES, Jorge y FEO BASTO, José Vicente. (1991), *Civilización 7*, Bogotá, Grupo Editorial Norma Educativa.

MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto, SALGUERO CUBIDES, Jorge, SALGADO DE LÓPEZ, Mariela y FEO BASTO, José Vicente, (1991), *Civilización 6*, Bogotá, Grupo Editorial Norma Educativa.

## BIBLIOGRAFÍA

ALARCÓN MENESES, Luis Alfonso, (2000), "Patria, libertad y ciudadanía:

El discurso republicano en los libros escolares durante el radicalismo", en, Revista Historia Caribe, 5 (2), pp. 53-69.

ALARCÓN MENESES, Luis Alfonso, (2009), "Católicos y patriotas: Representaciones sobre las virtudes del ciudadano colombiano durante los primeros siglos de vida republicana", en, Revista Historia Caribe, II (15), pp. 85-103.

BARDIN, Laurence, (1986), *Análisis de Contenido*, Madrid, Ediciones Akal, (2002).

BARLETTA, Norma y MOSS, Gillian, (1999), "Las palabras de los estudiantes como evidencia de aprendizaje", en, *Lenguaje e integraciones: Memorias del II Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares*, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 96-103.

CAMARGO ZÁRATE, Edgardo, TORRES LÓPEZ, Oscar y NAVARRO, Alfredo, (2001), "Sentido y Significado de los Contenidos en los Textos Escolares de Ciencias Sociales en la Construcción de la Identidad, ciudad y Nación", en, CONDE CALDERÓN, Jorge, ALARCÓN MENESES, Luis Alfonso, FIGUEROA MOLINA, Roberto y GONZÁLEZ ARANA, Roberto, (comps.), *Nación, Educación, Universidad y Manuales Escolares en Colombia: Tendencias Historiográficas Contemporáneas: IV Coloquio Colombiano de Historia de la Educación*, Barranquilla, Fondo de Publicaciones, Universidad del Atlántico, pp. 462-466.

CARDONA ZULUAGA, Patricia, (2007), *La nación de papel: textos escolares, lectura y política. Estados Unidos de Colombia, 1870-1876*, Medellín, Fondo Editorial Universidad EAFIT.

- CHAMORRO, Diana y TAPIA, Carlina, (1997), *Urdimbre del Texto Escolar ¿Por qué Resultan Difíciles Algunos Textos?*, Barranquilla, Ediciones Uninorte.
- DE ROUX, Rodolfo, (diciembre de 1985), "La Historia que se enseña a los niños", en, *Revista Educación y Cultura*, (6), pp. 36-44
- DE VECCHI, Gerald y GIORDAN, André, (2002), *Guía práctica para la enseñanza científica*, Sevilla, Diada Editora, (2006). ACLARAR PORQUÉ DOS FECHAS.
- DIJK, Teun A. van, (1983), *La Ciencia del texto: Un enfoque interdisciplinario*, Barcelona, Buenos Aires, México, Editorial Paidós, (1997). ACLARAR PORQUÉ DOS FECHAS.
- ECO, Humberto y SEBEOK, Thomas A. (eds.), (1989), *El signo de los tres: Dupin, Holmes, Peirce*, Barcelona, Editorial Lumen.
- FANDIÑO CUBILLOS, Graciela, (octubre de 1993), "El Texto Escolar en la Pedagogía de Freinet", en, *Revista Educación y Cultura*, (31), pp. 20-26.
- FIGUEROA MOLINA, Roberto, (2001), "El Significado de los Textos Escolares en la Construcción de la Historia del Currículo", en, CONDE CALDERÓN, Jorge, ALARCÓN MENESES, Luis Alfonso, FIGUEROA MOLINA, Roberto y GONZÁLEZ ARANA, Roberto, (comps.), *Nación, Educación, Universidad y Manuales Escolares en Colombia: Tendencias Historiográficas Contemporáneas: IV Coloquio Colombiano de Historia de la Educación*, Barranquilla, Fondo de Publicaciones, Universidad del Atlántico, pp. 425-431.
- FREINET, Celestín, (1977), *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, México, Siglo XXI.
- GINZBURG, Carlo, (1989), *Mitos, Emblemas, Indicios: Morfología e Historia*, Barcelona, Editorial Gedisa.
- GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel, (2001), "Las Imágenes de la Revolución Francesa en los Textos Escolares de Ciencias Sociales e Historia de la Educación Secundaria Colombiana (1960-1999)", en, CONDE CALDERÓN, Jorge, ALARCÓN MENESES, Luis Alfonso, FIGUEROA MOLINA, Roberto y GONZÁLEZ ARANA, Roberto, (comps.), *Nación, Educación, Universidad y Manuales Escolares en Colombia: Tendencias Historiográficas Contemporáneas. IV Coloquio Colombiano De Historia de la Educación*, Barranquilla, Fondo de Publicaciones, Universidad del Atlántico, pp. 398-403.
- HALLIDAY, M. A. K., (1979), *El Lenguaje como Semiótica Social*, México, Editorial Fondo de Cultura Económica; HALLIDAY, M. A. K., (1985), *An Introduction to Functional Grammar*, London, Edward Arnold.
- KRIPPENDORFF, Klaus, (1990), *Metodología de análisis de contenido*, Barcelona, Buenos Aires, México, Ediciones Paidós.
- MARTÍNEZ, María Cristina, (1997), *Análisis del Discurso: Cohesión, Coherencia y Estructura temática de los textos expositivos*, Cali, Universidad del Valle.

