

## **Ciencias sociales y formación ciudadana: De la tautología a la realidad de sociedades con ciudadanías negadas**

Miguel Antonio Espinosa Rico\*

---

Universidad del Tolima

*No debemos decir que no nos corresponde cruzar el umbral de los juicios de valor. Estamos comprometidos en una importante medida con el estudio del comportamiento humano; es adecuado y razonable que nos preocupemos por la medida en que el hombre ha actuado para bien y para mal. En la medida en que estudiamos el uso de los recursos por los hombres, distinguimos entre la buena y la mala administración de los mismos, entre un uso económico y conservador, y uno despilfarrador y destructivo. Nos sentimos angustiados por el progresivo empobrecimiento de partes del planeta. No nos gustan la erosión del suelo, la devastación de los bosques, la contaminación de los cursos de agua. No nos gustan porque acarrearán fealdad además de pobreza. Podemos amontonar estimaciones de pérdida de productividad, pero también pensamos que la mala conducta es más que un asunto de ganancia y de pérdida. Estamos conscientes de que lo que hacemos será determinante, para bien o para mal, para la vida de quienes vengan después de nosotros. Y por lo mismo los geógrafos, menos que nadie, no podemos dejar de pensar en el lugar del hombre en la naturaleza, acerca de la ecología en su conjunto. Las intervenciones y perturbaciones ocasionadas por el hombre en el mundo orgánico e inorgánico se han visto tan aceleradas que podríamos sentirnos tentados a escapar del presente hacia un futuro en el que la tecnología tenga poder sobre toda materia, y ofrecer de este modo perdón y redención. Sin embargo, ¿podremos hacerlo? ¿Es ese nuestro destino inevitable; es ésa la clase de mundo que deseamos? El moralista vive al margen de las acotaciones del mercado, y sus pensamientos corresponden a otros valores.*

Carl O. Sauer (1956)

### **Resumen**

**Los tiempos no cambian ahora como cambiaban antes, o por lo menos los tiempos no han sido, son ni serán los mismos, como no han sido, son ni serán los sujetos que leen, observan y viven tales cambios, los producen, o simplemente son (o somos) afectados por aquellos. Pero los tiempos contemporáneos, con toda la carga aparentemente demoledora de una masa de**

---

\* Licenciado en Ciencias Sociales. Magíster en Geografía. Candidato a Doctor en Geografía. Profesor Facultad de Ciencias Humanas y Artes, Universidad del Tolima. Director Espacio Tiempo en Sociedad-Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Correo electrónico: miguelespinosa58@hotmail.com

informaciones discordantes, deshilvanadas las más de las veces, y hueca al final, de un momento denominado postmoderno, parecen definitivamente obnubilar a la mayoría de las personas y entonces lo obvio no se identifica y pasa incluso por novedad o por “objeto” pertinente de atención, distrayendo la observación rigurosa de los fondos que tenues se ocultan en una jerga confusa, mediatizada y letalmente pobre e insulsa. La reflexión, fruto de la observación de una vida de apenas dos décadas como docente en diferentes contextos regionales colombianos y en la lectura de alguna literatura sobre pedagogía y educación, discute si debe aceptarse, por un ligero ejercicio de tolerancia, o quizá por cansancio, que estamos realmente ante hechos novedosos que cuestionan nuestro papel y nuestro ethos como docentes, o más bien, como se quiere defender, que la hora llama a levantar las banderas que desde los 80 parecen haberse arriado en el movimiento magisterial latinoamericano y, gracias a lo cual, ahora decenas de miles de mujeres y de hombres que nos hemos formado en la vocación de la educación de las nuevas generaciones, han o hemos aceptado dejar el “campo de combate” del cual hablara Zuleta, a legiones de otras mujeres y hombres que al menos deben ser advertidas y advertidos que en su ejercicio está la obligación perentoria de aportar a una auténtica renovación de la educación y a la construcción, por fin, de un ser humano para una nueva ciudadanía y una sociedad en justicia y paz duraderas.

