

# INTERVENCIÓN DE LAS ENTIDADES INTERNACIONALES EN LA DEFINICIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN COLOMBIA, 1984-1996: PROPUESTAS SOBRE MANUALES ESCOLARES Y NUEVOS ENFOQUES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA\*

(Recibido: Marzo 21 de 2011 Aprobado: Mayo 24 de 2011)

Gabriel Samacá Alonso\*\*

## Resumen

El texto se ocupa de mostrar cómo en las dos últimas décadas del siglo XX diferentes organizaciones internacionales intervinieron en la discusión sobre la calidad educativa en los Estados Nacionales del continente. Esta participación se dio a través de la organización de eventos así como la edición de publicaciones mediante las que se pretendió apuntalar las directrices para una educación acorde con los paradigmas políticos y económicos de la Democracia y el Capitalismo. Para ello, se estudiaron concretamente los eventos y trabajos de entidades como la UNESCO, el Convenio Andrés Bello y la Organización de Estados Iberoamericanos, relacionados con la calidad de los textos escolares y la enseñanza de la historia en América Latina y Colombia. Como fuentes se emplearon las memorias de algunos eventos y proyectos que se implementaron en Colombia y en la región, así como legislación educativa nacional.

## Palabras Clave

Organizaciones internacionales, Calidad educativa, Enseñanza de la historia, Manuales escolares

## INTERVENTION OF THE INTERNATIONAL ORGANIZATIONS IN THE DEFINITION OF EDUCATIONAL QUALITY IN COLOMBIA, 1984-1996: PROPOSALS ON SCHOLASTIC MANUALS AND NEW APPROACHES ON THE TEACHING OF HISTORY

## Abstract

The text is concerned to show how in the last two decades of the twentieth century, various international organizations involved in the discussion about the quality of education in nation states of the continent. This participation was through the organization of events and the production of publications through which it was intended to shore up the guidelines for an education according to political and economic paradigms of democracy and capitalism in the process of increasing integration. In this case, specifically studied the events and work of organizations such as UNESCO, the Andrés Bello Convention and the Organization of American States, related to the teaching of history in Latin America and Colombia. Were used as sources of reports of events and projects that were implemented in Colombia and the region as well as national educational legislation.

## Keywords

International organizations, Educational quality, Teaching of history textbooks

\* Artículo de Reflexión

\*\*Historiador de la Universidad Industrial de Santander (Bucaramanga-Colombia). Magister en Historia UIS. Profesor Cátedra UIS. Miembro del Grupo de Investigación Políticas, Sociabilidades y Representaciones Histórico-Educativas. davidsalon16@gmail.com

## Introducción

Que la educación ha sido un campo de batalla entre diferentes poderes es un asunto que está fuera de discusión, por lo menos desde la creación de los estados nacionales en Latinoamérica hace doscientos años. (HARWICH, 2003, p. 533-549 SERRANO, 2003, p. 550-564 y GONZÁLEZ, 2003, p. 565-589). Así mismo, la definición de los modelos educativos y todos sus componentes no se ha dado en el aislamiento, tal y como lo muestran la implementación de propuestas pedagógicas creadas en otras latitudes, generalmente Europa durante los siglos XIX y XX y luego los Estados Unidos. (HERRERA, 1999, p. 61-128).<sup>1</sup> Sin embargo, en la segunda mitad del siglo XX y más específicamente en las dos últimas décadas los debates sobre las reformas a las Ciencias Sociales Escolares contaron con un importante componente de intervención de entidades internacionales interesadas en elaborar las directrices sobre lo que debía ser la educación en el continente.

En tal sentido, como lo demuestra Alberto Martínez Boom, por lo menos desde los primeros años de la década del noventa escenarios como la Conferencia de Jomtiem, entre otros, sirvieron para trazar el deber ser de la educación a nivel mundial. Impulsados por organismos multilaterales como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización de Naciones Unidas (ONU), estos espacios pretendían apuntalar una educación para el fortalecimiento de la Democracia Liberal y el Capitalismo en su versión neoliberal. (MARTÍNEZ BOOM, 2004, p.).

Con base en ello, este artículo tiene como objetivo mostrar que el conocimiento histórico escolar no fue ajeno a una tendencia en la definición internacional de las políticas educativas en las dos últimas décadas del siglo XX. En el caso colombiano, la injerencia de entidades

internacionales se concretó en tres aspectos, a saber: Debates sobre la visión de la historia que se debía enseñar en la educación básica, el lugar de los manuales escolares en los procesos educativos y los fines que debía perseguir la enseñanza de las Ciencias Sociales en los sistemas educativos nacionales. Organizaciones como la UNESCO, el Convenio Andrés Bello (CAB) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) cumplieron un papel importante, no sólo como impulsores de los encuentros entre especialistas en educación, profesionales de la ciencia histórica y autoridades públicas, sino como entidades que a través de estudios buscaron incidir en los contenidos y formas en que se debía modelar la memoria histórica de las nuevas generaciones.

## Los estudios y encuentros sobre los manuales escolares

Para mediados de la década de 1980, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) estaba inmerso en una reforma educativa que pretendía abandonar la compartimentación del conocimiento que se impartía en la enseñanza primaria y secundaria. (PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA, 1962, 1976, 1978, p. 373-381).<sup>2</sup> Aunque esta iniciativa ya se había fraguado desde la década del setenta con la colaboración de historiadores de la talla de Jorge Orlando Melo y Jaime Jaramillo Uribe, fue sólo hasta 1984 en que se expidió el Decreto 1002 a partir del cual se implementó la integración de las ciencias como mecanismo para mejorar la calidad educativa. (PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA, 1984, p. 382-388; MELO y JARAMILLO, 1971).<sup>3</sup> La importancia de esta ola reformadora radica en que si bien a mediados de la década del noventa se sancionó una nueva ley general de educación, los postulados fundamentales ya venían de tiempo atrás. Sintetizados en la promoción de la democracia liberal como el paradigma de la organización política de la sociedad y del capitalismo como sistema económico

deseable, el proyecto educativo tuvo en la normatividad y en los manuales escolares mecanismos importantes para apuntalar el discurso de la calidad. (CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, 1994 y RODRÍGUEZ, 2008, p. 117-157).<sup>4</sup>

Como parte del proceso de renovación curricular,<sup>5</sup> el Estado colombiano expidió en 1987 una ley a través de la cual se pretendía crear una comisión evaluadora de la calidad de los textos escolares (CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, 1987).<sup>6</sup> Si bien hubo esta tentativa por ejercer control sobre los textos, el Ministerio no se preocupó por reflexionar y diseñar una política que incidiera en la producción, distribución o uso de los manuales. Para suplir este vacío, las editoriales privadas y organismos internacionales como la Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello (SECAB) y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina (CERLALC), organizaron encuentros sobre la calidad del texto escolar en Colombia. Precisamente, en 1989 tuvo lugar un evento sobre esta temática que contó con la participación del Ministerio de Educación Nacional y de la Pontificia Universidad Javeriana como instituciones co-organizadoras del evento.

Los asistentes y convocantes del evento partieron del consenso acerca de la centralidad del texto escolar en la vida educativa de los países en desarrollo. Tal relevancia estaba soportada en las múltiples virtudes y potencialidades que representaban los manuales en los procesos educativos, entre las que destacaban: ser la principal herramienta de apoyo tanto para docentes como para alumnos, representar una aplicación más concreta del currículo, servir de dispositivo orientador en el manejo del tiempo escolar, la planeación educativa y, finalmente, la facilidad en la consulta. Quienes se dieron cita en el evento también estaban de acuerdo en que era necesario fijar la mirada en la

calidad del texto escolar como uno de los aspectos cruciales de la calidad educativa en general. Para ello, además de brindar análisis sobre la relevancia del texto escolar, plantearon propuestas para que todos los agentes educativos que giraban en torno a los manuales escolares, tuvieran en cuenta la renovación y mejoramiento de este instrumento.

