Epistemología y didáctica de textos escolares recientes de Ciencias Sociales en Colombia

Epistemology and Teaching of Recent School
Texts of Social Sciences in Colombia

Jorge Hernán Calderón*

*Universidad Santiago de Cali

Resumen

Este artículo aborda los resultados de la investigación sobre la epistemología y didáctica del conocimiento escolar en los textos escolares de Ciencias Sociales en Colombia, editados después del año 2002. La problemática se presenta dentro de la metodología cualitativa y el análisis de contenido, precisando las hipótesis y el sistema de construcción de categorías. A manera de marco referencial, realizamos un rápido recorrido por las hipótesis de construcción del conocimiento escolar, de su reflexión nos decantamos por una visión compleja e integrada de la realidad educativa. Exponemos las consideraciones que se desprenden de nuestras hipótesis de investigación, explicadas en el tratamiento dado a las finalidades educativas, contenidos, metodología y evaluación. En la parte final caracterizamos las perspectivas epistemológicas y didácticas de los textos escolares, acompañándolas de algunas críticas y recomendaciones.

Conceptos claves. Conocimiento escolar, integración de conocimientos, hipótesis de sustitución e integración, pensamiento complejo, cambio conceptual, ideas previas, investigación escolar y modelo didáctico.

Abstract

This article shows the results of a research on the epistemology and teaching of the school knowledge in the Social Sciences school texts, edited after 2002, in Colombia. The qualitative methodology and the content analysis specifying the hypotheses and the system of construction of categories were used in this study. A complex and integrated vision of the educational reality was selected as our referential frame, after having examined various hypotheses of construction of the school knowledge. Following our research hypotheses, we present the arguments explained in the treatment of the educational purposes, contents, methodology and evaluation. Finally, we have examined critically the epistemological and teaching perspectives of the school texts proposing some recommendations.

Key Words: school knowledge, knowledge integration, substitution and integration hypothesis, complex thought, conceptual change, previous ideas, school research and teaching model.

1. Introducción

En muchos países del mundo desde la década del 90 del siglo pasado, se emprendieron una serie de reformas curriculares cuyo propósito central consistía en incorporar los nuevos desarrollos de las Ciencias Sociales. La LOGSE promulgada en 1990, es un ejemplo de reforma educativa en España, ella provocó variedad y riqueza de propuestas didácticas, unas en favor y otras en contra de las posiciones oficiales, dichas propuestas se tradujeron en cambios e innovaciones en el diseño curricular y en los libros de texto.

En Colombia en las últimas tres décadas se han presentado dos reformas curriculares en la enseñanza de las Ciencias Sociales la de 1984 y la del 2002, ambas reformas han generado impactos sobre los textos escolares que son dignos de estudiarse.

La Reforma Curricular de 1984 se declaró partidaria de la integración de los contenidos de las Ciencias Sociales, especialmente de la Geografía e Historia. Según Gutiérrez (2005), la reforma tuvo como eje de integración,

el abordaje simultáneo de las relaciones y la evolución del medio ambiente, la sociedad, la economía, la cultura y las instituciones políticas. Sin embargo, como dice Betancourt (1999,9), la aplicación y ejecución de las nuevas directrices no provocaron cambios importantes en la enseñanza y en los textos escolares, se intercalo contenidos históricos y geográficos, sin contar con los aportes de otras disciplinas sociales. En este contexto la Geografía fue la gran damnificada se consideró únicamente como el *escenario estático de los hechos históricos*, Flórez (1999, 23), por otra parte en la Historia, el énfasis que se venía haciendo en la independencia nacional se diluyó siendo *desplazado por una visión más general de los procesos económicos, sociales, políticos y culturales*, Gutiérrez (2005,49)

Finalizando la década del 80, el Movimiento Pedagógico empezó a configurar proyectos curriculares alternativos que se cristalizaron en primer lugar, en los fines educativos de la Constitución del 91, en segundo lugar, en la Ley General de Educación de 1994 y en tercer lugar, en los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales del año 2002.

Los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales del año 2002 son la reglamentación de la Ley General de 1994. Esta ley en el lenguaje de Porlán y Coll (1998) se corresponde con una “*reforma global*” y uno de sus aspectos “*parciales o sectoriales*” son los Lineamientos y Estándares. Se trata de una *reforma estructural*, dado que los cambios pretenden afectar al conjunto del sistema educativo y al área Ciencias Sociales en particular.

Tras ellos se definió la educación en ciudadanía activa y la interdisciplinariedad de la Ciencias Sociales. Dichos aspectos supusieron cambios sustantivos en la enseñanza y en los materiales curriculares, en adelante este trabajo se ocupa del impacto de los Lineamientos del año 2002, sobre los textos escolares de Ciencias Sociales.

2. La problemática y metodología de la investigación

Para efectos de lo que vamos a tratar en este artículo, nuestra problemática de investigación se definió en los siguientes términos: *¿Cómo se incorporaron las orientaciones epistemológicas y didácticas de los Lineamientos Curriculares oficiales de Ciencias Sociales del año 2002*

*en los textos escolares de Ciencias Sociales en Colombia?*¹. Se persigue entonces: *caracterizar y analizar las perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar en los textos.*

Frente a lo anterior se derivó como hipótesis: *En ausencia de referentes concretos orientadores de la integración didáctica del conocimiento científico, cotidiano y escolar, y del papel de la investigación en una propuesta didáctica que contemple la construcción progresiva del conocimiento escolar, los textos escolares editados después de los Lineamientos Curriculares incorporarán de manera simplista, esquemática, deformada y trivial, las nuevas tendencias y desarrollos epistemológico-pedagógicos de las Ciencias Sociales sugeridos por el propio MEN de Colombia, lejos de romper con modelos tradicionales, conservarán tratamientos didácticos yuxtapuestos, enciclopedistas y repetitivos de los contenidos heredados de la reforma del 84, manteniendo así la hegemonía del conocimiento científico sobre otro tipos de conocimiento, dejando latente el papel didáctico de la investigación como un activismo insustancial que se va soportar en obsesivas competencias procedimentales, sin superar de fondo la concepción culturalista de la formación del estudiantado.* (Calderón, 2008, 351, 352).

En ésta investigación, optamos por el análisis de contenido, con un interés descriptivo e interpretativo. La unidad de análisis la constituyen cuatro unidades de información, Véase *Cuadro 1*.

Cuadro 1. Codificación de los textos escolares. Fuente: Calderón (2008, 367).

UNIDAD DE INFORMACIÓN	TIPO DE TEXTO ESCOLAR	CODIGO
1.	Ciencias Sociales propuesta curricular integrada 9, (2003), editorial Educar	EDU
2.	Contextos Sociales 9, (2004), editorial Santillana	SAN
3.	Identidades 9, (2004), editorial Norma	NOR
4.	Ingenio Social 9, (2006), editorial Voluntad	VOL

¹ Este artículo recoge algunos aspectos de la tesis doctoral de Calderón (2008), ver título en la bibliografía.

Las unidades son sometidas al análisis de contenido de cuatro categorías y siete subcategorías con sus correspondientes descriptores, Véase *cuadro 2*.