**Palabras clave:** Pertinencia, postmodernidad, ethos, nueva ciudadanía, “campo de combate”.

## Summary

***Social sciences and civic education: Of tautology to the reality of societies denied citizenship.** Miguel Antonio Espinosa Rico. The times do not change now with the change before, or at least the times have not been, are and will remain the same, as they have been, are or will be the subjects they read, see and live such changes, produce, or simply (or are) affected by them. But the contemporary times, with all the seemingly crushing burden of a mass of conflicting information, disjointed most of the times, and hollow at the end, called postmodern moment, dazed definitely seem to most people and not so obvious identifies and moves even novelty or "object" relevant care, close observation of diverting funds that are hidden in a faint confusing jargon, mediated and lethally poor and dull. The reflection, the result of observation of a life of just two decades as a teacher in different regional contexts Colombian and reading some literature on pedagogy and education, discusses whether to accept, by a slight exercise tolerance, or perhaps because of fatigue, we're really new facts before questioning our role and ethos as teachers, or rather, as you defend, when called to raise the flags from the 80 seem to have lowered the teachers' movement in Latin America and, thanks to which, now tens of thousands of women and men that we have formed in the vocation of educating the new generations have or have agreed to stop the "battlefield" which speak Zuleta, legions of other women and men should at least be warned and warned that in its exercise of peremptory obligation to contribute to an authentic renewal of construction education and, finally, a human being for a new citizenship and a society where justice and lasting peace.*

**Keywords:** Relevance, postmodernism, ethos, new citizenship, "battlefield."

## ¿Qué reclamarle a la escuela?

De tiempo en tiempo durante la era republicana, pero con particular fuerza -mediática, más que en el sentir expreso de las personas comunes y corrientes- se ha ido generando un ambiente en el cual la

tarea de la educación en la formación integral del ser humano parece desvirtuarse y estar contrapuesta a la acción misma de la escuela y de los docentes.

A la escuela se la encara desde la cómoda posición de quienes abrogándose la conducción de la sociedad, le han negado históricamente su función fundamental de preparar para la vida, la libertad y la justicia social. En ella el conocimiento sobre el cual descansó el aliento de la emancipación anticolonialista, pronto sería ahogado, justamente por quienes la asumieron como escenario de riesgo para el ejercicio de todo tipo de tiranías y el mantenimiento de la sojuzgación y la opresión de unas clases sobre otras y de unos países sobre otros. Su tarea histórica de contribuir a la construcción del Estado moderno, que suponía una ciudadanía para tal proyecto, quedó atrapada en la tramoya melodramática de una independencia formal y un nuevo y más aberrante tipo de sometimiento a poderes imperiales bajo formas semi y neocoloniales, sobre las cuales se hace necesario volver.

Si para fusilar a Caldas los españoles argumentaron que “España no necesita sabios” (Montañéz, 1999), para mantener la ignominia sobre la sociedad, los criollos debían mantener la venda sobre los ojos de la escuela y de la justicia, tal como han mantenido durante toda la vida republicana la exclusión y la desigualdad. ¿Cómo podrían entonces reclamarle hoy a la escuela la “pérdida de valores” y convocarla a revivir a Carreño?

Quizá el escenario más expedito de este prosaico montaje tautológico se encuentra en los previos y clímax de la Constitución Política de 1991, de la cual hoy no queda en pie ni siquiera un cincuenta por ciento de su articulado, pues ha sido víctima de reformas y contrarreformas sin cuenta, al punto que estamos en verdad –aunque muchos no lo tomen en serio o ni siquiera se han percatado– ante un país des-constitucionalizado, que es además el estado ideal y más funcional al mundo globalizado, regido por las corporaciones multinacionales que de manera sistemática han venido eliminando la incómoda intervención del Estado en la regulación del mercado y de la oferta de bienes necesarios para la reproducción social y material de la sociedad.

La cita de Sauer con la que se inicia este artículo, recuerda a quienes lo hayan olvidado -en la geografía académica- y declara a los no geógrafos que la geografía sin adscripción a la preocupación por una relación racional de la sociedad con la naturaleza y por una convivencia armónica entre las personas, no ha existido, o no ha sido, por fortuna, una tendencia dominante en la disciplina.

Sauer y su obra antecedieron a la geografía radical contemporánea, pero antes que él y aquélla estuvieron Reclus (1894) y Kropotkin (1896), fundadores de la geografía anarquista, defensores a ultranza de la justicia social y el respeto de los derechos de los marginados, como también de las buenas relaciones de la sociedad con la naturaleza.