Con base en las memorias del evento, las cuales se pueden reorganizar en tres tópicos, comprenderemos cómo fue valorada por diferentes actores la relación entre texto escolar y calidad educativa. Autores como Guillermo Vasco Uribe y Eloísa Vasco Montoya se dieron a la tarea de reflexionar sobre el lugar que el texto escolar tenía en el campo educativo, no sólo como herramienta pedagógica sino como vehículo de ciertos valores con impacto social. Para Vasco Uribe, además de ubicar al texto en lo que él denomina como “megasisistema” de producción (que involucra los intereses de familia, gobierno, editoriales y magisterio, entre otros) el texto presentaría otras dificultades para su mejoramiento, tales como las derivadas de la dependencia de su uso por parte de maestros poco preparados. La propuesta de este autor, se orientaba hacia la inclusión en los textos de “habilidades de pensamiento”, sugerencia acorde al espíritu de la renovación curricular pero que se había visto afectada en su desarrollo por trabas burocráticas y cuyo espíritu debía retomarse en los textos escolares. Como consecuencia se obtendría una educación no para la guerra, pues una educación de calidad le restaría posibilidades a que la intolerancia y la violencia capturaran a las nuevas generaciones. (VASCO URIBE, 1991, p. 17-37).<sup>7</sup>

Por su parte, Vasco Montoya enfatizó en que los nuevos desarrollos para la elaboración de textos de calidad debían tener en cuenta la dimensión valorativa que todo Manual Escolar tenía consigo. Para esta docente del colegio CAFAM,

los encargados de producir textos escolares estaban llamados a incorporar valores, entendidos como formas particulares de ver la vida, a través no sólo de los contenidos explícitos sino también de las actividades evaluativas. A tono con los planteamientos de la Psicopedagogía, la Escuela Activa y demás postulados que guiaron la reforma curricular, esta docente recomendaba que los textos potenciaron los valores tanto de convivencia social como de amor por el conocimiento. De allí la importancia que le daba a las actividades en que se incentivara el diálogo, la curiosidad, la reflexión sobre la vida diaria, el conocimiento de las diferentes regiones del país y otras naciones, así como el aprovechamiento de otras fuentes de conocimiento y la realización de proyectos escolares. (VASCO MONTOYA, 1991, p. 75-97).

El otro grupo de ponencias provenía de personas vinculadas al mundo editorial, como lo muestran los casos de Luis Bernardo Peña Borrero y William Mejía Botero, quienes laboraban en las editoriales Santillana y Norma respectivamente. La relevancia de sus intervenciones radica en que permiten un acercamiento al pensamiento de las editoriales privadas sobre lo que se debía hacer respecto a los textos escolares, voz importante para comprender mejor las diferentes posiciones sobre este objeto cultural a finales de los años ochenta. En síntesis, Peña Borrero sostuvo que el texto escolar tendría que ser un asunto prioritariamente educativo, trascendiendo los enfoques económicos que veían en el Manual sólo una mercancía guiada por principios técnicos de costos, mercados, ganancias y diseño. Para este editor, el proceso de elaboración habría de fundarse en un análisis educativo del contexto, especialmente las necesidades expresadas en documentos oficiales y la aplicación de teorías pedagógicas y de experien-

cias docentes exitosas. La reflexión educativa determinaría la calidad del texto escolar, y con él, la calidad misma de todo el sistema educativo. (PEÑA, 1991: 55-74).<sup>8</sup>

Por su parte, William Mejía Botero, consumado editor vinculado a la editorial Norma, realizó su aporte al simposio con la exposición de los principales aspectos que debían tomarse en cuenta para acometer una evaluación rigurosa de la calidad de un texto escolar. En el mismo sentido que Peña Borrero, el editor de Norma aseveraba que si se mejoraba la calidad de los textos automáticamente se contribuía a la calidad de la educación en general, de allí la relevancia y pertinencia de saber hacer una evaluación a los textos. Los principales indicadores de calidad en un texto escolar serían: El lenguaje escrito y gráfico, el contenido, el tratamiento pedagógico, la relación con el currículo, los valores que transmite y los aspectos físico-materiales. La evaluación como tal no era una actividad realizada por una entidad superior sino que se convertía en una práctica de varios sujetos que gravitaban alrededor del texto, tales como editores, expertos, maestros, estudiantes, padres de familia y administradores educativos. La importancia de la evaluación no sólo era fijar la calidad de los productos sino obtener la aprobación oficial para la utilización de los textos en el ámbito escolar, que en el caso colombiano, debía inscribirse en el marco de la reforma curricular que estaba en marcha. (MEJÍA, 1991: 99-128).

Estas apreciaciones, provenientes del sector editorial privado, la docencia y la universidad, sobre lo que se podía entender por calidad en los textos escolares, pretendían entrar en comunicación con el Estado, para que éste asumiera una política de textos escolares a partir de la década del noventa. Tal interés fue promovido explícitamente por los organizadores del evento, motivación que

explica la presencia de Mary Luz Isaza, funcionaria del MEN, quien planteó la necesidad de que el Estado se enrumbara en una política oficial en materia de textos escolares. Isaza explicaba cómo las medidas al respecto tenían que ser ubicadas en el marco del “propósito histórico de la nación” de la calidad de la educación. Tal objetivo estratégico se había expresado recientemente en el proceso de renovación curricular, la capacitación a los docentes y la dotación de textos y bibliotecas escolares, especialmente en la década que se iniciaba con el Plan de Apertura Educativa que pretendía universalizar la educación primaria así como avanzar en el nivel secundario.

Las decisiones en materia de textos escolares que tomó el MEN para la década del noventa, estaban orientadas más hacia proveer de textos a las zonas rurales, urbanas y minorías étnicas en el nivel primario que en producir materiales oficiales. Los encargados de elaborar los textos eran las editoriales privadas, las cuales debían participar en un proceso de licitación en el que se juzgarían sus obras por las respectivas comisiones, quienes finalmente aprobarían un conjunto de diferentes textos para ser distribuidos. El objetivo central que se perseguía era el de contribuir a mejorar la calidad de la educación, expresada tal mejoría en los índices de retención escolar y el incremento de los años de escolaridad. Estas metas se alcanzarían siempre y cuando la dotación desarrollara los principios de la reforma curricular, referida a la adaptación del currículo a las regiones y el fortalecimiento del componente pedagógico de los textos, en pos de una enseñanza más activa. La distribución de los textos la realizaría a través de los Fondos Educativos Regionales, los Centros Experimentales Piloto y los municipios, entidades que también se encargarían de la capacitación docente (ISAZA, 1991: 155-173).

## Los diagnósticos de entidades internacionales sobre la enseñanza de la historia

Esta serie de recomendaciones para mejorar la calidad de los textos escolares fueron canalizadas gracias al esfuerzo de instancias internacionales, tal y como lo vimos con el encuentro de 1989 y en estudios sobre el uso del texto escolar (GÓMEZ, 1993).<sup>9</sup> Al tiempo que se dio el interés por la calidad de los textos escolares, la enseñanza de la historia también fue objeto de eventos e informes que pretendían diagnosticar cómo se encontraba esta asignatura en la educación básica del continente para proponer mejoras de acuerdo a los objetivos trazados por cada institución. No obstante, tal y como lo plantea Rivas, en la década del treinta ya se había intentando un análisis similar (RIVAS, 2009, p. 50-52).<sup>10</sup>

Para la década del ochenta, específicamente en 1984 la UNESCO se dio a la tarea de realizar una consulta sobre la historia escolar en el área andina, estudio que se basó en el análisis de un número pequeño de manuales en uso y en los programas curriculares vigentes para aquel año. Para el caso colombiano participó Rodolfo Ramón de Roux, eximio autor de textos escolares considerados como “subversivos” por la Academia de Historia, quien realizó el balance final sobre la situación de la enseñanza de la historia en el país. Sus conclusiones son ilustrativas sobre el lugar otorgado a la enseñanza de la historia en el periodo de estudio por parte de una entidad como la UNESCO (BETANCOURT, 2007, p. 75-84).

En líneas generales, el panorama identificado por De Roux era el de una historiografía escolar anclada en las tradiciones del bronce y la heroicidad, permeada por el machismo y el predominio de lo político-militar en el relato histórico nacional. Pedagógicamente, los textos

escolares promovían la memorización de fechas de grandes acontecimientos, ajenos a la cotidianidad del estudiante y, por ende, castradores de la capacidad crítica que debía ser la base de la enseñanza de la historia. El diagnóstico pretendió examinar cuál era la relación de la historia nacional con la región andina, puesto que los informes se enmarcaban en iniciativas integradoras a nivel continental. Al respecto, la historia narrada en los textos escolares revisados, ficticiamente actualizados en sus objetivos, según De Roux, era “autista” y sólo aludía a las naciones vecinas para hablar de conflictos limítrofes o de rencillas históricas. De ahí que los hechos nacionales no presentaran ninguna contextualización internacional pues aislaban el pasado nacional de una comprensión más integral y completa de lo acontecido (DE ROUX, 1985, p. 1-18).

Las observaciones realizadas por De Roux centradas en las deficiencias de la enseñanza de la historia en el país, se acompañaron de una serie de recomendaciones para mejorar tal situación. Las propuestas de la UNESCO convergieron en varios puntos con el proyecto integrador promovido por el Ministerio de Educación. El balance caracterizaba lo que debía ser una “nueva historia escolar” más integral, que relacionara los acontecimientos locales, nacionales e internacionales, que tuvieron como protagonistas a los “pueblos” como sujetos de la historia y procurara dar cuenta de las razones de los procesos históricos. Esto llevaría al estudiante a asumir una postura crítica de su pasado a partir de su vida cotidiana. Renovar la concepción y la enseñanza de la historia fue entonces un propósito no sólo del Estado sino que se vio acompañado de diagnósticos y recomendaciones de organizaciones internacionales como las de la UNESCO. Ahora, este tipo de acciones por parte de organismos multilaterales continuaron en la década del noventa, a través de entidades como la Organización de Es-

tados Iberoamericanos (OEI) y el mismo Convenio Andrés Bello (CAB).

