



«La educación del joven Luis XV» (Pintura francesa del siglo XVIII).
Museo Carnavalet, París.

**LA REVOLUCIÓN FRANCESA EN LOS MANUALES
ESCOLARES COLOMBIANOS DE CIENCIAS
SOCIALES E HISTORIA: ESTRUCTURA TEMÁTICA
Y CONTEXTO EDUCATIVO**

Miguel Ángel Gómez Mendoza



RESUMEN

LA REVOLUCIÓN FRANCESA EN LOS MANUALES ESCOLARES COLOMBIANOS DE CIENCIAS SOCIALES E HISTORIA: ESTRUCTURA TEMÁTICA Y CONTEXTO EDUCATIVO

Este artículo hace parte de una investigación descriptiva de tendencias y de análisis de contenido, que describe la Revolución Francesa, a través de sus enunciados e imágenes en los manuales colombianos, para así establecer sus modificaciones en el tiempo (décadas) y sus correspondencias con otros discursos históricos, pedagógicos, didácticos e iconográficos. En consecuencia, este documento presenta un análisis de contenido "expreso o manifiesto" de la estructura temática que contiene el corpus de manuales (51) cuando se refieren a la Revolución Francesa. Los resultados de este análisis se contrastaron con discursos pedagógicos y didácticos sobre los planes de estudio y enseñanza de la historia en la educación secundaria colombiana.

ABSTRACT

FRENCH REVOLUTION IN THE SCIENCE AND SOCIAL STUDIES SCHOOL MANUALS IN COLOMBIA: THEMATIC STRUCTURE AND EDUCATIONAL CONTEXT

This article makes part of a descriptive research of tendencies and contents analysis in which the French Revolution is described through its statements and images in Colombian manuals. In this way its changes through the decades and its correspondences with other historical, pedagogical, didactical, and iconographical discourses can be established. As a result, this paper presents an "express or manifest" contents analysis of the thematic structure of the manuals' corpus (51) when they refer to the French Revolution. These analysis results were contrasted with the didactical and pedagogical discourses on curriculum and history teaching in the Colombian high school education.

RÉSUMÉ

LA REVOLUTION FRANCAISE DANS LES MANUELS SCOLAIRES COLOMBIENS DE SCIENCES SOCIALES E D'HISTOIRE : STRUCTURE THÉMATIQUE ET CONTEXTE ÉDUCATIF

Cet article fait partie d'une recherche descriptive de tendances et d'analyse de contenus qui décrit la Révolution Française à travers les énoncés et les images présents dans les manuels scolaires colombiens. On établit ainsi leurs changements avec le temps, au long des décennies, et leurs rapports avec d'autres discours historiques, pédagogiques, didactiques et iconographiques. En conséquence ce document présente une analyse du contenu "exprimé" de la structure thématique contenue dans un corpus de 51 manuels faisant référence à la Révolution Française. Les résultats de cette analyse ont été mis en rapport avec les discours pédagogiques et didactiques liés aux programmes d'études et à l'enseignement de l'histoire dans l'enseignement secondaire de Colombie.

PALABRAS CLAVE:

Revolución Francesa, manuales escolares en Colombia, manuales escolares de ciencias sociales, manuales escolares de historia, historia de la educación secundaria en Colombia

REFERENCIA

GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel. "La Revolución Francesa en los manuales escolares colombianos de ciencias sociales e historia: estructura temática y contexto educativo". En : *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 29-30, (enero-septiembre), 2001. pp. 145-167.

LA REVOLUCIÓN FRANCESA EN LOS MANUALES ESCOLARES COLOMBIANOS DE CIENCIAS SOCIALES E HISTORIA: ESTRUCTURA TEMÁTICA Y CONTEXTO EDUCATIVO*

Miguel Ángel Gómez Mendoza**

PRESENTACIÓN

La perspectiva metodológica que se empleó para el estudio de la estructura temática y de los enunciados sobre la Revolución Francesa en los textos escolares, buscó, de una parte, aprovechar las ventajas de los métodos cualitativos y cuantitativos del análisis de contenido; y de otra, superar las limitaciones y dificultades que tienen estos métodos aplicados a los libros escolares (Coeckelberghs, 1978; Borre, 1996; Robert y Boillaquet, 1997; Cellard, 1997). Emplear únicamente un método cuantitativo puede conducir a resultados triviales ("datismo"), mientras limitarse a una perspectiva cualitativa implicaría el riesgo de la arbitrariedad.

Si bien es posible y deseable apelar a las dos perspectivas metodológicas, es necesario tener especial cuidado en articular las categorías resultantes del análisis de contenido a su contexto de surgimiento, para así garantizar cierto grado de objetividad en la formulación de

las hipótesis de trabajo que, por lo demás, junto al método, deben ser claras para el lector externo.

Así, los resultados que se presentan aquí corresponden a una indagación que puede ser caracterizada en términos generales como una *investigación descriptiva de tendencias y de análisis de contenido*, en cuanto nos interesó describir un fenómeno, los enunciados y las imágenes sobre la Revolución Francesa en los textos escolares, establecer sus modificaciones en el tiempo (décadas) y sus correspondencias con otros discursos de orden histórico, pedagógico y didáctico.¹

Para responder a la pregunta por el espacio o el lugar que se le concede a la Revolución Francesa en los textos escolares analizados, disponemos de un *indicador de frecuencia de la estructura temática* global o general y de una *distribución del contenido y estructura temática interna* de los textos escolares, elaborada a partir de los índices generales de la temática, es decir, una estructura temática

* La versión en español de este artículo se preparó con base en el capítulo VII, páginas 164-201, de mi tesis de doctorado sustentada en el mes de enero de 2001 en la Universidad Paris III-Sorbonne Nouvelle, dirigida por el profesor Bernard Lavallé, y cuyo título es: *La Révolution Française dans les manuels scolaires d'histoire et de sciences sociales en Colombie (1960-1999): evolution, contenu et image* (Volumen I. Marco teórico y resultados; Volumen II y III. Corpus de manuales escolares y fichas de contenido temático e iconográfico).

** Profesor asociado. Facultad de Educación. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.
Dirección electrónica: mgomez@interco.net.co

1. Para la presentación analítica de los hallazgos en este artículo se toman en consideración los datos globales del análisis del contenido "explícito" o "manifiesto" de la estructura temática general. Conviene agregar que este tipo de análisis se complementa con uno de contenido "implícito" o "latente" de lo que dicen los "enunciados" y "categorías de análisis" y sus respectivos "conceptos estructurantes" sobre la Revolución hallados en los textos escolares del período estudiado (1960-1999). En razón de los objetivos y alcances de este trabajo no nos ocuparemos del análisis "latente" del contenido de los textos escolares.

"explícita" tal como lo plantean los libros de texto estudiados.

Ahora bien, los hallazgos de la aplicación del indicador de frecuencia temática y la distribución de contenido y estructura temática interna, se interpretarán con base a la siguiente consideración: ¿la estructura temática sobre la Revolución Francesa en los textos escolares estudiados traduce con mayor o menor grado de fidelidad la estructura temática, las sugerencias metodológicas de los lineamientos o directrices sobre planes de estudio emanadas del Ministerio de Educación Nacional colombiano? Si eso es así, entonces, ¿estamos frente al contenido de unos textos escolares que se adaptan y ajustan al ritmo de los cambios educativos oficiales, jugando un papel de ágiles "traductores" en la concepción de una herramienta, a menudo la única, en la enseñanza de las ciencias sociales y, en este caso, de la historia?

INDICADOR DE ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA TEMÁTICA GENERAL

El contenido temático puede ser estudiado a través de la frecuencia de aparición de los temas en los textos escolares (Indicador de frecuencia temática y unidades de análisis) con la intención de indagar por la importancia que determinados temas tienen o no a lo largo del período estudiado, y de esta manera ir configurando, deductivamente, los ejes centrales que articulan los enunciados de los textos sobre la temática en cuestión.²

En el proceso de determinación de las unidades de análisis que articulan los enunciados de lo que se dice sobre la Revolución Francesa en los textos colombianos estudiados, y siguiendo una lógica deductiva, se procedió a una nueva agrupación de los 694 temas y subtemas en 39, que se exponen en la tabla 1.

Tabla 1. Indicador de frecuencia temática (Período: 1960-1999)

Temas	Frecuencia	Tema	Frecuencia
Causas de la Revolución Francesa	81	Presentación de la Revolución	7
Consecuencias y proyección	53	Caída de la Monarquía	7
La Revolución Francesa	47	Europa	7
Napoleón Bonaparte	46	Juan Jacobo Danton	4
Estructura de la sociedad francesa	41	El poder de las masas parisinas	4
Fases de la Revolución Francesa	28	Francia	4
Acontecimientos de la Revolución	27	Luis XVI	4
El Directorio	26	La masonería	3
Proclamación "Derechos del Hombre"	25	Juan Pablo Marat	3
Los Estados Generales	25	Francisco Robespierre	3
Asamblea Nacional Constituyente	17	Consulta popular	3
Convención Nacional	17	El eslogan de la Revolución	2
Constituciones	17	Francisco Miranda	2
Actividades didácticas	15	La guillotina	2
El Antiguo Régimen	15	La Marsellesa	2
La toma de la Bastilla	15	Movimiento realista y jacobino	2
Coaliciones	14	Las mujeres en la Revolución	2
Síntesis de las revoluciones	12	Apartes de la declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana	1
Reorganización de Francia	11		
Edad contemporánea	9		
Asamblea Legislativa	9		

2. Aquí nos limitaremos a presentar consideraciones analíticas con base en la frecuencia temática global y la estructura temática interna global o general de las cuatro décadas estudiadas: 60-69;70-79;80-89; 90-99.

Los resultados obtenidos con base en el "indicador de análisis de la estructura temática general" de los textos nos devela una primera estructura básica de los mismos. En términos de análisis de contenido, esta estructura corresponde a una especie de *contenido expreso*, manifiesto, no latente, que se presenta a primera vista en los textos escolares.

Sin embargo, un análisis de la estructura temática en sí misma no es suficiente, y sería limitada para determinar las razones de las posibles evoluciones. Por ello, como lo sugieren Braslavsky (1991), Grinberg (1997) y Valls (1998), es necesario preguntarse por su contexto educativo de producción y eventual renovación; además, porque la pregunta por la calidad de su contenido está asociada estrechamente a las políticas educativas hegemónicas del momento, es decir, por su contexto.

