

ADOLFO L. ATEHORTÚA CRUZ*

CRÍTICA A LOS MANUALES: UNA EXPLORACIÓN POR LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN SECUNDARIA

Resumen

Este artículo sistematiza una pequeña exploración realizada sobre los manuales empleados durante los últimos años para la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. Su contenido se condensa en cinco acápites, a saber: 1. Los textos escogidos como muestra. 2. Sus contenidos con respecto al Descubrimiento y la Conquista. 3. El manejo de la didáctica. 4. Los aspectos formales y técnicos utilizados por los textos. 5. La metodología empleada para la elaboración del presente trabajo.

Palabras clave: *Ciencias sociales, manuales, textos escolares, didáctica, enseñanza de la historia.*

CRITIC TO THE MANUALS: AN EXPLORATION FOR THE TEACHING OF THE HISTORY IN SECONDARY

Abstract

This article systematizes a small exploration carried out on the manuals employees during the last years for the teaching of the social sciences in Colombia. Their content condenses in five paragraphs: 1. The chosen texts as sample. 2. Their contents with regard to the discovery and the conquest. 3. The handling of the didactics. 4. The formal aspects and technicians used by the texts. 5. The methodology used for the elaboration of the present work.

Key words: *Social sciences, manuals, school texts, didactics, teaching of the history.*

PRESENTACIÓN

Este artículo sistematiza una pequeña exploración realizada sobre los manuales empleados durante los últimos años para la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica secundaria. Su contenido se condensa en cinco acápites. En el primero se enun-

cian los textos escogidos para el análisis a título de muestra. En el segundo se examinan sus contenidos con respecto al estudio del Descubrimiento y la Conquista en América y Colombia. En el tercero se aborda el manejo de la didáctica con algunas particularidades sobre la comprensión de la historia y su temporalidad, el estudio de las representaciones y los conceptos. En el cuarto, se observan los aspectos formales y técnicos utilizados por los textos y, finalmente, se explica la metodología empleada para la elaboración del presente trabajo.

* Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, E-mail: adolfo@atehortua.com
Texto recibido el 12 de mayo de 2005 y aprobado el 29 de junio de 2005.

1. Los textos escogidos

Para la realización del presente ejercicio se tomaron cuatro textos escolares de básica secundaria. En la selección se intentó cubrir el período 1990-2004 y las editoriales más reconocidas. Sin embargo, en lo concreto de la escogencia, primó el azar y la disponibilidad de los ejemplares. Los textos son los siguientes:

Civilización 7. Augusto Montenegro González, Jorge Salguero Cubides y José Vicente Feo. Grupo Editorial Norma, 1991.

Sociedad Activa 7. Campo Elías Burgos y Ana Victoria Navarro. Educar editores, 1994.

Sociedades, civilizaciones y culturas 7. Catalina Reyes Cárdenas, Oscar Almarío García, Luis Javier Ortíz Mesa. Susaeta Ediciones, 1996.

Huellas. Historia de Colombia. Martha Moreno Fernández. Editorial Voluntad, 2000.

Para cubrir recientes intentos de producción por CDrom, se consultó la *Enciclopedia Temática. Geografía e historia de Colombia*, editada por Codesis, Comercializadora Editorial y Sistemas Ltda., 2000.

2. Los contenidos

“La historia no puede ser un simple retablo de las instituciones ni un simple relato de los acontecimientos”, ha enseñado Pierre Vilar¹. Sin embargo, es ello lo que ocurre a menudo con los textos escolares. *Civilización*², por ejemplo, reduce el es-

tudio de la conquista al enunciado de las expediciones; *Sociedad Activa*, la presenta como “empresa verdaderamente increíble, una auténtica gesta por parte de conquistadores y conquistados”; el análisis se omite y simplemente incluye algunos trozos escritos por Alvar Núñez, Hernán Cortés y Fray Pedro Simón. *Temática*, tan sólo ofrece una ilustración sobre los recorridos de los más importantes conquistadores españoles. La preocupación crítica y constructiva, que consiste en elegir determinado tipo de hechos, confrontarlos y buscar sus correlaciones, se abandona en *Huellas*, para dar paso a una breve “caracterización de los conquistadores” y mostrar los “grandes viajes comerciales” como “origen del capitalismo”. Se acude al pasado sin formular problemas, sin cuestionar el devenir de lo social, sin plantear hipótesis de trabajo.

En los cuatro textos anteriores, el propósito central parece ser la presentación de hechos y la mención de algunos personajes. En dicha perspectiva, el peligro de caer en una exposición de talante positivista es patente: se coleccionan hechos en bruto y se los muestra con un lenguaje que reclama sencillez para cumplir con las exigencias del currículo. La formalidad se adorna con gráficos y mapas rodeados de actividades, talleres y repasos; no hay teoría ni tampoco una concepción metodológica de fondo. Ocurre, en cierta forma, aquello que Lucien Febvre criticaba del positivismo: “Los hechos históricos se creen a punto y basta sólo con alinearlos en cajones”³. Por fortuna, sabemos de sobra que la historia y la tarea del historiador son otra cosa. “Cuando un historiador estudia una etapa —advierte Collingwood—, su trabajo, más que ordenar los hechos de ese período, consiste en encontrar las razones del pasado, buscando las intenciones de sus agentes, la visión

que tenían de sus acciones. Debe penetrar en la perspectiva de sus protagonistas y en la situación por explicar”⁴. Es el historiador quien fabrica el objeto de sus investigaciones, quien lo revela y lo interpreta.