Estas instancias internacionales no cedieron en su esfuerzo por propiciar un debate con los Ministerios de Educación del continente sobre la enseñanza de la historia durante los primeros años de la década del noventa. Para ello, organizaron encuentros regionales promovidos por la OEI y por el CAB en 1995, con el fin de mantener las discusiones sobre cuál era el estado del conocimiento histórico en la educación básica, a través de diagnósticos de los programas curriculares o los textos escolares (DÍAZ y OSPINA, 1995).<sup>11</sup> En el mismo sentido, en 1996 se dio una reflexión pública sobre el problema de la historia escolar y la integración en diferentes niveles, que se tradujo en la publicación de un informe por parte de la OEI y la realización de una conferencia internacional en Cartagena de Indias en el mes de noviembre, convocada por la UNESCO y el CAB. Con base en estos dos eventos, podemos observar las distintas posiciones de los organismos internacionales y de los representantes del gobierno nacional en la redefinición de la historia escolar en el marco de procesos de integración económica y política promovidos con mayor fuerza desde la década del noventa.

La OEI entendió perfectamente que en la década del noventa era necesario retomar la idea de la integración entre la Península Ibérica y América Latina. Para dar solidez a este propósito, consideró que era necesario fundar esta unidad en el pasado desde una perspectiva global, máxime cuando partía de la premisa de su distanciamiento actual. Con el ánimo de superar esta situación, propusieron como primer paso la revisión de los programas curriculares en Historia vigentes entre 1993 y 1994, con el fin de conocer cuál era el lugar de la historia iberoamericana en la educación básica y proponer pautas orientadoras para el diseño de políticas y

estrategias que facilitarían el acercamiento entre la Península y América Latina. La perspectiva integradora comportaba una mirada crítica a la historia nacionalista. En sus propias palabras se buscaba:

Procurar que no se use la historia como propaganda nacional, sino para tratar de superar errores y prejuicios tradicionales, promover los valores democráticos en la escuela, contribuir a favorecer la comprensión de la dimensión iberoamericana y estimular el conocimiento y el entendimiento mutuos entre los países iberoamericanos a través de la enseñanza de la historia que reciben nuestros alumnos de secundaria (DE BLAS, 1996, p. 19-20).

El estudio de los planes y programas curriculares de nivel medio, entendido el que cubría una población escolar de los 12 a los 18 años, se dio en el marco de un proceso de transformación de la legislación educativa de varios países o de renovación curricular. Las conclusiones obtenidas tuvieron un carácter más transitorio y provisional, pero no por eso menos relevante. Sobre el caso colombiano se estudiaron los programas editados entre 1982 y 1991, periodo que incluía la propuesta curricular para el nivel primario, así como los *Marcos Generales* y la *Ley General de Educación* (ABREU, 1988; NAVARRO y RIBERA, 1990).<sup>12</sup> Con base en estas fuentes, la OEI destacaba el enfoque integrador colombiano en el contexto de los países andinos, además destacaba positivamente la incorporación de las teorías psicopedagógicas en los programas y en la normatividad educativa vigente. (DE BLAS, 1996, p. 71).

Al enunciar los contenidos correspondientes para cada grado, el diagnóstico ubicaba los programas colombianos en un punto medio entre la apertura curricular del Cono Sur y el carácter prescriptivo de los países centroamericanos. Destacaban la intención por romper con la división disciplinar en pos de un área

de Ciencias Sociales fundada en una estructura espacio-temporal y social. Este enfoque se complementaba para la OEI con la disminución en el peso otorgado a la historia nacional, a favor de la historia universal y un poco menos a la historia latinoamericana. Tal situación fue vista como prometedora para estimular e incentivar la historia de la región iberoamericana, puesto que era terreno fértil para promover la integración no sólo en el terreno político sino en el económico, social y cultural, expresado incluso en el reconocimiento de la diversidad de la nacionalidad al tratar abiertamente la presencia de comunidades indígenas. El caso colombiano se sumaba a otros países como Uruguay y Paraguay, que constituían una especie de “vanguardia” para entronizar una comunidad imaginada iberoamericana:

Sin duda la sensación de participar de un cultura común y la conciencia de atravesar por parecidos problemas, han inspirado el afán de saber más sobre un pasado compartido que revelan algunos programas. De la misma forma, la satisfacción por los logros nacionales, la preocupación por la realidad nacional y acaso la atención a los problemas del presente, han condicionado una mayor atención al pasado nacional que late en otros (DE BLAS, 1996, p. 159).

El panorama hallado por la OEI sobre las principales características de los proyectos de enseñanza de la historia en Iberoamérica estaba signado por la transición entre modelos tradicionales y nuevas opciones con avances en ciertos países, entre los que Colombia ocupaba un lugar destacado. El contexto en que se ubicaba la historia escolar era el de una serie de transformaciones políticas, tendientes al establecimiento de la democracia, expresado en la elaboración de cartas constitucionales y leyes generales de educación. La OEI compartía tanto las

innovaciones pedagógicas, que acercaron teorías como el construccionismo y el aprendizaje significativo<sup>13</sup>, que se imbricarían con los objetivos de formación de las nuevas generaciones. Como se sabe, a partir de estas se pretendía moldear una nueva ciudadanía con atributos como el pensamiento crítico, la solidaridad, la tolerancia, valores ajenos a la mirada nacionalista de décadas anteriores. Estas tendencias se convertían en un buen escenario para los propósitos de integración con la Península Ibérica, más allá de la tímida entrada de nuevas temáticas o el eclecticismo historiográfico que predominaba, pues lo más importante eran los valores de fondo que se promovían a nivel nacional que no contradecían la integración iberoamericana.

Pero la participación de la OEI no se quedó en señalar el estado de cosas vigente en lo que a la enseñanza de la historia se refiere. Las propuestas esbozadas no tenían un país como destinatario específico, pues eran ideas para que cada Ministerio de Educación las revisara y reflexionara y sí fuese el caso las adoptara y adaptara a sus necesidades. La primera propuesta pretendía que los currículos que se iban a diseñar o reformar tuvieran en cuenta la "epistemología de la Historia", sus características como conocimiento científico, que a su vez, incorporara las investigaciones más recientes a la educación básica. Ello implicaba disminuir el peso de la Psicología de la Educación y de la Didáctica al reconocer el carácter abierto del conocimiento histórico como saber en construcción. La segunda propuesta se orientó a rescatar el papel de la Historia en el área de Ciencias Sociales, en lo relacionado con la perspectiva temporal, cambios que se debían acompañar de una flexibilización curricular que se distanciara de una historia oficial central.

Desde luego, la promoción de una enseñanza de la historia más cercana a la disciplina con énfasis en la integración,

tendría que retomar los principios democráticos de la lucha contra el racismo, la xenofobia y los nacionalismos exacerbados. Para ello, era necesario impulsar una conciencia de pertenencia espacial más allá de la 'hiperbolización' del entorno inmediato del alumno, referida a aquella mitificación de lo local, en pro de un espacio común iberoamericano. En el mismo sentido, no podían olvidarse los asuntos de la historia contemporánea, con el fin de comprender en términos históricos la globalidad y el cambio que se vivía a finales de siglo. Temáticamente, la OEI proponía revalorar las culturas prehispánicas, trascender el estudio del siglo XIX de los años de la Independencia para valorar las relaciones y procesos en otros campos, principalmente los relacionados con el desarrollo socioeconómico y la identidad cultural: propiedad de la tierra, medios y redes de comunicación, desarrollo industrial, mestizaje y sincretismo cultural. Con base en estos cambios se podría empezar a estudiar una historia que fijara su atención en los aportes de esa unidad diversa llamada Iberoamérica a la cultura occidental (DE BLAS, 1996, p. 170-176).

