

Las Ciencias Sociales Escolares bajo los Propósitos de la Paz: una Mirada Inicial

Mireya González Lara

asesorpedagogico@fundacionconvivencia.org

Asesora de la Fundación Convivencia. Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, especialista en enseñanza de la historia y magister en Historia de la Pontificia Universidad Javeriana. Actualmente es docente de esta universidad y coordina el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa –IDIE- de la Organización de Estado Iberoamericanos para el educación, la ciencia y la cultura –OEI-

Resumen

El presente artículo presenta una mirada histórica de la manera como aparece referenciada la paz en los discursos de las ciencias sociales, y, en particular, en las propuestas escolares y curriculares que han circulado para esta área en el país desde el año 1984 hasta hoy. Este ejercicio tiene como propósito esbozar las dimensiones que puede alcanzar la iniciativa contenida en el Decreto No. 1038 de 2015 por medio del cual se reglamenta la Cátedra de la Paz, relacionada en específico con la implementación de la misma a través, entre otras, del área curricular de ciencias sociales.

Summary

This article presents a historical overview of how is referenced peace in the speeches of the social sciences, and in particular, in school and curricular proposals that have circulated for this area in the country since 1984 until today. This exercise is intended to outline the dimensions that can achieve the initiative contained in Decree No. 1038 of 2015 by which the Department of Peace, specifically related to the implementation of the same through, inter alia, regulates the curricular area of social sciences.

Palabras clave

Catedra de Paz, Ciencias sociales, Propuestas escolares, Currículo.

Keywords

Cathedra Peace, Social Science, School Proposals curriculum.

Introducción

En el trazado político de las ciencias sociales escolares durante el último medio siglo no han predominado los enunciados que las configuren como un saber necesario para la construcción de la anhelada paz que, durante el mismo periodo, ha reclamado la sociedad colombiana. Las ciencias sociales en los marcos discursivos de la educación tomaron forma como área a través de su revestimiento de ciencia, y no por la función moral que pudieran cumplir, como había sucedido con los saberes escolares que la integran: la historia, la geografía y la cívica.

Desde los años sesenta del siglo XX, “(...) el enfoque conceptual de la política pública se basó en la idea de llevar los beneficios del ‘desarrollo’ al conjunto de la sociedad” (Pulido, O., 2006, 5); y bajo este supuesto, según Álvarez (2007), se produce la desnacionalización de las políticas económicas y sociales, la incorporación de las lógicas del desarrollo a través de la planificación y, por último, la tecnocratización de las ciencias sociales que se expresa en la apuesta que los gobiernos frente-nacionalistas hicieron por la ciencia para la ejecución de las políticas (González Lara, M., 2011, 47).

Sus consecuencias se expresan en los documentos de política que han tenido la pretensión de servir como orientación al área; los *Marcos Generales de los Programas Curriculares* –MGPC- producidos en 1984 (Ministerio de Educación Nacional -MEN-, 1984), y luego de manera más contundente, los

documentos de *Lineamientos Curriculares* (MEN, 2002) y los *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales* (MEN, 2004) elaborados dos décadas después, en los años 2002 y 2004 respectivamente. Estos documentos se organizan principalmente en torno a la sustentación del carácter científico de las ciencias sociales.

Los enérgicos debates académicos y políticos que han enmarcado la producción de estos documentos manifiestan en general la inestabilidad que caracteriza las epistemologías implicadas en las ciencias sociales y la fuerza del arraigo en el contenido moral de tres de las disciplinas integradas. El respaldo legal y la legitimidad concedida al área de ciencias sociales a través de esta decisión política fracturó la tradición fundada hasta ese momento, en la formulación de planes de estudios estructurados por disciplinas; sin embargo 30 años después

permanece la Cívica como finalidad del sistema educativo y como parte de la enseñanza obligatoria (Congreso de Colombia, 1994, Art. 14), y siguen siendo vehementes y constantes los debates entre diferentes sectores de la academia y algunos de la política, que persisten especialmente en que la historia sea una área independiente de las ciencias sociales en el plan de estudios nacional. Estas posturas se exacerban

en los momentos críticos del país asociados al conflicto armado y la violencia: “(...) sin duda, el actual proceso de paz es un momento especialmente propicio para pensar sobre cómo abordar en la enseñanza escolar, las complejas relaciones entre el pasado, el presente y el futuro de Colombia, no solo en lo relativo a la guerra y la paz, sino también a las perspectivas de desarrollo y bienestar del conjunto del país, y en particular de la población rural, en el caso en que se llegue a un acuerdo de punto final entre el Gobierno nacional y las FARC-EP, y

cómo abordar en la enseñanza escolar, las complejas relaciones entre el pasado, el presente y el futuro de Colombia,

otros grupos insurgentes como el ELN” (Londoño y otros, 2015, 12).

El decreto 1038 de 2015 (República de Colombia, 2015), que reglamenta la recientemente creada Cátedra de la Paz establecida en la Ley 1732 de 2014 (Congreso de Colombia, 2014), por primera vez en la historia de la educación del país confía su implementación a tres de las áreas obligatorias y fundamentales del plan de estudios nacional establecido en la Ley General de Educación (Congreso de Colombia, 1994, Art. 23): ciencias sociales, ciencias naturales y educación ética y en valores humanos.

El presente artículo pretende una mirada histórica de la manera como aparece referenciada la paz en los discursos de las ciencias sociales, y, en particular, en las propuestas escolares y curriculares que han circulado para esta área en el país desde el año 1984 hasta hoy. Este ejercicio tiene como propósito esbozar los enfoques educativos en los cuales puede inscribirse la iniciativa contenida en el decreto mencionado, y las dimensiones que puede alcanzar a tomar la “adscripción” de la Cátedra de la Paz al área de ciencias sociales; es decir, explicitar algunas de sus oportunidades y límites. Para ello se procederá a realizar el rastreo en los tres documentos ya citados y poste-

riormente, a manera de corolario, se precisaran algunas dimensiones de la Cátedra en su relación con las ciencias sociales.

La paz en los “Marcos Generales de las Ciencias Sociales” –MGPC- (1984): entre la emoción y la ciencia

La decisión política en torno a la constitución del área de ciencias sociales se sustenta en el documento *Marcos Generales de los Programas Curriculares*

–MGPC- (MEN, 1984) a través de tres supuestos: El primero, la comprensión de las ciencias sociales a partir de la experiencia cotidiana, como su objeto de estudio y fuente de conocimiento inagotable para los estudiantes,

entendiendo que “(...) en ella van surgiendo aquellos problemas que son de importancia para un análisis y conocimiento más sistemático” (MEN, 1984, 190). El segundo, la especificidad del conocimiento científico en las ciencias sociales, a partir de lo cual se toma distancia de las ciencias naturales en la medida que difiere en sus intenciones y en la naturaleza de sus objetos de estudio, razón por la cual “(...) el método científico no puede ser el mismo que se emplea en otros dominios científicos” (MEN, 1985, 195). Y tercero, los intereses y valores que guían el conocimiento y la práctica

en las ciencias sociales, donde hacen conjunción intereses técnicos (de control de la realidad), prácticos (referidos a la comprensión de la vida social) y emancipatorios (liberación de las condiciones que sujetan el desarrollo personal y social)¹.