En realidad, las páginas de los textos escolares se nutren con frases, párrafos y conclusiones extrapoladas de otros libros. En suma, el texto se convierte en intermediario esquemático, sintético y poco profundo. “A vuelo de pájaro”, los grandes acontecimientos de la humanidad desfilan organizados como humildes peones en un tablero de ajedrez que ha borrado sus escaques. La Conquista de Colombia, por ejemplo, recibe dos páginas en *Temática* y en *Sociedades, civilizaciones y culturas*; media página en *Sociedad Activa* y en *Civilización*. *Huellas*, por su parte, no destaca los sucesos ocurridos en Colombia. Las exigencias integrales del currículo, su vasto contenido, hace que la conquista en el territorio de lo que hoy es Colombia se pierda en la generalidad del continente.

Ninguno de los cinco textos consultados analiza, por ejemplo, las circunstancias europeas que impulsaron la dinámica conquistadora. Exceptuando las referencias ofrecidas por el texto *Sociedades, civilizaciones y culturas*, todos los demás omiten el incremento de la población, el avance en las técnicas de producción, el progreso del comercio, de la ciencia, de los medios de comunicación y de transporte, como agentes motrices en las expediciones de conquista. El fortalecimiento del orden monárquico que intentaba sustituir al feudalismo descentralizador tampoco se menciona en el escenario político. El antecedente de las cruzadas y su influencia sobre el desarrollo económico de Europa Occidental, así como el auge de una pujante bur-

¹ Pierre Vilar, *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Crítica, Grupo Editorial Grijalbo, 1980, p. 43.

² En adelante, los títulos de los textos escolares analizados serán referidos por su título en letra cursiva.

³ Lucien Febvre, *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel, 1982, p. 178.

⁴ R. Collingwood, *An autobiography*. Oxford: Oxford University Press, 1939, p. 39.



guesía que necesitaba ampliar los caminos del mercado, parece tan desconocido por la mayoría de los autores, como lo es la miseria de una población dispuesta a las más inciertas odiseas para salvar el sustento de sus días. Probablemente la raíz de la dificultad reside en el hecho de pensar la historia a partir de hechos y no de problemas.

Entre las causas más socorridas del Descubrimiento y la Conquista se cita siempre la toma de Constantinopla por los turcos. Sin embargo, se presenta como un simple hecho geográfico que cierra el acceso al Lejano Oriente por el mar Negro y el mar Caspio, y no como un suceso económico indirecto que favoreció el monopolio veneciano y fortaleció el poderío de los banqueros italianos. A la crisis social española, que proporciona "desesperados" y aventureros, debe sumarse la perspectiva comercial de la naciente burguesía, la urgencia de metales circulantes y los deseos de expansión territorial de las potencias europeas. La dimensión temporal es mucho más que la ubicación de un período entre dos fechas: constituye el eje fundamental en la caracterización del conocimiento histórico.

Exceptuando una vez más al texto *Sociedades, civilizaciones y cultu-*

ras, todos los demás olvidan la presencia inicial de Rodrigo de Bastidas y de Alonso de Ojeda en el litoral caribe. La férrea defensa indígena, la temprana constitución de la gobernación de Santa Marta, las disputas a muerte entre los mismos españoles y la más completa anarquía en los destinos de sus huéspedes, todos ellos son episodios borrados por la historia de los textos escolares. La conquista de la meseta chibcha, la rebelión muisca de Sajipa contra los invasores y la salvaje arremetida de los españoles son opacadas por la fundación de Bogotá y la leyenda de El Dorado. El reparto del botín obtenido por Jiménez de Quesada, descrito en detalle por documentos de archivo, tampoco es aludido por los textos. Aunque reconocemos las diferencias existentes entre la historia que se investiga y la que se enseña, el carácter sintético y global no debe perjudicar la esencia de los temas ni atentar contra la formación integral del individuo⁵.

En esta dirección, por ejemplo, es inaceptable que en la mayoría de los textos escolares consultados el hombre poco aparece, y la mujer y los niños no existen. Como es de suponer, sólo son citados los nombres de algunos conquistadores, sus iconografías y algunos mapas. La tragedia indígena, dibujada de manera magistral por el Padre Bartolomé de las Casas, no merece dedicación alguna. Parodiando a Marc Bloch, la mayoría de los textos escolares no alcanzan a "oler la carne humana"⁶. Por el contrario, *Temática* prefiere dedicar espacio a un poema sobre "los caballos de los conquistadores" y no al genocidio indígena. Salvo la breve descripción ofrecida por *Sociedades, civilizaciones y culturas*, los cronistas no son siquiera mencionados por los otros

textos. No parece importar que, al evitar los cronistas, no sólo se pierda la primera noticia escrita y etnográfica de los pueblos aborígenes, sino también la referencia pionera del ecosistema avasallado, de la espacialidad enfrentada por los conquistadores, de su vida cotidiana y su lucha por la subsistencia, y de la belleza natural de los paisajes y accidentes geográficos del territorio conquistado. Finalmente, no se abre el debate en torno a los términos "descubrimiento" y "conquista", generado por el V Centenario. Ninguno de los textos define en concreto lo que es la conquista ni sus significados, o enseña las representaciones de la época sobre el suceso.