Cuadro 2. Sistema de categorización. Fuente: Calderón (2008, 388).

CATEGORIAS	COD.	SUBCATEGORIAS	COD.	DESCRITORES	COD.
DATOS GENERALES	A	DATOS DEL DOCUMENTO	A1	Área de especialidad de los autores del documento	A1a
				título,	A1b
				editor,	A1c
				Lugar y fecha de edición	A1d
				Textos integrados o separados	A1e
				Tipo de materiales anexos	A1f
				Organización del material. No. de Unidades curriculares y número de páginas por unidad.	A1g
				Experimentaciones previas de la propuesta que presenta el texto escolar	A1h
		INTENCIONALIDAD, REFERENTES Y FUENTES DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR	B1	Función social asignada a la escuela. Opción filosófico-ideológica. Reproducción/transformación. Propósitos de formación general del ciudadano.	B1a
				Criterios de selección fines educativos. Didácticos, saberes propios disciplinares, epistemológico, filosófico, otro, etc.	B1b
				Tipo de Relaciones existentes entre conocimiento escolar y el científico: de compatibilidad; incompatibilidad, coexistencia, complementariedad.	B1c
				Enfoques y modalidades de organización de los	B2a
CONOCIMIENTO ESCOLAR: PARA Y QUE ENSEÑAR	B	FORMULACIÓN, ORGANIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR	B2	contenidos: Enfoques: simple, complejo, analítico, sistémico. Referentes integradores: conceptos estructurantes, interdisciplinares, metadisciplinares. Organización vertical/horizontal: disciplinar, globalizada.	
				Criterios sociológicos, psicológicos, epistemológicos, y didácticos en la selección de contenidos	B2b
				Fuentes en la selección de contenidos: Problemas relevantes socio-ambientales, ideas de los sujetos (Conocimiento cotidiano), conocimiento científico-técnico, conocimiento metadisciplinar.	B2c
				Grados de concreción de los contenidos. Curso, ciclo, etapa. Niveles de concreción entre el proyecto al interior del aula, y los proyectos de área y de centro.	B2d
				Niveles de profundización en la organización de los contenidos, fases y gradiente de complejidad.	B2e
				Tipos de contenidos y su valoración: conceptuales, procedimentales; actitudinales.	B2f
CÓMO ENSEÑAR	C	INTENCIONALIDAD DE LA METODOLOGÍA ...Y PAUTAS ORIENTADORAS	C1	Metodología inmersa: Tradicional, tecnológico, espontaneista, constructivista, alternativa	C1a
				Tipo de propuesta metodológica presentada.	C1b
				Principios didácticos orientadores de la metodología. Niveles de articulación entre los principios didácticos y la metodología	C1c
				Estrategias utilizadas y su relación con los elementos didácticos.	C1d
				Actividades pedagógicas manejadas, secuencia y papel que juegan frente a las estrategias y los elementos didácticos.	C1e

[illegible]

Cuadro 3.6. Evolución del número de empresas en el sector: 2000-2006 (en miles)

3. Los referentes teóricos de la investigación

Los referentes teóricos serán tratados en dos apartados: a. Hacia una visión compleja e integrada de la realidad educativa y b. Las hipótesis del debate sobre la naturaleza del conocimiento escolar.

Figura 1. *Presupuestos teóricos del conocimiento escolar en el Proyecto IRES*, Fuente: Calderón (2008, 141).

a. Hacia una visión compleja e integrada de la realidad educativa

Nuestro marco de referencia teórico se corresponde con los planteamientos de IRES, apoyamos una epistemología compleja y convergente que integre la reflexión psicológica (constructivismo y evolucionismo), epistemológica (pensamiento complejo y sistémico) y socio-política (Crítico-social) de la realidad educativa (Véase *figura 1*).

La reflexión, análisis y conclusiones de este artículo, la hacemos entre otros, dentro de los siguientes presupuestos teóricos:

- Interpretar la realidad escolar dentro de la teoría integrada del conocimiento escolar.
- Adoptamos como principios didácticos, la investigación en el aula, la ambientalización del currículo y la complejización de las ideas previas.
- El conocimiento metadisciplinar es referente clave para la determinación del conocimiento escolar
- La construcción del conocimiento escolar, exige de la formulación de hipótesis curriculares y de progresión del aprendizaje. Calderón (2008, 6, 7)

Con respecto a la naturaleza del conocimiento escolar, IRES formula como hipótesis central: *“El conocimiento escolar es un conocimiento con sus propias características epistemológicas, que supone una mejora del conocimiento cotidiano, y que integra las aportaciones de muy distintas formas de conocimiento.”* García (1998, 11).

b. Las hipótesis sobre la naturaleza del conocimiento escolar.

García (1998) precisa la existencia de cuatro hipótesis que recogen los aspectos principales del debate sobre la génesis y transferencia del conocimiento escolar: 1. De compatibilidad, 2. De sustitución, 3. De independencia y 4. De integración-enriquecimiento del conocimiento cotidiano. Para nuestro estudio sólo nos vamos a referir a las hipótesis dos y cuatro con base en aspectos como: Grado de compatibilidad, grado de generalidad o dominios específicos, transformación o sustitución

del conocimiento de partida y aplicación del conocimiento escolar a situaciones cotidianas, Calderón (2008, 97-99).

La hipótesis de la sustitución tiene como características centrales:

- Las epistemologías del conocimiento científico y cotidiano son incompatibles y discontinuas.
- La función de la escuela es sustituir las ideas intuitivas del alumnado por las ideas científicas, el conocimiento escolar resultante sería un conocimiento específico de cada dominio concreto de conocimiento.
- El paso de una a otra forma de conocimiento requiere de cambios fuertes que sólo tendrían lugar en la instrucción
- Considera posible la aplicación del conocimiento escolar a lo cotidiano, ya que la ciencia aporta un tratamiento más complejo de los problemas socioambientales.

La hipótesis de la integración-enriquecimiento del conocimiento cotidiano tiene como características esenciales:

- El conocimiento escolar se determina por la integración transformadora de las aportaciones de diversas formas de conocimiento. Adopta un principio de complementariedad: frente a la dicotomía conocimiento cotidiano-conocimiento científico propone la interacción y evolución conjunta.
- Asume que en un sistema de ideas puede haber subsistemas con muy diverso grado de coherencia y generalidad.
- Postula el enriquecimiento del conocimiento cotidiano, la escuela ha de propiciar la sustitución del pensamiento simple por el complejo.
- Se puede aplicar a la realidad cotidiana un pensamiento y una actuación más compleja, ya que el propio conocimiento cotidiano tiene modalidades complejas.

Siguiendo el camino de la hipótesis de la integración², García (1998) establece tres presunciones para la construcción del conocimiento escolar:

² Nosotros optamos por la hipótesis de la integración, ella se convierte en faro teórico de éste estudio.

1. Integrar didácticamente diferentes formas de conocimiento -cotidiano y científico, ello supone la adopción de una determinada cosmovisión.
2. La integración sólo es posible si las formas de conocimiento implicadas no tienen discontinuidad insuperable, pueden interactuar entre sí y evolucionar conjuntamente.
3. La construcción de conocimientos específicos y generales, son aplicables a la cotidianidad.