La centralidad de este tipo de sustentación claramente subordinó a un segundo plano las intencionalidades morales de las ciencias sociales, que antaño habían sido la principal justificación para el mantenimiento de la historia, la geografía y la educación cívica en los planes de estudio. Sin embargo, en sus propósitos los MGPC hacen referencia a la expectativa de formar sujetos capaces de comprender el mundo que habitan, y, además, de plantear alternativas de transformación de su desarrollo histórico, considerando los intereses y necesidades del colectivo; para esto era necesaria la formulación de hipótesis, el manejo de datos e información, la contrastación de variables, y, en general, la implementación de las formas de proceder científicas que atañen a las ciencias sociales (MEN, 1984, 196).

Desde esta perspectiva se esperaba que la contribución moral de las ciencias sociales a la intención escolar de formar ciudadanos abarque no solo de los alcances valorativos, emocionales y sentimentales producidos por estrategias instaladas en perspectivas románticas, nacionalistas y episódicas propias de las tres disciplinas escolares integradas; sino que también se asuma como un asunto de orden racional, cognitivo y moral, desarrollado por el vínculo entre las teorías sobre el

plantear alternativas de transformación de su desarrollo histórico, considerando los intereses y necesidades del colectivo;

desarrollo de pensamiento, las epistemologías de las ciencias y los procedimientos científicos.

Los contenidos en los MGPC se organizan a través de dos ámbitos: el marco temporal - espacial y la llamada *estructura sociocultural*. La importancia del primero radica en su contribución a la construcción de la “conciencia histórica” de los sujetos. Para su organización se comienza por lo cercano o próximo, alejándose progresivamente en el tiempo y en el espacio. Y el segundo de estos ámbitos trata de la importancia de un andamiaje a través del cual se organiza y toman forma los fenómenos y los procesos, organizados en conjuntos de relaciones: económicas, jurídico - políticas y los saberes y expresiones colectivas.

El documento invita al estudio de la dinámica de la sociedad, teniendo en cuenta los procesos de adaptación y cambio de los seres humanos en la naturaleza, especialmente a través del trabajo, y de las formas como se han producido estos cambios, bien sea por consenso o bien de manera conflictiva. Otra manera de estudiar la dinámica social es por medio de la conciencia de la identidad individual y social que se forma en las relaciones de los sujetos con la naturaleza y entre estos, en una interacción abierta y cambiante. Es en este contexto que se hace la única mención a la paz:

“(…) Se busca, por tanto, que el alumno tome conciencia de las fuerzas sociales, culturales, regionales, que entran y han entrado en juego para que él, su familia, su región, su nación lleguen a ser lo que son, es decir, que el alumno tome conciencia del proceso histórico-cultural en el que se encuentra inmerso, con el fin de que descubra cómo se han creado las relaciones que guarda consigo mismo, con su entorno inmediato, con su región, con la nación y con el mundo. Así, el alumno podrá explicarse con claridad, sus semejanzas y sus diferencias con relación a las de su comunidad y a las de las diversas culturas que coexisten históricamente con él [...] Esta

coexistencia (de formas diferentes de ver la vida, de valorar los hechos) que se da dentro del país, al interior de las regiones, localidades y aún dentro de las familias, es una de las características centrales que definen la identidad colombiana en la época en que vivimos. Por eso, la identidad nacida de la coexistencia de la diversidad, la capacidad de convivencia con personas o grupos que tienen una visión diferente del mundo es un elemento clave para entender la nacionalidad y una herramienta conceptual y valorativa (sic) de gran importancia en la búsqueda de la paz.” (MEN, 1984, 191).

En los contenidos generales la principal alusión de la paz se hace para los grados de la educación media, en los que se sugiere para el grado 10 una reflexión sobre las Ciencias Sociales en Latinoamérica, y para el grado 11 *Educación para la paz* (Lombana B., H. A., 2007, 94). No hay mayores desarrollos del tema, pero puede deducirse por la lógica en la organización de los contenidos, que se considera una temática compleja que requiere tanto del aparataje conceptual y analítico desarrollado a lo largo de la escolaridad, como de los contenidos históricos, geográficos y cívicos obtenidos en el proceso educativo.

Lo explícito en el documento sugiere que la paz es un fin por alcanzar, o un contenido temático a desarrollar. La primera opción la vincula a una idea de identidad nacional y nacionalidad entendidas desde el reconocimiento de la diversidad cultural presente en la sociedad y constituida históricamente. Y la segunda la relaciona con un proceso educativo intencionado dirigido a formar para la paz, en una estructura curricular que la configura en el tiempo y en el espacio y asociada con un andamiaje socio político organizado en conjuntos de relaciones. Entre estos conjuntos de relaciones vale la pena destacar lo jurídico-político, por cuanto se propone como un estudio de los fenómenos del poder y de la autoridad, a través del análisis de las instituciones de los poderes públicos y de

la Constitución. Lo implícito en el documento, que supone la paz como un valor a ser desarrollado, lo subordina a las lógicas de la ciencia y de su racionalidad; la emocionalidad y sentimientos vinculados al tema de la paz, no tendría cabida en el área de ciencias sociales sino a través de las Cátedras.

La paz en las ciencias sociales hoy: del diseño instruccional a la evaluación de competencias

En la década de los noventa, a tan solo seis años de haber culminado el proceso de reforma curricular, se promulga la Constitución Política Nacional de 1991 y en su desarrollo se formula la Ley General de Educación (Congreso de Colombia, 1994). En esta Ley se fortalece el diseño curricular como eje de la política educativa, en esta ocasión en el marco de la “autonomía institucional”. En particular en el artículo 23 se ratifica en el segundo numeral a las “Ciencias sociales, historia, geografía, constitución y democracia” como una de las áreas obligatorias y fundamentales del plan de estudios y del proyecto educativo institucional –PEI- (Congreso de Colombia, 1994, Art. 23, numeral 2). La paz se declara como propósito general del sistema educativo (Congreso de Colombia, 1994, Art. 5). y como parte de una de las áreas del plan de estudios nacional, que no son las ciencias sociales³ (Congreso de Colombia, 2006, Art. 1). En las dos formulaciones la paz se relaciona con otros valores y ‘objetos’ de conocimiento escolar, que son concurrentes en los propósitos y en su importancia estratégica para el país. Por su parte el Decreto No. 1038

de 2015 los reconoce como una temática de la estructura y contenido de la Cátedra para la Paz (República de Colombia, 2015, Art. 4).