### **La Conferencia Internacional sobre la Enseñanza de la Historia para la Integración y la Paz**

Los propósitos expuestos por la OEI se complementaron con el mantenimiento de la iniciativa de otras entidades como la UNESCO y el CAB. Entre el 24 y el 26 de noviembre de 1996 se celebró en Cartagena la *Conferencia Internacional sobre la Enseñanza de la Historia para la Integración y la Paz* que congregó ministros de educación, altos mandos militares, académicos, historiadores y funcionarios de todo el continente. El evento se organizó en cinco mesas en las que se discutieron diversas temáticas relacionadas con lo que debía ser una nueva enseñanza de la historia y asuntos de gran calado polí-

tico como la redefinición de los Estados nacionales, el porvenir de los proyectos integracionistas en el marco de la globalización, el desarrollo como meta de las naciones y del continente y la noción de seguridad para implementar en cada nación.<sup>14</sup> La relevancia de esta conferencia reside en que se pueden advertir las relaciones entre el mundo de la política y la manera como se concebía el papel de la historia escolar en las sociedades contemporáneas.<sup>15</sup>

En las palabras de apertura podemos conocer los objetivos de las entidades organizadoras así como la postura de los anfitriones, representados tanto en el gobernador del departamento de Bolívar como del alcalde de Cartagena. Como consenso, estos personajes reiteraban la necesidad de fomentar la paz como meta para la convivencia de todas las sociedades la cual, a su vez, era una condición para el desarrollo y el progreso económico de la región. Para esto, era necesario acometer una revisión de la enseñanza de la historia más enfocada hacia la creación de nuevas formas de enseñanza. En palabras de Pedro Henríquez Guajardo, Secretario Ejecutivo del CAB:

*No se trata de no enseñar episodios que han marcado el desarrollo de nuestros países; más bien se busca rescatar para la memoria eventos o hechos que forman parte de la historia y que deben ser tratados para aprender de ellos; no es lo que se enseña sino cómo se enseña.*

Esta nueva enseñanza de la historia, en la que se depositaban las esperanzas de la integración por parte de los funcionarios oficiales, estaba llamada a crear nuevos valores, tal y como lo afirmaba la Ministra de Educación de Colombia, Olga Duque de Ospina, para quien el Papa Juan Pablo II era el gran referente de la paz y la libertad. Tanto Augusto Ramírez Ocampo, como los otros funcionarios que abrieron la Conferencia, estaban

convencidos de la promoción de la democracia y la diversidad como pilares de una nueva integración continental. Estos eran los principios que debían orientar la conferencia y las nuevas políticas de los Estados participantes (DUQUE, 1996).<sup>16</sup>

Las temáticas tratadas en las mesas de trabajo, pueden ser organizadas en dos grandes grupos, a saber: aquellas mesas en las que se dieron cita ministros, funcionarios públicos y personas dedicadas al trabajo social, quienes discutieron sobre asuntos políticos y, por otro lado, las mesas en que desde la disciplina histórica se procuró reflexionar sobre el porvenir de una enseñanza de la historia para la integración. Con base en esta distinción, las mesas 1 y 3 enfatizaron en las discusiones políticas, mientras que las restantes se ocuparon de la historia escolar. En ese sentido, procederemos a comentar cada grupo y ver especialmente, la participación de los invitados colombianos.

La Mesa No. 1 centró el debate en la necesidad de pensar la integración como un asunto que no cubriera todos los territorios nacionales de una vez, sino en la necesidad de iniciar acciones integradoras en las zonas fronterizas. Paralelamente, Pompeyo Márquez señaló que era necesario propiciar una integración subregional, a lo que Ramírez Ocampo aludió que ya existían avances en la Comunidad Andina de Naciones o Mercosur, particularmente en materia económica y política. Esto se vería complementado con una cultura de la integración a canalizarse a través de una educación de calidad para la competitividad y una historiografía de las fronteras (RAMÍREZ, 1996).<sup>17</sup>

Para los organizadores, la enseñanza de la historia y la cultura de paz estaban íntimamente relacionadas con temas complejos como los de seguridad, situación que explica la presencia de altos mandos militares para reflexionar sobre cuál debía ser el lugar de las armas en

un proyecto integracionista basado en la paz. Para Manuel José Bonnet Locarno, Comandante de las Fuerzas Armadas de Colombia, la cultura de paz debía ser una consecuencia obvia de una política de seguridad que tuviera como fin defender y resguardar la democracia de toda amenaza. Ello implicaba avanzar de la noción de seguridad nacional a la de seguridad democrática que velase por una cultura de paz al defender las características esenciales de una nación (lengua, territorio, instituciones), basada en una integración social a todo nivel. En este proceso, Bonnet consideró necesario re-elaborar una narrativa unificada del pasado nacional, bajo la premisa de que la historia es importante para no repetir los errores pasados. De esta manera, y mantenida la fuerza pública como garante del orden democrático, se podría hacer frente a la multiplicidad de factores desintegradores como el neoliberalismo, el narcotráfico, la guerrilla, el armamentismo y los problemas limítrofes.

Por su parte, el coronel boliviano José Ayoroa se acercó a varios de los puntos expuestos por Bonnet, aunque puso el acento en la necesidad de erradicar los factores sociales que llevaban a la violencia, amenaza de cualquier ordenamiento democrático. Retomaba la preocupación de la Mesa No. 1 sobre las zonas fronterizas, en las que las Fuerzas Armadas debían desempeñar un papel humanitario, inspiradas en las gestas de la Independencia. De esta manera, el Ejército ayudaría a afianzar los valores cívicos promovidos por el Estado. Finalmente, María Antonieta Huerta enmarcó estas discusiones en el plano de la ineludible globalización, circunstancia que obligaba a generar confianzas entre las naciones vecinas y a propiciar la cooperación multilateral en asuntos que trascendían las fronteras nacionales. En lugar de hablar de una seguridad democrática, esta autora chilena prefirió emplear el término seguridad integral, que aludía a una exis-

tencia digna producto del reconocimiento de la diversidad cultural y el énfasis en la democracia participativa. La historia tendría que ayudar a crear una conciencia renovada en los jóvenes para inocular la defensa de la democracia y la participación de la sociedad civil (BONETT, 1996).<sup>18</sup>

Como hemos visto, el proyecto de sociedad que se pretendía implementar tenía lugares comunes para los diferentes asistentes a la Conferencia. La democracia como paradigma político era incuestionable, inspirada en principios como el diálogo, el reconocimiento de la diversidad y el desarrollo humano como fin último de todas las sociedades. En el mismo sentido, hubo una conciencia compartida acerca de la necesidad de generar una integración continental que fortaleciera este proyecto, que se alimentaba de las fuentes discursivas vigentes como los Derechos Humanos y la sostenibilidad del desarrollo. Como parte del aparente consenso, también se resaltaba el papel que podía cumplir la educación en general y la historia escolar en particular en la construcción de una conciencia democrática continental. Sobre este tema, aunque se avizoraba un acuerdo sobre la utilidad de la historia, su postura como maestra de la vida, no fue homogénea pues se dieron discusiones sobre qué historia enseñar y qué métodos implementar en la educación básica.

En la Mesa No. 2, donde tuvieron asiento personajes como Jaime Jaramillo Uribe y otros académicos de Ecuador y Perú, se planteó el debate sobre cuál era aquella historia que se quería enseñar para alcanzar la integración continental. Sí bien Jaramillo Uribe no aludió directamente la relación entre la historia y la concreción de los Derechos Humanos, su breve intervención puso de presente la importancia medular del cambio de mentalidad para hacer efectivos ese cúmulo de derechos consagrados en diferentes normas a nivel nacional e internacional.

Esta posición implicaba tomar partido por los procesos educativos como salida a la constante vulneración de los Derechos Humanos, camino que el mismo historiador colombiano reconocía como lento, más aún cuando se trataba de transformar mentalidades.

Haciendo eco de esta preocupación y enfocándola al campo de la historia, Enrique Ayala Mora, rector de la Universidad Andina Simón Bolívar, sugirió una historia más continental a través de la que se pudiera comprender mejor el pasado nacional, máxime cuando había un destino inexorable de comunidad. En el mismo sentido, Juan Miguel Bákula propuso que un primer paso para una verdadera integración era la reescritura de la historia en clave menos ideológica, es decir, nacionalista (JARAMILLO, 1996).<sup>19</sup> Las propuestas concretas para renovar la enseñanza de la historia provinieron desde diferentes posiciones, no sólo de los especialistas en historia, pues al parecer uno de los propósitos de la Conferencia era abrir la reflexión a otros campos del saber. Por ejemplo, Pedro Rivera propuso una nueva historia que no fuera la de los triunfadores, una historia en la que la voz de las víctimas fuera tenida en cuenta. En suma, una historia pensando en el futuro deseado:

Una historia como instrumento de paz tendría que ser reescrita desde muchos ángulos, pero sobre todo, desde lo que somos ahora y desde lo que queremos ser mañana. Tendría que examinar los saldos sociales en el planeta con el ánimo de inducir a la humanidad a no tropezar una y otra vez con la misma piedra; tendría que revisar los motivos y secuelas de la guerra, incluidas las coloniales, buscar evitarlas en el futuro; indagar las causas biosociales de la corrupción para promover conductas honradas según los códigos más convenientes a la convivencia social. El estudio a fondo

de las causas y consecuencias de la iniquidad podría servir para acelerar el proceso de humanización. Se tendría que escribir la historia de la explotación humana para desacreditarla como sistema de vida; exponer con pelos y señales el vía crucis de los oprimidos, pero no con fines plañideros ni para la toma de "justas venganzas", sino para que se tenga conciencia de sus limitaciones y se asuma la responsabilidad de tomar las riendas de sus destinos; escribir y describir el sistema de desigualdades para que sus promotores se den cuenta del daño que hacen, y que eventualmente se harían a sí mismos, cuando bien podrían crear un hermoso planeta de riquezas mejor distribuidas; escribir la historia del egoísmo para que los hombres y las mujeres descubran que nada es tan humano como la solidaridad y la participación; escribir una historia de la historia, para que tenga sentido y propicie los cambios necesarios; una historia y una geografía del hambre como la describió Josué de Castro décadas atrás, sin ánimos vengativos, ni como estrategia para desacreditar gobiernos y ganar elecciones, sino para enmendar, reconstruir, crear y devolver a los seres humanos la humanidad posible. (RIVERA, 1996).