DISTRIBUCIÓN DEL CONTENIDO Y ESTRUCTURA TEMÁTICA: DEL TEXTO AL CONTEXTO

Los contenidos del texto escolar se refieren a las prescripciones de un programa del cual constituye, en última instancia, una de las aplicaciones posibles. En consecuencia, es necesariamente reductor: en el texto escolar se lleva a cabo una selección en el campo del conocimiento que comparten varias disciplinas. Esta selección se estructura y jerarquiza en función de criterios que pueden, según la época y las circunstancias sociales, educativas y políticas, variar considerablemente. De esta manera, se puede afirmar que, el texto, revelando, esconde; exponiendo, valoriza; explicando, impone, y decide contribuir con cierto grado de arbitrariedad de lo que debe constituir oficialmente los contenidos a aprender y a enseñar (Choppin, 1992). El texto escolar, cuando ofrece al alumno tareas de observación, de reflexión, de crítica, de iniciativa, lo hace, a menudo, con el precio de ahorrarle

dificultades y privándolo de las alegrías y esfuerzos que implican los procesos intelectuales del descubrimiento.

El texto escolar, en la medida en que fija el contenido temático de la enseñanza, tiene un carácter conservador, si se considera la inercia de la institución escolar, la longevidad editorial y el uso prolongado y la reedición de numerosas obras. En este sentido, él nos ofrece una visión fragmentaria de la sociedad y una concepción en ocasiones obsoleta del saber que se presenta a sus usuarios.

Lo que para algunos son motivos de condena del texto escolar, para otros son justificaciones para su defensa. Así, para sus defensores, el texto escolar pretende fijar, organizar y estructurar los conocimientos requeridos por una disciplina o un nivel determinados. Ya sea que su uso sea individual o colectivo, el texto escolar ofrece a cada alumno el soporte escrito indispensable para las diversas actividades, esquemas, ejercicios, trabajos sobre documentos escritos o icónicos, lectura e interpretación de mapas, de caricaturas, etc., que plantean los textos.

DEL SESENTA AL SETENTA

En un primer análisis global, en los contenidos de las unidades dedicadas a la Revolución Francesa en los textos escolares de la década del sesenta, se pueden observar ciertos aspectos destacables: el análisis histórico de la Revolución se despliega en la dicotomía "terreno de las ideas/terreno de los hechos". Llama la atención que es, en esta década, donde se hallan los únicos textos que hacen referencia al papel "ideológico" de la masonería en el proceso revolucionario. A medida que avanza la década, la presentación ideas/hechos pierde importancia, en favor de la presentación de la tríada causas/efectos/proyecciones de la Revolución. Las referencias a Bonaparte son, por un lado, las del personaje que cierra el "ciclo" de la revolución, y por otro, como integrante

del directorio, con el cual también "culmina" la Revolución.

En términos cronológicos, la revolución se inicia en 1789 y culmina en 1799, y se la considera, ya sea como un acontecimiento circunscrito al siglo XVIII, o se la considera como el acontecimiento que inauguró la *edad contemporánea*, la cual se extiende hasta nuestros días. Como se verá con más detalle en el análisis de los enunciados, son los textos de esta década los que plantean como tema o subtema explícito, con mayor énfasis, las referencias al terror y a las jornadas de "matanzas" de agosto de 1792. Por último, es evidente la ausencia de referencias a componentes paratextuales en el estudio del acontecimiento: no hay síntesis, no se proponen actividades para los estudiantes, ni cuestionarios a responder, es decir, se trata de un texto que le da importancia a la narrativa textual. Veamos algunos ejemplos.

En los textos de Granada (1961, 1963 y 1964), la Revolución Francesa se aborda desde una doble perspectiva, en el "terreno de las ideas" y en el "terreno de los hechos". Las ideas corresponden a la "nueva filosofía" y a la "Enciclopedia". Las ideas están asociadas a Montesquieu, Voltaire y Rousseau, mientras la enciclopedia está representada por Diderot y D'Alambert. Así mismo, las apreciaciones sobre el papel de la masonería en la revolución se inscriben en el terreno de las ideas. Los hechos tienen como punto de partida las "características del antiguo régimen y los motivos del descontento", y continúan con la "agitación revolucionaria, la toma de la Bastilla, la proclamación de los Derechos del Hombre, la caída de la monarquía, la convención-primer república, el terror (Danton, Marat, Robespierre), el directorio, las luchas contra Europa y el surgimiento de Napoleón".

Según el texto Edelvives (1964), la edad contemporánea se inaugura con la Revolución Francesa (1789) y se extiende hasta nuestros días. La Revolución se inicia en 1789 y culmi-

na en 1799, y comprende los siguientes aspectos: "importancia y causas de la revolución, Luis XVI y los Estados Generales (1789), la Asamblea Nacional Constituyente (1789-1791), la toma de la Bastilla, nuevos desordenes, la constituyente en París, la fuga del rey (1791), la asamblea legislativa (1791-1792), la Convención (1792-1795), la ejecución de Luis XVI, la Coalición contra Francia (1793-1795), el terror (1793-1794), el Directorio (1795-1799), Napoleón y Europa (1795-1815), las Primeras campañas de Napoleón (1795)".

Ahora bien, los textos escolares de la década del sesenta, se basaron en los objetivos y guías de los planes de estudio de historia definidos por el Ministerio de Educación Nacional colombiano (Ministerio de Educación Nacional, 1962).

Por ejemplo, la guía curricular de la enseñanza secundaria de 1962, vigente hasta 1974, formulaba objetivos que estaban orientados a la formación del aspecto emocional, pero no a fomentar los aspectos intelectuales. Se centraban en el amor, la admiración y el respeto a las grandes personalidades del pasado y a las obras que ellos habían realizado, como, por ejemplo, la creación de instituciones democráticas o la construcción de una nación luego que el Estado se independizara. Estas orientaciones sobre los planes de estudio de las asignaturas a enseñar carecían de un componente psicopedagógico explícito; el alumno se convertía en un consumidor pasivo por cuya actividad y autodeterminación no hay que preocuparse. La enseñanza de la historia receptiva y sus correspondientes libros de texto no contribuían a la formación de la capacidad de valorar y comprender críticamente las posibilidades de desarrollo de la sociedad colombiana.

Estos planes de estudio fueron modificados en 1974, y en su concepción participaron, entre otros, destacados historiadores como Jorge

Orlando Meló y Jaime Jaramillo Uribe,³ y la Academia Colombiana de Historia se reservó el derecho de diseñar los planes de estudio y sus contenidos de la historia de Colombia. Cabe destacar, como lo plantea Kónig (1991), cuando analiza el papel de la Academia Colombiana de Historia en la enseñanza de la historia en Colombia:

[...] que a los diferentes miembros de la Academia, no se le puede dejar de reprochar que por décadas haya utilizado a la historia como mero instrumento político, sin considerar sus carácter científico. [...] no obstante, que en las dos últimas décadas la Academia contó entre sus miembros con historiadores que se esforzaron en distinguir entre la historia y sus funciones. En la revisión de la enseñanza de la historia y en los cursos de formación docente también participaron miembros de la Academia, especialmente de su dependencia, el Instituto Superior de Estudio de Colombia. Allí se realizaron significativas reflexiones sobre la estructura del pasado, la problemática referida al saber histórico y los problemas didácticos y cuestiones de aprendizaje. Dicha revisión se integró a la nueva guía curricular de 1974-1975 y también a la organización de la enseñanza (152).

Como resultado, se publicó un currículo guiado por premisas que se inspiraban en la historiografía científica (Ministerio de Educación Nacional, 1975; Jaramillo y Meló, 1997). Esta guía hizo hincapié en la formación de una cantidad de capacidades metodológicas y en la transmisión de categorías del saber histórico. Se intenta dejar de manejar la historia con fines políticos y se trató de reflejar su función social como crítica de una realidad deficitaria. Este nuevo enfoque de la enseñanza sustituyó la glorificación del pasado, por el tratamien-

to de problemas estructurales de la historia, pudiendo, por tanto, trabajarse los problemas actuales del sistema sociopolítico vigente. Así, a partir de 1960 y con la guía curricular de 1974-1975, en Colombia se produjo un cambio en las temáticas como en las funciones de la historia.

Este cambio no se inició básicamente en la Academia, sino en las universidades, o bien lo promovieron historiadores orientados hacia las ciencias sociales, muchos formados en el extranjero, entre los cuales se pueden nombrar algunos miembros de la Academia. Ellos rechazaron tanto la imagen oficial de la historia, como el hecho de adjudicarle sólo una función política y estabilizadora. Revisaron la función de la historia en los estudios y en la enseñanza (De Roux, 1985; Colmenares, 1991; Kónig, 1991).

Estas evoluciones se reflejarán en las orientaciones y recomendaciones que el Ministerio de Educación de Colombia ofreció para la enseñanza de los *estudios sociales*, y de la *historia del antiguo continente*, y, en nuestro caso, de la Revolución Francesa, como uno de sus temas. También se reflejaron, en consecuencia, en los textos escolares de la década del setenta.