En el proceso de reglamentación de la Ley 115 de 1994 la política educativa hace un viraje que se expresa claramente en los dos documentos que en la actualidad orientan el área de ciencias sociales: los *Lineamientos Curriculares* del año 2002 (MEN, 2002), que responden a los modelos centrados en la obsesión por el diseño detallado de la instrucción; y los *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales* del 2004 (MEN, 2004), que se producen en el marco de políticas educativas que se concentraron en la evaluación de los resultados como nueva estrategia para garantizar los principios de eficiencia, eficacia y rentabilidad (Martínez Boom, A., Noguera, C. y Castro, O., 2003).

De forma simultánea, durante estos años de las postrimerías del siglo XX, el conflicto armado colombiano muda a dinámicas y lógicas que privilegian su impacto directo a la población civil; “(...) de manera progresiva, especialmente desde mediados de la década de los noventa, la población inermemente fue predominantemente vinculada a los proyectos armados, no por la vía del consentimiento o la adhesión social, sino por la de la coerción o la victimización, a tal punto que algunos analistas han definido esta dinámica como guerra contra la sociedad o guerra por población interpuesta” (Grupo de Memoria Histórica, 2013, 15). Paradójicamente las urgencias del país en este tema se tramitan en el

currículo por otras áreas del plan de estudio, a través de las áreas transversales que propone la misma Ley General de Educación (Ley 115 de 1994, Art. 14), de proyectos escolares específicos como *Aulas en Paz*⁵, *Cultura de la Legalidad*⁶, *Eduderechos*⁷, etc., y más recientemente a través de la propuesta de *Competencias Ciudadanas*⁸.

En este periodo, entre 1994 y 2002, circulan diferentes propuestas de lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales que no logran consolidarse; su organización para el momento, se rigió por la Resolución 2343 de 1996 (MEN, 1996), por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares y se establecen los indicadores de logro para la educación formal y para los exámenes de Estado. En el área de ciencias sociales se formularon indicadores de carácter disciplinar -de la Historia y la Geografía-, y relacionados con la Constitución y la Democracia. Son indicadores formulados desde las epistemologías de las disciplinas que claramente se relacionan con el desarrollo de pensamiento necesario para la comprensión de los fenómenos sociales, entre los cuales podría suponerse que estaría la paz. En ninguno de los grupos de grados se hace mención directa al tema de la paz, pero sí, por ejemplo, a la convivencia ciudadana, al respeto, a la tolerancia y a la solidaridad. En los indicadores de los grados de la educación media se plantea: “(...) Participa en la promoción del derecho internacional humanitario como posibilidad de humanización de los conflictos armados” (MEN, 1996); esta es la referencia más directa al tema de la paz.

El proceso de elaboración de los *Lineamientos Curriculares para el Área de Ciencias Sociales*¹⁰ (MEN, 2002) es concurrente con los acontecimientos asociados al recrudecimiento del conflicto armado colombiano, pero estos tienen poca incidencia en la argumentación política y técnica a través de la cual se justifica su importancia en el proyecto político y educativo de la nación. Esta omisión podría explicarse a partir del simplismo que caracterizaban a las comprensiones más difundidas acerca de la violencia y el conflicto armado.

En continuidad con el trazado propuesto dos décadas atrás por los MGPC, en los Lineamientos prevalece el tipo de argumentación que subraya y profundiza la importancia de la naturaleza científica de las ciencias sociales como condición *sine qua non* para la enseñanza, el aprendizaje y en general, para la formación de los sujetos. Es claro que se ha consolidado esta perspectiva que, desde los años sesenta, ha servido para legitimar la acción política, y en particular la permanencia de las ciencias sociales en el plan de estudios del país.

Merece, entonces, un comentario especial el capítulo 3 de los Lineamientos titulado: “Las Ciencias Sociales: un conocimiento abierto”. Este capítulo se ocupa de sustentar los paradigmas científicos en los que se inscriben las ciencias sociales, tales como los enfoques hermenéuticos, los interpretativos y los críticos, precisando sus principales elementos y los “nuevos modos de producción del conocimiento social”. Se deja clara la centralidad de la comprensión como proceso de pensamiento complejo que se desarrolla prioritariamente a través de esta área; “Vivimos en un momento histórico en que sabemos mucho, sabemos muchísimo pero comprendemos muy poco o casi nada, y el mundo actual necesita ser comprendido más que ser conocido (...)” (MEN, 2002, 29).

También subordinado a esta perspectiva, el documento de Lineamientos se ocupa en extenso de precisar los propósitos éticos y políticos de las

ciencias sociales y del conocimiento social. En los Lineamientos se subraya el vínculo de las ciencias sociales con la educación y con el proyecto nacional que contiene la Constitución Política de Colombia y, en particular, con la posibilidad de construir mejores formas de convivencia en un marco de globalización de la ciudadanía y la democracia, en el que las Ciencias Sociales se definen en su relación con la ética, la igualdad de derechos, la dignidad del ser y la solidaridad. A través de estos enunciados se renueva la función moral de las ciencias sociales escolares, importante para la lectura actual bajo el lente de los propósitos que persigue la Cátedra para la paz:

“(…) [la Cátedra] deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionadas con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. Serán objetivos fundamentales de la Cátedra de paz, contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre los siguientes temas: a) Cultura de la paz (...), b) Educación para la paz (...), y c) Desarrollo sostenible (...)” (República de Colombia, 2015, Art. 2).

La paz se lee en los Lineamientos Curriculares como propósito y como objeto de estudio. De los cinco (5) objetivos formulados, cuatro (4) se relacionan directamente con aspectos implicados en los enunciados que gravitan en torno a la Cátedra de la Paz, sean como condición de los sujetos (conciencia crítica, solidaridad, respeto de las diferencias y la diversidad), o bien como proceso social (participación, derechos, transformación de la sociedad). Uno de los objetivos propone conocer, “(...) los derechos que tienen [los estudiantes] y respeten sus deberes”; otro subraya los aportes de las ciencias sociales para la comprensión de “(...) la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en las que las y los estudiantes, se desarrollan –

donde sea necesario-"; y dos objetivos se refieren a la acción de los sujetos sobre esa realidad: "formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una consciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo", y "propender

para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida" (MEN, 2002, 30).

El itinerario pedagógico de los *Lineamientos en Ciencias Sociales*, que se deducen de sus objetivos, se sintetiza en el lema: *conocer, comprender*

y *actuar*. Si bien se relacionan con lo propuesto para la Cátedra también guardan algunas diferencias, especialmente en términos de los alcances de la "acción". Gentile (2016), en este sentido, afirma:

Tabla N° 1. Temáticas del Decreto 1039 de 2015 en relación con los ejes generadores de los Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales.

Temática (decreto 1038 de 2015)	Eje generador
Cultura de la paz	1) La defensa de la condición humana y el respeto por la diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.
	6) Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos.
	7) Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saber valiosos (ciencia, tecnología, Medios de comunicación)
Educación para la paz	2) Sujeto, sociedad civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismo para construir la democracia y buscar la paz.
	5) Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita.
	8) Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios.
Desarrollo sostenible	3) Mujeres y hombres guardianes y beneficiarios de la Madre Tierra.
	4) La necesidad de buscar un desarrollo económico sostenible que permita preservar la dignidad humana.