Estos enfoques renovadores de la historia coincidían también en el interés por dotarla de un nuevo lenguaje más poético y agradable, propuesta planteada por el periodista colombiano Arturo Guerrero y la historiadora dominicana Luisa Angélica Sherezada, quien sugirió como modelo las obras del uruguayo Eduardo Galeano y su pluma "amena, entretenida y vital". Esta historiadora también recomendó la revaloración de la participación de la mujer en la historia americana desde tiempos prehispánicos hasta la contemporaneidad. Sin embargo, el principal aporte de su intervención, en el que estuvieron de acuerdo varios par-

ticipantes, era el enfoque para una nueva enseñanza de la historia que la sacara del aislamiento en que se hallaba debido a las formas tradicionales que se empleaban en su enseñanza. Su posición estaba muy cerca de los planteamientos colombianos de acercar la historia a la vida cotidiana, de hacerla más viva para el alumno mediante técnicas llamativas propias de la pedagogía activa (SHEREZADA, 1996).<sup>20</sup>

En un sentido similar se expresó Guillermo Bustos, quien planteaba una reflexión sobre el lugar de la historia nacional en un mundo globalizado, lo que llevaba aparejada una revisión de su dimensión pedagógica:

En ese sentido pienso que no importa tanto empezar a pensar en términos de contenidos sino en términos de procedimientos. Aquí es donde entra la reflexión propiamente pedagógica: Ir hacia una nueva epistemología de la enseñanza de la historia. La experiencia española de la Universidad Autónoma de Barcelona, con el profesor Carretero y todo el ejercicio pedagógico que se ha generado a su alrededor, nos lleva a valorar varios elementos como, por ejemplo, la posibilidad de que la historia desarrolle la capacidad de pensamiento relativo en los estudiantes. Esta opción encargaría con los mecanismos que podrían utilizarse para enfrentar los conflictos y disensos para que los alumnos puedan construir una memoria sobre el pasado. (BUSTOS, 1996).<sup>21</sup>

Las reflexiones sobre cuáles podían ser las características de una enseñanza de la historia para la integración continental no fueron homogéneas, ya que dependían del lugar desde donde hablaban los representantes de cada país. Por ejemplo, Augusto Ramírez Ocampo, representante de la UNESCO y Manuel José Bonnet enfatizaron en una integración comercial y en una seguridad democrática como continuación de la seguridad nacional

como base de una cultura de paz. Desde otra posición, el Ministro de Educación de Venezuela, Antonio Luis Cárdenas, planteó una serie de asuntos para tener en cuenta en el diseño de una nueva enseñanza de la historia. El primero era la necesidad de articular las dimensiones de lo local y lo global, como realidades ineludibles que romperían el sesgo nacionalista vigente durante más de un siglo en todo el continente. El segundo era el erigir la solidaridad como base de todo el proyecto y desplazar la competitividad como criterio básico de la contemporaneidad. Esto implicaba otorgar un lugar preponderante a la justicia social, la participación ciudadana y el reconocimiento de la diversidad.

Específicamente en el campo de la historia, Cárdenas proponía una nueva concepción de ésta, en la que se explicarían los hechos bélicos en sus contextos, complementados, a su vez, los relatos históricos con acontecimientos científicos, artísticos, sociales y culturales. En suma, sugería una nueva historia para la tolerancia y la paz. Ello sería posible, si se generaba un diálogo entre los historiadores, especialmente aquellos que elaboraban textos escolares y los gobiernos, con el fin de acordar en el relato lo que une y dejar de lado los temas que podrían generar distanciamiento. Para complementar este enfoque renovador, tendría que darse una revisión del enfoque de enseñanza al enfatizar en el aprendizaje no memorístico, éticamente comprometido con los valores progresistas, para lo que sería necesario ocuparse de la formación de los maestros y la producción de material didáctico acorde.

Con una visión crítica, no sólo del momento histórico que se vivía sino del desarrollo del evento, la historiadora Marisa González realizó observaciones agudas para proponer un nuevo modelo de enseñanza de la historia en el marco del proyecto integracionista. La crítica

fundamental de esta autora radicaba en señalar cómo la mayoría de los asistentes partía de una visión homogénea de la historia para enseñar, fundada en una concepción teleológica de la misma en la que habría necesariamente un destino de progreso, para el conjunto de naciones iberoamericanas. Esta visión aludía a una historia como maestra de la vida, en la que el conocimiento de lo acontecido podía evitar incurrir en los errores del pasado.

Esta crítica llevó a González a plantear la eliminación en la linealidad temporal así como la necesidad de concebir la historia como el cruce de pasados posibles, para evitar la tentación por buscar repeticiones en el presente. Pedagógicamente, la autora abogaría por una construcción, deconstrucción y reconstrucción de conocimiento por parte de los estudiantes, mediante el diálogo, lo que se complementaría con la redefinición colectiva de las nociones de paz e integración. Desde luego, las ideas de diversidad y manejo no violento del conflicto cruzarían todo el proyecto político y educativo (CÁRDENAS, 1996).<sup>22</sup>

En la relatoría general de la Conferencia se recogieron los principales aspectos hasta aquí planteados que, a decir verdad, constituyó un acumulado de las ideas expuestas en cada mesa de trabajo (GARCÍA, 1996). La lista de propuestas fue extensa, no obstante se refería a los ámbitos tradicionales en que se podían emprender acciones para transformar la enseñanza de la historia, algunas de ellas fueron: crear una Cátedra de Integración y Paz Latinoamericana; promover la investigación social sobre las fronteras; continuar el proyecto editorial de Historia General de América Latina iniciado por la Universidad Andina Simón Bolívar; elaborar marcos legislativos comunes para la circulación del libro en el continente; producir textos escolares centrados en la Historia de América Latina; diseñar

planes y programas de pasantías, becas e intercambios estudiantes entre los países de la región; crear una red de archivos latinoamericanos; realizar actualizaciones periódicas dirigidas a los profesores sobre la historia continental; esbozar un estatuto del historiador latinoamericano; propiciar intercambios entre autores de textos escolares y profesores y finalmente crear universidades fronterizas, entre otros (CÁRDENAS y GARCÍA, 1996).<sup>23</sup>

## Conclusiones

Como se pudo apreciar, desde los años ochenta diferentes entidades internacionales se dieron a la tarea de propiciar espacios de reflexión y debate en torno a temáticas relacionadas con la calidad educativa de las sociedades nacionales en el continente. Uno de los tópicos que fue objeto de discusión fue el de la calidad de los textos escolares, herramienta pedagógica que a finales del siglo pasado fue considerada por diferentes actores educativos como un medio importante para el desarrollo de los proyectos educativos. Si bien el Estado colombiano no tenía una política clara de producción y distribución de material didáctico, se hizo partícipe de los espacios impulsados por una entidad como el Convenio Andrés Bello y al que concurren profesores, editoriales privadas y especialistas en el tema.

De manera paralela, la preocupación por la calidad de la educación en el continente ocupó los esfuerzos y recursos de organizaciones como la UNESCO y la OEI para repensar el lugar del conocimiento histórico escolar en los procesos de integración política y económica que se agudizaron en las dos últimas décadas del siglo XX. La superación de problemas sociales como la pobreza y el "subdesarrollo" e incluso situaciones de carácter político como los conflictos fronterizos sirvieron de telón de fondo para que políticos, militares y especialistas expusieran

sus puntos de vista sobre el lugar de la historia en la resolución de estas situaciones. Ya fuese para propiciar la integración de los países andinos o el fortalecimiento de la comunidad iberoamericana de naciones, los paradigmas que estaban en la base de los informes y encuentros correspondían al fortalecimiento y consolidación de la Democracia Liberal como sistema político y del Capitalismo como modelo de desarrollo social.