La estructura temática de las unidades consagradas a la Revolución Francesa en los textos escolares de la década del setenta puede caracterizarse, en términos globales, por los siguientes aspectos: en primer lugar, la presencia explícita a un pluralismo causal, que considera que, en el proceso revolucionario, han intervenido causas económicas, sociales y políticas; así mismo, se considera que si existen causas como las anotadas, existen también

3. Jorge Orlando Meló y Jaime Jaramillo Uribe, dos destacados historiadores, presentaron un informe al Ministerio de Educación que sirvió de referencia para la expedición de los nuevos planes de estudio. El objetivo era ofrecer orientaciones teóricas y prácticas a los profesores de la enseñanza primaria y secundaria encargados de los cursos de historia de Colombia. Siguiendo las orientaciones de la moderna historiografía, los autores subrayan la importancia de los conceptos y el valor estratégico de los ejemplos para conferir vida a los marcos de referencia. En 1997, la *Revista colombiana de educación* publica una vez más este documento con el título de "Claves para la enseñanza de la Historia".

proyecciones de orden económico, social y político. En segundo lugar, se evidencia el uso de un conjunto de categorías de análisis empleadas en la ciencia histórica: clase social, estructura, burguesía, Antiguo Régimen, uso que puede ser calificado como los primeros indicios de un "giro" discursivo en los contenidos, que comienza a tomar en consideración los resultados de las investigaciones disciplinares, en particular de la historia sobre la Revolución. En tercer lugar, se aprecia una constante referencia a la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano como uno de los símbolos más importantes de la Revolución. Junto a este documento, se mantienen las referencias a la Ilustración y a la Enciclopedia como factores "culturales" que prepararon, ambientaron y contribuyeron al inicio de la Revolución. En cuarto lugar, comienzan a figurar, como complemento de la narrativa textual, elementos paratextuales dirigidos directamente al lector. Así, tenemos las síntesis, las actividades y los balances de proyecciones y resultados de la Revolución. En quinto lugar, la Revolución se considera como un acontecimiento que contribuye al nacimiento del mundo contemporáneo y que, como proceso revolucionario, se desarrolla desde 1789 hasta el consulado de Bonaparte, y que recorre etapas mayores de un ciclo que tiene un comienzo y un cierre: desde la "chispa revolucionaria", pasando por la "hoguera revolucionaria", los "años del terror" hasta llegar a la reacción "moderadora" del "termidor", que pone "fin al ciclo revolucionario". Citemos algunos ejemplos.

En los textos de Recasens y Mallol (1971a y 1971b), tres son los temas básicos que se proponen: "La Revolución Francesa, De Bonaparte a Napoleón, Las Revoluciones". La Revolución Francesa comprende: "Situación preliminar, Causas particulares de la Revolución Francesa, La asamblea constituyente, La declaración de los derechos, Las nuevas instituciones, Napoleón Bonaparte, El consulado, Síntesis de las revoluciones, Visión General del proceso revolucionario". Mientras, en el texto

de Lucena Salmoral (1972) se consideran sobre la Revolución Francesa: "Causas sociales, económicas, políticas de la Revolución Francesa, El pluralismo causal, Las causas sociales, Las causas económicas, Las causas políticas, La enciclopedia y la filosofía del siglo XVIII, El ambiente cultural prerrevolucionario, El enciclopedismo, La filosofía de la ilustración, La chispa revolucionaria, Preparativos para los Estados Generales, Constitución de la Asamblea Nacional, El juramento del juego de la pelota, La toma de la Bastilla, La hoguera revolucionaria, La Asamblea Constituyente, La Declaración de los Derechos del Hombre, La revolución prosigue su marcha, La Asamblea Legislativa, La Convención Nacional, Proclamación de la República, La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, Los años del Terror, Reacciones provocadas por el regicidio, El régimen del terror, El Termidor, Realizaciones de la Convención, El Directorio, Fin del ciclo revolucionario, La nueva estructura gubernamental, Dificultades del Directorio, Movimientos realista y jacobino, La crisis económica, La corrupción administrativa, Las ambiciones personales de Napoleón Bonaparte, La guerra entre Inglaterra y Austria, La campaña de Egipto, El Consulado, El golpe del 18 Brumario, La mejor obra política de Napoleón, La segunda coalición, El concordato, La reconstrucción interior, El Código de Napoleón, El Consulado Vitalicio".

Ahora bien, nos podemos preguntar ¿qué factores de orden educativo y pedagógico han intervenido en este proceso inicial de cambio y mutación del contenido temático sobre la Revolución?

Un primer factor explicativo de este fenómeno tiene que ver con los cambios en las políticas educativas del Estado colombiano sobre la enseñanza de las diversas disciplinas de los programas escolares.

En este contexto, recordemos que mediante el Decreto Número 277 de 1975, el Ministerio de

Educación Nacional adopta los programas⁴ de estudio para las áreas de matemáticas, estudios sociales, idiomas, ciencias, educación estética y educación física para la educación media colombiana. Respecto a los *programas de estudios sociales*, se considera que estos:

ocupan un lugar de primer orden, por cuanto: enseñan las relaciones del individuo con sus semejantes y con su medio, a través de todos los tiempos; contribuyen al desarrollo del sentido de la nacionalidad y, por consiguiente, coadyudan a la plena formación de futuros ciudadanos, capaces de comprender y valorar nuestro patrimonio económico, cultural y democrático. [...] *Objetivos generales: "Mediante la enseñanza de las materias que integran el área de Estudios Sociales, se persiguen entre otros los siguientes objetivos: 1. Desarrollar la capacidad de asociar e integrar conceptos, hechos, factores y fenómenos. 2. Desarrollar el juicio crítico y el pensamiento constructivo. 3. Facilitar y perfeccionar el proceso de socialización del individuo mediante la convivencia, la orientación y la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas. 4. Orientar al individuo para que aplique sus potencialidades en beneficio personal, de sus semejantes, y de las prioridades del desarrollo y progreso del país. 5. Proporcionar al individuo una visión general de un universo en constante cambio y hacerlo comprender los vertiginosos avances científicos y las posibilidades de selección y adaptación a la solución de problemas de su propio país [...]* (Ministerio de Educación Nacional. Decreto Número 277 de 1975,2).

de tener una actitud activa para apropiarse de los conocimientos históricos. Así mismo, se considera que elementos tales como las relaciones pasado-presente-futuro, la pretensión de objetividad en la historia, el uso de materiales históricos, la interpretación de la actualidad, las relaciones espacio - tiempo, son herramientas analíticas y conceptuales con las que se construye un conocimiento histórico científico.

Si se compara con la función "doctrinaria" de formación de conciencia "patria" y nacional que se le adjudicaba a la enseñanza de la historia en la década del sesenta, en la década del setenta nos encontramos con evidencias de un proceso de racionalización y organización de los contenidos de los planes de estudio que comienzan a darle a la historia una función de transmisión de formas categoriales del saber histórico, acompañada de sugerencias metodológicas, del orden de la pedagogía activa. Sin embargo, las referencias a los fines formadores de "moral cívica" y de pertenencia a la nacionalidad se mantienen, aunque con un menor énfasis.

Objetivos generales de la Historia: 1. Identificar las relaciones culturales de las generaciones anteriores, considerando el presente como resultado del pasado y base del futuro. 2. Tomar conciencia de la relación de los fenómenos históricos en el tiempo y en el espacio. 3. Valorar las contribuciones de los diferentes grupos humanos y de las naciones a la cultura mundial. 4. Distinguir la multiplicidad de factores que intervienen en los grandes hechos y procesos históricos y desarrollar la capacidad men-

4. Durante el período comprendido entre 1960-1993, hacemos referencia a los siguientes grados de educación: a. Educación preescolar. b. Educación básica primaria (1o.-5o. grado), c. Educación secundaria (1o.-6o de bachillerato). A partir de la expedición de la ley 115 de 1994, conocida en Colombia como Ley General de la Educación, los grados de la educación formal se estructuran así: a. Conjunto de grados del nivel de preescolar. b. Conjunto de los grados 1o. a 5o. del nivel de la educación básica primaria, c. Conjunto de los grados 6o. a 9o., del nivel de la educación básica secundaria, d. Conjunto de grados 10o. y 11o., del nivel de educación media. La ley 115 de 1994, contempla una estructura del servicio educativo, en la cual la educación formal se expresa en niveles: preescolar, educación básica con una duración de nueve grados que se desarrollara en dos ciclos: la educación básica primaria de cinco grados y la educación básica secundaria de cuatro grados, y la educación básica media con una duración de dos grados. En este contexto el estudio de la Revolución Francesa tiene lugar en los grados de 7o. a 9o., en el marco del curso de historia, o de ciencias sociales "integradas" (geografía e historia).

tal para relacionarlos lógicamente. 5. Adquirir actitudes de imparcialidad y objetividad ante los hechos. 6. Acrecentar las virtudes cívicas fundamentales: respeto a la verdad, a los derechos ajenos, sentido de justicia, responsabilidad, sentido de solidaridad, disciplina, etc. 7. Adquirir habilidades para seleccionar y utilizar el material histórico y la información de hechos de la actualidad. 8. Identificar los valores culturales de la nacionalidad. [...] (Ministerio de Educación Nacional. Decreto Número 277 de 1975,3).

Se publicó, entonces, un plan de estudios de la historia para la educación media colombiana que tomaba en consideración las premisas que orientan la historiografía científica. Gracias a la contribución de los historiadores profesionales, tomada en consideración por los funcionarios del ministerio, se tenía unos contenidos que hacían, quizás, menos corta la distancia entre la historia de los historiadores y la historia que enseñan los profesores, que contenían, entre otros, las siguientes "recomendaciones" didácticas y objetivos:

1. Conviene que el programa se desarrolle mediante métodos activos que permitan la participación de los estudiantes en el aprendizaje, preferencialmente en trabajos de grupo y actividades variadas que satisfagan las diferencias individuales. 2. Los métodos de autoridad, tales como el dictado, la memorización maquinal de resúmenes y la repetición literal de una lección del libro de texto o del profesor deben ser totalmente proscritos. La forma expositiva y la lectura comentada deberán emplearse con moderación. 3. Se debe partir de la base de que al aprendizaje es actividad y el alumno no puede reducir la suya solamente a escuchar [...]El profesor debe procurar: 1. Correlacionar hechos y fenómenos y llevar al alumno a establecer y formular generalizaciones en donde se integren diversos aspectos de un proceso o acontecimiento. [...] El profesor debe tener en cuenta: que el objetivo último de la Historia es la comprensión y la formación de actitudes de solidaridad, respeto y tolerancia, justicia y responsabilidad, etc., y para lograr este objetivo se debe capacitar al alumno en

mente, establecer causas, seleccionar, diferenciar, relacionar, organizar, interpretar, generalizar y deducir consecuencias. 3. Que en la enseñanza de la Historia se deben tener en cuenta las transformaciones de los grupos humanos y de la sociedad en sus relaciones de conjunto, es decir, integrando en cada época los aspectos más significativos de los valores sociales, políticos, éticos, estéticos y económicos. 4. Que un buen libro de texto es indispensable en la enseñanza de la historia, no para hacer del estudiante un simple memorizador de lecciones, sino como un auxiliar de la palabra del profesor, del trabajo personal del alumno y del empleo del material ilustrativo [...] (Ministerio de Educación Nacional. Decreto Número 277 de 1975,27).