Análogo a la hipótesis de la sustitución, García (1998,110) precisa dos etapas para el cambio conceptual: Tradicional academicista (desconocimiento total de las ideas previas y cambio por transmisión) y Cambio conceptual renovado (parte de las ideas previas provocando el cambio de preconceptos a conceptos científicos). En relación con el cambio conceptual, Gil (1994b) establece cuatro enfoques, (Véase cuadro3).

Cuadro 3. Enfoques del cambio conceptual en la versión renovada de la hipótesis de la sustitución. Fuente: Calderón (2008, 110).

Enfoques	Características
A. Enseñanza de contenidos conceptuales	-Busca sustituir el conocimiento cotidiano por el científico, el conocimiento escolar tiene como base los contenidos conceptuales formales. -La metodología de enseñanza-aprendizaje de los contenidos conceptuales es la transmisión-recepción
B. Enseñanza de la metodología científica	-Sustituye los procedimientos del conocimiento cotidiano por los procedimientos propios de la ciencia (contenidos procedimentales). -Metodología inductivista, el alumnado mediante el adiestramiento en el método científico pueden descubrir verdades.
C. Hacer ciencia, a partir de la resolución de problemas	-Propicia el cambio conceptual, actitudinal y metodológico, aproximándose al conocimiento científico. Vence las resistencias al cambio de las ideas intuitivas, sustituyendo el "error conceptual" por el concepto científico adecuado. -La investigación escolar es instrumento clave para el cambio conceptual (recrea en el aula el contexto de construcción científica). Parte de problemáticas de interés escolar y favorece la coinvestigación. -Hay que construir nuevas estructuras conceptuales de dominio, reestructurando las teorías anteriores en relación con dicho dominio.
D. Enseñanza del papel que desempeña la ciencia en la sociedad interacciones CTS	-El alumnado debe comprender la función social de la ciencia e interacciones CTS. -Presenta opciones interdisciplinarias y globalizadoras. -Democratiza el uso social y político de la ciencia -Forma en una cultura científica básica, que interprete y actúe ante los problemas sociales de la ciencia y la realidad

Para García (1998), estos enfoques tienen en común al conocimiento científico como “*marco de referencia básico para la determinación del conocimiento escolar*”. Éste autor plantea una serie de críticas a los enfoques del cambio conceptual. (Véase *Cuadro 4*).

Cuadro 4. Críticas a los enfoques para el cambio conceptual. Fuente: Calderón (2008, 111).

Enfoques	Críticas
A. Enseñanza de contenidos conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> - Reduccionismo del conocimiento escolar a contenidos conceptuales formales. - Permanece unida a la metodología tradicional de transmisión-recepción - Separa las situaciones de enseñanza-aprendizaje con el contexto de construcción de conocimientos científicos.
B. Enseñanza de la metodología científica	<ul style="list-style-type: none"> - Reduccionismo metodológico de los procesos de la ciencia e inductivismo extremo.
C. Hacer ciencia, a partir de la resolución de problemas	El conocimiento previo es catalogado como erróneo respecto al científico.
D. Enseñanza del papel que desempeña la ciencia en la sociedad, interacciones CTS	Deja abierta posibilidades a que el conocimiento científico mantenga su carácter hegemónico en las aulas.

Por fuera de las críticas y a favor de la reconstrucción de los currículos escolares, los anteriores planteamientos se pueden considerar respuestas alternativas a la supremacía del conocimiento disciplinar. Sin embargo, no podemos exceder el optimismo, debemos estar alerta acudiendo al principio de “vigilancia epistemológica”. El conocimiento científico disciplinar desde su propia lógica puede ser maquillado de función social y continuar tratándose en situación de minusvalidez frente a otras formas de conocimiento. Al respecto es muy ilustrativa la siguiente apreciación:

De todas formas, y a pesar de esta reformulación del papel de la ciencia, se mantiene, entre la mayoría de los expertos en didáctica de las ciencias, la idea de que una “ciencia para todos” es perfectamente asumible por un currículo disciplinar que parte de la lógica de ciencias concretas (Gil, 1994b). El dilema estaría, como señala Serrano (1994), en si se deben trabajar problemas socioambientales implicando a la ciencia en su tratamiento, o en si hay que aproximarse a lo socioambiental partiendo

de problemas propios de la construcción del conocimiento científico. En el caso de adoptar la segunda posición habría que plantearse si es viable la pretensión de que un alumno pueda entender, al mismo tiempo, las relaciones CTS, la organización conceptual, la historia, los grandes obstáculos epistemológicos, etc. propios de cada una de las disciplinas que aparecen en el currículo escolar. (García, 1998, p. p. 66, 67).

Para nuestro caso, la hipótesis de la sustitución y la consecuente transposición didáctica son las que mayor influencia han ejercido en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en Colombia, con algunos elementos renovadores los textos escolares, editados después de año 2002, conciben la construcción del conocimiento escolar en el marco de la transposición-sustitución, como confirmaremos más adelante.

4. La hipótesis de nuestra investigación

De nuestra hipótesis se desprenden y se mencionan tres proposiciones centrales que nos servirán para discutir y validar los datos de los textos escolares objeto de este estudio:

- Ausencia de referentes concretos que orienten la integración didáctica de los diversos conocimientos que concurren en el contexto escolar y del papel que cumple la investigación dentro de una propuesta didáctica.
- Ante dicha ausencia, los textos escolares incorporarán de manera simplista, esquemática, deformada y trivial, las nuevas tendencias y desarrollos epistemológico-pedagógicos de las Ciencias Sociales del MEN de Colombia. De esa manera reproducen prácticas didáctico-epistemológicas tradicionales que hegemonizan el conocimiento científico.
- Como consecuencia de lo anterior la metodología de investigación de los textos escolares, didácticamente se convierte en un activismo insustancial soportado en obsesivas competencias procedimentales, sin superar de fondo la concepción culturalista de la formación de estudiantado.

En consonancia con lo dicho, queremos tratar estas proposiciones como tres consideraciones, Calderón (2008, 676-678), las cuales serán trabajadas aquí como hilos temáticos para validar la nuestra hipótesis.

Consideración 1.

Ingenio Social, es el único texto que introduce un marco de fundamentación teórica muy general, trata por separado los recientes desarrollos epistemológicos, sociológicos y psicológicos de las Ciencias Sociales, sus preocupaciones epistemológicas van dirigidas a la relación sujeto cognoscente y realidad por conocer, es decir, a cómo se construye el conocimiento en general. Ante la pregunta, *¿Cómo se conoce lo que se conoce?*, el texto escolar de editorial Voluntad, considera que en las pedagogías contemporáneas existen tres posiciones: a. Heteroestructuración del conocimiento, b. Autoestructuración del conocimiento c. La interestructuración del conocimiento, optan por la última (...). Pese a lo anterior, la discusión que nos ocupa -hipótesis sobre la construcción del conocimiento escolar- no es abordada por el texto escolar.