Las entidades multilaterales dedicadas a la cultura pretendieron influir en los sistemas educativos nacionales, en este caso el colombiano, mediante eventos académicos, conferencias y publicaciones que buscaban generar un diagnóstico sobre la enseñanza de la historia en la educación básica. Estos mecanismos tenían como fin diagnosticar el estado de cosas y formular recomendaciones para transformar los currículos nacionales en temas como los textos escolares, los contenidos y formas de enseñanza. La autoridad y reconocimiento de las organizaciones internacionales, permitían congregarse a diferentes sectores para estimular la discusión sobre los cambios educativos que se juzgaban necesarios.

Sin incurrir en la tesis del “imperialismo ideológico” de algunos autores que instalan sus críticas en las teorías de la conspiración (VEGA, 2007)<sup>24</sup>, este artículo permitió apreciar cómo en estos espacios no se dio una homogeneidad absoluta, pues se confrontaron visiones diferentes de la historia, la nación, la integración, la seguridad y la paz. Lo cierto es que el proceso de globalización que ya se daba a pasos agigantados no permitía pensar el porvenir de las Ciencias Sociales Escolares en los límites de los Estados Nacionales. El discurso de la calidad educativa que se desplegó en los textos escolares, en los objetivos y contenidos de las áreas de conocimiento, se convirtió en el pretexto para la participación de organismos

internacionales en los debates sobre el porvenir educativo del continente.

## Notas

<sup>1</sup> Este trabajo da cuenta de cómo, en el caso colombiano, en la década del treinta las autoridades públicas acudieron a modelos principalmente alemanes para diseñar la política educativa del país. En 1870 la misión pedagógica alemana fue el primer referente internacional con el que los liberales radicales pretendieron modernizar la educación nacional.

<sup>2</sup> Antes de las iniciativas de la década del setenta por organizar el currículo de manera integrada, la educación se regía por el Decreto 45 de 1962. Sería con dos decretos de 1976 y 1978 que el Gobierno Nacional inició el proceso para transformar la educación colombiana tanto institucional como educativamente. Cabe acotar que este intento sigue abierto hasta el día de hoy.

<sup>3</sup> Para el caso de las Ciencias Sociales, el Ministerio de Educación solicitó la asesoría de dos reconocidos historiadores, Jorge Orlando Melo y Jaime Jaramillo Uribe, quienes a principios de la década del setenta elaboraron un documento relacionado con la integración de la Historia y la Geografía.

<sup>4</sup> En la elaboración de esta ley, por primera vez los educadores tuvieron alguna participación a pesar de las tensiones y el debate que se generó en el país a causa del peso que tuvo la federación de educadores en la definición de varios aspectos de la norma.

<sup>5</sup> Como ya se sugirió, uno de los principales componentes de la reforma consistió en la integración de las asignaturas aisladas que se impartían en el pensum escolar. Por ejemplo, para el caso de las Ciencias Sociales, se intentó pasar de la Historia, la Geografía y la Educación Cívica a las llamadas Ciencias Sociales Integradas, con la convicción de que la

integración del conocimiento permitiría a las nuevas generaciones un mejor desenvolvimiento en un mundo interconectado como el de finales de siglo. Este cambio de enfoque se acompañó de una visión más amplia de la noción de currículo, en donde la educación tenía que llegar a las actividades por fuera de las instituciones educativas y otorgar mayor protagonismo a la comunidad educativa. Finalmente, la promoción de habilidades y competencias con su respectiva modificación de los procesos evaluativos, que pretendían tener al educando como sujeto central de la relación enseñanza-aprendizaje, fue un componente central de esta reforma curricular emprendida a mediados de los años setenta.

<sup>6</sup> Esta norma se ocupó de establecer los integrantes y funciones de la Comisión Evaluadora en términos formales, además de ello, planteó como plazo mínimo de duración de los textos escolares el de tres años, medida que pretendía aminsonar el impacto en la canasta educativa para las familias.

<sup>7</sup> Según este autor, que había participado como asesor del MEN en la reforma curricular, esta había tenido un buen desarrollo para el ciclo primario gracias a la cooperación entre la Cámara de la Industria Editorial y el MEN, pues llegaron las editoriales a estudiar y apropiarse de los marcos generales y los programas de áreas lo que se habría traducido en los textos escolares.

<sup>8</sup> La propuesta de Peña Borrero que a pesar de pertenecer al mundo editorial tomó distancia de él como determinante de los textos escolares, también llegaban al campo de la promoción de los manuales, sugiriendo una educación tanto al consumidor de los textos como a los agentes comerciales de las editoriales, quienes antepondrían criterios educativos. Esta medida ayudaría a mejorar la misma evaluación de los textos, más allá de la creación de Comisiones Evaluativas

las cuales, según él, no habían tenido mayor impacto, más aún cuando el Estado no había reflexionado seriamente sobre los textos escolares.

<sup>9</sup> En 1993 la Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello realizó un breve informe de los estudios que se habían realizado en la región sobre el uso del texto escolar, iniciativa que da cuenta del interés que mantenía esta instancia sobre la temática de los textos escolares.

<sup>10</sup> Para la década del treinta del siglo XX se dio un primer intento por influir en el diseño de los contenidos de la historia escolar. El evento se denominó Convención sobre la Enseñanza de la Historia derivado de la VII Conferencia Internacional Americana. Esta iniciativa fue refrendada en los Congresos de Historia realizados en varios países del continente como el celebrado en Bogotá en 1930 o el de Río de Janeiro de 1931. Una de las estrategias más importantes para reflexionar sobre la educación a nivel continental fue la revisión de los manuales escolares, con el ánimo de eliminar de éstos cualquier indicio de “enemistad” entre los pueblos hermanos.

<sup>11</sup> Al respecto sabemos que el CAB organizó en 1995 un evento denominado “La enseñanza de la historia como estrategia de investigación”, que recoge una consulta en cuatro países de la región (Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela). En el caso de la OEI, la publicación en 1996 de un estudio sobre los currículos en Historia –a la que nos referiremos más adelante- tuvo varios encuentros de preparación entre los años 1993 y 1994 realizados en Montevideo, Ciudad de Panamá y La Guaira.

<sup>12</sup> El orden de la reforma educativa en Colombia se dio así: Primero se expedieron unos decretos para reorganizar el sistema educativo y el currículo en la década del setenta, a mediados de los ochenta se sancionó otro decreto por el

cual se integraban las áreas de estudio. Producto de ello, el MEN elaboró los marcos curriculares generales y para cada grado, primero para el nivel primario y entre finales de los ochenta y principios de los noventa se publicaron los relacionados para el nivel secundario. Como resultado de este proceso se produjo la Ley General de Educación en 1994, que contó con unos desarrollos en decretos y resoluciones.

<sup>13</sup> Herederas de los postulados de la Escuela Nueva implementada en el país a inicios del siglo XX a través de la experiencia educativa del Gimnasio Moderno de don Agustín Nieto Caballero, para la segunda mitad del siglo el MEN optó por apuntalar en el sistema educativo colombiano algunos principios de la Psicopedagogía. A nivel psicológico, se pretendía que la educación se fundara en la combinación de postulados de la Psicología del Desarrollo Humano con las Teorías del Aprendizaje Humano. De la Psicología del Desarrollo Humano se destacaban las reflexiones sobre tres áreas de la actividad humana: la psicomotricidad, entendida como el manejo consciente de los movimientos del cuerpo; el desarrollo intelectual, en cuanto a las estructuras de acción por medio de las cuales el sujeto asimila los eventos en interacción, recorriendo varias etapas en el desarrollo del ser humano desde la inteligencia sensorio-motriz, la pre-lógica, la lógica concreta hasta la lógica formal y por último, el área socio-afectiva, que se halla ligada al desarrollo social y afectivo como parte de la conformación de la personalidad, que también recorre un camino que va desde el egocentrismo hacia la autonomía. Por su parte, las Teorías sobre Aprendizaje Humano fueron utilizadas como referente para dimensionar y diseñar las “experiencias de aprendizaje”, entendiendo por este no sólo los conocimientos sino sobre todo la generación de procesos en los alumnos. Para ello, el Ministerio acudió a tres mode-

los buscando su articulación. Del modelo de Piaget se retomaron planteamientos como la importancia de la participación directa del alumno y la interacción con pares para generar un verdadero aprendizaje o lo que es lo mismo, la relevancia de las experiencias físicas y sociales. A su vez, se tomó en cuenta el reconocimiento de las estructuras mentales del alumno como base de cualquier experiencia de aprendizaje, generándose este del “desequilibrio” conceptual producido por las nuevas experiencias. Respecto al modelo de Skinner se incorporó el principio que el alumno no sólo aprende contenidos sino formas específicas para resolver problemas, reconociendo los aciertos y errores cometidos en el desarrollo de las actividades, siempre encaminado hacia lo planteado como deseado en el currículo. Finalmente y en menor medida, la Dirección de Currículo aludió a otros dos modelos el de Bandura y Gagne. Sobre el primero, se tuvo en cuenta la incidencia de los modelos sociales de castigo y premio empleados y su consiguiente imitación por parte de los alumnos, mientras que sobre el segundo, se reiteraba la tesis sobre la complejidad del aprendizaje, que trasciende la información verbal para abarcar habilidades intelectuales, estrategias cognoscitivas, actitudes y destrezas motoras, con base en las relación entre expectativas y estímulos.