En este marco, la Revolución Francesa como tema de enseñanza aparece en el plan de estudios del curso de *Historia del Antiguo Continente. Año 3o.*, historia dividida en cuatro grandes períodos: "edad antigua", "edad media", "edad moderna" y "edad contemporánea":

IV. Edad Contemporánea. 1. La Revolución Francesa: Causas. Síntesis de su desarrollo. Consecuencias. Proyección histórica. 2. Época Napoleónica. 3. Movimientos nacionalistas. Expansión de Inglaterra. Unidad Alemana. Independencia de las Colonias en América. Consecuencias. 4. Revolución Industrial: Avances tecnológicos y científicos. Los inventos. La industria fabril en Inglaterra. Efectos económicos y sociales de la Revolución Industrial. 5. La Guerra Mundial de 1914: antecedentes y causas. Síntesis de su desarrollo. Consecuencias. 6. La Revolución Rusa. 7. Período entre las dos guerras mundiales: Dictadura fascista en Italia. Alemania Nazi. La Guerra Civil Española. 8. La Segunda Guerra mundial: (1939) Causas. Síntesis de su desarrollo. Consecuencias. La rendición de Japón. La bomba atómica. Breve información sobre el mundo actual: 1. Enfrentamiento social y político de Rusia y los Estados Unidos. Capitalismo y Socialismo. 2. Despertar económico del Japón. 3. Situación de la China. 4. Información sobre las guerras posteriores a 1945.5. Esfuerzos por la paz. 6. El Concilio Vaticano II. 7. Avances de la ciencia y

de Educación Nacional. Decreto Número 277 de 1975,33-34. Negrilla mía).

Ahora bien, ¿qué relación podemos establecer entre el contenido de la unidad de los libros de texto consagrada a la Revolución Francesa y los componentes del programa propuestos por el Ministerio, como son la justificación, los objetivos generales, las recomendaciones didácticas y actividades sugeridas?

Si retomamos los interrogantes planteados en la introducción, podemos afirmar que la estructura temática sobre la Revolución Francesa, en los textos escolares estudiados, traduce con un alto grado de fidelidad la estructura temática, las sugerencias metodológicas de los lineamientos o directrices sobre planes de estudio emanadas del Ministerio de Educación Nacional colombiano. Si las recomendaciones oficiales sugieren estudiar la Revolución Francesa como un acontecimiento de la edad contemporánea, que tiene sus causas, su desarrollo, sus consecuencias y sus proyecciones, y que, además, está relacionado con la época napoleónica, los textos escolares hacen otro tanto. En este sentido, citemos dos ejemplos:

En el texto de Cortés Pérez (1975), la Revolución Francesa hace parte de la edad contemporánea y se expone desde los siguientes aspectos: "Concepto, Ubicación cronológica, Principales aspectos, Conceptos y causas determinantes de la Revolución Francesa, Proceso de la Revolución Francesa desde la reunión de los Estados Generales hasta la Declaración de los derechos del hombre, Consecuencias políticas, sociales y económicas de la Revolución Francesa, Actividades, La Revolución Francesa, Síntesis". El texto de Lucena Samoral (1976), aborda las siguientes temáticas: "Las causas de la Revolución Francesa, El Pluralismo causal. Las causas sociales, econó-

micas y políticas, Las causas sociales, Las causas económicas, Las causas políticas, El ambiente cultural prerrevolucionario, El enciclopedismo, La Ilustración, El desarrollo de la Revolución, El prólogo: los Estados Generales, La chispa: la toma de la Bastilla, La revolución intelectual: los derechos del hombre, El deslizamiento hacia la República, La República durante la época del terror, La Convención vuelve a controlar la Revolución, El Directorio, Actividades".

Es decir, nos encontramos con los contenidos de unos textos escolares que se adaptan y ajustan al ritmo de los cambios e indicaciones educativas oficiales, que juegan un papel de ágiles "traductores" o "intermediarios" en la concepción de una herramienta, a menudo la única, en la enseñanza de las ciencias sociales y, en este caso, de la historia, como es el texto escolar.⁵

DEL OCHENTA AL NOVENTA

Ahora bien, ¿cual es la dinámica de la evolución del contenido de los textos escolares cuando hacen referencia a la Revolución Francesa en las décadas del ochenta y del noventa? Abordar este cuestionamiento exige un esbozar previamente un contexto histórico que describe algunos de los cambios en la estructura educativa colombiana.

Según Quiceno (1988a y 1988b), en el siglo XX, Colombia ha desarrollado tres modelos de pedagogía: la pedagogía católica (1900-1927), la pedagogía activa (1927-1952), y la pedagogía técnica o pedagogía de la tecnología educativa (1952-1988). Cada una de estas pedagogías está conformada por un método de enseñanza, una concepción del maestro, una definición del niño /niña, una

5. Reiteramos que este análisis temático ("análisis de contenido expreso") es parcial, en la medida en que debe ser complementado con un análisis de contenido "latente" o profundo de los enunciados y sus respectivos conceptos estructurantes, cuyo objetivo es indagar por los "mecanismos" de transposición didáctica, cuando se aborda la Revolución Francesa en los textos escolares.

teoría sobre la escuela, un modo de entender la disciplina y las políticas educativas, y unas políticas y formas de producción de textos para la enseñanza. Si bien el autor establece una periodización para la pedagogía católica y activa, lo cierto es que estos discursos siguen siendo referentes para la descripción pedagógica y regulación política entre las décadas del sesenta y setenta.

Hacia la década del setenta, en el contexto nacional es posible observar cambios en el campo educativo. Como lo muestra ampliamente Parra Sandoval (1996), bajo la ideología de la modernización y desarrollo se produjeron transformaciones, especialmente en lo que se refiere a los límites institucionales del sistema, redefinición de niveles, modificación de planes de estudio, legislación educativa para grupos étnicos, creciente privatización de la educación superior, una reorganización y planificación de los contenidos de los planes de estudio o currículos y su relación con la calidad de la educación, la importancia de los medios educativos, entre los cuales se situaba al texto escolar, etc. Estas nociones político-educativas y pedagógicas que se dimensionaron con mayor fuerza hacia la década del ochenta, estuvieron enmarcadas en la noción de mejoramiento cualitativo de la educación (Díaz, 1993).

A partir del desmonte del Frente Nacional (alternancia del poder entre los partidos liberal y conservador), se presenta una ampliación, diferenciación y diversificación del campo pedagógico, tanto en las políticas generales del Estado como en los discursos pedagógicos. Esto trajo una consiguiente demanda teórica de textos y el desarrollo de nuevas demandas educativas que se configuraron en movimientos alternativos de ONGs y el denominado "Movimiento Pedagógico", en el seno del sindicato de profesores de educación básica primaria y secundaria (Fecode), en la búsqueda de opciones divergentes de las concepciones estatales. En un período de dos décadas (80-90), surge un nuevo lenguaje: racionalización,

elaboración, capacitación, tecnificación, práctica pedagógica, discursos pedagógicos, sujeto cultural, texto escolar y nuevos textos en la educación, etc., los cuales constituyen el engranaje conceptual de los modelos de acción cultural que se desarrollan en la escuela. En la década del noventa acudimos a una eclosión de concepciones en la teoría pedagógica, como el constructivismo cognitivo y cultural, la pedagogía conceptual, la pedagogía crítica, el desarrollo de los principios que sobre educación contempla la constitución de 1991, y la Ley General de Educación de 1994. El énfasis en la autonomía escolar y los planes escolares de centro (Proyecto Educativo Institucional -PEI-), exigen un cambio de orientación frente a los textos escolares, en cuanto que la posibilidad de modificaciones y de innovaciones en los currículos, plantea la producción, por los maestros, de materiales educativos a ser empleados en las escuelas. En los planes de desarrollo de las secretarías de educación departamentales se plantea dotar a las escuelas de materiales que van desde los empleados en didáctica hasta obras de literatura.

En este escenario de reformas, en el año de 1989, el Ministerio de Educación Nacional, divulga, entre otros, el documento *Marco General. Ciencias Sociales. Propuesta de programa curricular. Séptimo grado. Educación básica secundaria*, que contiene los planteamientos de una nueva revisión y ajuste de los planes de estudio de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación secundaria, y que, tal como lo indicamos anteriormente, sustituye a los programas vigentes desde 1979.

Se señalaban en 1989, entonces, como objetivos generales para las ciencias sociales en la educación básica secundaria, los siguientes:

- Desarrollar un conocimiento y un aprecio de sí mismo y de los otros a través del respeto mutuo y de colocarse en la situación en que viven los demás.
- Comprender la tradición cultural pasada y presente de las diversas regiones del país y de otras partes del mundo para desarrollar una conciencia sana de racionalización.

dad al tiempo que un aprecio de otras nacionalidades. -Entender la identidad colombiana como una unidad que congrega la diversidad de formas de ser que coexisten en el país, que tienen su origen tanto en las diferencias regionales como en la presencia simultánea de lo tradicional y lo moderno. -Desarrollar el aprecio socio-cultural como un todo que tiene elementos constitutivos (relaciones económicas, relaciones jurídico-políticas y saberes y expresiones colectivas) y las dinámicas que las interrelacionan (adaptación y transformación e interdependencia social). -Construir una estructuración del tiempo y el espacio a través de la reconstrucción de hechos y lugares y de las relaciones e influjos que se dan entre ellos. -Desarrollar la habilidad de recolectar información fiel y rigurosa de los hechos y de los textos, a partir de la interacción con las personas y las cosas (entrevistas, observación directa, etc.) a partir de material escrito y audiovisual (libros, revistas, láminas, cassettes, uso de bibliotecas, etc.). -Desarrollar habilidades de observación, catalogación, clasificación y comparación para, más tarde, poder hipotetizar, generalizar, analizar problemas, proponer alternativas y predecir consecuencias (Ministerio de Educación Nacional, 1989, 12-13).