Consecuentemente podemos afirmar que la proposición de la hipótesis se cumple, en tanto ninguno de los textos explicita un marco de referencia sobre cómo trabajar la integración didáctica del conocimiento científico, el cotidiano y el escolar.

De esta manera ante la ausencia de un marco teórico de referencia propio, los textos escolares se declaran partidarios de trabajar la integración didáctica siguiendo las directrices del MEN³, adoptando así, el enfoque curricular flexible, abierto, integrado y en espiral del área de Ciencias Sociales.

³ Debemos aclarar que los documentos ministeriales enmarcados en la tendencia de la sustitución, fijan una postura dicotómica: el conocimiento científico y el cotidiano son relacionados de manera integrada para efectos de selección y organización de fines y contenidos, más no a efectos de construcción de los aprendizajes. Es indudable que la investigación en el aula propuesta por el MEN no articula los componentes estructurales y dinámicos del modelo didáctico, dejando claro así el reduccionismo de este enfoque en cuanto a los verdaderos alcances de la integración de conocimientos. (Calderón 2008, 677).

Consideración 2.

Cuando los textos adoptan declarativamente el marco de referencia ministerial, pierde significación para la validación de los datos si existe un marco de referencia propio, consecuentemente la validación se mueve en otro terreno, es decir: ¿como los textos escolares interpretaron el marco de referencia ministerial para la construcción del conocimiento escolar y que niveles de correspondencia y consistencia tienen?

Ante las evidencias en los datos encontrados, la apreciación categórica de visiones simplistas, esquemáticas y triviales se hace sujeta de revisión, ya que esta parte de la hipótesis se cumple relativamente, no todos los textos tienen el mismo grado de simplismo, esquematismo, deformación y trivialidad. Así mismo las categorías aplicadas nos indican que por texto escolar unas categorías pueden presentarse más o menos consistentes que otras. De esa manera se hace imperioso reconocer que los textos escolares estuvieron preocupados por incorporar las nuevas orientaciones ministeriales, generando un proceso de transición entre la nueva orientación socio-interdisciplinar y el tradicional trabajo con modelos disciplinares. En esas idas y vueltas es apenas normal que los manuales escolares presenten consistencias y limitaciones en los nuevos caminos por recorrer, por eso apelando a miradas relativas, creemos más conveniente hablar de luces y sombras que seguir sosteniendo categóricamente la apreciación de visiones simplistas, esquemáticas y triviales en los textos.

Consideración 3.

En un sentido concluyente para toda la muestra de esta investigación, esta parte de la hipótesis se cumple relativamente. Encontramos que por texto escolar existen diferentes matices en los procedimientos de investigación utilizados, que no se corresponden directamente con un activismo insustancial general, sino con la forma como los manuales escolares interpretaron el enfoque problémico del MEN, su relación con los contenidos y con la metodología. A manera de ejemplo podemos hablar de activismo insustancial para el tratamiento de los contenidos convencionales, más no para los contenidos complementarios. En

términos generales, no podemos ocultar que los manuales escolares hicieron importantes esfuerzos por incorporar a su modo la metodología investigativa, razón por la cual para efectos de validación (al igual que en la consideración 2), es preferible hablar de un cierto relativismo expresado como luces y sombras.

4.1. Relativo simplismo, esquematismo, deformación y trivialidad de los fines educativos.

- *Luces en los fines educativos.* (Calderón, 2008, 679, 680).

A excepción de *Contextos Sociales*, los demás textos escolares no elaboran precisiones escritas explícitas sobre la función social de la escuela. En *Contextos Sociales* se encontró una referencia dirigida a la función transformadora de la escuela, (...) *que se propicie un “mayor acercamiento de la escuela a los problemas que afectan su entorno cercano, a la nación y al planeta, posibilitando un mayor compromiso con el mundo en que vivimos”*. Sin embargo, aunque los otros textos no hayan explicitado la función social de la escuela, por el sentido de los objetivos presentados *podemos inferir que se trata de una función social de comprensión y transformación de la realidad social*. Los cuatro textos escolares en sentido declarativo orientan las finalidades educativas siguiendo las directrices del MEN, es decir la formación democrática y ciudadana. En ese sentido *Identidades e Ingenio Social* son enfáticos y contundentes en la necesidad de *formar en competencias ciudadanas*.

Los textos analizados tienen en común los criterios utilizados para la selección de objetivos educativos, en ellos *dos criterios median la selección de objetivos generales, uno didáctico-epistemológico, el trabajo transdisciplinario y otro didáctico-sociológico, la problematización de situaciones cotidianas* dirigidas a la formación ciudadana.

Los datos encontrados en los textos nos confirman que, la selección de las finalidades educativas fueron efectuadas considerando como criterios la interdisciplinariedad y la problematización de la realidad, a la vista está que son razones muy diferentes de las estrictamente disciplinares. Según esto, existe alta correspondencia entre la concepción de los objetivos educativos de los textos y los objetivos ministeriales, ya que los manuales

escolares contemplan potencialmente el reconocimiento e incorporación de otros saberes, el cotidiano, social y cultural.

-Sombras en los fines educativos. (Calderón, 2008, 681).

Pese a lo dicho anteriormente y en relación con los fines educativos, todos los textos escolares presentan algunas limitaciones que podríamos asociar a formas esquemáticas y superficiales, en esta dirección presentamos las siguientes consideraciones:

1. En términos de finalidades educativas para los textos bastó con adscribirse a las finalidades educativas del MEN, sin mediar posturas argumentativas que justifiquen porqué se está de acuerdo con esas orientaciones.
2. Enunciar propósitos educativos de carácter transformador, implica fundamentarse como mínimo en la perspectiva crítico-social, no basta sólo con meras declaraciones de *finalidades educativas* orientadas a la *comprensión y transformación de la realidad social*.
3. No se explica qué procesos se siguieron para seleccionar los objetivos educativos.
4. En términos didácticos no se explicita la relación de los objetivos con los otros componentes didácticos (Contenidos, metodología y evaluación).

4.2. Relativo simplismo, esquematismo, deformación y trivialidad de los contenidos

-Luces en la selección, organización y secuenciación de los contenidos educativos. (Calderón, 2008, 682 a 684).

En los textos de Educar, Norma y Voluntad, los criterios empleados para la selección de contenidos son *epistemológico-interdisciplinariedad- y sociológico –problematización de la realidad–*. Coherente con lo anterior, la fuente de contenidos más notoria son los problemas sociales relevantes, estas situaciones aproximan los textos escolares a las nuevas orientaciones ministeriales. Con relación a lo anterior en la descripción de los datos encontramos:

1. Los contenidos convencionales y complementarios de *Ciencias Sociales*, *Identidades* e *Ingenio Social*, registran gran adaptación a los criterios y fuentes socio-interdisciplinarios de los Lineamientos.
2. Los contenidos complementarios de *Ciencias Sociales*, *Identidades* e *Ingenio Social* están comprometidos con las recientes disposiciones de los Lineamientos y Estándares.
3. Los contenidos complementarios de *Contextos Sociales*, buscan aproximarse a la filosofía socio-globalizada de los Lineamientos e introducen al final de cada unidad la sección “*Comprendo mi realidad*”.
4. *Ciencias Sociales*, *Identidades* e *Ingenio Social* toman como referente organizador de los contenidos, los ejes generadores del MEN.
5. *Ciencias Sociales* e *Ingenio Social* trabajan los contenidos con base en las preguntas problematizadoras del MEN, mientras que *Identidades* lo hace creando sus propias situaciones problema.
6. En *Identidades* se nota el esfuerzo por trabajar los contenidos de forma interdisciplinar mediante conceptos integradores: *Constitución, estado, participación, equidad, discriminación, revolución, cambio y permanencia, etc.* Algunos conceptos claves coinciden con los formulados por el MEN.
7. Los contenidos procedimentales y actitudinales de los textos, empiezan a disputarle espacio a los contenidos conceptuales.