El segundo pilar que soportaba la estrategia integradora correspondía a la adhesión plena del MEN a los postulados de la pedagogía activa. Esta corriente venía a cerrar la concepción de la educación a implementar, toda vez que se articulaba a lo expuesto –especialmente a las teorías psicológicas- pues ponía como centro de toda acción educativa la naturaleza del niño. Dentro de de las características más importantes de la también llamada Escuela Activa resaltaban el papel central de la actividad como fuente de conocimiento y aprendizaje, la apuesta por la autodeterminación personal y social, el

papel protagónico del estudiante en el proceso de aprendizaje, la necesidad de estar en contacto con la realidad, el papel del maestro como orientador en busca de una relación no autoritaria con el alumno, el estímulo a una relación profunda entre la teoría y la práctica. "La pedagogía moderna, basada en la convicción de que es más importante aprender a aprender que aprender algo, concede gran atención al método." Ver: (BURGOS, 1984, p. 11-52).

<sup>14</sup> Las mesas en su respectivo orden fueron: Mesa 1. Los factores históricos, políticos y sociales comunes a la fundación de una cultura de entendimiento y paz regional; Mesa 2. Los principales obstáculos para el respeto de los derechos humanos y la integración de los pueblos en la historia latinoamericana; Mesa 3. La influencia del concepto de seguridad democrática en el desarrollo de una cultura de paz e integración para este fin de milenio; Mesa 4. La construcción colectiva de la historia- Tres enfoques sobre sociedad y paz: mujeres, escritores y periodistas y Mesa 5. La transformación de la enseñanza de la historia fundamentada en los principios y valores de una cultura de paz para el nuevo siglo: Retos y perspectivas.

<sup>15</sup> Las memorias del evento se encuentran en la siguiente dirección web: <http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/titlepg.htm>. El evento tuvo una mecánica sencilla, consistente en la exposición de un número de tres ponencias en promedio a las que seguía un debate en el que los asistentes participaban opinando sobre las principales temáticas tratadas. El cierre constó de la presentación de unas relatorías por cada mesa en que se destacaban los principales puntos de discusión y se redactó un documento de trabajo en el que se consignaban consensos que guiarían el trabajo.

<sup>16</sup> Las palabras del Gobernador de Bolívar Miguel Navas Meisel y del Secretario General de la Alcaldía de Cartagena, Rafael Vergara Navarro, se adherían

plenamente a las ideas de democracia, diversidad e integración, de allí que no las mencionemos independientemente.

<sup>17</sup> Mesa No. 1. Los participante de esta mesa fueron: Expositores: Augusto Ramírez Ocampo. Representante Especial del Director General de la Unesco. P. Felipe Mac Gregor S.J. Presidente del Instituto de La Paz, Universidad del Pacífico. Lima. Pompeyo Márquez. Ministro de Estado de Venezuela. Presidente del Consejo Nacional de Fronteras. Periodista. Moderador: Arvelio García. Representante de la Unesco para Colombia y Ecuador.

<sup>18</sup> Mesa No. 3. Expositores: Mayor General Manuel José Bonett. Comandante General del Ejército, Colombia Coronel José E. Ayoroa. Comandante del Colegio Militar del Ejército, Bolivia, María Antonieta Huerta. Directora del Magíster en Estudios Políticos y Sociales Latinoamericanos, ILADES. Santiago de Chile Moderador: Daniel García-Peña. Historiador. Alto Comisionado para la Paz de la Presidencia de la República, Colombia. El debate generado en esta mesa, giró en torno a la necesidad de enfocar el problema de la seguridad en una perspectiva de defensa de los derechos humanos, especialmente en el papel de las Fuerzas Militares en su defensa de la democracia y en la necesidad de un proyecto educativo que dé cuenta a los jóvenes de la urgencia por resolver situaciones de pobreza en el continente. Todos los participantes del debate daban por descontado la prioridad del diálogo y el reconocimiento de la otredad para acometer soluciones.

<sup>19</sup> Mesa No. 2. Expositores: Jaime Jaramillo Uribe. Departamento de Historia, Universidad de Los Andes. Bogotá, Colombia Enrique Ayala Mora. Rector de la Universidad Andina Simón Bolívar. Quito, Ecuador Juan Miguel Bákula. Historiador, diplomático, académico. Perú Moderador: Oscar Loyola Vega. Vicedecano, docente de la Facultad de

Historia y Filosofía de la Universidad de La Habana, Cuba. El debate en esta mesa giró en torno al principio básico para la reescritura de la historia continental, el cual debías ser el reconocimiento de la otredad a través del diálogo, con el fin de generar un acercamiento entre diferentes pero iguales a la vez. Otra preocupación estaba relacionada con las maneras como se podían vehicular los valores integracionistas y de paz en los currículos, ya que no bastaba una nueva historia especializada sino llegaba a las aulas escolares.

<sup>20</sup> Sherezada anotaba: "La discusión sobre el método también nos conduce a la forma como se enseña la historia, la que representa, por consenso, la materia más aburrida en el currículum de la escuela latinoamericana. ¿Por qué? En primer lugar porque, antes de empezar una clase, no se explora lo que entiende, imagina o ha oído decir el o la educando sobre lo que es la historia y cómo la asocia a su vida. En segundo término, porque la motivación es obsoleta. ¿Qué tiene que ver Simón Bolívar o Juan Pablo Duarte, con mi vida actual, con lo que soy, con mi futuro? En tercer lugar, (sic) porque los ejercicios de memoria aburren. Sólo el teatro o el sociodrama le devuelven al aprendizaje de la historia su carácter vital, su desafío a la investigación. Cuando tengo que representar a un personaje me lo aprendo, tengo que saber qué fue lo dijo, cómo y dónde lo dijo, lo que reivindica el carácter de juego de la historia. También me enseña a expresarme, a hablar en público, a sintetizar, que lo convierte en un entrenamiento completo en forma de expresión y no solamente de contenido. La técnica de panel entre posiciones contrarias me obliga a investigar, sintetizar, aprender, argumentar, mejorar mi expresión. Es evidente que el profesor o la profesora deja de ser el o la protagonista y facilita el proceso de enseñanza al corregir,

aportar datos y guiar a la investigación, la discusión o el debate".

<sup>21</sup> Intervención en la Mesa No. 3 e intervino una vez más en la Mesa No. 4 este historiador ecuatoriano defendió el acercamiento entre la historia que se investiga y la que se imparte en el aula de clase, aunque priorizó el enfoque pedagógico ligado a una pretensión interdisciplinaria.

<sup>22</sup> Mesa No. 5. Expositores: Antonio Luis Cárdenas Colménter, Ministro de Educación, Venezuela. Marisa González de Oleaga. Doctora en Historia Contemporánea, Universidad Complutense de Madrid, España. Nicolás Cruz. Director del Instituto de Historia de la Universidad Católica, Santiago, Chile. Moderador: Enrique Ipiña Melgar. Ex ministro de Educación de Bolivia. En esta mesa también se escucharon voces sobre la urgencia que había para que la historia escolar estuviera orientada por los principios de la psicología activa y del constructivismo. Cfr. Intervención Rosemarie Terón Navas.

<sup>23</sup> Esta extensa lista se acompañó de una serie de observaciones sobre un documento presentado por el CAB que proponía estudiar a fondo el estado de la enseñanza de la historia en el continente, al que se le realizaron observaciones por parte de algunos asistentes a la Conferencia.

<sup>24</sup> Nos referimos a una de las últimas obras del historiador colombiano Renán Vega Cantor, quien si bien realiza un interesante análisis sobre la relación entre enseñanza de las Ciencias Sociales y la contemporaneidad, no se detiene a estudiar el proceso de configuración de la política educativa en esta materia. Por el contrario prefiere mantenerse en el terreno de la generalidad, defendiendo ideológica y políticamente la pertinencia de pensar el mundo actual a partir de las categorías clásicas del Marxismo tales como clase e imperialismo.