Así pues, respecto al lugar de la Revolución Francesa en los planes de estudio, esta aparece como temática para abordar en el grado ^A de educación básica secundaria, en la "Unidad V. Grandes Revoluciones en América y Europa en los siglos XVIII y comienzos del XIX". Para llegar a su estudio, previamente se sugiere el conocimiento de las siguientes unidades: "Unidad I. Las invasiones "Bárbaras" (Germanos y Mongoles)"; "Unidad II. Imperios Medievales en Europa, Asia y África"; "Unidad LU. El Feudalismo" y "Unidad IV. Descubrimiento, conquista y colonización de Americana y Europa durante los siglos XV, XVI, XVII".

La Unidad V, a la que hicimos referencia, y en la cual se estudia la Revolución Francesa, está conformada por cinco elementos: consideraciones sobre su importancia, objetivos generales, indicadores de evaluación, contenidos

básicos y sugerencias de actividades metodológicas.

Respecto a la importancia de la unidad, se dice:

Unidad V. Grandes Revoluciones en los siglos XVIII y comienzos del XIX. Introducción. Esta unidad es muy importante para la formación de los alumnos en Ciencias Sociales porque va a identificar cómo las Sociales -filosofía, Derecho, Antropología, Economía, Geografía, Sociología, Historia- se integran para presentar concretamente una situación de cambio universal. Durante los siglos XVIII y comienzos del XIX se da en territorio americano y europeo grandes movimientos que van a constituirse en los pilares de la sociedad moderna. El siglo XVIII, llamado de las "luces", es rico en todos los campos del saber que desde luego se traducen en movimientos sociales trascendentales. En el campo de la economía los fisiócratas propugnaban por el desarrollo de la agricultura y todo lo relacionado con ella como base de una riqueza nacional; este movimiento se produjo en todo Europa en un auge de la actividad agrícola. El liberalismo, por el contrario, hace un aporte en el campo político-administrativo al exigir constituciones, parlamentos, asambleas y la separación de los tres poderes; en el campo económico hace énfasis en el trabajo individual y en el libre juego de la oferta y la demanda. Lo anterior se traduce en toda Europa y América en aclamaciones de mayor libertad tales como las Revoluciones de Estados Unidos y Francesa. Igualmente, aunque en menor escala, se dan movimientos sintomáticos en América Latina, para culminar luego en revoluciones independentistas que concluyen con la creación de los Estados latinoamericanos. La ciencia y la cultura no son ajenas al estado de cosas reunidas en el campo económico y político. En el campo de los inventos las máquinas de vapor desempeñaban su rol en el transporte e igualmente en la industria textil. Franklin, Laplace, Lavoisier, Kant, Rousseau para citar algunos, contribuyen con sus inventos y sus principios filosóficos a formar un nuevo orden [...] (Ministerio de Educación Nacional, 1989,80. Negrilla mía).

Sobre los objetivos relacionados con el estudio de la Revolución Francesa se recomienda:

[...] Valorar la influencia de la ilustración en las colonias americanas. [...] Identificar las características de la Revolución Francesa y su proyección histórica. - Identificar la influencia de la ilustración en el Nuevo Reino de Granada [...] (81. Negrilla mía).

Así mismo, se agrega que los alumnos deben demostrar, una vez se ha estudiado la Revolución Francesa, su conocimiento y análisis con base en los siguientes parámetros de evaluación:

Indicadores de evaluación. -El alumno explicará por qué es llamado el siglo XVIII el "Siglo de las luces". -El alumno hará la diferenciación entre liberalismo y fisiocratismo. (...) El alumno hará un gráfico de los estratos sociales en Francia y definirá quiénes eran la burguesía. - El alumno explicará por qué razones se dio la Revolución Francesa. El alumno hará un resumen escrito de los acontecimientos durante la Revolución Francesa dejando en claro el papel de los Jacobinos y los Girondinos. - El alumno citará algunas consecuencias de la Revolución Francesa. - El alumno citará algunas influencias de la ilustración en el proceso de independencia en el Nuevo Reino de Granada (82. Negrilla mía).

Ahora bien, los contenidos básicos recomendados al profesor en lo que respecta a la Revolución Francesa, son:

[...] El siglo de las luces, la Ilustración. Teorías económicas, los fisiócratas y el liberalismo. Las nuevas ideas filosóficas y políticas inglesas y francesas. Desarrollo de la ciencia. El arte y la música. -La vida cotidiana en las colonias americanas, durante el siglo XVIII. Influencia de la Ilustración en las colonias desde el punto de vista de lo religioso, lo político, lo social y lo económico. -Geografía económica de las 13 colonias en los Estados Unidos. Razones por las cuales buscan la independencia de Inglaterra. Declaración de independencia de Estados Unidos, 4 de julio de 1776. La Federación trascendencia en América de la Independencia de Estados Unidos. -Ubicación social de la burguesía en Francia antes de la Revolución; los Estados Generales. La Asam-

blea Nacional, la toma de la Bastilla y el desarrollo de la Revolución. Los derechos del hombre y la constitución, proyección histórica de la Revolución Francesa. Relación entre espacio geográfico y la Revolución Francesa (83. Negrilla mía).

En su componente metodológico, los planes de estudio del Ministerio consideran que acontecimientos como el de la Revolución Francesa, entre otros, deben presentarse en una perspectiva de "simultaneidad" en el "tiempo" y en el "espacio". En este sentido, el Ministerio sugería la importancia de que los profesores y los textos escolares ajustaran la presentación de los acontecimientos históricos a la perspectiva de las denominadas ciencias sociales "integradas", es decir, recomendaban establecer unos contenidos temáticos que articularan una doble perspectiva de análisis: la de la geografía y la historia. Además, en el documento se anotan elementos de lo que debe ser una didáctica de la historia y de las ciencias sociales, en la que la concepción de los contenidos y la actividad cognitiva del alumno es fundamental para que éste se apropie de los conceptos disciplinares básicos, establezca relaciones de orden causal, temporal, etc., todo esto en principio en un marco propio del quehacer disciplinar de la historia y las ciencias sociales en general.

Sugerencias de actividades metodológicas. -Al igual que en la unidad anterior los temas y los objetivos se van analizando de una manera horizontal en el tiempo y en el espacio, es decir, lo ocurrido en Europa y aquello que en ese mismo momento ocurría en América con dos énfasis importantes: el primero relacionado con nuestro territorio y el segundo la comparación con América Anglosajona. [...] Por ejemplo, el período colonial e independentista no puede desligarse de los acontecimientos de la Metrópoli y de ésta con el resto de Europa como lo es con la relación a la invasión napoleónica. Igualmente no pueden separarse las relaciones entre las Revoluciones Norteamericana, Francesa y Latinoamericana. [...] -La ocurrencia de los fenómenos sociales no son arbitrarios e irracionales, pero tampoco siguen unas leyes

absolutas, tan lógicas como ocurre en otras ciencias y procesos de la naturaleza, pero si hay unas tendencias naturales que pueden observarse en la Revolución Francesa y la del 20 de julio de 1810. [...] -Se debe evitar ante todo polarizar en la explicación de los hechos y fenómenos sociales, es decir, afirmar categóricamente que las personalidades, que las masas populares o las clases sociales, o los héroes fueron los factores decisivos en un proceso de cambio. Tampoco se puede afirmar que en un proceso de cambio los factores económicos o políticos, o culturales, etc. [...]

*Esto es muy importante para la vida práctica del estudiante ya que al conocer las causas por las cuales ocurren los hechos podrá extrapolarlos a situaciones propias en donde el descubrir la causalidad de los hechos de su vida cotidiana le dan la posibilidad de actuar sobre ellos y prevenir situaciones futuras. La causa no se debe confundir con el motivo. El fenómeno resulta de un proceso causal. El préstamo de un florero no puede causar pero si ser el motivo de una revolución [...] (83. **Negrilla mía).***

Al margen de las numerosas apreciaciones críticas que se suscitaron sobre las posibilidades de estas reformas de impactar de manera real sobre la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela colombiana, no cabe duda que el contenido y la concepción de los textos escolares pretendían dar cuenta de estas evoluciones.

En este sentido, podemos también estudiar los contenidos temáticos básicos que sobre la Revolución Francesa plantean los textos de las décadas del ochenta y del noventa.

Los textos escolares de la década del ochenta, al igual que las décadas del sesenta y del setenta, continúan presentando a la Revolución como un acontecimiento fundador del mundo contemporáneo, y se le relaciona con la revolución norteamericana y los movimientos emancipatorios de las colonias españolas en América. A diferencia de las décadas antes indicadas, se introduce el análisis de la estructura social de la sociedad francesa en vísperas de la Revolución, como un factor causal im-

portante. En lo que tiene que ver con el "ciclo" o las etapas de la Revolución, ésta se inicia con la «destrucción de las viejas estructuras y el nacimiento del mundo contemporáneo», continúa con la rebelión de los privilegiados, el dominio de la situación por parte de la burguesía, el terror como "revolución en manos de radicales y populares" o "gobierno democrático de los jacobinos", y termina en una fase en donde se impone la "moderación" a cargo del directorio. Por último, destaquemos como elementos de continuidad el empleo de categorías analíticas del saber histórico como son las de estructura social, Antiguo Régimen, absolutismo, causas, de una parte, y la aparición de sugerencias de orden didáctico como criterios de evaluación, cuestionarios para "asimilar" la historia, que deben ser contestados por los alumnos. Es decir, es evidente la presencia creciente de elementos de orden paratextual.

Por ejemplo, los textos de Corredor Pardo y otros (1980 y 1982): Revolución Francesa: "Causas: Causas generales, Causas particulares, Luis XV, Luis XVI, Sociedad, Acontecimientos: Estados Generales, Asamblea Nacional Constituyente, Toma de la Bastilla, Declaración de los Derechos del hombre, Primera Constitución: Asamblea Legislativa (1791-1792), Primera República Francesa, Período Napoleónico, El Directorio, Época de Napoleón, El Consulado". El texto de De Roux (1987): "El fin del 'Antiguo Régimen', Documento, Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, Para asimilar la historia [...]".

