

# **La transformación curricular en Ciencias Sociales e Historia en las políticas educativas actuales**

**Magdalena Cajías de la Vega<sup>1</sup>**

## **Marco general de la transformación curricular en ciencias sociales e historia bajo el cambio educativo actual**

Voy a presentar algunas inquietudes iniciales en torno a un trabajo de investigación que estoy realizando en el Instituto de Estudios Bolivianos (IEB) sobre la transformación curricular en Ciencias Sociales que se está implementando para el sistema educativo escolar, dentro de la que me interesa más específicamente la enseñanza de la historia. Enmarco mi estudio en la pregunta de cómo a partir de los lineamientos filosóficos e ideológicos de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez se han elaborado las propuestas para la enseñanza de las ciencias sociales y la historia en documentos oficiales y en los Cuadernos del PROFOCOM (Programa de Formación Complementaria) que sirven para la formación de los maestros.

Un primer elemento o punto de partida que busco responder es sobre cuán cierta es la crítica recurrente de que la propuesta actual de transformación curricular en general y de las ciencias sociales y la historia, en particular, está fuertemente ideologizada y responde más a fines políticos que a educativos-pedagógicos, además de expresar sólo los intereses de algunos sectores de nuestra sociedad.

Al respecto de los fines políticos, es importante hacer notar que ya en el siglo XIX, en el contexto de conformación de los estados nación, se valoró el papel de la enseñanza de la Historia –y otras disciplinas de las ciencias socia-

---

<sup>1</sup> Historiadora, ex Ministra de Educación en el primer gobierno de Evo Morales (2007-2008)

les, como la educación cívica- como un elemento central para afirmar en las conciencias, representaciones e imaginarios de los educandos los cambios que estaban ocurriendo a nivel estatal. Esto significaba darle a la educación un contenido claramente ideológico y político aunque los autores de los manuales de entonces –positivistas e idealistas– insistieran en la pretendida “objetividad” de la historiografía.

Está claro también que en las primeras décadas del siglo XX, como ideas venidas desde Europa a América Latina, la educación en general y de las ciencias sociales en particular, tuvieron entre sus fines más importantes afirmar las ideas de progreso y modernidad a tiempo de desvalorizar los saberes y prácticas educativas no formales de los entonces considerados “pueblos salvajes”; es decir, los grupos indígenas originarios, además de otros sectores populares y excluidos como los negros ex esclavos, los trabajadores, los artesanos, las clases bajas urbanas y otros.

En el otro extremo, los conductores de las revoluciones más importantes de la historia de la humanidad desde el siglo XVIII, también consideraron que la construcción de imaginarios sobre el pasado de sus territorios, países y regiones desde la escuela era muy importante. A través de ella se tendía a desvalorizar al régimen anterior, mientras paralelamente se introducían los nuevos valores y la ideología triunfante en los procesos de transformación con métodos capaces de lograr ser fuertemente introyectados y asumidos por los estudiantes. Claros ejemplos de ello son la propia revolución burguesa de Francia, así como las revoluciones proletarias ocurridas en la URSS, en China y Cuba. En otro tipo de proceso de transformación de una sociedad, como en Japón, la escuela fue utilizada para encarar de manera contundente las nuevas orientaciones económicas operadas un poco antes y sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial.

El investigador Mario Carretero, en su libro “Documento de Identidad”, ha mostrado cómo también en el tránsito del siglo XX al siglo XIX, los gobiernos siguen preocupados porque la enseñanza de las ciencias sociales y la historia (incluso con más énfasis en esta última) respondan al modelo estatal vigente o que se quiere construir en la coyuntura actual y hacia el futuro. Llama la atención, en los relatos concretos de este libro, cómo se ha suscitado amplias y complejas discusiones sobre esto en países como España, de Europa Central y en los Estados Unidos, entre varios otros.

Desde América del sur podemos constatar que los cambios ocurridos en las orientaciones políticas de países como Venezuela y Ecuador, han provocado también importantes debates, encuentros, seminarios, publicaciones y distinto tipo de manifestaciones a favor o en contra de las nuevas políticas en general, y sobre las políticas curriculares tendientes a poner la enseñanza de la historia a tono con las nuevas ideologías y el contexto político de esos países, en particular.