En su breve texto *L'anarchie*, Reclus critica el ejercicio de una educación sujeta a los designios del poder de la monarquía y condenada a adjuvar en apoyo a aquellos que, en medio de las confrontaciones por el poder, resultaren vencedores. Pero su crítica se dirige a los excesos de quienes acceden al poder del Estado y son subyugados por las tentaciones que este privilegio ofrece, hasta hacerlos caer por debajo de las obligaciones éticas que tal dignidad supone. Cuando ello sucede, los sujetos en el poder del Estado “caen por debajo del nivel general”, es decir, por debajo del interés de sus conciudadanos, traicionando así su mandato.

Kropotkin (1896:36. Sección X) refiriéndose al hecho que la Francia del último cuarto del Siglo XIX no había cambiado en esencia, y seguía, por el contrario, siendo una monarquía, expresaba que:

*Por lo poco que se ha hecho en los últimos 25 años para democratizar las actitudes sociales o para difundir un poco de educación, como se ha hecho en todas partes, en todas las monarquías europeas, bajo la presión de los tiempos a través de la cual estamos pasando. Entonces ¿de dónde viene esta extraña anomalía de una república que se ha mantenido con la misma monarquía que viene?*

Y responde que ello obedece a que se ha mantenido la estructura del Estado, sólo que “los titulares del poder han cambiado de nombre”, manteniendo los privilegios innmerecidos de unas clases en el poder, en desmedro del erario de la nación.

Harvey (1977), desarrolla los conceptos de justicia social y justicia distributiva territorial, defendiendo con ellos lo que en adelante se convertiría en su adhesión irreversible a una perspectiva crítica en la geografía. Desde ésta, no es concebible la justicia social sin la consecuente justicia distributiva de los recursos producto del trabajo social, pero tal distribución (re-distribución, precisamos), ha de efectuarse en función de criterios orientados al bien común y en consideración de las necesidades existentes en los grupos humanos beneficiarios de la misma<sup>1</sup>.

Pero la distribución debe considerarse territorialmente, pues los grupos humanos se encuentran a su vez distribuidos a lo largo y ancho de una determinada escala espacial, en este caso urbana, si bien el criterio aplicaría en nuestro caso, para todo territorio urbano o rural, y en tal sentido los beneficios de la redistribución de los bienes y servicios a cargo del Estado, deben llegar a todas las personas en función de sus necesidades.

La justicia social que menciona el autor, debe asumirse en contraposición a desigualdad, exclusión y segregación socio-espacial, rasgos dominantes de la ciudad capitalista contemporánea; pero también de los marcados desequilibrios entre la ciudad y el campo, para el caso particular de nuestros países dependientes.

Cierto que la geografía y las ciencias sociales, en general, pueden hacer las veces de conocimientos funcionales a un orden social marcado por la injusticia, la corrupción y la decadencia, como denunciaba Reclus para la Francia de finales del Siglo XIX, o como resulta evidente en la mayoría de Estados contemporáneos, incluyendo al colombiano, pero más cierto resulta que el *ethos* de la educación, y en este caso, tanto de la geografía como de las ciencias sociales, indica que ellas deben ser tributarias del interés de la ciudadanía, que es en términos indiscutibles, por lo menos el interés de la justicia social.

Al descomponer la cita de Sauer, se observa una preocupación manifiesta por lo que debe ser la formación de un geógrafo. Allí están los elementos fundamentales de carácter académico pero también de los valores, la ética y la estética que nos deben formar para habitar en un mundo amenazado por la actuación irracional en las relaciones no sólo con la naturaleza sino con el resto de la sociedad. Pero hay también un llamado explícito a los deberes éticos que tienen las generaciones del presente con las futuras en todo momento de las sociedades ¿No hay acaso aquí una excelente lección de lo que debe ser una educación geográfica para la convivencia ciudadana, que se ha tornado tan de “moda” hoy?

---

<sup>1</sup> Tales necesidades eran para Harvey (1997, p. 103): 1. Comida. 2. Vivienda. 3. Servicios médicos. 4. Educación. 5. Servicios sociales y ambientales. 6. Bienes de consumo. 7. Oportunidades de diversión. 8. Distracciones vecinales. 9. Servicios de transporte.