El contenido de los textos escolares de la década del noventa, mantiene cierta línea de continuidad con los de la década anterior. Así, en lo que hemos dado en llamar el "ciclo" revolucionario, la Revolución Francesa se integra en un proceso de largo alcance o larga duración, que se denomina la "Transformación continental", que se inicia con la caída del Antiguo Régimen, continúa con la Revolución, el imperio napoleónico y se extiende hasta la Restauración o Europa en 1820. Así mismo, se

mantiene y enfatiza el uso de categorías de análisis de la historia y las ciencias sociales en general, por ejemplo, estructura social, feudalismo, y se destaca el recurso al análisis demográfico como una variable causal de la Revolución. También es evidente la creciente presencia de aspectos paratextuales, que "rodean" la narrativa de los acontecimientos. Hablamos de los análisis conclusorios, de las síntesis, de las actividades que se le demandan al estudiante como herramientas de "refuerzo" de lo que se considera digno y necesario de saber sobre la Revolución. Igualmente, persisten las referencias a la influencia sobre los procesos de emancipación de las colonias españolas en América y la proyección histórica de la Revolución Francesa en la conformación de los Estados modernos (teoría de separación de poderes y Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano), y, es importante destacar que, en esta década, se evoca, por primera vez en todo el período estudiado, el papel que jugaron las mujeres en la Revolución.

En el texto de Montenegro González y otros (1991), se encuentra: La Revolución Francesa: "Presentación, Síntesis, Condiciones prerrevolucionarias, El Antiguo Régimen, La revuelta de los privilegiados, La toma del poder por la burguesía, Etapa del terror, Reacción moderada: el Directorio, Consulta Popular, Relación pasado-presente." En el texto de Montenegro González y otros (1992): "La transformación de la Europa Continental (I): Presentación, Síntesis, La caída del Antiguo Régimen, La Revolución Francesa, El imperio napoleónico, La Restauración, Europa: un balance hacia 1820, Relación pasado-presente." En el texto de Cárdenas Reyes y otros (1994): "¿Qué importancia tuvieron el liberalismo y el nacionalismo en la geopolítica europea?: Francia en pie: ¡Viva la Nación!, Síntesis del problema".

Si bien el escenario de reformas generales del sistema educativo colombiano nos ha aportado elementos de un marco comprensivo para entender los factores que intervienen en las

evoluciones y cambios en la concepción de los contenidos sobre la Revolución Francesa en los textos escolares de historia y de ciencias sociales de las décadas del ochenta y del noventa, es necesario avanzar en el análisis y centrarlo en el espacio de las elaboraciones teóricas y prácticas sobre el sentido y las finalidades de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en la educación básica secundaria colombiana, y a partir de ahí situar sus efectos sobre los contenidos de los textos escolares, en nuestro caso, sobre la Revolución Francesa como temática de estudio.

Se podría al respecto tomar en cuenta tres factores:

1. Un contexto de institucionalización de la enseñanza y la investigación histórica en Colombia, que, como se ha señalado, no ha estado exento de episodios polémicos cuando se ha ocupado de la elaboración de nuevos textos escolares, y de la crítica a los textos de mayor empleo, sobre todo en la enseñanza de la historia colombiana.
2. Las renovadas políticas oficiales sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales que plantea el Ministerio de Educación Nacional colombiano en el 1989; y
3. Las consideraciones críticas inspiradas desde el discurso pedagógico y didáctico de la historia y las ciencias sociales en Colombia, que se dan en la década del ochenta y comienzos de la del noventa.

Autores como Betancourt (1992), Betancourt y otros (1998), Colmenares (1991), König (1991) y Torres (1995) consideran que, a partir de la institucionalización, en la década del setenta, de la investigación en las universidades públicas y en algunas de las privadas, se han multiplicado las perspectivas históricas. Se conoce mejor la historia de la tenencia de la tierra; existen exploraciones sobre demografía histórica; el análisis de los partidos políticos ha perdido el esquematismo doctrinario y las guerras civiles del siglo XIX se ven en una perspectiva económica y social; se discierne mejor la función de las categorías sociales en cada período histórico; la historia de la educación, de la ciencia y del arte están en pleno

florecimiento e incluso el análisis de la violencia reciente se ha convertido en un punto de confluencia interdisciplinaria para historiadores, sociólogos y científicos políticos. Sin alcanzar las proporciones de una industria académica, toda esta producción ha encontrado canales de difusión a través de revistas, de colecciones universitarias y hasta de grandes proyectos editoriales. La normalización del trabajo investigativo ha permitido también la recepción y difusión de trabajos de especialistas norteamericanos y europeos que solían ser ignorados, aun cuando tocaran problemas esenciales del país.

Esta actividad investigativa ha captado, además, influencias muy diversas en lo que respecta al método o a las teorías sociales. Usualmente se señala una influencia evidente de *Aúnales* y del rigor empírico de los trabajos universitarios anglosajones. Pero también ha habido un debate muy vivo con diversas tendencias marxistas, sobre todo en el curso de la década del ochenta.

Por otra parte, la profesionalización del quehacer histórico en el país, simbolizado por la publicación de la denominada Nueva Historia de Colombia (Meló, 1989), y por la creación de diversos programas universitarios de historia, puso en contacto a los profesores, en formación y en ejercicio, con los adelantos alcanzados por la historia como disciplina científica a lo largo del presente siglo. En particular, reiteramos, han sido la tradición francesa de la Escuela de los Annales y el materialismo histórico en varias de sus vertientes contemporáneas, las corrientes de pensamiento histórico que más difusión han tenido en los últimos años.

Todo esto comienza a reflejarse en los manuales dedicados a la enseñanza media y elemental, y según Colmenares,

desde hace poco más de diez años han ido ganando terreno los manuales producidos en medios universitarios. Uno de los más difun-

didados (Carlos Alberto Mora y Margarita Peña. Historia socioeconómica de Colombia. 1985.

En la misma línea, aunque con menos difusión, Manuel Lucena Samoral y Consuelo Gaviria de Vega. Historia de Colombia. 1981), aunque forzosamente elíptico y metido dentro de la camisa de fuerza de los programas oficiales, significa al menos un compromiso entre la narrativa tradicional y los resultados de investigaciones recientes. Intentos más radicales de romper con patrones cronológicos y de introducir en las aulas escolares una discusión viva no apoyada en la autoridad de los textos escolares f..](1991,132).

Este proceso de normalización de la investigación y la enseñanza histórica como actividad científica especializada, ha estado acompañado, aunque no con la misma intensidad, con las discusiones y evoluciones alrededor de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia en la educación secundaria colombiana, en particular en la década del ochenta, cuyos ecos e influencia se extienden y mantienen su vigencia hasta hoy. Estas discusiones y evoluciones tuvieron como elemento de referencia las reformas planteadas por el gobierno colombiano a través de su Ministerio de Educación, en primer lugar, y las reacciones críticas y posteriores desarrollos que se generaron en este contexto reformador.

Las observaciones críticas sobre la reforma de 1989, destacan cómo, a partir de la década del setenta, confluyeron los cuestionamientos sobre la enseñanza de las ciencias sociales hacia tres direcciones: sus finalidades, sus contenidos y sus metodologías (Vera, 1984; De Roux, 1985,1990; 1996; Torres, 1995).

Desde la década del setenta, tanto la tecnología educativa, inspirada en el psicología conductual norteamericana, como la Escuela Nueva, inspirada en las pedagogías activas, intentaron atacar especialmente el problema didáctico y metodológico de las ciencias sociales (el cómo), más que sus finalidades y contenidos (el para qué y el qué).

En el primer caso, la influencia de la psicología conductual en las facultades de educación y en los equipos técnicos del Ministerio de Educación Nacional colombiano, llevó a introducir el uso de diseños instruccionales basados en rígidas taxonomías y esquemas instruccionales. El énfasis estuvo en lo instrumental: redacción de objetivos terminales "observables", diseño instruccional que garantiza cambio de conductas, elaboración de materiales y medios educativos que garantizan eficacia en la transmisión del saber; en la operacionalización de didácticas especiales relacionadas con el tipo de conocimientos, valores y habilidades de cada asignatura, etc.

Esta tendencia pedagógica, conocida como "tecnología" educativa, no llegó a cuestionar a fondo el método tradicional de enseñanza, sino que lo hacía más eficaz con el uso de dispositivos coactivos impuestos por el docente, así como la formación conceptual y valorativa de los alumnos, se reducen al diseño de objetivos terminales que modifiquen conductas observables; el estudiante continúa viéndose como sujeto pasivo de la enseñanza del profesor.

En relación con las llamadas pedagogías activas, éstas se remontan al siglo pasado en Europa y hubo experiencias singulares en el país, desde la década del treinta. Sólo hasta la década del ochenta se popularizaron sus principios y propuestas entre los profesores, especialmente de la educación preescolar y la educación básica primaria, gracias al establecimiento, por del Ministerio de Educación Nacional, del programa "Escuela Nueva" como estrategia para la educación básica rural (Colbert, 1989; Sáenz y otros, 1997).

El uso de los criterios y metodologías propuestas de las pedagogías activas han demostrado sus bondades en el nivel básico de primaria, dada su sintonía con las características del desarrollo cognitivo infantil. No obstante, ha sido cuestionada sobre sus alcances en el nivel de secundaria, donde las características de los contenidos propuestos y las particularidades psicológicas de los estudiantes son diferentes. Precisamente ha sido en este nivel donde se han gestado las propuestas de renovación pedagógica y didáctica de la enseñanza de las ciencias sociales con mayor vigor en la actualidad.

A lo largo de la década del ochenta, surgieron propuestas innovativas o con pretensiones alternativas en la enseñanza de las ciencias sociales y que provenían de perspectivas teóricas y pedagógicas diferentes y casi siempre divergentes con la tecnología educativa y las pedagogías activas. Un afán por colocar la enseñanza de la historia a la altura de las demandas sociales y políticas de la época, de incorporar los actuales desarrollos de la misma disciplina y acoger los aportes de las psicologías constructivistas, comenzaron a ganar espacio entre investigadores y profesores.

Las nuevas búsquedas consideraban que si bien los límites de la concepción tradicional de la enseñanza y de los intentos provenientes de la tecnología educativa por renovar las didácticas predominantes, llevó al Ministerio de Educación Nacional de Colombia a impulsar la Reforma Curricular (Decreto 1419 de 1978)⁶ de la educación primaria y secundaria en el país, esta renovación oficial no lograba superar del todo los marcos conceptuales y metodológicos hasta entonces vigentes.