Sin duda, entonces, no es posible negar la función política e ideológica que ha cumplido y sigue cumpliendo la enseñanza de la historia a nivel escolar, por no hablar de los ámbitos políticos propiamente dichos, así como el de los medios de comunicación, donde igualmente se genera un discurso político sobre la historia que tiene fines políticos que responden tanto a los grupos de poder, como a movimientos sociales, regiones e incluso desde una determinada perspectiva de género. Quienes pretenden –desde un positivismo ya bastante superado– negar la dimensión política del conocimiento histórico, en su construcción, divulgación y enseñanza, o creer en la objetividad absoluta de las versiones historiográficas, caen en el autoengaño.

Ahora bien, volviendo al caso que nos ocupa, es decir a lo que está ocurriendo con las políticas educativas en Bolivia, es indudable que la nueva ley y los pasos dados para la transformación curricular desde las instancias estatales educativas correspondientes, tienen como objetivo político central adecuar los procesos educativos en sus distintos niveles a las transformaciones que están ocurriendo desde el año 2005 –con la llegada del MAS y de Evo Morales al poder– tanto en el ámbito social como político y, sobre todo, desde la aprobación de la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia.

Por otra parte, los cambios educativos también han respondido a la demanda expresada por distintos sectores de la sociedad –en especial los maestros urbanos y rurales, la Central Obrera Boliviana, las organizaciones campesinas de tierras altas y bajas y organizaciones no gubernamentales orientadas al campo educativo– de sustitución de la Reforma Educativa plasmada en la Ley 1565 de 1994. Esta reforma vivió un franco proceso de deslegitimación muy poco después de comenzar a ser implementada, principalmente por haber desdeñado la consulta a los actores involucrados en los objetivos que se querían conseguir, como a los propios maestros, y por ser identificada con el modelo societal calificado de neoliberal y que estuvo en vigencia en Bolivia desde 1985.

Justamente fue ese modelo político y económico el que fue vencido en las calles y electoralmente en los primeros años del nuevo siglo a través de acontecimientos que son ampliamente conocidos. Como el proceso de cambio resultado de ese triunfo político y social fue amplio y radical en muchos sentidos, la educación debía también ser transformada profundamente.

Así, la Ley 070, aprobada por el Parlamento y promulgada por el Presidente Morales en diciembre de 2010, expresa en sus “lineamientos filosóficos” las nuevas orientaciones estatales y de los movimientos sociales que comparten el poder, además de recoger gran parte de lo que se venía debatiendo en la década anterior también en otros círculos, como en las organizaciones laborales, en el seno de las iglesias, en las universidades y las ONGs. Estos son: educación descolonizadora, educación inter e intracultural, educación comunitaria, educación plurilingüe y educación productiva. En varios artículos de la misma,

se incorporan otros conceptos como educación liberadora, igualitaria, gratuita, etc. Además, la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia incluye artículos en los capítulos correspondientes a educación y cultura que recogen el espíritu fundamental de la ley citada, principalmente el objetivo de la descolonización.

Como además la nueva ley surgió de un Congreso Educativo realizado en 2006 con amplia participación –aunque varios sectores abandonaron el mismo al sentir que no eran tomados en cuenta, como las universidades, algunas ONGs y la Iglesia Católica– la legitimidad de la ley parecía asegurada. En la actualidad, los principales actores que deben implementarla y concretarla los maestros, siguen apoyándola, a pesar de que algunas federaciones se han mostrado críticas o disidentes al nuevo proyecto educativo, como las de La Paz y Santa Cruz y, así como los movimientos sociales, sin cuyo beneplácito podría fracasar. Pero veamos ahora otra cara de la moneda.

### **Problemas y desafíos de la implementación de las políticas educativas y la transformación curricular en ciencias sociales e historia**

En esta segunda parte de mi exposición quiero referirme más puntualmente a algunos aspectos que, a mi entender, pueden tener efectos negativos en los alcances del cambio educativo buscado, tanto de manera inmediata como a mediano y a largo plazo. Por falta de tiempo y por encontrarse mi investigación en sus pasos iniciales, plantearé aquí de manera sintética y resumida algunas cuestiones que creo que deben ser estudiadas y debatidas en diferentes espacios y por diversos actores, en profundidad, con ética y responsabilidad, y con la mayor objetividad posible.

1. Aunque las propuestas recogidas por la Ley reflejan en su planteamiento centrales las demandas expresadas por distintos sectores sociales en la década pasada, paulatinamente el protagonismo de las decisiones para encarar su implementación se ha centrado en dos actores: el magisterio y las organizaciones indígenas-campesinas-originarias que forman parte de las estructuras actuales de poder. Me concentraré solamente en el caso del primero: el sector de los maestros, representados por sus organizaciones gremiales de carácter nacional y departamental.