Souto (2008: 2), al referirse a la avidez en los medios oficiales y de comunicación sobre la educación ciudadana, expresa:

*Sabemos que este concepto nace en el seno de la tecnocracia de la UE y que tiene su reflejo en las cualificaciones profesionales y la formación continua. No obstante, como en los años noventa del siglo pasado fue el marco teórico del constructivismo, en este umbral del siglo XXI el concepto de las competencias educativas nos puede servir para generar un debate educativo, que permita desarrollar la posibilidad de educar en la ciudadanía desde las disciplinas, como es el caso de la Geografía.*

Y justamente en uso de esta oportunidad, Souto expresa que es en la “vía del estudio de los problemas sociales” que podría encontrarse una posibilidad para la renovación de la enseñanza y de la cultura escolar, “desde el conocimiento geográfico”. Rescata que es en este sentido que el proyecto Gea-Clío desarrolló toda su actividad entre 1988 y 2008, en una tendencia, que advierte, ha tocado la enseñanza de las ciencias sociales y, particularmente la geografía, en países latinoamericanos como Colombia y Venezuela.

Como se sabe, el más reciente evento realizado en Colombia<sup>2</sup>, mostró un esbozo del trabajo que se adelanta alrededor de la didáctica de la geografía en países latinoamericanos como México, Brasil y Venezuela, siendo evidente que se está ante una realidad en la que la enseñanza de las ciencias sociales no constituye una unidad de contenidos ni desde una perspectiva integrada ni desde una estrictamente disciplinar. Por cierto, tampoco existe claridad, aún, sobre si las ciencias sociales, al menos para el caso colombiano (Ley 115 de 1994), la geografía, la historia, la constitución política y la democracia, o si estas denominaciones, constituyen a las ciencias sociales. ¿Es una reacción tardía, o es que se le ha prestado poca atención al asunto? ¿Qué son o cuáles son, en Colombia, las ciencias sociales?

Seguramente la respuesta tardará, pero mientras, no se puede evadir que el artículo 5º de la mencionada Ley determina, con una jerga tan empalagosa como abundante, los “fines de la educación” en cumplimiento del artículo 67 de la Constitución Política. Como en la más liberal de las constituciones, el texto, que contradice palmariamente la práctica real, expresa:

1. *El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.*
2. *La formación en el respeto 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.*
3. *La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultura de la Nación.*
4. *La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.*
5. *La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.*
6. *El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad;*

---

<sup>2</sup> 1ª Convención Nacional de Educación Geográfica. Convocada por La Asociación Colombiana de Geógrafos –ACOG y la Universidad de Antioquia. 29 y 30 de septiembre y 01 de octubre de 2010.

7. *El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.*
8. *La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.*
9. *El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.*
10. *La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.*
11. *La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.*
12. *La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre.*
13. *La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo. (Ley 115 de 1994. Artículo 5°. Fines de la educación)*

Siguiendo la recomendación de Souto con respecto a la denominación empresarial de “competencias” educativas, debe advertirse que el texto oficial de la Ley General de la educación básica para Colombia, contiene los elementos que deben orientar una formación para una nueva ciudadanía, que inevitablemente debe entrar en choque con una realidad social que muestra, desde las propias instancias del Estado, que los niegan todos los días.

Como en las sociedades decimonónicas europeas, cuya crisis alumbró los procesos de emancipación anticolonial en Latinoamérica, también ahora, doscientos años después, la educación colombiana debe responder a la pregunta de Reclus, ¿de dónde viene esta extraña anomalía de una república que se ha mantenido con las mismas oligarquías que vienen de la Colonia?

### **Una educación para una nueva ciudadanía: ¿contenidos disciplinares o retórica discursiva de unas “ciencias sociales” en el aula?**

Aunque suene fuerte, las ciencias sociales se han convertido en la cloaca en la que vierten sus espermintos todas las ideologías decadentes de occidente.