"(...) las ciencias sociales no cambian ni vuelven más justo el mundo en el que vivimos. Pero sin unas ciencias sociales comprometidas y críticas, la lucha contra la injusticia, contra todas las formas de discriminación, contra los monopolios del conocimiento y de la información, contra los que hacen de la destrucción de la naturaleza un gran negocio, contra los que privatizan y se apropian indiscriminadamente de los bienes públicos, la lucha por un mundo igualitario se volvería mucho más compleja y su necesaria victoria mucho más lenta y difusa" (Gentile, P., 2016).

Este aparente consenso, con relación al carácter comprensivo de las ciencias sociales, permite preguntarse: ¿es suficiente frente a los retos implicados en la Cátedra de la Paz? ¿Cuáles podrían ser los alcances de la comprensión en términos de la acción?

El Decreto reglamentario precisa en el objetivo "fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias" para "(...) reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios (...)" (República de Colombia, 2015, Art. 2). En este contexto, el sentido de la 'apropiación' implica el 'cono-

cer' y 'comprender' por parte del sujeto, así como la reflexividad y el dialogo que el mismo Decreto más adelante propone. La acción en él está orientada hacia compromisos abstractos y de carácter colectivo, mientras que en los Lineamientos es una demanda más a los sujetos, en términos de su participación y compromiso en y para la vida.

Como objeto de estudio, la paz tiene presencia en la estructura curricular de los Lineamientos en particular en los ejes generadores, que son su columna vertebral. Estos pueden organizarse en las tres temáticas propues-

tas para la Cátedra de la Paz: la cultura de la paz, la educación para la paz y el desarrollo sostenible:

En este contexto, se interpreta que la Cultura de la Paz hace referencia a las contribuciones de la enseñanza de las ciencias sociales a las condiciones sociales, políticas y culturales de la población colombiana que permiten la construcción de su sentido y la vivencia de la paz. Su logro es posible con el desarrollo juicioso y riguroso de los ejes implicados. La educación para la paz atañe a lo que es específico del conocimiento de las ciencias sociales y requiere de su desarrollo intencional en términos de la paz. Y el desarrollo sostenible se refiere a la relación marco entre el ambiente, los sujetos y la economía en cuyo centro se define el modelo económico y productivo del país, el cual no es neutral en términos de su contribución a la cultura de la paz.

La única referencia directa a la paz en los Lineamientos se encuentra en la sustentación del Eje 2. *Sociedad Civil y Estado*, donde se afirma: “(...) Para el caso colombiano, hoy se hace más urgente que nunca pactar unos “mínimos” que permitan resolver los conflictos, y particularmente el conflicto armado, por medio de los valores de la negociación y la concertación como vía para solucionar la violencia de manera pacífica y dialogada” (MEN, 2002, 59).

Los ejes generadores son resultado de un proceso de identificación, selección y agrupamiento de las temáticas que constituyen la realidad social, “(...) en torno a la cual se aglutinan ideas, conceptos, temas, problemas, hechos y objetos que enmarcan y organizan la esencia de cada disciplina” (MEN, 2002 57). El enunciado de los ejes permite una aproximación al conocimiento desde la globalidad, lo cual posibilita una multiplicidad de formas de trabajo, por ejemplo a través de las disciplinas que las constituyen. También dan la posibilidad de trabajar lo global y lo local; lo general y lo particular; y las relaciones entre el pasado, el presente y futuro. En síntesis, permite mayor aplicabilidad de los conceptos, categorías y teorías procedentes de las disciplinas.

Las preguntas “problematizadoras” tienen la función orientar a los docentes y activar el interés de los estudiantes por las temáticas y por la importancia de proceder a través de la investigación. También contribuyen a delimitar los ejes generadores, a promover la integración disciplinar, así como al abordaje de temáticas necesariamente interdisciplinarias no previstas antes, y a catapultar nuevos interrogantes de los estudiantes, y también de los docentes. Las preguntas contienen problemas que pretende llamar la atención, que convocan a la necesidad de encontrar respuestas y, para ello, conectan el ‘conocer’ con el ‘proponer’; se formulan desde este presente, convocan algo del pasado, permiten abordar su presente, y ponerse en perspectiva de futuro.

Son preguntas que atañen a la paz de diferentes maneras; algunas refieren a los objetos de estudios propios de las disciplinas que constituyen a las ciencias sociales, por ejemplo, “¿qué impulsó la proliferación de naciones en el siglo XIX y XX y que tipo de ‘órdenes’ mundiales se produjeron y se producen?” (eje 6, grado 10); “¿cómo posibilitan o limitan la vida de las personas en una comunidad el clima, el relieve, las aguas?” (Eje 5, grado 2). Son preguntas que hacen de las ciencias sociales el contexto o el marco general en el que se sitúa temporal y geográficamente la paz. Otras preguntas se refieren a objetos de estudio relacionados con la paz: “¿cuáles son los derechos fundamentales que están planteados dentro de la Constitución Política del país, y cómo los vivimos en el colegio?” (Eje 2, grado 5); “¿cómo construir una sociedad justa para todas las edades y condiciones?” (Eje 1, grado 11); son preguntas que invitan a utilizar los aparatos analíticos de las ciencias sociales en perspectivas asociadas a la paz.

Otro grupo de preguntas indagan sobre las condiciones de los sujetos, que perfectamente puede interpretarse en términos de la promoción de la paz: “¿por qué las diferencias nos producen miedo o rechazo?” (Eje 2, grado 7). Estas cuestiones son muy

importantes en el marco de la Cátedra porque indagan sobre los imaginarios sociales que son, tal vez, el mayor obstáculo para la paz. Hay preguntas que implican la capacidad propositiva de los sujetos: “¿cómo nos podemos organizar y preparar para prevenir los

desastres naturales que pueden ocurrir en mi región?” (Eje 5, grado 3).

Las preguntas están organizadas en una secuencia lógica que parte de los ámbitos cercanos a los lejanos, de lo simple a lo complejo, del sujeto al

colectivo, y de lo concreto a lo abstracto. Un ejemplo lo puede ilustrar: en el eje curricular No. 2, “Sujeto, sociedad civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos”, se establece la siguiente secuencia:

Grado	Pregunta “Problematizadora”
1°	¿Qué cualidades reconoces en ti, en tus compañeros y en tus familiares que te ayudan a sentirte y a actuar mejor?
2°	¿Cuáles crees que son los derechos y deberes que tienes en tu casa, y escuela, y cómo sientes que se están cumpliendo?
3°	¿Cuál es la importancia de la existencia y construcción de normas para una mejor convivencia dentro de una sociedad?
4°	¿Por qué la niñez tiene derechos específicos en la sociedad?
5°	¿Cuáles son los derechos fundamentales que están planteados dentro de la Constitución política del país, y cómo los vivimos en el colegio?
6°	¿Los conceptos de justicia, autoridad y poder son iguales en todas las culturas?
7°	¿Por qué las diferencias nos producen miedo o rechazo?
8°	¿Ante la violación de los derechos, qué alternativas ha creado la humanidad para defenderlos?
9°	¿Cómo afectan a la democracia y a la ciudadanía las violaciones de los derechos humanos?
10°	Si eres parte de una sociedad, ¿qué mecanismos debes utilizar para el cumplimiento de los derechos constitucionales?
11°	¿Cómo podemos establecer límites a las atrocidades de la guerra?