La cuasi hegemonía de este sector puede ejemplificarse contundentemente en el caso de la elaboración de la transformación curricular –pues incluso, y contrariamente a lo que se piensa, la presencia de “sabios indígenas” en ese proceso fue minoritaria– ha significado la exclusión cada vez más acentuada de otros actores, como las iglesias, las organizaciones obreras y populares obreros de carácter urbano, las regiones, las ONGs con amplia experiencia en la educación, los técnicos y profesionales con importantes carreras académica en diferentes

disciplinas, los pedagogos y psicólogos profesionales, etc., cuyo aporte a la educación me parece esencial por varias razones.

Sin embargo, en esta oportunidad, sólo voy a centrarme en la ausencia de las universidades, particularmente las estatales, en dicho proceso. Al respecto, quiero hacer notar que en todos los casos que conozco a nivel mundial y latinoamericano sobre cambios educativos importantes realizados en los últimos años, y que han derivado en la implementación de nuevos currículos, las universidades han estado presentes. No hay que olvidar tampoco que en el conjunto de América Latina, las universidades –principalmente las estatales– tienen a su cargo la formación de los maestros del nivel secundario en su totalidad, lo que significa que están estrechamente relacionadas con el sistema educativo escolar y que existe una conexión directa entre educación escolar secundaria y educación superior.

En Bolivia, las viejas rivalidades, los prejuicios y recelos entre las universidades y el sistema educativo escolar pudieron ser superadas en contadas ocasiones, como durante la discusión de la “Ley Rubén Julio” y cuando algunas Normales pasaron a depender de un pequeño pero significativo número de universidades en la década de los noventa. Sin embargo, en la actualidad, es lamentable constatar que la creencia de que las casas superiores de estudio no tienen nada que ver con ese otro nivel del sistema educativo, que ha sido una posición repetida hasta el cansancio por el magisterio, sea nuevamente asumida por las instancias gubernamentales.

La participación de las universidades en otros países no sólo se ha dado en la formación de maestros de secundaria –aspecto al que ya nos referimos– sino en el hecho de que muchos profesionales egresados y titulados en universidades dan clases en los colegios. Pero algo muy importante también, es que las universidades han sido convocadas para dar sus puntos de vista para la transformación curricular en las distintas disciplinas. Esto, seguramente, porque se considera que el conocimiento disciplinar está más desarrollado entre licenciados, maestros o doctores de las distintas áreas que son incluidas como materias en el ámbito escolar. Ni qué decir en relación a los profesionales de Ciencias de la Educación, cuya especialización en aspectos pedagógicos es fundamental para cualquier sistema educativo.

Creo que la no participación de los profesionales de las universidades en la formación de maestros, en la enseñanza en las unidades educativas privadas y fiscales, en la transmisión de conocimientos especializados –tanto en contenidos como en aspectos metodológico fundamentales para los procesos de enseñanza-aprendizaje, es un problema de mucho peso en la actual implementación de la transformación curricular.

En el caso específico de las Ciencias Sociales y de la Historia, sin bien es muy significativa e importante la propuesta de la recuperación de los saberes, que vendría a ser de alguna manera la recuperación de los “conocimientos previos”,

las experiencias de la vida cotidiana y, principalmente, de los valores culturales y las cosmovisiones generadas fuera de la escuela, no se puede desvalorizar los conocimientos que se adquieren a través del estudio sistemático y especializado que permite la comprensión y adopción de los avances disciplinares a nivel mundial, de la experimentación avanzada de las ciencias exactas, de las propuestas actuales teóricas y metodologías que cada disciplina ha ido perfeccionando y profundizando, desechando y/o adoptando, contrastando y comparando. Y ese conocimiento, nos guste o no, tiene un mayor desarrollo mayor en las universidades y, por lo tanto, la educación escolar debe nutrirse de él.

Cuando se analiza con cuidado lo que actualmente se está proponiendo para el estudio de las ciencias sociales y de la historia para primaria y secundaria, por ejemplo, así como lo que se propone en los Cuadernos de PROFOCOM para la formación de maestros en este área, lo primero que salta a la vista es la ausencia de un amplio conocimiento sobre los aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos fundamentales de cada una de las materias que incluye, como la antropología, la sociología, la ciencia política y la historia. En el caso de esta última, eso es algo muy notorio. Basta citar, como ejemplo, la total ausencia de una discusión sobre los conceptos de tiempo y espacio históricos.