En la Ley 115 de 1994, se lee:

*ARTÍCULO 23.- ÁREAS OBLIGATORIAS Y FUNDAMENTALES. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. Los grupos de áreas obligatorias y*

*fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes:*

*(...) 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia”.*

Pero volviendo a nuestra inquietud anterior con respecto al asunto, ¿son las “ciencias sociales” unas y las disciplinas que siguen a esta denominación otras?, o por el contrario, ¿son las ciencias sociales estas disciplinas seguidamente enunciadas?

Si lo primero, entonces ¿qué y cuáles son las “ciencias sociales”?; si lo segundo, ¿es defendible que constitución política y democracia, por el déficit de nuestra institucionalidad y Estado de derecho, se eleven a la categoría de asignatura o curso escolar regular en la escuela?

¿No han estado y no están acaso, contenidas en los cursos de geografía y de historia, o ambos, las estructuras y el funcionamiento del Estado, en sus diferentes entidades territoriales y estructuras político-administrativas?

¿No se orienta quizá el conocimiento de la historia local, regional, nacional e internacional, así como la geografía regional, nacional y universal, a proveer los elementos fundamentales que preparan a los niños, las niñas, los y las adolescentes y la juventud, para vivir en paz, convivencia y en una sociedad democrática, en la que el bienestar común y la igualdad de derechos sean plenos?

¿No hemos visto cómo la escuela sucumbe ante la retórica constitucionalista, pervertida por los mismos legisladores y los políticos y burócratas, en una diatriba insulsa sobre “cultura ciudadana” sin ciudadanía y un democratismo rimbombante sin democracia plena y con vergonzosas burlas a la justicia, como pan de cada día de la violentada cotidianidad nacional?

El dilema contenido-retórica salta a la vista. Sólo mirar con un poco de detenimiento la práctica escolar y los resultados de las pruebas saber anteriores a 2009 y las pruebas ICFES de los últimos años, podría ayudar a comprender el asunto. Desde la arremetida postmodernista contemporánea del neoliberalismo, acentuado desde la década de los 90, incluida la Constitución Política de 1991, amplios sectores académicos en Latinoamérica cayeron seducidos por las ideas de la “muerte de las ideologías” y el “fin de la historia”.

Un discurso evanescente, superfluo y pueril se tomó primero a las universidades y luego a toda la educación, imponiendo por “consenso” uno falsamente culturalista, vendido como el nuevo discurso de las “ciencias sociales”. Sin juicio de inventario, miles de docentes se apresuraron a vaciar sus alforjas de los saberes que a altísimos costos habían construido las escuelas disciplinares en los departamentos de geografía, historia o ciencias sociales y pedagogía de nuestras universidades, para llenarlas con las baratijas descompuestas de aquellos discursos.

Los libros de texto fueron reemplazados por artículos de prensa, escritos por articulistas venidos de la academia a inflar la tramoya alienante de los grandes medios de comunicación de las multinacionales; las teorías de los clásicos lo fueron por discursos emergentes que reclaman la relativización absoluta del conocimiento y el abandono de las dimensiones espacio-temporales de su construcción. Y hasta los nombres de pila de las asignaturas y cursos académicos fueron reemplazados por engañosos apodos que nunca dijeron ni pudieron significar contenido alguno, pero menos encontrar homologaciones posibles en la aldea académica global. Y una torre de babel contemporánea se alzó para anunciar la crisis profunda del nuevo discurso mesiánico con que se pretendía sepultar el conocimiento de los clásicos, es decir, de los hacedores de los criticados “metadiscursos” y de la historia social.

Delgado (2003), Callinicos (1993), Vattimo (2003) y Harvey (1989), entre otros, advirtieron sobre la insuflada perversión de las fábricas de discursos postmodernos, como una gran pantalla de venta de la ideología neoliberal y de remozamiento del capitalismo en uno de los momentos más críticos e inéditos de su historia. El núcleo de los discursos postmodernos en aspectos como los derechos humanos o la democracia, es tan difícil de encontrar como en la cebolla de huevo<sup>3</sup>.