Estas nuevas miradas dan a los contenidos un rumbo diferente a la concepción científico-disciplinar, aquí se aprecian esfuerzos por rodear la presentación y desarrollo de los temas y subtemas con contenidos sobre problemas sociales, confirmando de esa manera, tal como lo conciben los Lineamientos, que las disciplinas interdisciplinariamente deben ponerse al servicio de la comprensión y transformación de la realidad social.

-Sombras en la selección, organización y secuenciación de los contenidos educativos. (Calderón 2008, 684 a 694).

1) Los contenidos convencionales desarrollados en las unidades de Contextos Sociales” conservan el simplismo, esquematismo y trivialidad disciplinar de los contenidos de la reforma del 84.

Lo más alejado de las orientaciones ministeriales es *Contextos Sociales*, declarativamente quiere seguir las orientaciones oficiales, es así como las finalidades educativas están dirigidas a la comprensión y transformación social, igualmente la metodología apoya la resolución de problemas; pese a incorporar la sección: “Comprendo mi realidad”⁴, los contenidos convencionales, conservan la estructura de la reforma del 84, centrándose en el Mundo, América Latina y Colombia en el siglo XX, conservando visiones academicistas, enciclopédicas y disciplinares.

a) *“Contextos Sociales” no supera lo académico-disciplinar como fuente de selección y organización de contenidos, así minimiza la fuente de problemas sociales y no potencia la presencia del conocimiento cotidiano y la integración de conocimientos.*

Lo interdisciplinar no pasa de lo declarativo, en realidad organiza los contenidos en torno a las disciplinas histórica y geográfica, así los contenidos de todas las unidades didácticas, *son adicionados según la lógica académica y transmisiva*, concediendo *al conocimiento disciplinar todo el peso organizativo*. La unidad 1 presenta contenidos de *la tradicional geografía regional: relieve, clima, hidrografía, etc.* Como consecuencia, los problemas sociales son tratados como apéndice complementario, con poca o ninguna relación con los demás contenidos, las ideas previas del estudiantado y las informaciones del profesor. Lo disciplinar es más evidente, cuando el texto escolar no se ocupa del conocimiento metadisciplinar y no incorpora los organizadores didácticos y códigos integradores del MEN.

Contribuye a la hegemonía del conocimiento científico-disciplinar, la prioridad concedida a los contenidos conceptuales y su desarticulación con los contenidos, procedimentales y actitudinales, *en cada una de las unidades la mayor parte de las páginas contienen información sobre contenidos conceptuales; en la sección de “Competencias aplicadas” son tratados los contenidos procedimentales más con fines evaluativos; igual sucede con los contenidos actitudinales en la sección “Comprendo mi realidad”*. Esto se agudiza al considerar que los cambios en el “manejo

⁴ Esta sección del texto escolar, relaciona la pregunta problematizadora con el contenido complementario introduciendo problemáticas sociales, pero al mismo tiempo yuxtapone y establece una relación forzada de la pregunta problematizadora con el contenido convencional.

conceptual” del estudiantado se relaciona con *la organización propia de las disciplinas, es decir al trabajo con conceptos elaborados* (recepción memorística y repetitiva).

b) *“Contextos Sociales” conserva la linealidad y diacronía en el tratamiento de contenidos, favoreciendo el aprendizaje de formas de pensamiento simple.*

Contextos Sociales no secuencia los contenidos en la dialéctica diacronía/sincronía (presente con visión de futuro) sugerida por el MEN, *los temas son presentados a todo lo largo del texto escolar según la visión lineal pasado/presente.*

c) *La organización de los contenidos en Contextos Sociales no se presenta como malla curricular y tramas conceptuales que se correspondan con niveles de formulación del aprendizaje.*

La organización de los contenidos es contraria a la espiralidad y malla curricular propuesta por el MEN, se caracteriza por ser horizontal con secuencia lineal, temática-disciplinar, *estructurados mediante un enfoque de organización simple*, el referente para ordenar los contenidos es disciplinar: *Geografía (unidad 1), Economía (unidad 2) e Historia (unidad 3, 4, 5, 6, 7 y 8); (...) los temas al interior y exterior de las unidades, son agregados al tema central de la unidad, de esa manera no existen conceptos claves capaces de articular los contenidos mediante mapas conceptuales o tramas.* Son contenidos independientes de gradientes de complejidad que buscan un nivel de desarrollo conceptual *descriptivo/explicativo*, se excluye así la posibilidad de trabajar con niveles de formulación del aprendizaje.

2) *Los contenidos convencionales de tres unidades didácticas de “Ciencias Sociales”, “Identidades” e “Ingenio Social”; replican la orientación de los ámbitos conceptuales de los Lineamientos, conservando el simplismo, esquematismo y trivialidad disciplinar de la reforma del 84.*

Mayoritariamente estos textos presentan contenidos basados en criterios y fuentes socio-interdisciplinarios, sin embargo, no escapan del todo al reduccionismo disciplinar. Es así como en la descripción de los

datos encontramos tres unidades didácticas que replican acríticamente la orientación de los ámbitos conceptuales de los ejes generadores ministeriales 4, 5 y 6.

Ciencias Sociales, sigue el orden de los ejes curriculares ministeriales, guiándose y orientándose por los ámbitos conceptuales disciplinares recomendados por el MEN. Así las *unidades 4, 5 y 6 están organizadas alrededor de las disciplinas, en su orden, de la economía, geografía económica e historia*, en esa dirección la figura disciplinar es muy fuerte como fuente principal de selección y organización de contenidos. A manera de ejemplo los temas de la unidad 1, son: *Los sectores de la economía colombiana, las crisis económicas en Colombia, la crisis de finales del siglo XX en Colombia y la recuperación del potencial agrícola*.

En situación similar *Identidades*, se rige por los ámbitos conceptuales ministeriales de los ejes generadores 4, 5 y 6, es así como las *unidades 4, 6 y 7 tienen en su organización, una fuerte dependencia disciplinar/ académica, en su orden, de la historia y de la economía*. Como ejemplo mostramos los ámbitos temáticos de la unidad 6: *¿Cómo funciona una economía?, algunos problemas de la economía, principales modelos de desarrollo económico en Colombia y los sectores de la economía colombiana*.