3. EL MANEJO DE LA DIDÁCTICA

3.1. La comprensión de la historia y su temporalidad a través de narraciones

Al observar en detalle los contenidos de los textos escolares analizados, se evidencia su intento por enunciar los acontecimientos de la historia con base en la exigencia que de ello hace el diseño curricular definido por el Ministerio de Educación Nacional. Sin embargo, en la mayoría de los casos, la explicación de los hechos resulta abstracta, y



⁵ Véase Renán Vega, *Historia: conocimiento y enseñanza*. Bogotá: Ediciones Antropos, 1999, pp. 32 y 33.

⁶ Marc Bloch, *Introducción a la historia*. México: F.C.E., 1970.

su desarrollo simplemente lineal y acumulativo.

Desde luego, una consecuencia inicial de esta forma de tratar el paso de la historia recae sobre la comprensión del tiempo, aspecto central para la construcción pedagógica. Si el valor de dicha comprensión se subestima, el individuo se pierde en el aprendizaje y, al mismo tiempo, en su posibilidad de constituirse como sujeto histórico.

Para Edward Carr, "el pasado nos resulta inteligible a la luz del presente y sólo podemos comprender plenamente el presente a la luz del pasado"; "hacer que el hombre pueda comprender la sociedad del pasado, e incrementar su dominio sobre la sociedad del presente, es la doble función de la historia"⁷. En esta dirección, la comprensión y la interpretación del hecho pasan por atribuciones con sentido y significado que el propio estudiante proyecta y construye. No es el texto ni tampoco el profesor o la materia el centro de las miradas y concepciones educativas. A partir de la Escuela Nueva, es el alumno la referencia básica para las directrices de la acción didáctica.

Sin embargo, el proceso no es simple; exige, en primer término, ligar de manera correcta la noción de temporalidad con el transcurso histórico, propósito que, más allá de la cronología, supone relacionar la temporalidad con diversas operaciones intelectuales aplicadas a secuencias, y sincronizar el sentido de continuidad entre el pasado y el presente, con relaciones de causalidad, continuidad, discontinuidad, rupturas y saltos, que otorgan al devenir un carácter de proceso en permanente desarrollo.

La noción de temporalidad implica calidad de información que, de acuerdo con lo analizado en acá-

pites anteriores, no es el caso en la mayoría de nuestros textos escolares. Pero, al mismo tiempo, implica procedimientos didácticos acertados. Privilegiar la construcción de narraciones que permitan dominar o comprender los sentidos sociales de cada época histórica en su contexto sería, por ejemplo, una estrategia pertinente. Tal como enseña Bruner, la comprensión de la cognición social se funda en la modalidad narrativa de pensamiento que incorpora en la realidad social a agentes, acciones y escenarios, con cortes temporoespaciales que los identifican en sus conexiones⁸.



Desde este punto de vista, la comprensión de la historia es alcanzada por el individuo a partir de narraciones que permiten reubicar la percepción de una situación o contexto histórico determinado, para otorgarle sentido. En otras palabras, tal como proponen dos investigadores colombianos, "es necesario establecer secuencias, segmentos y tramas, esto es, narraciones que le permitan al historiador (y al estudiante) aprender el verdadero sentido de los flujos y reflujos del devenir histórico"⁹. La consigna, como se ha

demostrado, no es asumida con éxito por nuestros textos escolares. A excepción del texto *Sociedades, civilizaciones y culturas*, —en donde la narración es a veces más fluida y consistente—, la exposición de los manuales observados se pierde en generalidades que no logran conectar la capacidad básica que tenemos para seguir una historia, con las operaciones cognitivas de la comprensión histórica que exige Ricoeur para la historiografía y la enseñanza de la historia¹⁰.

3.2. El estudio de las representaciones en cada experiencia histórica a través de su contexto

La sociedad es considerada un tejido complejo de relaciones humanas cuya interacción se dirige a fines conforme a reglas relativamente establecidas, y con capacidad para actuar sobre sí misma y engendrar su porvenir y hasta su memoria¹¹. En este sentido, no es una simple suma de individuos sino un sistema formado por su asociación interdependiente, política y cultural, cuyos roles construyen y representan una realidad con características y significados propios.

Desde luego, no se trata de una definición formal. La historia se encarga de examinar la sociedad a través del tiempo, con una orientación que concede espacio a la negociación de alianzas con otras disciplinas sociales. Pero es evidente, a partir de la Escuela de Annales, que no es correcto analizar al actor social aislado de su propio sistema social, o a la inversa, con un sentido estructural o funcionalista, ocurrirse de un sistema sin actores.

ria. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico, 2000, p. 32.

¹⁰ Paul Ricoeur. *Historia y narración*. Madrid: Encuentro, 1983, p. 169.

¹¹ Alain Touraine, *El regreso del actor*. Buenos Aires: Editorial Universitaria, 1987, p. 202.