Por supuesto, ahora se tienen más discursos y menos contenidos y acostumbro expresar que ello es así, en parte, porque resulta más cómodo adscribirse a éstos que enfrentar la responsabilidad de preguntarse por el cómo de la enseñanza, sobre todo cuando se trata de estructuras conceptuales tan complejas como las que corresponden a la geografía y a la historia. Incluso, como se ha advertido desde diferentes posiciones a lo largo de los últimos veinte años, hasta la historia como conocimiento disciplinar, no sólo ha colonizado las horas que se deberían dedicar a la enseñanza de la geografía sino que le ha apostado a la comodidad de reeditar una historiografía atemporal y acrítica, más soportada en los articulistas de la prensa amarilla, los enciclopedistas de editoriales sensacionalistas y las consultas en la Internet, disfrazadas de “investigación”. La integración, que se recibió con comodidad por la mayoría de docentes de ciencias sociales, formados para este oficio, ha resultado en un fiasco que contribuye a explicar el crecimiento del analfabetismo geográfico e histórico en la educación colombiana, al menos. Pero no se ha querido responder a las preguntas de ¿por qué no aceptó la integración curricular en, por ejemplo, las ciencias naturales y las matemáticas, incluso en humanidades? ¿Por qué no se funden la química y la biología, o la matemática y la física en una sola asignatura? ¿Por qué no se enseñan el español-inglés, en lugar de seguir enseñando español (o castellano) e inglés, por separado?

Se advierte también un problema de dignidad en este asunto, una actitud en la que como geógrafos, historiadores o licenciados en ciencias sociales, hemos aceptado la degradación impuesta no sólo por las autoridades educativas del Ministerio de Educación Nacional sino, y es más lamentable, por las demás disciplinas de la enseñanza escolar, que han mantenido entre plañideras y falsas posturas críticas a la integración, la unidad de sus saberes disciplinares.

A finales de la década de 1980 Delgado, Murcia y Díaz, (1999), expresaban que:

*El pseudoproblema de la integración pierde importancia frente a los contenidos que conforman el discurso geográfico escolar, que en Colombia se constituye con conceptos erróneos, desactualizados, o con temáticas que hoy no son importantes para los alumnos ni relevantes para la geografía como disciplina científica. La didáctica alcanzará su importancia cuando se pueda aplicar al menos a contenidos que correspondan a la gramática básica de la disciplina, pues de lo contrario se seguirán buscando las mejores estrategias para enseñar los peores contenidos (p. 14).*

En efecto, si las autoridades educativas colombianas no han mostrado la madurez necesaria para comprender la necesidad de precisar qué contenidos son fundamentales para la construcción de un nuevo ciudadano, en un contexto de cambios dramáticos de la sociedad global y nacional; si los docentes debemos continuar moviéndonos en las arenas movedizas pero ciertas de la indefinición de una política orgánica de la educación nacional, entonces nos corresponde recordar que nuestro compromiso es, como nos lo recuerdan los pedagogos de todos los tiempos, contribuir a formar una persona para una sociedad que aspira ser siempre la mejor en su convivencia y en la práctica de la justicia social.

---

<sup>3</sup> La analogía es tomada del ejemplo que acostumbra dar mi maestro, colega y amigo Ovidio Delgado, al referirse a la esencia de ciertos discursos postmodernos.

Para el caso de la geografía, como lo pregonaba apasionadamente Gabriela Mistral (1934:5): “*En geografía como en amor, el que no ama minuciosamente, virtud a virtud y facción a facción, el atolondrado, que suele ser un vanidosillo, que mira conjuntos kilométricos y no conoce y saborea detalles, ni ve, ni entiende, ni ama tampoco*”.

### **Integración curricular: el retorno del debate por una profunda y seria reforma**

La década de los 80 en Europa, como nos lo recuerdan Capel (1986) y Souto (2008), expresa un ambiente de crisis de los modelos educativos hasta ahora aplicados e inaugura una serie de reformas orientadas a su superación, excepto que para estos autores los resultados no resultaban evidentes y presagiaban un desenlace aún más preocupante, o por lo menos no más positivo.

Desde la omnipresente presión de los grupos corporativos disciplinares, pasando por la sesgada “sabiduría” de las burocracias estatales, a la indiferencia del magisterio, el problema central de cómo hacer una educación que dé cuenta de la dinámica de los cambios globales, el vertiginoso adelanto científico tecnológico y la crisis de los ambientes educativos, marcados por un profesorado “cansado” y una niñez y adolescencia hiperactiva e influenciada por los *mass media*, ha motivado las reflexiones de congresos nacionales e internacionales y de grupos y colectivos pedagógicos en todo el mundo.