Tabla 2. Ejemplo de Secuencia para las preguntas “problematizadoras”

Y por último, los ámbitos conceptuales, entendidos como “(...) la dimensión donde se agrupan varios conceptos fundamentales de la ciencias sociales, que ayudan a investigar y “resolver” las preguntas “problematizadoras” (MEN, 2002, 65). Ponen en evidencia la “inestabilidad” del conocimiento de las Ciencias Sociales, “(...) debido a que en la actualidad estas disciplinas no disponen de una referencia disciplinar común y por tanto carecen de un consenso conceptualmente elaborado y universalmente aceptado, que determine qué es lo que se debe saber y qué es lo que se debe enseñar (...)” (MEN, 2002, 65). No obstante, lo estipulado bajo esta denominación corresponde a temáticas que princi-

palmente derivan de las lógicas internas de las disciplinas, y que permiten aventurar respuestas a las preguntas “problematizadoras” con procedimientos científicos. Cada uno de los 352 ‘ámbitos sugeridos’ bien pueden tener como corolario sus contribuciones a la construcción de la paz.

Los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales (MEN, 2004), bajo el lema: “Formar en Ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer”, son la expresión más acabada de la perspectiva inaugurada dos décadas atrás. En esta perspectiva la enseñanza se asocia con la naturaleza científica de los conocimientos que se enseñan, en el marco del modelo edu-

cativo público basado en la eficiencia, la rentabilidad y la calidad. Salta a la vista la relación inédita hasta ese momento en el país, que relaciona las Ciencias Naturales y las Sociales a partir de su naturaleza científica; “Los estándares en ciencias buscan que los estudiantes desarrollen las habilidades científicas y las actitudes requeridas para explorar fenómenos y para resolver problemas.” (MEN, 2004, 3).

Con una narrativa más comunicativa que académica, caracterizada por un lenguaje simple y coloquial, los documentos de los Estándares tiene un carácter político que, por primera vez en este tipo de producciones, no presenta una preocupación por su profundidad, rigu-



rosidad y claridad en la sustentación conceptual, que antaño los caracterizaba. Su argumentación se ocupa por cerrar los lazos entre la formación ciudadana y la formación en ciencias, para luego establecer el vínculo entre las ciencias sociales y las naturales, particularmente a través de las habilidades científicas que comparten: i) Explorar hechos y fenómenos; ii) analizar problemas, iii) observar, recoger y organizar información relevante, iv) utilizar diferentes métodos de análisis, v) evaluar los métodos y vi) compartir los resultados. También les es común el desarrollo de ciertas actitudes como la curiosidad, la hones-

idad en la recolección de datos y su validación, la flexibilidad, la persistencia, la crítica y la apertura mental, la disponibilidad para tolerar la incertidumbre y aceptar la naturaleza provisional, propia de la exploración científica; la reflexión sobre el pasado, el presente y el futuro, el deseo y la voluntad de valorar críticamente las consecuencias de los conocimientos científicos, y por último, la disposición para trabajar en equipo” (MEN, 2004, 6-7).

Los Estándares en Ciencias sociales son “(...) un “derrotero” para establecer lo que nuestros niños,

niñas y jóvenes deben saber y saber hacer en la escuela para comprender de manera interdisciplinaria a los seres humanos, las sociedades, el mundo, y sobre todo, su propio país y su entorno social” (MEN, 2004, 28). Su estructura propone dos niveles: unos generales, que se aplican al conjunto de grados, y otros específicos, distribuidos en tres columnas que se relacionan con la formación de investigadores y científicos: i) “me aproximo al conocimiento como científico(a) social”, ii) “manejo conocimientos propios de las ciencias sociales”, y iii) “desarrollo compromisos personales y sociales”. Los 8 ejes curriculares propuestos en los Lineamientos se organizan en tres columnas: relaciones con la historia y las culturas; relaciones espaciales y ambientales; y relaciones ético-políticas.

Un científico(a) social es la persona que conoce, produce y enfrenta preguntas y problemas, que vive en permanente proceso de búsqueda e indagación para solucionarlos, que considera muchos puntos de vista, necesita compartir con otras personas sus experiencias, hallazgos y pensamiento y confrontarlos, llegar a consensos y actuar en sociedad de acuerdo a ello y, finalmente, responder por sus acciones, sus hallazgos y sus conclusiones, y por las aplicaciones que haga de ellos (MEN, 2004, 28).

El documento de Estándares termina por dar la forma a los saberes que se enseñan desde la perspectiva científica, necesarios para la comprensión y desarrollo de las ‘competencias’ ya que son sus conceptos, habilidades, proce-

dimientos, valores y actitudes los que nutren esta categoría. Sin embargo, mientras que los lineamientos afirman su intención de no formar historiadores, geógrafos, investigadores o científicos, tal intención es el núcleo en torno al cual se construyó el documento de los Estándares. Fue así como la escuela se consolidó en el escenario propicio para formar en ciencias, el maestro en el sujeto investigador, su práctica orientada a la temprana formación de “gente de ciencia” y los saberes escolares definidos por su naturaleza científica; decididamente las ciencias sociales justifican su lugar como saber escolar en la medida en que como ciencias, contribuyen a la formación integral de ciudadanos “(...) capaces de razonar, debatir, producir, convivir y desarrollar al máximo su potencial creativo” (MEN, 2004, 6). La ciencia finalmente se constituye en una de las claves de la ciudadanía.

Por esta vía termina por legitimarse que: i) la única diferencia entre las ciencias sociales y las naturales es su objeto de estudio; ii) la enseñanza tiene el mismo método de la producción científica; iii) las formas de aprendizaje están asociadas a la manera como los sujetos se acercan a la ciencia; y iv) que el principal conocimiento que circula en la escuela es el científico.

La estructura de los estándares generales guarda, como criterio de organización, una gradualidad de “complejidad creciente”, pues cognitivamente se van implicando procesos de pensamiento superior; de reconocer y/o identificar, a comparar y clasificar, luego explicar, analizar e interpretar, para finalmente, comprender. En este sentido, es muy

“(...) capaces de razonar, debatir, producir, convivir y desarrollar al máximo su potencial creativo” (MEN, 2004, 6).

significativo, que la única referencia sobre la paz que se encuentra al culminar undécimo: “asumo una posición crítica frente a los procesos de paz que se han llevado a cabo en Colombia, teniendo en cuenta las posturas de

las partes involucradas” (MEN, 2006, 23). Nuevamente, como en los MGPC, las temáticas relacionadas con la paz se ubican en el último grado de escolaridad, dando a entender que se trata de un objeto de estudio complejo.