⁸ Jerome Bruner, *Actos de significados*. Madrid: Alianza Editorial, 1992.

⁹ Piedad Ramírez y Jairo H. Gómez, *Conocimiento social y enseñanza de la Histo-*

⁷ Edward Carr, *¿Qué es la historia?* Barcelona: Planeta, 1984, p. 33.



En las ciencias sociales, la propuesta ha obtenido múltiples discusiones y desarrollos. Para Norbert Elías, por ejemplo, el mundo social es un tejido de relaciones. El individuo no es una entidad exterior a la sociedad, ni la sociedad algo externo al individuo. La representación de un yo separado, exterior a la sociedad, tal y como le conocemos hoy, se ha formado históricamente¹². Nuestra concepción familiar, de la infancia, nuestra imagen de hombre y de mujer, se han formado históricamente, como histórica es la problemática de la conciencia del yo y de la interioridad.

La idea será desarrollada con total amplitud por Anthony Giddens: "Las propiedades estructurales de los sistemas sociales son a la vez condiciones y resultados de las actividades realizadas por los agentes que forman parte de esos sistemas"¹³. Por eso subraya la importancia de estudiar la relación de pareja, la historia del niño y la evolución de la intimidad, por ejemplo, para aislar elementos simples de análisis dentro de la complejidad histórica, hecho que, en materia pedagógica, significa que la comprensión y la interpretación de la historia deben abordarse en función de procesos simbólico-representativos y de pensamiento narrativo-analógico.

En palabras de Touraine, las conductas del actor deben comprenderse por el conocimiento del lugar que aquel ocupa en las relaciones sociales¹⁴. Para François Dubet, todo será asunto de *experiencia*; una actividad cognitiva que permite al actor una manera de construir la realidad pero también de experimentarla y verificarla; una combinación de lógicas de acción que vinculan

al actor con las dimensiones del sistema. "El sujeto se manifiesta de la manera más banal y menos 'heroica' en la construcción de la experiencia individual en la cual los individuos colocan en orden los significados a fin de concebirse como los autores de su propia vida"¹⁵.

Ahora bien, si la noción de representación social concierne a la manera como los individuos aprenden y aprehenden los acontecimientos de su vida cotidiana, si el conocimiento se elabora socialmente a partir de la experiencia individual y colectiva, si los diversos tipos de información circulante contribuyen a la configuración de lo social, la caracterización de los procesos o contenidos de las representaciones debe levantarse sobre la base de los contextos en que las representaciones se producen. El estudio de los procesos y contenidos de las representaciones sociales en cada experiencia histórica debe tener en cuenta las condiciones y los contextos en que surgen y se desarrollan dichas representaciones, sus interacciones comunicacionales y las funciones que cumplen dentro del colectivo social que las utiliza¹⁶.

Lejos está la mayoría de los textos escolares examinados de acercarse a dicha perspectiva. Como se observó, ni siquiera aparece plenamente el ser humano. *Civilización* prefiere hablar de la Conquista como empresa, y atribuye al "estado de ánimo pesimista de los indígenas" su derrota. *Sociedad Activa* aporta lecturas sobre el "carácter titánico de la conquista", el "medio hostil" y "los mitos". Tanto en *Huellas* como en *Sociedades, civilizaciones y culturas* existen algunas referencias demasiado breves y muy generales. ¿Cómo transportar, entonces, a los educandos, a una sociedad del pa-

sado si en ella ni siquiera penetran los hombres, las mujeres y los niños de la época? ¿Cómo estudiar los procesos y contenidos de las representaciones sociales en una experiencia histórica que no logra descubrirse o narrarse en su contexto? ¿Cómo entender la Conquista, en cuanto representación social histórica, si no logramos dibujar con acierto las condiciones de la sociedad en que ocurre, si omitimos el principal aporte que de los cronistas recibimos? Bien dice Durkheim: "No se ejerce la reflexión en el vacío, sino interesándola en objetos determinados"¹⁷.

3.3. La importancia de los conceptos históricos

Los conceptos históricos poseen, a menudo, un nivel de abstracción elevado que obliga al diseño de estrategias que posibiliten el aprendizaje del alumno. De hecho, la adquisición de los conceptos se produce cuando la nueva información puede relacionarse con lo que el alumno ya sabe. Para diversos autores, los principios tradicionales de "motivación" y "actividad", se subsumen e integran en el principio de significación, cuyo fundamento presupone una actitud más activa y una mayor disposición y autonomía del alumno¹⁸. No obstante, algunos textos escolares intentan resolver las dificultades del aprendizaje de conceptos bajo el esquema de "glosario" (*Sociedad Activa*) o recomendando una "consulta en biblioteca" (*Sociedades, civilizaciones y culturas*). Por supuesto, el manejo de los conceptos históricos no es un problema de la semántica o del diccionario: en tanto la significación está determinada por el contexto, un significante lingüístico, tomado en forma aislada, resulta vacío e inaplicable.

¹² Norbert Elías, *La société des individus*. París: Fayard, 1993.

¹³ Anthony Giddens, *La constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration*. París: PUF, 1984. p. 444.

¹⁴ Alain Touraine, *op. cit.*, p. 51.

¹⁵ François Dubet et Michel Wieviorka, *Penser le sujet*. Introduction, p. 10.