A la “integración” curricular, que resulta en una sumatoria de contenidos más que en una reflexión realmente profunda y sustantiva del diseño curricular, se la podría explicar, en parte, como resultado de la creciente especialización del conocimiento sobre lo social y a la presión de algunos gremios disciplinares (sociólogos, economistas, antropólogos, psicólogos, abogados, entre otros), todos interesados en colonizar la enseñanza, y por qué no, ganar algunas plazas laborales, como ha venido ocurriendo en Colombia a partir de la promulgación de la Ley 115 de 1994, cuando miles de profesionales que nunca recibieron formación para ser docentes, fueron vinculados a la planta educativa.

Con relativa insistencia se ha advertido que no es posible tal integración, a menos que quien debe proceder a tal tarea posea los conocimientos suficientes acerca de aquello que se pretende integrar, siendo ello delicado cuando se trata de preparar una fórmula que debe transitar de los saberes disciplinares a los saberes escolares, en los procesos educativos. Tanto como pretender hacer y practicar interdisciplinariedad en ausencia de los conocimientos previos de las disciplinas.

Hace ya casi tres décadas Capel, (1986:20), en su recordado artículo sobre la presencia de la geografía en un *currículum* de ciencias sociales, expresaba:

*Si examinamos el problema de las interrelaciones todavía con mayor detalle, por ejemplo utilizando la relación de conceptos básicos que hemos expuesto, o la de objetivos terminales, la multiplicidad de estas relaciones es todavía más evidente. Por ello es necesario insistir en la necesidad de una reforma profunda del currículum y de los programas, que parta de objetivos de aprendizaje relevantes en cada nivel de los estudios y que recurra a los conceptos acuñados en las diferentes disciplinas sociales y no sólo a los procedentes de la Geografía y la Historia.*

*La profunda interrelación que aparece entre todas las Ciencias Sociales al considerar cualquier problema científico, simplemente nos recuerda que la realidad social es una y que se debe abordar fragmentariamente desde diversas disciplinas en razón de una división del trabajo que viene impuesta por la dificultad para aprehender de forma integrada dicha*

*realidad. Lo grave de la situación actual es que los intereses corporativos de cada comunidad científica y, secuencialmente, las tradiciones teóricas que en cada disciplina se han generado, dificultan hoy una relación interdisciplinaria que resulta cada vez más indispensable y urgente. Desgraciadamente las perspectivas no son muy alentadoras. Mucho nos tememos que si alguna vez se aborda decididamente el análisis del papel de las Ciencias Sociales en la formación de los jóvenes, esos intereses corporativos llegarán a prevalecer sobre cualesquier otros e impedir la elaboración de un currículum adecuado (p. 20).*

¿No estamos acaso viviendo un momento como aquel, en la educación colombiana de hoy?

No es posible despachar la problemática educativa colombiana ni latinoamericana con el simplista expediente de las necesidades de una integración ni de una didáctica que se queden en los modelos indebidamente copiados y peor aplicados de las reformas curriculares observadas en el exterior. El diseño curricular, acorde con nuestras realidades regionales y nacionales en un mundo globalizado, exigirá un tipo de contenidos y una secuenciación e interrelación de disciplinas que, como lo advierte Capel, puedan responder a una realidad social que si bien es cambiante, no por ello deja de ser concreta y corresponder a tiempos y espacios igualmente concretos.

Así que se precisa reactivar un debate en cuyo centro se colocan términos como logros, estándares y competencias, en cuya justificación e imposición el magisterio colombiano se ha embolado y por momentos perdido, descuidando en amplios sectores la necesidad de respuesta vigorosa y autorizada que ya hoy puede darse desde los diferentes grupos de investigación en distintas problemáticas de la pedagogía y la didáctica.

Como en el momento en que se enfrentó el debate entre conocimiento e instruccionalismo y entre conocimiento y tecnologismo, hoy el momento nos lleva a un debate enriquecido entre conocimiento y “modelismo”, “didactismo” y “técismo”, pues son estos últimos los nuevos términos de la jerga que ha invadido a la pedagogía y la didáctica, ocultando la esencia del quehacer de la escuela y del papel creador, innovador y reflexivo del docente.