La columna “me aproximo al conocimiento como científico(a) social” hace referencia a la manera de proceder para la producción de conocimiento; abundan expresiones como las siguientes: “hago preguntas”, “uso fuentes”, “organizo, clasifico información”, “planteo conjeturas”, “establezco relaciones”, “recolecto y registro información”, “analizo resultados”, “comparo conclusiones”, “utilizo diferentes formas de expresión”; y al terminar undécimo, se plantea también la formulación y el desarrollo de investigaciones y la presentación de resultados (MEN, 2006, 122-131).

De las tres columnas en las que se dividen los contenidos, especialmente en dos se encuentran referencias que pueden valorarse como posibles aportes de las ciencias sociales para la paz: relaciones con la historia y la cultura, y ética y política. Sin embargo, en las dos llama la atención que predominan verbos como identificar, reconocer, comparar, analizar y explicar; acciones sobre unos objetos de estudio que no necesariamente implican algún impacto sobre el sujeto o un compromiso ético del mismo.

La exigencia del posicionamiento de los sujetos ocupa la última sección de los estándares titulada “desarrollo compromisos personales y sociales”. En esta sección se multiplican las acciones, pues además de las ya citadas se introducen otras que si implican a los sujetos como: participo, respeto, cuidado, valoro, asumo una posición crítica, defiendo, uso responsablemente, tomo decisiones, apoyo, analizo críticamente y promuevo (MEN, 2006, 122-131). Este inventario de acciones, en el marco de los propósitos del presente artículo, trazan las coordenadas de un campo que esta por explorar en términos de la cátedra de la paz; exploración que ubica la paz como una temática, un valor e incluso como la finalidad de las acciones en la enseñanza de las ciencias sociales.

A manera de corolario: posibilidades de la paz bajo las ciencias sociales

Esta lectura, bajo el lente de la Cátedra de la paz, ha puesto en evidencia las pocas referencias que se hacen sobre ella de manera directa; en ambos documentos (Lineamientos y Estándares) prevalecen los discursos de la ciudadanía y la convivencia, y luego, sobre la democracia. En estos discursos la paz no es una condición para ninguna de ellas, ni para la participación o la justicia; es simplemente un estado ideal, un anhelo de la sociedad asociado a la ausencia del conflicto armado. Este, en el mejor de los casos, es uno de los objetos de estudio de las ciencias sociales, abordado en alguno de los grados de escolaridad.

La Cátedra de la Paz, en cambio, propone un modelo explicativo en torno a la paz que subordina a los demás discursos. Se entiende que la paz depende del tipo de democracia, de ciudadanía, de convivencia y del modelo de desarrollo que se agencie como proyecto de país; y, a la vez, se asume que la paz si es condición para el desarrollo de cada una de ellas.

El mandato de ‘adscribir la Cátedra de la Paz al área de ciencias sociales se entiende como la asignación, la pertenencia o la asimilación a ella (RAE, sin fecha). Se trata, entonces, de su filiación a los enfoques, propósitos, y propuestas curriculares del área de ciencias sociales, considerando la complejidad consignada en su formulación: i) su articulación con el Sistema Nacional de Convivencia escolar establecido a través de la ley 1620 de 2013 (Congreso de Colombia, 2013); ii) su delimitación a los campos de trabajo en términos de la cultura de la paz, educación para la paz y el desarrollo sostenible; iii) su vínculo con otras de las áreas del plan de estudio, y iv) su relación con las temáticas propuestas en el artículo 4 del decreto No. 1038 de 2015 (República de Colombia, 2015, Art. 4).

Lo anterior implica, en primer lugar, que la Cátedra para la Paz se inscribe en el campo de tensión que han ido esbozando a lo largo de los últimos 15 años: la implementación de las orientaciones del área de ciencias sociales contempladas en los dos documentos citados. Las diferencias en sus enfoques se han ido profundizando debido a las condiciones técnicas para su aplicación y al énfasis adoptado por las políticas educativas en este tiempo. Claramente, la riqueza conceptual de los Lineamientos y su abigarrada estructura curricular contrasta, con la ligereza y el pragmatismo contenido en el documento de Estándares.

Durante estos años ha prevalecido la implementación del documento de Estándares porque responde a las exigencias de una política educativa que gira entorno a la evaluación. Esto ha significado en

la práctica, la 'coexistencia' en las aulas escolares tanto de las ciencias sociales como de la historia, la geografía y la cívica. Sin embargo, la Cátedra de la Paz ratifica la importancia de superar los abordajes especializados por disciplinas en la escuela, al promover la apropiación de conocimientos y competencias relacionados con diferentes ámbitos de la realidad social, que implican a diferentes disciplinas para su comprensión. Esta tensión se mantiene, más por efecto de las tradiciones académicas disciplinares que no han sido superadas en los programas de formación docente, o en algunos momentos por las pruebas de evaluación nacional. ¿Qué significa asumir la Cátedra de la Paz desde cualquiera de los dos enfoques? ¿Cuáles serían sus implicaciones?

Un segundo elemento que configura al área de ciencias sociales y se implica en la Cátedra para la Paz es su profunda convicción en la naturaleza científica de los saberes comprometidos en la enseñanza y de las finalidades de la formación. Sea la paz un contenido temático, una capacidad a desarrollar, o una finalidad se trata de proceder rigurosamente, dentro de un cuerpo de conocimientos validados consensuadamente, y con unas formas que están configuradas por los protocolos de la ciencia, y los contornos definidos para ella en cada uno de los documentos. Sin embargo, también es clara la función moral que ejerce este tipo de temática en el contexto actual, donde funciona como un 'valor', o un 'sentimiento' nacional. La paz convoca emociones y afectos que también ameritan ser trabajados en el ámbito escolar.

Un tercer elemento que se añade es la dispersión, desnaturalización, o desintegración del conocimiento social que se expresa en la atomización de su estudio en la escuela a través de la emergencia de variadas y diferenciadas áreas del saber, como la cátedra de estudios afrocolombianos, las áreas de Constitución Política y Democracia, Ética y valores, Educación ambiental, Educación sexual, o temáticas como Educación para la contribución, Educación en tránsito y transporte, entre otras. La adscripción de la Cátedra a las ciencias sociales implica reconocerlas como un campo disperso, complejo y en proceso de sedimentación en donde a su vez se mueven diferentes objetos de estudio implicados en las aspiraciones relacionadas con la paz, a distintos tiempos y de diferentes maneras.

Un cuarto elemento hace referencia a la fuerza analítica y propositiva del 'saber hacer' en las Ciencias Sociales; lo propositivo en los Lineamientos está asociado al uso social que los sujetos den a, conocimiento, y en los Estándares al desarrollo de los 'compromisos personales o colectivos' del investigador o investigadora. En el primero, a diferencia del segundo, la capacidad propositiva no tiene que ver, necesariamente, con una forma de proceder desde la ciencia o la investigación, y, además, su ámbito de aplicación no está sólo en lo social o cultural, y colectivo; también se reconoce esta capacidad en los ámbitos personales. Si la perspectiva de la paz en el contexto de la Cátedra está vinculada con la acción de los sujetos y su capacidad para proponer, es necesario interrogar





su sentido y alcances, al menos en las dos perspectivas presentadas.