En igual sentido *Ingenio Social*, maneja los mismos ámbitos conceptuales ministeriales de los ejes generadores 4 y 6, es así como las *unidades 1 y 2 (Capítulo I) y unidad 2 (Capítulo II), tienen en su organización una fuerte dependencia disciplinar, en su orden, de la historia y de la economía*.

3) “*Ciencias Sociales*”, “*Identidades*” e “*Ingenio Social*”, no se ocupan del conocimiento metadisciplinar y no incorporan como contenidos los organizadores didácticos y códigos integradores del MEN.

Los textos escolares no se ocupan del conocimiento metadisciplinar, la interdisciplinariedad declarada aporta conocimientos disciplinares en función del eje temático y la pregunta problematizadora, sin conceptos claves que articulen los contenidos es improbable forjarse una idea de

complejidad y totalidad de los aspectos que se abordan, esto se confirma fácilmente ya que ninguno de los textos ilustra y orienta sus contenidos con base en tramas y mapas conceptuales.

En *Ciencias Sociales*, los conceptos centrales se encuentran implícitos en los títulos de las unidades de estudio y no tienen relación directa con los conceptos claves, organizadores didácticos y códigos integradores del MEN. *Los temas de la unidad de estudio hacen las veces de organizadores temáticos y conceptuales, los siguientes hacen de conceptos centrales: unidad de estudio 1, Equidad de género; unidad de estudio 2, Derechos humanos; unidad de estudio 3, Medio ambiente; unidad de estudio 4, Economía y sociedad; etc.*

A cambio de los articuladores didácticos del MEN, *Ciencias Sociales* articula los contenidos desde los contextos *contemporáneo, ciudadano, geográfico, económico e histórico, (...) por lo general, cada unidad es abordada como mínimo desde tres de estos contextos, aunque existen intenciones de integración interdisciplinar, ella es limitada, se observa que sólo lo contemporáneo y ciudadano trascienden las disciplinas, mientras que los contextos geográfico, económico e histórico permanecen en la versión disciplinar.*

En *Identidades* existe la intención por trabajar de forma interdisciplinar los contenidos con conceptos integradores, sin embargo hay cierto reduccionismo al utilizar sólo el organizador didáctico del MEN: *cambio y permanencia*, aunque no se desconocen los conceptos claves ministeriales, los conceptos utilizados no se traducen en formas complejas y metadisciplinarias de organización (tramas, mapas mentales, conceptuales).

En *Ingenio Social* los títulos de la unidad asociados al texto de los ejes generadores *hacen la vez de organizadores temáticos y conceptuales, los siguientes se constituyen en ámbitos conceptuales centrales: formación de las naciones americanas, propósitos y realidades; búsqueda de un ideal de nación, las culturas creadoras de saberes valiosos; mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra, etc.;* sin embargo visto desde lo metadisciplinar, el texto escolar no precisa conceptos claves interdisciplinarios capaces de articular los contenidos, como tampoco los materializa en tramas y mapas conceptuales.

Es evidente que los textos escolares no utilizaron los organizadores didácticos y códigos integradores para promover el pensamiento integral del estudiantado, esta ausencia de dispositivos articuladores seguirá favoreciendo el reduccionismo y pensamiento simple del alumnado.

4) La organización de los contenidos no se presenta en “Ciencias Sociales”, “Identidades” e “Ingenio Social”, como malla curricular y tramas conceptuales que se correspondan con el trabajo secuencial por categorías interpretativas y niveles de formulación del aprendizaje.

Estrictamente los contenidos en los textos escolares no están organizados vertical y horizontalmente. Por un lado, la dependencia disciplinar tiende a organizarlos de manera horizontal (contenidos convencionales) y por otro, el trabajo sobre problemáticas sociales les proporciona cierta globalidad (contenidos complementarios). Desde esta dualidad la organización de los contenidos se mueve en un enfoque transitivo, entre lo simple y lo integrado. De acuerdo a lo sugerido por el MEN, los contenidos no son trabajados en espiral (nivel cognitivo, vivencias o experiencias, manejo conceptual, perspectiva temporal y tiempo histórico), no recogieron tampoco las recomendaciones generales de gradación y secuenciación, sin esas condiciones mucho menos podemos aspirar a encontrar niveles de formulación e hipótesis de progresión del aprendizaje.

La evolución del referente ministerial *nivel cognitivo* se mueve en un marco muy general y tradicional (descriptivo/explicativo), se presenta independiente de criterios rigurosos sobre gradientes de complejidad. En el desarrollo de contenidos y de algunas actividades encontramos simultáneamente descripciones y explicaciones que no pasan por el tamiz de gradientes de complejidad y de niveles de formulación.

La evolución del referente ministerial *“manejo conceptual”* y *“vivencias o experiencias”* en los textos escolares, pertenece a la *organización propia de las disciplinas, es decir, al trabajo con conceptos elaborados*, correspondiéndose con la hipótesis de la sustitución. De esa manera las ideas previas, las vivencias y experiencias de los estudiantes no son un imperativo para la construcción del conocimiento escolar, es así como no median procesos intermedios de gradación y complejidad.

Los referentes “perspectiva temporal” y “tiempo histórico”, son trabajados prioritariamente desde el tiempo presente-pasado, las excepciones las constituyen algunas unidades didácticas de *Ciencias Sociales* abordadas en la versión lineal pasado/presente: *la unidad 6, “Identidad y memoria colectiva”; Identidades”, la unidad 4, “Las revoluciones liberales de Europa y América”; “Ingenio social”, las unidades 1 y 2 del capítulo 1 “Las revoluciones liberales de Europa y América.*

Teniendo en cuenta lo anterior podemos decir que:

- En el tratamiento de los contenidos encontramos que los textos viven frente a integración de conocimientos, un proceso de transición entre la nueva orientación socio-interdisciplinar y el tradicional trabajo con contenidos disciplinares, lo cual no los exime de ciertos manejos simplistas, triviales y reduccionistas.
- *Contextos Sociales*, pese a la introducción de contenidos sobre problemáticas sociales, conserva una perspectiva epistemológica disciplinar, que lo lleva a mantener posturas academicistas y enciclopédicas.
- En *Ciencias Sociales*, *Identidades* e *Ingenio Social*, tres del total de unidades, corresponden al criterio científico-disciplinar, lo cual confirma la reproducción y aplicación acrítica de las propias ambivalencias encontradas en los ámbitos conceptuales de los ejes curriculares del MEN.

4.3. Relativo activismo insustancial y concepción culturalista de la formación del estudiantado

-Luces en la metodología problémica e investigativa. (Calderón 2008, 694,5).

1) En los textos existe interés por superar las formas didácticas tradicionales, introduciendo la metodología investigativa como recurso didáctico para el aprendizaje de los estudiantes.

Todos los manuales optan por el enfoque problémico interdisciplinar, esta condición puede empezar a romper con el modelo didáctico tradicional, de esta manera puede explorarse otras formas de trabajo: examinar las ideas previas, articular el conocimiento cotidiano con

otros conocimientos, implementar la metodología investigativa a partir de preguntas problematizadoras, adquirir competencias ciudadanas, etc. Si bien los procesos investigativos en los manuales escolares no se corresponden con una metodología investigativa completa e integradora, su sola incorporación es ya un avance frente al trabajo didáctico tradicional.