Pero también es un momento de emergencia de un encuentro cada vez más fructífero entre los saberes disciplinares propiamente y las preocupaciones didácticas de su ejercicio pedagógico en la escuela toda. El trabajo que avanzó el proyecto RED de la Universidad Nacional de Colombia, entre fines de la década de los 90, así como los relevantes y riquísimos trabajos adelantados por el Grupo Geopaidea, de la Universidad Pedagógica Nacional, exaltado por Souto en su texto aquí referenciado y, más recientemente, los trabajos adelantados por diferentes colegas de la Universidad de Antioquia, a través de la licenciatura en Ciencias Sociales y sus grupos y semilleros de Investigación, informan de un ámbito propicio a la generación de un movimiento pedagógico de alcance e impacto nacional, que sin duda se requiere para volver sobre un debate largamente pospuesto.

En la mira de una nueva ciudadanía, está en esencia el propósito de una política educativa que permita la formación alrededor de contenidos fundamentales para lograrla, y en esta medida ni la historia ni la geografía pueden continuar, como disciplinas ni como saberes escolares, al margen del debate y de la construcción de alternativas pedagógicas y didácticas.

## Referencias bibliográficas

- Callinicos, A. (1993). *Contra el postmodernismo*. Bogotá: El Áncora.
- Capel, Horacio (1986), La geografía en un curriculum de ciencias sociales. En: *Geocrítica* No. 61, enero 1986. págs. 5-33.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115, "Por la cual se expide la Ley General de Educación". Bogotá, D.C.: Congreso de la República de Colombia.
- Delgado, Mahecha Ovidio (2003), Debates sobre el espacio en geografía. Bogotá. Unibiblos, ed.
- Delgado, Mahecha Ovidio; Murcia, Denisse y Díaz, Héctor A. (1999), Geografía escolar. Discursos dominantes, discursos alternativos. Bogotá. Quebecor-Impreandes, ed.
- Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity. An enquiry into the origins of cultural change*. Oxford: Basil Blackwell.
- Harvey, D. (1977). *Urbanismo y desigualdad social*. Madrid: Siglo XXI.
- Kropotkin, P (1896). *The State: it's historic role*. En:  
<http://www.marxists.org/reference/archive/kropotkin-peter/1896/state/index.htm>
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Formar en ciencias: el desafío. Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá, D.C.
- Mistral, G. (1934). *Breve descripción de Chile*. Conferencia dada en Málaga, España. En: *Anales de la Universidad de Chile*, 2º trimestre de 1934 Santiago de Chile. En: *Recados contando a Chile*. Alfonso M. Escudero (comp.), Santiago de Chile: Editorial del Pacífico.  
<http://www.gabrielamistral.uchile.cl/prosaframe.html>. Consultado el 19/12/2010
- Montañéz, G., G. (1999). Elementos de historiografía de la geografía colombiana. *Revista de Estudios Sociales. Universidad de los Andes* 03, 9-28.
- Reclus, E. (1894). *L'anarchie*. En: Temp Nouveaux. No. 2. 1896. Paris: Rue Mouffetard.
- Sauer, C. O. (1956), La educación de un geógrafo. Discurso ofrecido por el Presidente Honorario en la 52ª Reunión de la Asociación Norteamericana de Geógrafos, Montreal, Canadá, abril 4 de 1956. Traducción y presentación de Guillermo Castro H. [www.colorado.edu/geography/giw](http://www.colorado.edu/geography/giw)
- Souto, G., X. M. (2008). Una educación geográfica para el siglo XXI: aprender competencias para ser ciudadano en el mundo global. *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*, Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008. <http://www.ub.es/geocrit/-xcol/19.htm>
- Vattimo, G. (2003). *En torno a la Posmodernidad*. Barcelona: Anthropos.



Artículo recibido: 20-08-2011- Aprobado: 14-09-2011

---

ESPINOSA Rico, Miguel Antonio. Ciencias sociales y formación ciudadana: de la tautología a la realidad de sociedades con ciudadanías negadas.

**Uni-pluri/versidad Vol.11 No.2, 2011. Universidad de Antioquia. Medellín. Col.**

Versión Digital. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current>