¹⁶ S. Moscovici y M. Hewstone, *De la ciencia al sentido común. Psicología social II*. Buenos Aires: Paidós, 1986.

¹⁷ Émile Durkheim, *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta, 1982, p. 397.

¹⁸ Véase Ausubel, J. Novack y H. Hanesian, *Psicología educativa*. México: Trillas, 1983.

Se requiere, por otra parte, propiciar el "anclaje" de los nuevos conceptos en aquellos que el estudiante ya domina y, sobre todo, ofrecer el contexto y la perspectiva histórica en que los conceptos surgen o cobran importancia. Conceptos como "Conquista", "feudalismo", "absolutismo", "capitalismo", "evangelización", para citar algunos que se utilizan en el tema explorado por los textos escolares, no reciben el tratamiento ni la profundidad que merecen. Su abstracción no desciende a nivel de la concreción, y es lógico suponer que el estudiante no logra descubrir sus significados ni entender la diversidad de interpretaciones a que da lugar un mismo concepto. Como sugiere Foucault, no es posible definir los objetos sin referencia al fondo de las cosas y sin tomar en cuenta sus condiciones de aparición histórica¹⁹.

A ello podemos agregar las dificultades que tiene el adolescente para comprender el significado de los tiempos históricos, de los períodos cronológicos. El correcto manejo de las fechas, la simultaneidad de los hechos en diversos escenarios geográficos, las dificultades para comprender el pasado desde el presente, la relación de los fenómenos políticos con los económicos y los culturales, no son tareas sencillas en la enseñanza de la historia. Los textos históricos no son suficientes para construir un texto escolar. No basta el historiador. Tal como afirma Maestro, "la conjunción entre el trabajo del psicólogo del aprendizaje y el epistemólogo e historiador es ya imprescindible para construir una investigación sólida sobre los procesos de aprendizaje histórico y para hacer propuestas didácticas"²⁰.

¹⁹ Michel Foucault, *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 1985, pp. 78-79.

²⁰ P. Maestro, "Una propuesta de modelo didáctico en el marco del proyecto curricular: Historia 12-16". En: *III Seminario sobre desarrollo curricular en el área de Ciencias Sociales*. Huesca: El modelo didáctico, 1993, p. 11.

Los textos escolares, en la forma y contenido como se encuentran elaborados, poco contribuyen a la formación histórica: ¿Qué significa, para un estudiante, la definición que *Sociedad Activa* ofrece del feudalismo como "régimen en donde la agricultura, y con ella la tierra, era la fuente de subsistencia que, sin embargo, no le garantizaba al campesinado estabilidad y seguridad"? De hecho, no sólo es imposible comprender la esencia histórica del feudalismo; la definición es sencillamente vacía e incorrecta. ¿Qué comprensión ofrece la caracterización de la Conquista como "empresa militar de ocupación y dominación de territorios americanos", o de las capitulaciones como "*contratos de carácter medieval*" a que alude el texto *Civilización*? Si la capacidad para plantearse problemas e interrogantes, para formular y comprobar hipótesis o para aplicar estrategias complejas de inducción o deducción; si la capacidad de entender la interacción entre sistemas y épocas o apreciar su comparación, evidenciar el cambio y la continuidad, no es motivada por los textos escolares, ¿cómo podrán éstos aportar con eficacia pedagógica al manejo y aprehensión de los conceptos históricos? ¿Cómo podrán enseñar a comprender, desde una perspectiva histórica, la realidad social?

La historia, como disciplina, ha sido definida de diversas maneras por distintas escuelas y tendencias. Para Marc Bloch, por ejemplo, la historia es la ciencia de los hombres en el tiempo²¹. No obstante, la conclusión no es tan sencilla. La historia está ligada al estudio de las realidades sociales pasadas y presentes, de las formas de vida colectiva pero también de las individuales; está ligada al análisis de las configuraciones sociales y económicas, e igualmente al análisis de los procesos culturales, simbólicos y cotidianos; a la política y a las ins-

²¹ Marc Bloch, *op. cit.*

tituciones, pero también a las mentalidades y las representaciones; a las civilizaciones, a los grupos y arquitecturas sociales con sus características definitorias y peculiares, sus periodizaciones, ritmos y coyunturas.

Sin embargo, tal como piensa Carretero, existe en la actualidad un amplio acuerdo acerca de que el aprendizaje de la historia es considerado por los alumnos como una actividad meramente repetitiva en la que el razonamiento es poco frecuente²². Todo un estereotipo que se encuentra reforzado con actividades como las que proponen nuestros textos escolares: "Resumir en cuadro sinóptico los rasgos principales de la Conquista", "dibujar una mapa de América y colocar las fechas respectivas de los viajes", "ubicar en un mapa de Colombia las principales ciudades de la Conquista" (*Sociedades, civilizaciones y cultura*); "opinar sobre la conquista si fue un proceso tranquilo o problemático y si se le puede considerar una empresa titánica" (*Sociedad Activa*).

Ejercicios como los propuestos por Shemilt²³ no son utilizados por los textos escolares observados. Entre dichos ejercicios, que invitan al alumno a proyectar su imaginación para reconstruir de forma narrativa una biografía o una situación histórica determinada, podrían citarse las reconstrucciones imaginarias y pro-

²² Mario Carretero, *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique, 1995.