## Referencias

## Documentos primarios en formato electrónico

- BONETT LOCARNO, Manuel José et al. (1996). "Mesa No. 3. La influencia del concepto de seguridad democrática en el desarrollo de una cultura de paz y de integración para este fin de milenio". En: <http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/mesa3.htm> [Noviembre 17 de 2009].
- CÁRDENAS, A. & GARCÍA, J. (1996). "Plenaria General-Acuerdos y Consensos". En: <http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/plenaria.htm> [Noviembre 20 de 2009].
- CÁRDENAS COLMÉTER, Antonio Luis et al. (1996). "Mesa No. 5. La transformación de la enseñanza de la historia fundamentada en los principios y valores de una cultura de paz para el nuevo siglo: retos y perspectivas". En: <http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/mesa5.htm> [Octubre 15 de 2009].
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. (1994). "LEY 115 DE 1994. POR LA CUAL SE EXPIDE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN". EN: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/ARTICLES-85906\\_ARCHIVO\\_PDF.PDF](http://www.mineducacion.gov.co/1621/ARTICLES-85906_ARCHIVO_PDF.PDF) [OCTUBRE 3 DE 2009].
- DUQUE DE OSPINA, Olga et al. (1996). "Sesión de instalación". En: <http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/instal.htm> [Noviembre 8 de 2009].
- GARCÍA COVARRUBIAS, Jaime. (1996). "Relatoría general". En: <http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/relator.htm> [Noviembre 9 de 2009].
- JARAMILLO URIBE, Jaime et al. (1996). "Mesa No. 2. Los principales obstáculos para el respeto de los derechos humanos y la integración de los pueblos en la historia latinoamericana". En: <http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/mesa2.htm> [Noviembre 9 de 2009].
- MELO, J. & JARAMILLO, J. "Claves para la enseñanza de la Historia". En: <http://www.jorgeorlandomelo.com/calvespara.htm> [Octubre 10 de 2009].
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. (1976). "Decreto 088 de 1976. Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional". En: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102584\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102584_archivo_pdf.pdf) [Octubre 12 de 2009].
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. (1962). "Decreto 45 de 1962. Por el cual se establece el Ciclo Básico de Educación Media, se determina el Plan de Estudios par el Bachillerato, y se fijan Calendario y Normas para evaluar el trabajo escolar". En: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103679\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103679_archivo_pdf.pdf) [Octubre 15 de 2009].
- RAMÍREZ OCAMPO, Augusto et al. (1996). "MESA No. 1. Los factores históricos, políticos y sociales, comunes a la fundación de una cultura de entendimiento y paz regional". En: <http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/mesa1.htm> [Noviembre 15 de 2009].
- SHEREZADA VICIOSO, Luisa Angélica et al. (1996). "Mesa No. 4. La construcción colectiva de la historia tres enfoques sobre sociedad y paz: mujer, escritores y periodistas". En: <http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/mesa4.htm> [Noviembre 14 de 2009].
- RIVERA ORTEGA, Pedro et al. (1996). "Mesa No. 4. La construcción colectiva de la historia tres enfoques sobre sociedad y paz: mujer, escritores y periodistas". En: <http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/mesa4.htm> [Noviembre 13 de 2009].

## Documentos primarios impresos

- ABREU DE ARMENGO, Mercy et al. (1988). *Marco General de las Ciencias Sociales-Propuesta de Programa Curricular Sexto Grado de Educación Básica Secundaria*. Bogotá: MEN.
- BURGOS, Campo Elías, et al. (1984). *Fundamentos Generales del Currículo*. Bogotá: MEN.
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. (1987). "Ley 24 de 1987. Por la cual se establecen normas para la adopción de textos escolares y se dictan otras disposiciones para su evaluación". En: BAEZ FONSECA, Julio Ernesto (Comp.). *Legislación para Educación*. Bogotá: Editorial CASE.
- DE BLAS, Patricio et al. (1996). *Los planes y programas para la enseñanza de la historia en Iberoamérica en el nivel medio*. Madrid: OEI/Marcial Pons.
- DE ROUX, Rodolfo Ramón. (1985). *A propósito de la historia que se enseña a los niños. Ponencia presentada en el Encuentro de Asociación Distrital de Educadores sobre "La Enseñanza de las Ciencias Sociales"*. Bogotá: Multicopiado s.p.i.
- DÍAZ, J. & OSPINA, J. (1995). *La enseñanza de la historia como estrategia de integración*. Bogotá: SECAB/CODECAL.
- GÓMEZ RESTREPO, Bernardo. (1993). *La investigación sobre el uso del texto escolar: Estado del arte y perspectivas*. Medellín: SECAB.
- ISAZA, Mary Luz. (1991). "Hacia una política de textos en Colombia". En: PEÑA BORRERO, Luis Bernardo. (Comp.). *La Calidad del Libro de Texto*. Bogotá: SECAB/CERLALC/MEN/PONTIFICIA UNIVERIDAD JAVERIANA.
- MEJÍA BOTERO, William. (1991). "Evaluación de la calidad de los textos escolares". En: PEÑA BORRERO, Luis Bernardo. (Comp.). *La Calidad del Libro de Texto*. Bogotá: SECAB/CERLALC/MEN/PONTIFICIA UNIVERIDAD JAVERIANA.
- NAVARRO, A. & RIBERA, A. (1990). *Ciencias Sociales-Marco General. Propuesta Programa Curricular-Octavo Grado de Educación Básica*. Bogotá: MEN.
- PEÑA BORRERO, Luis Bernardo. (1991). "El libro de texto como problema de calidad educativa". En: PEÑA BORRERO, Luis Bernardo. (Comp.). *La Calidad del Libro de Texto*. Bogotá: SECAB/CERLALC/MEN/PONTIFICIA UNIVERIDAD JAVERIANA.
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. (1978). "Decreto 1419 de 1978. Por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación pre-escolar, básica (primaria y secundaria), media vocacional e intermedia profesional". En: BAEZ FONSECA, Julio Ernesto. (Comp.). *Legislación para Educación*. Bogotá: Editorial CASE.
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. (1984). "Decreto 1002 de 1984. Por el cual se establece el plan de estudios para la educación pre-escolar, básica (primaria y secundaria) y media vocacional de la educación formal colombiana". BAEZ FONSECA, Julio Ernesto. (Comp.). *Legislación para Educación*. Bogotá: Editorial CASE.
- VASCO MONTOYA, Eloísa. (1991). "Los valores implícitos en los libros de texto". En: PEÑA BORRERO, Luis Bernardo. (Comp.). *La Calidad del Libro de Texto*. Bogotá: SECAB/CERLALC/MEN/PONTIFICIA UNIVERIDAD JAVERIANA.
- VASCO URIBE, Carlos Eduardo. (1991). "Significado educativo del libro de texto". En: PEÑA BORRERO, Luis Bernardo. (Comp.). *La Calidad del Libro de Texto*. Bogotá: SECAB/CERLALC/MEN/PONTIFICIA UNIVERIDAD JAVERIANA.

## Fuentes Bibliográficas

- BETANCOURT, Alexánder. (2007). *Historia y Nación: Tentativas de la Escritura de la Historia en Colombia*. Medellín: La Carreta.
- GONZÁLEZ BERNALDO, Pilar. (2003). "Pedagogía societaria y aprendizaje de la nación en el Río de la Plata". En: ANNINO, A. & GUERRA, F. (Coords.). *Inventando la nación: Iberoamérica siglo XIX*, México: FCE, 565-589
- HARWICH VALLENILLA, Nikita. (2003). "La historia patria" en: ANNINO, A. & GUERRA, F. (Coords.). *Inventando la nación: Iberoamérica siglo XIX*, México: FCE, p. 533-549
- HERRERA, Marta Cecilia. (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Plaza & Janés.
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos/CAB.
- RIVAS ORTIZ, Laura Victoria. (2009). *El Proyecto de Patria de los Hermanos de las Escuela Cristianas en Colombia: 1920-1948*. Tesis de grado para optar al título de Historiadora. Escuela de Historia, Universidad Industrial de Santander UIS. Bucaramanga, Colombia. En: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2009/129549.PDF> Tipo: Adobe Acrobat PDF. Tamaño: 1.10 Mb. p. 50 [Junio 8 de 2009]
- RODRÍGUEZ CÉSPEDES, Abel. (2008). *La Educación después de la Constitución del 91: De la reforma a la contrarreforma*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio/Corporación Tercer Milenio.
- SERRANO, Sol. (2003). "La ciudadanía examinada: El control estatal de la educación en Chile (1810-1870)". En: ANNINO, A. & GUERRA, F. (Coords.). *Inventando la nación: Iberoamérica siglo XIX*, México: FCE, p. 550-564
- VEGA CANTOR, Renán. (2007). *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar. Las transformaciones mundiales y su incidencia en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Volumen II: Capitalismo, tecnología y ecocidio planetario*. Bogotá: UPN.