6. Como he mostrado en la presentación de la estructura temática sobre la Revolución Francesa en los textos escolares de las décadas ochenta y noventa, esta reforma se concretó para la enseñanza de las ciencias sociales en el Decreto 1002 de 1984, y en particular, en el documento titulado "Marco General. Ciencias Sociales. Propuesta programa curricular. Séptimo grado. Educación Básica Secundaria", publicado cinco años después (1989), que presentó los "Marcos Conceptuales del Currículo de Ciencias Sociales", en los cuales retoman los aportes de algunos científicos sociales del mundo universitario, los criterios metodológicos de la pedagogía activa y en particular, algunos planteamientos de la psicología cognitiva.

Para sus críticos (Torres, 1995; Betancourt y otros, 1998), los programas eran una "síntesis" o amalgama de perspectivas conceptuales diversas, que representaban, en todo caso, un avance en relación con los presupuestos y a las finalidades del "viejo" plan de estudios, que, como se ha indicado, datan de 1975. Aparece como aporte el valor de la vida cotidiana como punto de partida y referente de las ciencias sociales; reivindicar a éstas como formas de conocimiento explicativo de la realidad social y considerar las diferencias psicológicas de los estudiantes según el esquema evolutivo piagetiano.

Sin embargo, el marco teórico no resolvía los problemas sobre qué enseñar y cómo hacerlo. Esta tarea fue encomendada a los tecnólogos educativos de siempre, quienes elaboraron "nuevos" programas (Decreto 1487 de 1984) que en poco se diferenciaban de los anteriores. Los materiales de apoyo que posteriormente fueron producidos para los docentes confirmaron la ambigüedad: la estructura global de contenidos no correspondía a la lógica de la fundamentación; los temas propuestos para cada nivel seguían siendo de carácter informativo y las didácticas sugeridas no salían del estrecho marco del diseño instruccional conductista.

A estas críticas se sumaron pronto otras desde otras perspectivas. Así, hubo quienes, desde lecturas marxistas ortodoxas, reiteraban su sospecha frente a la ideología inspiradora de los planes de estudio y su carácter funcional a la política modernizante y clasista del Estado; por otra parte, quienes encontraban serias contradicciones de la propuesta con respecto a los aportes de la psicología cognitiva, en particular con el enfoque constructivista; por último, quienes encontraban que la distancia entre las ciencias sociales que se investigaban y las que se enseñaban continúa existiendo. Finalmente, se apreció que si bien la introducción dentro de los nuevos planes de estudio del concepto de "integración" (por ejemplo, en la demanda de articular la visión de la geo-

grafía y la historia en la concepción y enseñanza de los contenidos) preocupó a los profesores, acostumbrados a "enseñar" independientemente historia y geografía, la opción más frecuente de éstos fue la de acogerse a los textos escolares de ciencias sociales "integradas", publicados por las editoriales luego de la publicación de los decretos sobre planes de estudio señalados.

Esta confluencia de factores posibilitó el debate sobre el sentido de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación formal, el tipo de contenidos que deberían privilegiarse y las metodologías más adecuadas para su enseñanza.

Es así que desde mediados de la década de los ochenta se plantean diversas perspectivas en torno a las bases o fundamentos pedagógicos desde los cuales debe enseñarse las ciencias sociales (desde dónde enseñar), a las finalidades o papel que deben jugar las ciencias sociales en la educación de niños y jóvenes (para qué enseñar), cuáles deben ser los contenidos más apropiados (qué enseñar) y las metodologías más oportunas (cómo enseñar). En la búsqueda de respuestas a estas preguntas, sobresalen tres posiciones: quienes enfatizan a las propias disciplinas sociales como espacio de inspiración para definir objetivos, contenidos y metodologías; quienes dan ese privilegio a la psicología cognitiva y quienes priorizan la definición de fines políticos y sociales de la educación y de la escuela desde una perspectiva emancipatoria.

Los que consideran que la enseñanza de la historia debe plantearse desde la lógica de las disciplinas sociales y sus desarrollos recientes, reiteran que la enseñanza tradicional de las ciencias sociales se caracteriza fundamentalmente por la distancia existente entre los contenidos que se enseñan en la escuela y los actuales desarrollos de las disciplinas sociales.

Se considera, desde esta posición, que los enfoques predominantes en los programas de

estudio recogen, de manera muy lenta, los resultados de las investigaciones recientes de la historia y las ciencias sociales.

Además, se unían a este argumento los propios profesores, quienes criticaban cómo la instrumentalización de la práctica escolar con estandarizadas técnicas y dinámicas para planear clases, desarrollarlas y evaluar "objetivamente" sus aprendizajes, en poco cambiaba la concepción histórica y geográfica de docentes y alumnos. También ellos planteaban que no había que enseñar las ciencias sociales desde las didácticas generales, sino desde la perspectiva teórica y metodológica de las mismas disciplinas.

Ya en otros países se venía planteando el aporte que los procedimientos propios de la historia y la geografía, así como los enfoques de las modernas tendencias geográficas e historio-gráficas, podía brindarles a la definición de los contenidos y metodologías de su enseñanza. Los contenidos de los programas de historia y geografía de países como Francia (Audigier et al., 1994; Lautier, 1994; 1997) y España (Benejam et al., 1997) guardaban una distancia más corta con el estado actual de esas disciplinas.

Sin embargo, los defensores de esta postura en Colombia, aunque han realizado experiencias innovativas muy sugerentes, no han publicado propuestas didácticas concretas. La manera en que esta distancia entre ciencias sociales y enseñanza se ha acortado ha sido a través de algunos textos escolares realizados por especialistas. Es el caso, para la historia, de Rodolfo Ramón de Roux, Salomón Kalmanovitz, Jorge Orlando Meló, Germán

Mejía y Juan Carlos Eatsman,⁷ quienes han incorporado en sus textos los actuales estados de conocimiento historiográfico sobre los temas que abordan.

Ahora bien, es posible afirmar que si bien las editoriales especializadas en la publicación de textos escolares ha mostrado ser muy ágiles para adecuar sus manuales a las nuevas disposiciones oficiales, también se han generado posibilidades para que los historiadores y geógrafos contribuyan a su concepción y redacción. Lo anterior no impide olvidar que este mecanismo de "transposición" didáctica o de materialización de las políticas oficiales sobre los contenidos de los planes de estudio, ha sido hegemónico en Colombia, pues el texto escolar suele ser el principal recurso didáctico del que disponen los profesores de la educación básica primaria y secundaria para desarrollar los planes de estudio.

En este sentido, nos preguntamos qué pasa en el proceso de edición de los manuales escolares que toman en consideración la Ley 115 de 1994, ley que regula la educación primaria y secundaria colombiana, que en principio no plantea una prescripción de contenidos de carácter obligatorio para todo el conjunto del sistema educativo del país, y que se limita a plantear para los diversos grados del sistema una serie de "Indicadores de logros curriculares",⁸ para las "ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia" para los "grados séptimo, octavo y noveno de la educación básica secundaria".

Al respecto, una mirada general a la estructura temática de los textos del corpus publicados luego de la Reforma General de la Educa-

7. Precisamente los textos, entre otros, cuyos autores son Germán Mejía y Juan Carlos Eastman (1991).

8. Estos "indicadores de logro" aplicados a las ciencias sociales buscan que el estudiante diferencie características, conciba procesos causales complejos, comprenda valores y creencias históricas, compare realidades sociales, elabore escritos, relacione, aplique análisis temporales, analice distribuciones espaciales, demuestre habilidades para la lectura de mapas, elabore representaciones espaciales, comprenda procesos de modernidad y modernización, comprenda el carácter relativo y cambiante de las normas sociales (cfr.: Ministerio de Educación Nacional. Resolución Número 2343 de junio 5 de 1996. pp. 45-46).

ción colombiana, muestra que ésta no se ha convertido en una variable que afecte directamente la continuidad en el contenido y la concepción de la temática de la Revolución Francesa en los textos escolares de la década del noventa. Es decir, todo indica que los programas de estudio que están en la base de los textos de esta década siguen siendo los planteados a finales de la década del ochenta. Dos ejemplos:

Los textos de Burgos y Navarro (1995; 1998): "¿Por qué se produjo la Revolución Francesa?: Analiza y explica, Confronta y concluye, La Revolución Francesa, Los memoriales de agravios, Abolición del Feudalismo y Declaración de los Derechos del Hombre, El rey y la guillotina, Napoleón: cónsul y emperador, Crítica y sustenta, Síntesis del problema". El texto del Equipo Técnico Editorial de Santillana (1989): La Revolución Francesa: "Exploración previa, ¿Por qué sucedió?, El contexto, La crisis del antiguo régimen, El antiguo régimen, La crisis del Estado, El proceso de la Revolución, La reunión de los Estados Generales, La Asamblea Constituyente, La Convención Nacional, La reacción de los moderados, Documentos, El Estado llano, Analiza, la Declaración de los Derechos del Hombre, Expansión de la Revolución".

CONCLUSIONES

De este sucinto análisis del contexto de producción y uso de textos escolares colombianos (partiendo de la estructura temática del corpus discursivo sobre la Revolución Francesa), podemos concluir que en las décadas analizadas no tiene sentido buscar determinar con precisión cuándo tal o cuál tipo de manual escolar ha desaparecido definitivamente para dejar el lugar a uno de otra categoría. En una misma época pueden coexistir, pese a las tendencias evidentes, obras que resultan de tradiciones diferentes. Pero, en particular, asistimos a un proceso de diversificación y complejidad progresiva: los textos escolares han adop-

tado para tal o cual de sus partes las características propias de los modelos didácticos que tienen diversos orígenes: las políticas del Estado, las discusiones y demandas pedagógicas de la época, la urgencia y necesidad de que los contenidos de los textos se ajusten a los logros del saber histórico y de las ciencias sociales.

Además, desde un punto de vista analítico, se ha mostrado en este trabajo cómo la estructura temática sobre la Revolución Francesa en el corpus de textos escolares se ha concebido en una estrecha relación de "traducción" y "concreción" de las políticas educativas del Estado colombiano sobre los planes de estudio de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Es decir, las estructuras temáticas sobre la Revolución Francesa en los textos escolares traducen, con un alto grado de fidelidad, los parámetros temáticos, las sugerencias metodológicas de los lineamientos o directrices de los planes de estudio emanados del Ministerio de Educación colombiano.