²³ D. Shemilt, "Beauty and the philosopher: empathy in history and classroom". In, Dickinson, Lee y Rogers (eds). *Learning History*. Londres: Heineman Educational Books, 1984. Extraño precursor del antipositivismo y del presentismo, Hegel ha recomendado las reflexiones pragmáticas como "proyección del presente sobre el pasado" y estrategia para "conferir a los relatos del pasado la animación de la vida actual". W. F. Hegel *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Puerto Rico: Editorial Revista de Occidente y Universidad de Puerto Rico, 1953, p. 20.



yectivas que permiten la dramatización o la representación *in situ*; las estrategias de naturaleza explicativa que exigen abandonar el punto de vista actual y propio para adoptar la perspectiva del pasado y resolver un problema; los juegos de simulaciones y de toma de decisiones que suponen plantearse ante un acontecimiento del pasado otras opciones posibles, las estrategias de contraste entre pasado y presente o los dilemas empáticos. A excepción de *Huellas* que, quizá por ser el más reciente en edición, propone actividades variadas y creativas, los otros textos se quedan, a veces, en confusas e ilógicas actividades como aquellas que sugiere *Civilización*: "resume el tipo social del conquistador y su mentalidad colectiva. ¿Prevaleció el espíritu de la reconquista o la mentalidad del naciente capitalismo?" Todo un galimatías de conceptos duros sin un anclaje anterior considerable.

4. ASPECTOS FORMALES Y TÉCNICOS

4.1. La iconografía

Como política editorial, la mayoría de los textos revisados utilizan retratos de personajes, fotografías de monumentos, pinturas, gráficos y dibujos sobre lugares y objetos de la época. Sin embargo, en la mayoría de los casos, las reproducciones presentan problemas de nitidez, resolución y color que las hace poco atractivas. No hay referencia directa a ellas en los textos escritos, y se constituyen apenas en un decorado de fondo para evitar la sobrecarga de texto en cada página. En realidad, buena parte del apoyo didáctico que representan estas imágenes se desperdicia.

La semiología gráfica y la estética contemporánea advierten que las imágenes también se pueden "leer". Ellas son fuentes valiosas de información que vehiculan sentidos y nos acercan a la representación que hace cada época de sí misma. Y,

por esa razón, resultaría más interesante incorporar las lecturas de la iconografía, no sólo como una manera de ilustrar los acontecimientos que se describen, sino también como una forma de entender la época a partir de sus propias representaciones visuales²⁴. Los medios técnicos de hoy permiten acceder a bancos de imágenes mucho más variados y de mejor calidad. En ese sentido, la propuesta del texto *Huellas* utiliza de manera más asertiva el recurso de la imagen, e incorpora la técnica de los dibujos animados para recrear aspectos variados del acontecimiento referido.

4.2. La cartografía

Todos los textos escolares consultados presentan mapas que trazan

las rutas del descubrimiento y aquellas seguidas por los conquistadores. No obstante, tales mapas obedecen a una visión tradicional de la cartografía. Son mapas planos sobre los contornos de los continentes, que brindan una información escasa sobre el acontecimiento. Sin duda, los recientes desarrollos de la geografía y la cartografía serían vitales para mejorar su uso y representar al espacio físico en tanto constructo social²⁵.

Las nuevas tecnologías permiten el trabajo con mapas interactivos, la utilización de diversos criterios en su configuración (económico, demográficos, de composición social, ambientales, políticos), así como la superposición de tales criterios. Si se tomaran en cuenta estos elementos, la enseñanza de la historia de la conquista resultaría enriquecida.

4.3. La informática

La incorporación de nuevas tecnologías informáticas en el texto *Enciclopedia Temática. Geografía e historia de Colombia*, editado por Codesis, parece estar limitada—desde el punto de vista técnico y audiovisual—, a la presentación de textos escritos e imágenes que obedecen a una lógica similar a la del texto escolar convencional, pero fraccionado torpemente por las características intrínsecas del hipertexto.

En teoría, lo que se debe buscar con el uso de sistemas multimedia en el campo de la educación es la implementación de nuevas herramientas que permitan al docente presentar la información en una forma mucho más atractiva y estimulante. La metodología de la clase podría concentrarse de esta mane-



²⁴ Con respecto al uso de recursos y técnicas didácticas, interesantes ejemplos pueden consultarse en Florencio Frieria, *Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. Madrid: Ediciones de la torre, 1995.

²⁵ Importantes ejemplos hacia un nuevo tipo de cartografía pueden consultarse en: www.sciences-po.fr/cartographie/. Así mismo en: Menno Jan, J. Kraak y Allan Brown, *Web cartography: Developments and Prospects*. Chicago: Taylor & Francis, Inc., 2000.



ra en el análisis y la discusión de la información. No obstante, en el caso de *Temática*, la presentación de los contenidos y temas es algo arbitraria, redundante y monótona. Se puede acceder a los temas de la enciclopedia por tres caminos: mediante un índice de temas, un índice general y un buscador. Con el índice de temas se ofrecen trece tópicos predeterminados; la selección obedece a un carácter cronológico, pero con cierto desorden en algunos de ellos. El índice alfabético es limitado e incompleto, y el motor de búsqueda no rastrea palabras en la totalidad del texto sino sobre una lista determinada previamente por el constructor.