En ese trazado la mayor fortaleza la tiene *Identidades*, aquí la investigación cumple una función articuladora con los demás componentes didácticos. *Las labores de investigación se desprenden de la situación problema y confluyen con el proyecto y taller de competencia ciudadana. En las secciones, “situación problema”, proyecto y taller de competencia ciudadana, la actividad investigativa, es perentoria, los problemas investigados se encuentran articulados y adecuados con los ámbitos temáticos del texto y con los ámbitos conceptuales del MEN. El tipo de investigación trabajado en el texto escolar es predominantemente investigación-acción-participativa, registrando generalmente todos los momentos de la investigación y reflejando coherencia con la pretensión de provocar aprendizajes en competencias ciudadanas.*

-Sombras en la metodología de problemas e investigativa, (Calderón 2008, 695-702).

1) No median precisiones teóricas suficientes sobre la metodología de problemas e investigativa

Declarativamente la totalidad de textos optan por el enfoque problémico interdisciplinar, desde allí se persigue metodológicamente la comprensión y transformación de la realidad aplicada a problemas cotidianos. Esta premisa favorece la exploración de las ideas previas del estudiantado, su articulación con otros conocimientos para la construcción del conocimiento escolar y la implementación de la metodología investigativa. Por fuera de lo declarativo, en la presentación del enfoque problémico no median precisiones teóricas suficientes de:

- Su caracterización en relación con la investigación escolar.
- Su articulación con los demás componentes didácticos?
- Su contribución en la integración de los conocimientos que circulan en el aula.

- Sus fases, monitoreos y procesos.
- Su relación con la evaluación del alumnado.

Un enfoque interdisciplinar de preguntas problematizadoras, que se declare potencialmente articulado a la metodología investigativa escolar, debe presentar un mínimo de directrices teórico-metodológicas sobre su funcionamiento, dicha situación es ausente en los textos escolares. *Ingenio Social*, aunque asume una concepción didáctica plural que conjuga las didácticas *funcionales*, *estructurales* y *existenciales*, no presenta fundamentos teóricos sobre la metodología de problemas. Por lo demás, la preocupación de los textos es más de carácter instrumental que teórico-metodológico, esto es tan evidente, que no presentan en más de dos páginas las instrucciones de los dispositivos didácticos a aplicar, sin dar razones de los presupuestos subyacentes.

2) “*Ciencias Sociales*”, “*Contextos sociales*” e “*Ingenio Social*”; *reproducen sin cambios sustanciales las preguntas problematizadoras elaboradas por el MEN.*

En lo psicológico (dificultad por grado), los textos consideran los ejemplos de preguntas problematizadoras del MEN adecuados a las estructuras cognitivas del alumnado y las reproducen sin cambios sustanciales, las ven como la puerta de entrada a la metodología de investigación en el aula. *Ciencias Sociales* e *Ingenio Social* toman las preguntas problematizadoras ministeriales, como referente organizador de los contenidos. En “*Contextos Sociales*” *cada una unidad formula una pregunta problematizadora, no vinculada directamente con los temas desarrollados, solo terminando cada unidad aparece la Sección “Comprendo mi realidad” cuya finalidad es proporcionar y aplicar información sobre la pregunta y dar un tratamiento ligeramente interdisciplinar a éste contenido. Las preguntas encuentran sus respectivas respuestas en los contenidos del texto escolar.*

3) En “*Ciencias Sociales*”, “*Contextos sociales*” e “*Ingenio Social*”, *la investigación es tratada como complemento de los contenidos y no como metodología para articular contenidos que favorezcan la construcción del aprendizaje.*

Para nosotros la investigación escolar es concebida como metodología de enseñanza y aprendizaje, ella debe actuar como eje articulador del modelo didáctico, así los problemas a investigar deben constituir *ámbitos de investigación* que crucen transversalmente todos los momentos didácticos, de tal manera que a cada problema formulado le incumba una visión totalizadora capaz de agotar todos los momentos investigativos (guión, pasos, fases, secuencia, formas de implementación).

En *Ciencias Sociales*, relacionado con *la resolución de problemas (interpretación y aplicación)*, están los contenidos convencionales y actividades de la sección: “*aplica tus conocimientos*” y secciones de “*análisis*”, y articulados a la investigación, están los contenidos complementarios y las actividades: “*aplica tus conocimientos*” y “*Proyecto social*”. De esta manera la investigación es intermitente, cumple función de articulación parcial y no agota e integra todos los momentos investigativos, de ese modo puede convertirse en un activismo insustancial que sólo priorize las competencias procedimentales.

Contextos Sociales presenta una perspectiva más tradicional, en las secciones de contenidos y actividades: “*Me pongo en contexto*”, “*actividades por ejes*”, “*qué aprendiste*” y “*competencias aplicadas*”; relaciona contenidos convencionales y acciones didácticas dirigidas a la resolución de problemas disciplinares. Por otra parte de manera más encorsetada que propiamente didáctica, este texto escolar relaciona *la investigación al contenido complementario “Comprendo mi realidad”, a las actividades de esa sección y a la actividad “competencias procedimentales aplicadas”*. De esa manera la investigación es intermitente, articuladora parcial y poco integradora de todos los momentos de la investigación.

De manera muy similar al texto escolar anterior, *Ingenio Social* articula *la resolución de problemas (interpretación y aplicación)* a los contenidos convencionales y actividades de las secciones “*procesos de pensamiento y producción de conocimiento*”, “*competencias ciudadanas*” y “*proyecto integrador*”; busca así *la adquisición de competencias ciudadanas*. En relación con la metodología investigativa se encuentran las secciones: “*desarrolla tus procesos de pensamiento y producción de conocimiento*”,

“competencias ciudadanas” y “proyecto integrado”. Así mismo, la investigación es articuladora intermitente y parcial, ya que no ejecuta todos los momentos del proceso investigativo.

En los tres textos escolares estudiados, los métodos investigativos no son una constante como metodología de enseñanza-aprendizaje, entre otras razones mencionamos:

- Los diferentes componentes didácticos no siempre están articulados a la investigación escolar. Para los contenidos convencionales la investigación hace de complemento y para los contenidos complementarios hace de metodología.
- No existen propuestas articuladas en torno a ámbitos de investigación, por lo cual no existen tramas de problemas estructurados en torno a la pregunta principal.
- No plantean cómo regular los progresos de aprendizaje en relación con las actividades investigativas.
- No se definen fases o momentos de la investigación (delimitación del problema, búsqueda y contraste de información, recapitulación, aplicación a nuevas situaciones, evaluación del proceso etc.).
- No se pronuncian frente a la coinvestigación como posible alternativa que posibilite la interacción e intercambio didáctico.
- El protagonismo del alumno no es una constante, en algunos casos solo se explicitan y movilizan sus ideas en el contacto inicial con la problemática de estudio.
- Preexiste la tendencia a la investigación del alumnado, no da cabida a la experimentación e investigación curricular de los profesores.