Otras implicaciones que se advierten del área de las ciencias sociales en la manera de comprender la Cátedra para la paz, son las siguientes:

i) La importancia de encontrar un equilibrio entre la universalidad a la que aspiran las ciencias y el valor e importancia que los discursos de la paz conceden cada vez más a los saberes y culturas populares y locales;

ii) El reconocimiento de los saberes de las culturas no occidentales, y conocer y aceptar los aportes de las minorías dentro de distintos países y regiones para promover una ciencia que reconozcan lo “multicultural” y lo intercultural.

iii) La necesidad de buscar alternativas globales que, sin desconocer las diferencias entre las ciencias de la naturaleza, las de la sociedad y las humanidades, permitan ofrecer modelos más amplios de comprensión de los fenómenos sociales implicados en la paz; o,

iv) El dimensionar los límites y las posibilidades de la investigación y la co-investigación como alternativa metodológica para temáticas, que, como la paz, invitan a la superación de la tensión entre objetividad - subjetividad en las Ciencias Sociales (MEN, 2002, 24).

v) Indagar sobre la introducción de miradas holísticas que permitan avanzar en la superación de la fragmenta-

ción de conceptos, discursos, teorías, que impiden la comprensión de la realidad, y peor aún, en la “parcelación” de los sujetos.

vi) Ampliar los énfasis que tradicionalmente han ocupado a las disciplinas escolares y a las ciencias sociales, que generalmente han estado asociados con el Estado; si bien para la paz es fundamental, no es el único escenario donde tienen posibilidades de desarrollo y aplicabilidad los conocimientos que se producen en las distintas disciplinas sociales. Y,

vii) Incorporar no sólo del pasado y el presente, sino también del futuro como objeto de las ciencias sociales y como asunto estratégico para la paz, (...)” (MEN, 2002, 23).

vii) Abrir a la incorporación de nuevas temáticas y a las posibilidades reflexivas y analíticas en torno a las problemáticas sociales (MEN, 2002, 81).

REFERENCIAS

Álvarez Gallego, A. (2007). “Las ciencias sociales en el currículo escolar 1930-1960”. Madrid. Tesis Doctoral,

Bermúdez Vélez, A. y González Lara, Mireya (1993). “Marcos Generales Curriculares para la educación media en el país”. Dirección de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación Nacional -MEN-.

Congreso de Colombia (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. Expedida el 8 de febrero de 1994.

Congreso de Colombia (2006). Ley 1029 de 2006, por la cual se modifica el artículo 14 de la ley 115 de 1994. Expedida el 14 de junio de 2006.

Congreso de Colombia (2013). Ley 1620 de 2013, Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Expedida el 1 de marzo de 2013.

Congreso de Colombia (2014). Ley 1732 de 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Expedida el 1 de septiembre de 2014.

Gentile, P. (2016). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). En: https://es-mg42.mail.yahoo.com/neo/launch?action=showLetter&umid=2_0_0_1_11417843_hUtQAAHvSVpVyrge2wTslqE&box=Inbox&src=uh&rand=1204328054#6593768232

González Lara, M. (2011). “La configuración del saber pedagógico para enseñanza de la historia”. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Tesis Maestría en Historia.

González Moreno, M. I. “La violencia y la enseñanza de la historia en el escenarios institucional colombiano (1946-2006)”. En: Revista Páginas de Educación, Vol. 8 No 1. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Católica del Uruguay. En: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&id=S1688-74682015000100005&lng=es&nrm=iso

Grupo de Memoria Histórica (2013). ¡Basta ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad. Informe General del Grupo de Memoria Histórica. Bogotá. Centro Nacional de Memoria Histórica y Departamento para la Prosperidad Social. Ed. Imprenta Nacional.

Lombana B., H.A. (2007) "Ciencias Sociales y Reforma curricular: análisis comparativo de los diseños curriculares de 1984 y 2002". Universidad Distrital Francis José de Caldas. Bogotá. Tesis Maestría en Sociología de la Educación.

Londoño, R. y otros (2015). "La enseñanza de la historia en ámbito escolar bogotano". Informe del estudio. Bogotá. Secretaria de Educación del Distrito.

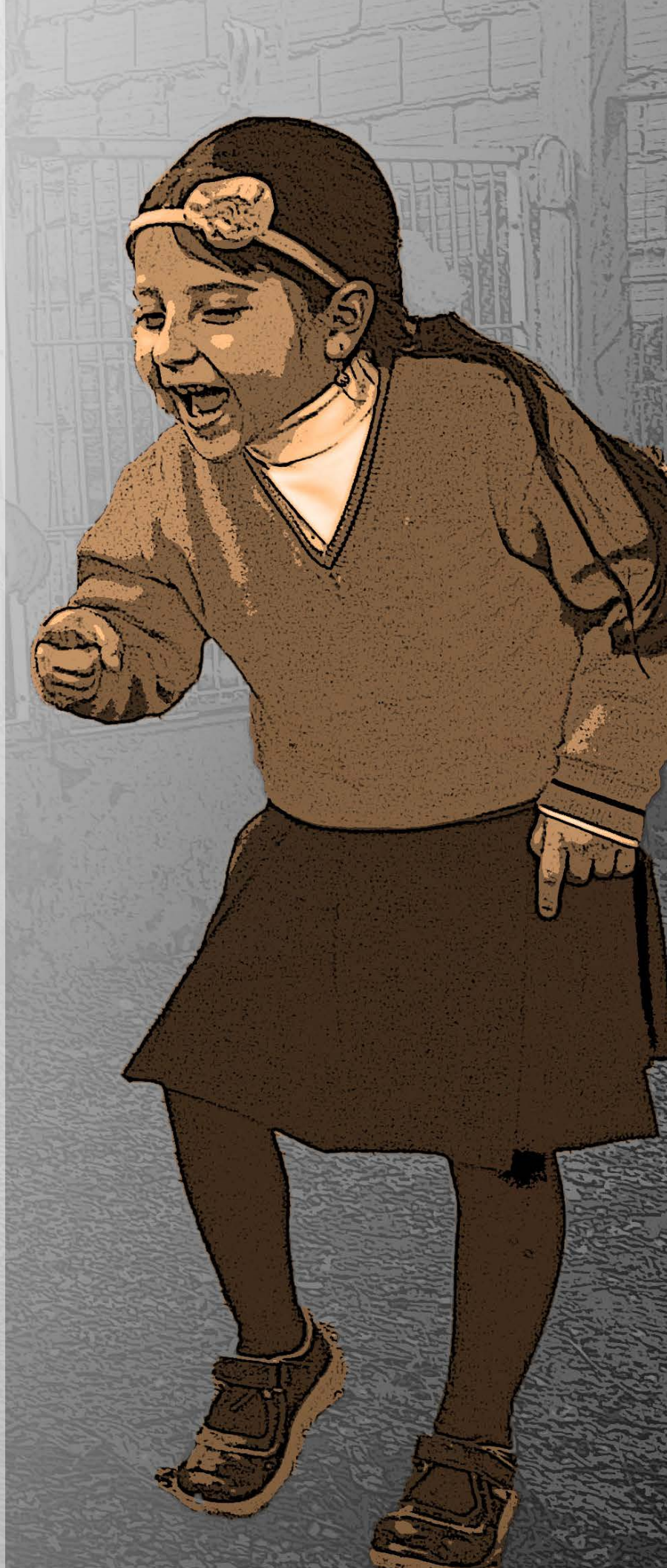
Martínez Boom, A.; Noguera, C. y Castro, O. (2003) Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia. Bogotá. Ed. Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia – MEN- (1984). Marcos Curriculares Generales para el Área de Ciencias Sociales. Bogotá