En lo técnico, el contenido informático del espacio referente a la conquista presenta varios problemas. Uno de ellos, general a la enciclopedia, es el uso indiscriminado de iconos y animaciones (formato .gif), que, ante el deseo de otorgar movilidad a los textos, puede generar distracción ocasionada por la in-

coherencia entre el contenido y las ayudas visuales. Así mismo, en el caso de las imágenes (formato .jpg), el aporte a los textos es reducido debido a su carácter ilegible y escaso tamaño. Al tratarse de una enciclopedia hipertextual, cada página es independiente y sin continuidad con la anterior o con la siguiente. Pero, al leerse los textos según el cauce temporal de acontecimientos, resulta repetitiva y desconoce el uso de enlaces (*links*) con otras páginas.

El texto nos ofrece tres galerías de información visual: imágenes, videos y mapas. La galería de imágenes de la enciclopedia es inútil, pues no incluye la totalidad del material utilizado y conserva la limitante extrema de su tamaño reducido. Las imágenes y videos tienen un tamaño mínimo para ajustarse a las resoluciones menores de visualización de los equipos antiguos, lo cual hace que en poco tiempo éstas se vean demasiado pequeñas en equipos más modernos. Es una mejor aproxi-

mación digitalizar las imágenes y los videos con el máximo tamaño posible y dejar que el *software* se encargue de ajustarlos a la resolución de pantalla de cada usuario. De esta manera se protege también al proyecto de perder su valor por obsolescencia técnica.

La oferta de videos es limitada. Sólo cuenta con diez videos de siete segundos cada uno, de poca resolución, y que no aportan mucho como material de estudio. El formato de video empleado (Quick Time) es inconveniente porque requiere la instalación del software correspondiente. Debería utilizarse el formato MPEG-1 que funciona en cualquier sistema Windows sin requerir instalaciones especiales y produce archivos mucho más pequeños con mayor posibilidad de videos en cada CD.

La galería de mapas es absurda, pues se limita a la presentación de mapas escaneados en baja resolución. Carecen de presentación y títulos, y no se sabe a qué corresponden; no hay un buscador que funcione para los puntos geográficos debido a la falta de interactividad con los mapas, y en algunos de ellos no se alcanza a leer siquiera los nombres de ríos y poblados. Sería preferible una cantidad menor de mapas con alta resolución, de tal manera que pueda ampliarse y alejarse cualquier sección del mismo. Una pequeña base de datos que relacione coordenadas X,Y con nombres de lugares, ciudades, o incluso eventos, permitiría al software indicar en el mapa los lugares o eventos que el usuario seleccione.

En términos generales, el CD de *Temática* posee profundas lagunas informáticas y cae en una presentación de material aburrido, poco interactivo y poco multimedia. La ausencia de archivos de audio es casi total y no incorporan el contenido del CD a una base de datos que permita ubicar los contenidos y medios relacionándolos entre sí. Sin este mecanismo las consultas se vuelven rígidas, y se pierde toda



posibilidad de interactividad, la gran ventaja potencial de los medios informáticos.

5. LA METODOLOGÍA APLICADA EN EL PRESENTE EJERCICIO

La metodología aplicada para la realización del presente ejercicio siguió tres pasos. En primer lugar, se seleccionaron los textos escolares sobre los cuales se efectuaría el análisis. En segundo lugar, se decidió efectuar una reunión de trabajo con docentes de ciencias sociales de educación secundaria en cole-

gios oficiales y privados, para escuchar sus opiniones y plasmarlas en una encuesta propuesta. En tercer lugar, teniendo en cuenta sus consideraciones, se elaboró el plan de contenido y sustentación, que ha culminado con la redacción del presente documento.

A la reunión de trabajo asistieron diez docentes de colegios privados y nueve docentes de colegios públicos. Las intervenciones giraron en torno a los cuatro textos de papel seleccionados y los resultados de una encuesta inicial de acercamiento fueron los siguientes:

Análisis crítico sobre el contenido de textos escolares de Ciencias Sociales con respecto a la Conquista española en Colombia

F = Falso V = Verdadero

No.	Criterio	F	V
1	La información académica e histórica que el texto suministra con respecto al tema es suficiente y de calidad.	19	
2	Con respecto al tema, el autor ofrece y enfrenta diversas versiones y tendencias historiográficas.	19	
3	La concepción teórica y política del autor es explicitada de tal forma que el estudiante puede reflexionar por sí mismo frente a ella.	19	
4	La temática y su contenido son acordes con el conocimiento previo del alumno.	17	2
5	Los conceptos empleados (feudalismo, capitalismo, conquista, por ejemplo) son acordes con las características específicas del conocimiento social e histórico de los alumnos.	19	
6	El nivel de abstracción de los conceptos empleados es elevado y no se ofrece una suficiente explicación sobre ellos.	2	17
7	Los conceptos son anclados sobre aquellos que el alumno ya conoce y domina.	18	1
8	La causalidad de los hechos es vista de manera integral; esto es, tomando en cuenta la participación de los actores pero de acuerdo con su inscripción en un contexto determinado, con procesos sociales que producen y de los cuales son producto.	19	
9	Los contextos en que surgen los conceptos y las acciones históricas son suficientemente explicados.	19	
10	En los textos de Ciencias Sociales integradas se propicia en el estudiante la capacidad de representarse dentro de un mismo escenario histórico situaciones producidas simultáneamente en diversos espacios geográficos.	19	
11	El texto ofrece continuidad entre el pasado y el presente, con relaciones de causalidad y sentido del devenir como proceso y no como algo dado o determinado.	19	
12	La narración es empleada como instrumento básico y procedimiento didáctico que permita dominar o comprender los sentidos sociales de la época histórica en su contexto.	19	