En los manuales escolares descritos quedan latentes las siguientes inquietudes:

- ¿Sin niveles de formulación del aprendizaje, la investigación permite que los estudiantes construyan conocimientos progresivos y más complejos?
- ¿Los problemas son progresivos desde el mesocosmos hacia el micro o macrocosmos?

- ¿Cómo se alternan los problemas más concretos y contextualizados con los más generales y descontextualizados?
- ¿Cómo se articulan los problemas con las tramas de contenidos del profesor?
- ¿Cómo se articulan los problemas con las ideas de los alumnos, sus dificultades de aprendizaje y las nociones científicas?
- ¿Son reversibles las fases o momentos de investigación en el tratamiento de los problemas adoptados?

5. Perspectivas epistemológicas y didácticas

En cuanto a lo epistemológico:

- La preocupación por incorporar problemáticas socioambientales de actualidad (Perspectiva Crítico-social)⁵, conduce a los textos escolares a una orientación epistemológica de transición entre la nueva orientación socio-interdisciplinar y el tradicional trabajo disciplinar (Perspectiva Neopositivista).
- *Contextos Sociales*, conserva una perspectiva epistemológica enciclopédica disciplinar (Perspectiva Neopositivista), con pocos cambios respecto de la reforma de 1984.

En cuanto a lo didáctico:

- La ausencia de fundamentación didáctica propia convierte a los textos escolares en usuarios acríticos del enfoque ministerial, así fuerzan la integración y yuxtaponen los contenidos, conservando elementos del modelo didáctico tecnológico⁶.
- En *Ciencias Sociales, Identidades e Ingenio Social*, el enfoque de problemas mas en sentido declarativo que de intervención didáctica, está

⁵ Calderón (2008) con base en Benejam (1998), señala como principales tradiciones y perspectivas epistemológicas en el campo científico y de la enseñanza al: positivismo, neopositivismo, hermenéutica, teoría crítico-social, pensamiento postmoderno y pensamiento complejo.

⁶ Asumimos la clasificación de modelos didácticos de Porlán (1993a), tradicional, espontaneísta, tecnológico y alternativos.

dirigido a lograr aprendizajes significativos, empezando así a incursionar en modelos didácticos alternativos.

- *Contextos Sociales*, pese a la introducción de contenidos sobre problemas sociales, mantiene una configuración disciplinar de carácter academicista y enciclopedista (modelo tecnológico).

En una primera aproximación de críticas, señalamos:

1. El enfoque interdisciplinar declarado en los textos escolares, cobija sólo a las Ciencias Sociales, descartando la integración con las ciencias experimentales.
2. El trabajo con conceptos estructurantes de dudosa interdisciplinariedad, no conduce a crear cosmovisiones del mundo.
3. La asunción de la hipótesis de la sustitución dentro del cambio conceptual, no deja lugar para la integración de conocimientos.
4. No tiene sentido reconocer otros saberes en el contexto escolar, si a su interior no se potencian las ideas del estudiantado. Son ausentes orientaciones dirigidas al trabajo con las ideas previas, dificultades y atención a la diversidad de aprendizajes.
5. Concentrar los esfuerzos sólo en el tratamiento de problemas socioambientales, puede llevar a formas de reduccionismo sociológico, olvidando lo didáctico.
6. Las categorías interpretativas no especifican niveles de formulación e itinerarios de referencia para la progresión del aprendizaje, así es improbable la construcción de formas de pensamiento complejo.

Llegamos a la conclusión de que tanto el MEN como los textos escolares magnificaron in situ la metodología sobre preguntas problematizadoras. Queremos reafirmar que una metodología de la investigación escolar coherente, debe pasar de declaraciones generales al nivel de la acción didáctica, proponiendo modelos y orientaciones precisas de cómo se va trabajar y articular todos los momentos del modelo didáctico con la metodología en cuestión.

Con base en los argumentos presentados sugerimos las siguientes líneas de actuación futura:

- Incorporar y desarrollar sus marcos de referencia en el pensamiento complejo, aterrizando el conocimiento metadisciplinar –cosmovisiones– en sus propuestas didácticas.
- Contemplar la integración de conocimientos en todos los ámbitos didácticos, promoviendo construcciones generalistas con altos niveles de complejidad.
- Incorporar el debate sobre la naturaleza del conocimiento escolar, con el fin de ir decantando posiciones epistemológicas que nos permitan la construcción de teoría a este respecto.
- Hacer de la interdisciplinariedad un discurso que involucre reflexiones metadisciplinarias consistentes con la integración de todos los componentes didácticos.
- Fundamentar didácticamente el papel de los conceptos estructurantes en mapas conceptuales o tramas de contenido que faciliten la construcción del aprendizaje –niveles de formulación e hipótesis de progresión–
- Resignificar el trabajo con las ideas previas y ver la evaluación del aprendizaje, en todos los momentos del proceso educativo.
- La investigación en el aula, debe pasar de declaraciones didácticas generales al nivel de la acción didáctica, proponiendo orientaciones precisas de cómo se va trabajar y articular todos los momentos del modelo didáctico.

6. Bibliografía

- Benejam, P. (1998). Las finalidades de la educación social. En Benejam, P. & Pagés, J. (Coord.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. (pp. 32-51). Barcelona: ICE/HORSORI. Universitat de Barcelona.
- Betancourt D., Gómez J., Vega R. (1999). La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia. *Educación y Cultura*, 47, 5-10.
- Calderón J. H. (2008): Perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar en los Lineamientos Curriculares y en los textos escolares de Ciencias Sociales, de la educación en Colombia: Análisis de casos”, Memoria para optar al título de Doctor en Investigación Educativa. Universidad de Sevilla, España.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (1984): *Fundamentos generales del currículo*. Bogotá.
- Colombia (1991): *Constitución Nacional*. Bogotá: El Pensador Editores.
- Colombia (1994): *Ley General de educación*. Bogotá: El Pensador Editores.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2002): *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2004): *Estándares Curriculares para el área de Ciencias naturales y Sociales*. Bogotá. Serie Guías No.7.
- Flórez, J. E. & Madrid, A. (1999) La geografía y la importancia de su enseñanza. *Educación y Cultura*, 47, 23-28.
- García Díaz, J. E. (1998): Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares. Sevilla: Diada editora S. L.
- Gil, D. (1994b): Relaciones entre conocimiento escolar y conocimiento científico. La construcción del conocimiento escolar. *Investigación en la Escuela*, 23, 17-32. Universidad de Sevilla. España.
- Grupo Investigación en la Escuela (1991): *Proyecto Curricular “Investigación y Renovación Escolar”* (IRES). (Versión provisional). “Presentación” y cuatro vols. Sevilla: Diada.
- Gutiérrez, J. (2005). *Análisis de los manuales escolares en Colombia*. Valls (Dir). *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia*. (pp. 47-64). Fundación MAPFRE TAVERA. OEI.
- Porlán, R. (1993a). Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. Sevilla: Diada.

Recibido: abril 2008

Aceptado: agosto 20 de 2008