Ministerio de Educación Nacional de Colombia -MEN- (1996). Resolución 2343 de 1996, por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia -MEN- (2002). Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales. Bogotá

Ministerio de Educación Nacional de Colombia -MEN- (2004). Estándares Básicos de Competencias Ciencias Sociales, Formar en ciencias: el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá



Ministerio de Educación Nacional de Colombia -MEN- (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá.

Organización de Estados Iberoamericanos -OEI- (1993 - 1996). "Armonización e innovación de la enseñanza de la historia en Iberoamérica en el nivel medio" (1993-1996). Ver: <http://www.campus-oei.org/cathistoria/presentacion.htm>.

Pulido Chaves, O. (2006). "Derechos a la educación y calidad de la educación pública: una deuda histórica del Estado". Ponencia. Santa Marta, Colombia. Encuentro Nacional de Docentes Directivos de la Educación Oficial Colombiana.

Real Academia Española de la Lengua -RAE- (Sin Fecha). Diccionario de la Lengua Española. En: <http://dle.rae.es/>

República de Colombia (2015). Decreto 1038 de 2015, por el cual se reglamenta la Cátedra de Paz. Formulada el 25 de mayo de 2015.

Restrepo, G., Sarmiento, y Ramos, J. (2000). Hacia unos fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación media. En: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/educar2/indice.htm>

Vasco. C.E. (1989). Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales, comentarios a propósito del artículo "Conocimiento e Interés" de Jürgen Habermas.

Bogotá. Centro de Investigaciones en Educación Popular -CINEP-. Serie Documentos Ocasionales.

1. Modificado a través del artículo 1 de la Ley 1013 de 2006, aunque se conservó a la Cívica como área obligatoria.

2. Es de subrayar la importancia del documento "Tres estilos de trabajo en las Ciencias Sociales". Comentario a propósito del artículo "conocimiento e Interés" de Jürgen Habermas" de Carlos Eduardo Vasco, finalmente publicado en 1989, en su serie editorial 'Documentos ocasionales' por el Centro de Investigación y Educación Popular -CINEP- (Vasco, C.E., 1989), es la única referencia bibliográfica que contiene los MGPC.

3. En el artículo 5º numera 2 de la Ley 115 del 94 expresa: "La formación en el respecto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad".

4. En el artículo 14º en el numeral (d), que cómo se anotó anteriormente fue modificado por la ley 1013 de 2006, se plantea como área de la enseñanza obligatoria: "La Educación para la Justicia, la Paz, la Democracia, la Solidaridad, la Confraternidad, la Urbanidad, el Cooperativismo y en general la formación de los valores humanos".

5. Las temáticas son: 1) Justicia y Derechos Humanos; 2) Uso sostenible de los recursos naturales; 3) Protección de las

riquezas culturales y naturales de la Nación; 4) Resolución pacífica de conflictos; 5) Prevención del acoso escolar; 6) Diversidad y pluralidad; 7) Participación política; 8) Memoria histórica; 9) Dilemas morales; 10) Proyectos de impacto social; 11) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; y 12) Proyectos de vida y prevención de riesgos.

6. Aulas en Paz. Proyecto de prevención de la agresión y la violencia escolar de la Facultad de Ciencias Sociales de Universidad de los Andes y de la Organización Convivencia Productiva, con el apoyo de diferentes entidades. Ver: <http://aulasenpaz.uniandes.edu.co/>

7. Cultura de la Legalidad. Programa del Ministerio de Educación Nacional, en cooperación con el Programa Presidencial de Lucha contra la Corrupción, que busca orientar desarrollos curriculares en los colegios dirigidos a la apropiación de las competencias ciudadanas para la solución de conflictos. Ver: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1746/w3-printer-243315.html>

8. Eduderechos. Es el programa para la educación en el ejercicio de los Derechos Humanos del Ministerio de Educación. Este busca "contribuir al fortalecimiento del sector educativo en el desarrollo de proyectos pedagógicos de educación para el ejercicio de los derechos humanos, con un enfoque de derechos y de competencias". Ver: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-241007.html> y http://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-241325_archivo_pdf.pdf

9. Programa del Ministerio del Ministerio de Educación Nacional cuyo objetivo es

“desarrollar las habilidades, destrezas y conocimientos sobre ciudadanía y convivencia en los estudiantes del país”. El Ministerio entiende por Competencias Ciudadanas “el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática”. Ver: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-235147.html>

10. De los esfuerzos conocidos, son particularmente importantes los siguientes: “Marcos Generales Curriculares para la educación media en el país” (Bermúdez, A. y González Lara, M. 1993); el proyecto “Armonización e innovación de la enseñanza de la historia en Iberoamérica en el nivel medio” (Organización de Estados Iberoamericanos – OEI - 1993-1996); “Hacia unos fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación media” (Restrepo, G., Sarmiento, J. Y Ramos, J. 2000); y “Proyecto Enseñanza de la Historia para la Integración y la Cultura de Paz” (1992-2003) liderado por el Convenio Andrés Bello.

11. El documento se construyó a través de cuatro etapas: i) la elaboración de un estado del arte del área de ciencias sociales, que incluyó la identificación de experiencias novedosas en el territorio nacional, así como la revisión de los textos escolares y de experiencias curriculares de otros países; ii) la construcción de una propuesta que abarcó el estudio del surgimiento de las ciencias sociales y de alternativas actuales sobre su enseñanza; iii) un proceso de validación de la propuesta, realizado mediante talleres con maestros de sector público y privado, y sectores académicos del país; y iv) el ajuste de la propuesta y la producción del documento final.

12. Los documentos de Lineamientos Curriculares con afinidades con las Ciencias Sociales fueron elaborados y divulgados, en su mayoría, al finalizar el siglo XX: en educación ética y valores (1998), constitución política y democracia (1998), ciencias naturales y educación ambiental (1998) y Cátedra de Estudios Afrocolombianos (2001).