Como puede observarse, la posición crítica de los docentes de secundaria consultados frente a los textos es unánime. Excepto en las preguntas 4, 6 y 7, todos los participantes señalaron sus reservas frente a los textos que tuvieron en sus manos. Como comentarios adicionales, algunos agregaron que "la información suministrada por los textos permanece con el tiempo y sólo se presta atención a los aspectos formales. Se cambia la carátula pero no el contenido"; "los textos poco se preocupan por favorecer el desarrollo de un pensamiento reflexivo y analítico en los estudiantes. Presentan, por lo general, un enfoque tradicional de la historia"; "la publicación de textos escolares obedece a criterios de mercado y no académicos".

Frente a tales críticas, valdría la pena reflexionar con seriedad y profundidad sobre una de las afirmaciones presentadas en el último Congreso de Historia realizado en Bogotá:

En la construcción de conocimiento, el texto puede llegar a ser un obstáculo para que los estudiantes asuman una posición crítica e incluso medianamente escéptica frente a las fuentes de información. Por esta razón, se ha llegado a argumentar que su desaparición es una de las evidencias más fuertes de una propuesta pedagógica innovadora²⁶.

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, J. Novack y H. Hanesian, *Psicología educativa*. México: Trillas, 1983.

BLOCH, Marc, *Introducción a la historia*. México: F.C.E., 1970.

BRUNER, Jerome, *Actos de significados*. Madrid: Alianza Editorial, 1992.

²⁶ Juan Carlos Mojica y Orlando Silva, "La enseñanza de la historia para la integración y la cultura de la paz". XI Congreso Colombiano de Historia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, agosto 22 a 25 de 2000.

CARR, Edward, *¿Qué es la historia?* Barcelona: Planeta, 1984, p. 33.

CARRETERO, Mario, *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia.* Buenos Aires: Aique, 1995.

COLLINGWOOD, R., *An autobiography.* Oxford: Oxford University Press, 1939, p. 39.

DUBET, François et WIEVIORKA, Michel, *Penser le sujet.* Introduction, p. 10.

DURKHEIM, Émile, *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia.* Madrid: La Piqueta, 1982, p. 397.

ELIAS, Norbert, *La société des individus.* Paris: Fayard, 1993.

FEBVRE, Lucien, *Combates por la historia.* Barcelona: Ariel, 1982, p. 178.

FOUCAULT, Michel, *La arqueología del saber.* México: Siglo XXI, 1985, pp. 78-79.

FRIERA, Florencio, *Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia.* Madrid: Ediciones de la torre, 1995.

GIDDENS, Anthony, *La constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration.* Paris: PUF, 1984, p. 444.

HEGEL, W.F., *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal.* Puerto Rico: Editorial Revista de Occidente y Universidad de Puerto Rico, 1953, p. 20.

MAESTRO, P. "Una propuesta de modelo didáctico en el marco del proyecto curricular: Historia 12-16". En: *III Seminario sobre desarrollo curricular en el área de Ciencias Sociales.* Huesca: El modelo didáctico, 1993, p. 11.

JAN, Menno, KRAAK, J. y BROWN, Allan, *Web cartography: Developments and Prospects.* Chicago: Taylor & Francis, Inc., 2000.

MOJICA, Juan Carlos y SILVA, Orlando, "La enseñanza de la historia para la integración y la cultura de la paz". XI Congreso Colombiano de Historia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, agosto 22 a 25 de 2000.

MOSCOVICI, S. y HEWSTONE, M. *De la ciencia al sentido común. Psicología social II.* Buenos Aires: Paidós, 1986.

RAMIREZ, Piedad y GÓMEZ, Jairo H., *Conocimiento social y enseñanza de la Historia.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico, 2000, p. 32.

RICOEUR, Paul, *Historia y narración.* Madrid: Encuentro, 1983, p. 169.

SHEMILT, D. "Beauty and the philosopher: empathy in history and classroom". In, Dickinson, Lee y Rogers (eds). *Learning History.* Londres: Heineman Educational Books, 1984.

TOURAINÉ, Alain, *El regreso del actor.* Buenos Aires: Editorial Universitaria, 1987, p. 202.

VEGA, Renán, *Historia: conocimiento y enseñanza.* Bogotá: Ediciones Antropos, 1999, pp. 32 y 33.

VILAR, Pierre, *Iniciación al vocabulario del análisis histórico.* Barcelona: Crítica, Grupo Editorial Grijalbo, 1980, p. 43.