- MENA GARCÍA, María Isabel, (2009), “La Ilustración de las Personas afrocolombianas en los textos escolares para enseñar Historia”, en, Revista Historia Caribe, II (15), pp. 105-121.
- MONROY HENAO, Betty, (octubre de 1993), “Análisis Educativo del Texto Escolar”, Revista Educación y Cultura, (31), pp. 46-53.
- MOSS, Gillian, MIZUNO, Jorge, ÁVILA, Diana, BARLETTA, Norma, CARREÑO, Solange, BARRANTES, Raúl, (octubre de 1993), “No Pido Texto Escolar, Luego Pienso”, en, Revista Educación y Cultura, (31), pp. 14-19.
- QUICENO, Humberto, (2001), “Manuales, Ensayos y Crónicas en la Educación en Colombia, 1900-1980”, En CONDE CALDERÓN, Jorge, ALARCÓN MENESES, Luis Alfonso, FIGUEROA MOLINA, Roberto y GONZÁLEZ ARANA, Roberto, (comps.), Nación, Educación, Universidad y Manuales Escolares en Colombia: Tendencias Historiográficas Contemporáneas. IV Coloquio Colombiano De Historia de la Educación, Barranquilla, Fondo de Publicaciones, Universidad del Atlántico, pp. 449-460.
- RINCÓN, Gloria, BURBANO, Luz Miriam, RUIZ, María Cristina y CORREA, Miralba, (octubre de 1993), “La Enseñanza de Lenguaje: “Nuevos” Textos Escolares”, en, Revista Educación y Cultura, (31), pp. 4-13.
- RIVERA REYES, Honorio, (octubre de 1993), “Figuración étnica en textos escolares”, en, Revista Educación y Cultura, (31), pp. 27-33.
- SAMACÁ ALONSO, Gabriel, (2010), “El proyecto de Memoria Nacional en la década del noventa del siglo XX: Una aproximación desde los manuales escolares de Ciencias Sociales para la Educación Básica Secundaria, en, Revista Internacional Magisterio, (45), pp. 86-91.
- TOVAR ZAMBRANO, Bernardo, (1983), *La Colonia en la Historiografía Colombiana*, Bogotá, Ecoe Editores.
- TURBAY, Catalina, (octubre de 1993), “Los Textos Escolares y la Socialización de Género”, en, Revista Educación y cultura, (31), pp. 33-44.