Si bien hallamos que, en la década del sesenta, los manuales plantean una estructura temática marcada por el carácter lineal, descriptivo y memorístico de la narrativa -narrativa hegemónica que no concede espacio alguno a los componentes paratextuales-, en la década del setenta se inicia una dinámica de evolución que se acelerará en las dos décadas posteriores, ochenta y noventa, caracterizada por un tratamiento menos "ideologizado" de los contenidos, por un evidente interés por plantear un tipo de contenidos que intenta superar la presentación lineal de los acontecimientos políticos, militares, sociales y económicos, que no desconocen e intentan integrar a la composición textual de los manuales algunos desarrollos recientes de la disciplina histórica y un concepto más amplio del objeto de la historia. Así mismo, el componente paratextual busca superar metodologías repetitivas y memorísticas que impiden el desarrollo intelectual, valorativo y operativo de los alumnos.

Si empleamos otros términos, este trabajo ha querido mostrar uno de los caminos por los cuales transcurren los procesos de "traducción" de los saberes que las ciencias (en este caso, la historia sobre la Revolución) desarrollan, y su conversión en saberes escolares.

En el recorrido de estos caminos se encuentran separaciones, divorcios, coincidencias y

recreaciones; pero, igualmente, los hallazgos y conclusiones se distancian de las tesis reduccionistas y de aquellas que descalifican el texto escolar cuando consideran que el manual escolar es esencialmente un instrumento reduccionista, esquemático y deformador del saber científico, que se resiste a desaparecer del escenario educativo y que, por consiguiente, no merece un análisis autónomo de su contenido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUDIGIER, E; CREMIEUX, C. y TUTIAUX, N. (1994). "La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie". En : *Revue Française de Pédagogie*. No. 106. pp. 11-24.

BENEJAM, Pilar; PAGES, Joan; COMES, Pilar y QUINQUER, Dolors (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Colección Cuadernos de Formación del Profesorado. Educación Secundaria. Institut de Ciències de l'Educació Universitat de Barcelona. Barcelona: Editorial Horsori.

BETANCOURT, Darío (1991). *Enseñanza de la historia a tres niveles. Una propuesta alternativa*. Bogotá: Editorial Magisterio, 1991.

BETANCOURT, Darío; GÓMEZ, Jairo; VEGA, Renán; TORRES, Juan et al. (1998). "La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. Balance y perspectivas". En : *Educación y Cultura*. No. 47. pp. 5-10.

BORRE JOHNSEN, Egil (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

BRASLAVSKY, Cecilia (1991) "Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989". En : Riekenberg, Michael (comp). *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza Editorial/Flacso/Georg Eckert Instituts. pp. 60- 76.

BRASLAVSKY, Cecilia (1995). "La historia en los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas". En: Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Cecilia (comp). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Editorial Paidós. pp. 115-136.

BURGOS CAMPO, Elias y NAVARRO, Ana Victoria (1995). *Sociedad Activa*. 70. Bogotá: Educar Editores.

_____ (1998). *Sociedad Activa*. 7-. Bogotá: Educar Editores.

CÁRDENAS, Catalina et al. (1994). *Hombres, espacio y tiempo. Ciencias sociales integradas. Colombia, América latina y el mundo 1880-1980. Grado 9º*. Bogotá: Susaeta.

CELLARD, André (1997). "L'analyse documentaire". *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, Paris, Casablanca: Gaétan Morin Éditeur, pp. 251-272.

CHEVALLARD, Yves (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Grupo Editor S.A.

CHOPPIN, Alain (1992). *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Education, Collection Pédagogies pour demain.

COECKELBERGHS, Hile (1978). "Les manuels scolaires comme source pour l'histoire des mentalités. Approche méthodologique" En : *Réseaux. Revue Interdisciplinaire de Philosophie morale et politique*. No. 32-34. pp. 15-22.

COLBERT, Vicky (1989) "Una aplicación exitosa de la centenario pedagogía activa" En: *Magazin Dominical. Diario El Espectador*. No. 313. pp. 7-9.

COLMENARES, Germán (1991). "La batalla de los manuales en Colombia". En : RIEKENBERG, Michael (Comp). *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza Editorial/Flacso/Georg Eckert Instituts, pp. 122-134.

CORREDOR PARDO, Humberto et al. (1980). *El Hombre y su huella. Historia universal*. 2a. ed. [3a. éd., 1982], Bogotá: Voluntad.

CORTÉS PÉREZ, Antonio (1975). *Historia universal*. Bogotá: Editorial Universitaria de América.

DE ROUX, Rodolfo (1985). "La historia que se enseña a los niños". En : *Educación y Cultura*. No. 4. pp. 36-44.

_____ (1987). *Historia de la humanidad*. Cali: Ediciones Estudio.

_____ (1990). "Catecismos patrios". *Lo sagrado al acecho*. Bogotá: Editorial Nueva América. pp. 39-62.

_____ (1996) "Historia, democracia, intolerancia. Un episodio colombiano". En : *L'ordinaire latinoamericain*. IPEALT. Université de Toulouse -Le Mirail. No. 162. pp. 76-80.

DIAZ VILLA, Mario (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Editorial Universidad del Valle.

EDELVIVES, F. T. D. (1964). *Historia universal. Edad moderna y contemporánea*. Décimo tercera edición. Bogotá: Voluntad.

EQUIPO TÉCNICO EDITORIAL DE SANTILLANA (1989). *Sociales 7. Educación básica secundaria*. Bogotá: Santillana.

GRANADA, Rafael S. J. (1961). *Historia universal. Edad moderna y contemporánea*. Vol. III. Bogotá: Voluntad.

_____ (1963). *Historia universal. Edad moderna y contemporánea*. Vbl. II. Bogotá: Voluntad.

_____ (1964). *Historia universal. Edad moderna y contemporánea*. Decima tercera edición. Bogotá: Voluntad.

GRINBERG, Silvia (1997). "Texto y contexto de los libros escolares". *Actas del II Seminario Internacional. Textos escolares en Iberoamérica. Avatares del pasado y del presente*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes. http://www.unq.edu.ar/textos_escolares.

JARAMILLO, Jaime y MELÓ, Orlando (1997). "Claves para la enseñanza de la historia". En : *Revista Colombiana de Educación*. No. 35. pp. 87-112.

KÓNIG, Hans-Joachim (1991). "Los caballeros andantes del patriotismo'. La actitud de la Academia Nacional de la Historia colombiana frente a los procesos de cambio social" En : Riekenberg, Michael (comp). *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza Editorial/Flacso/Georg Eckert Institut. pp. 135-154.

LAUTIER, Nicole (1994). "La compréhension de l'histoire: un modele spécifique". En : *Revue Française de Pédagogie*. No. 106. pp. 67-78.

_____ (1997). *À la rencontre de l 'histoire*. Villeneuve d' Ascq (Nord): Presses Universitaires du Septentrion.

LUCENA SALMORAL, Manuel (1972). *Conozcamos la historia*. Bogotá: Cultural Colombiana.

_____ (1976). *Historia del mundo. Edades: Antigua, Media, Moderna, Contemporánea*. Bogotá: Ediciones Cultural.

MEJÍA, Germán y EASTMAN, Juan Carlos (1991). *Civilización 8. Serie de ciencias sociales integradas para la educación básica secundaria*. Bogotá : Norma.

MELÓ, Jorge (ed.) (1989). *Manual de historia de Colombia. Nueva Historia de Colombia*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana.

Ministerio de Educación Nacional (1962). *Programas analíticos de Estudios Sociales y Filosofía. Para el primero y segundo ciclos de enseñanza media*. Medellín. [s.e.]

_____ (1975). *Decreto Número 277 de 1975. Marcos generales de los programas curriculares de estudios sociales e historia*. Bogotá: [s.e.].

_____ (1984). *Marcos generales de los programas curriculares*. Bogotá: [s.e.].

_____ (1989). *Marco general. Ciencias Sociales. Propuesta de programa curricular. Séptimo Grado. Educación básica secundaria*. Bogotá: S.E. Nacional.

_____ (1994a). *Decreto 1860 del 3 de agosto de 1994. Reglamentario de la ley 115 del 8 de febrero de 1994*. Serie Normas. Santafé de Bogotá: [s.e.]. pp. 35-42.

_____ (1996). *Resolución Número 2343 de junio 5 de 1996. Por el cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, y se establecen los indicadores de logro curriculares para la educación formal*. Santafé de Bogotá: [s.e.].

MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto et al. (1991). *Civilización 7*. Bogotá: Editorial Norma.

_____ (1992). *Civilización 8*. Bogotá: Editorial Norma.

PARRA SANDOVAL, Rodrigo (1996). *Escuela y modernidad en Colombia. Alumnos y maestros*. Tomo I. Santa de de Bogotá: FES. Fundación Restrepo Barco. Colciencias. IDEE Tercer Mundo Editores.

QUICENO, Humberto (1988a). «Corrientes pedagógicas en el siglo XX en Colombia». En: *Educación y Cultura*. Bogotá. No. 14. pp.12-18.

_____ (1988b). *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

RECASENS, José y MALLOL, María Rosa (1971a). *Historia moderna y contemporánea*. Bogotá: Voluntad.

_____ (1971b). *Historia universal*. Bogotá: Voluntad.

ROBERT. D. Andre y BOILLAGUET, Annick (1997). *L 'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.

SÁENZ, Javier; SALDARRIAGA, Osear y OSPINA, Armando (1997). *Mirar la infunda: pedagogía, moral y modernidad en Colombia. 1903-1946.2 vols*. Medellín: Colciencias. Universidad de Antioquia. Ediciones Foro Nacional por Colombia. Editorial Universidad de Antioquia.

TORRES, Alonso (1995) "La enseñanza de la historia en Colombia: aproximación historiográfica y búsquedas actuales" En : Guerrero, Javier (comp.). *Etnias, educación y archivos en la historia de Colombia*. Tunja: Colección Memorias Históricas. UPTC. Archivo General de la Nación. Asocia-dón Colombiana de Historiadores, pp. 93-108.

VALLS, Rafael (1998). "Los manuales escolares y los materiales curriculares de historia. Una propuesta de análisis y valoración crítica de los mismos desde criterios didáctico-historiográficos". En : *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. No. 17. pp. 69-76.

VERA, César (1984). "La enseñanza de la historia en secundaria". En: *Educación y Cultura*. No. 2. pp. 15-20.