Y estoy segura que si los contenidos de otras áreas serían examinados por profesionales de éstas podrían arribar a conclusiones similares a la mía.

A mediano y largo plazo, dos elementos se verán afectados: la calidad de la educación y el derecho de nuestros niños y jóvenes a ser formados –obviamente desde las características pedagógicas propias de la educación escolar– en las propuestas más desarrolladas y actuales de cada disciplina.

2. En segundo lugar, quiero referirme al punto con el que inicié mi exposición: la ideologización explícita en los documentos oficiales del Ministerio de Educación, los que he estudiado especialmente para el caso de las ciencias sociales y de la historia.

Ya he señalado, al principio de esta exposición, que considero legítimo que los contenidos de los programas de las distintas materias escolares respondan a las necesidades de afianzamiento de los valores sociales y políticos del proceso de transformación que vive el país y al nuevo modelo político societal, económico y cultural proyectado y configurado a partir de la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. Sin embargo, considero que tanto en los últimos documentos publicados sobre el Currículo Base como en los Cuadernos de PROFOCOM, la compleja realidad de los desafíos de construir un nuevo país, es reducida a dos temáticas centrales: la descolonización y las reivindicaciones culturales de los pueblos indígenas. Y, además, esas temáticas son encaradas desde visiones teórico-académicas particulares, hoy en boga en algunos círculos intelectuales.

En relación a lo primero, las lecturas que se proponen a los maestros en la Unidad de Formación N° 2 del PROFOCOM, denominada *Estructura Curri-*

*cular y sus elementos de la diversidad: saberes y conocimientos propios*, giran en casi su totalidad sobre el concepto de “descolonización” trabajado por la corriente del pensamiento decolonial, tanto por los autores emblemáticos que han impulsado esa vertiente de pensamiento, como por autores nacionales adscritos a ella y pese a que el tema dos de dicho cuaderno se denomina “pluralismo epistemológico en los saberes y conocimientos”. Casi no se presentan lecturas que, por ejemplo, planteen miradas diferentes sobre el mismo tema, como es la amplísima y rica bibliografía en torno a la interculturalidad. Y, más aun, no se utilizan textos producidos por el movimiento campesino indígena de tierras altas y bajas que desde la década de los setenta y hasta los primeros años del siglo XXI debatieron ampliamente sobre esta temática en congresos y todo tipo de eventos, con palabras propias y con opciones políticas –como el katarismo original y la CIDOB- que en algunos aspectos no tiene nada que ver con la corriente citada.

Pero, más allá de lo expuesto, considero que el problema central es otro: la ausencia de una perspectiva en la que el estudio del pasado y del presente, a través de las ciencias sociales y de los procesos históricos, sea encarado de manera auténticamente diversa y plural, en ese y en los otros “fundamentos ideológicos” de la nueva ley, en las propuestas que den el marco general, como en los contenidos específicos de cada una de las materias. Para todo ello, ¿no será mejor que los maestros, que tienen como tarea transmitir conocimientos y valores a las nuevas generaciones, puedan afirmar la necesidad de superar el colonialismo en todas sus formas, a partir del acceso rico y democrático a las distintas corrientes de pensamiento, a los saberes generados desde la vida misma de quienes lo sufrieron en la vida cotidiana, a los saberes condensados debatidos y asumidos en instancias colectivas, a los desarrollos teóricos desde la academia y los intelectuales, a las críticas que se les han formulado, a los distintos puntos de vista?

En el otro punto planteado más arriba, el de la concentración de la mirada en el mundo rural ocurre algo parecido. Si se trata de enseñar Historia a las nuevas generaciones, y nuevamente hago mis apreciaciones a partir de la lectura de los documentos oficiales de la transformación curricular, parecería que sólo importa lo que ha pasado –desde la implementación de la colonia y hasta el presente– en el mundo rural, el de las comunidades y pueblos indígenas. Quién puede negar que, evidentemente, esas historias estaban minimizadas, olvidadas, sumergidas o como se gusta decir actualmente “invisibilizadas” en los antiguos manuales de historia. Pero para remediar semejante arbitrariedad no se puede caer en otras.

No es necesario debatir mucho sobre esto pues es muy simple darse cuenta que la realidad actual y la historia de nuestro país, de nuestro territorio, de nuestros sectores sociales y naciones indígenas es amplia y compleja y que como tal debe ser encarada, especialmente cuando se quiere formar a maestros que van a transmitir sus conocimientos a niños y jóvenes que están despertando sus inquietudes de saber, de comprender, de afirmar ideas sobre su entorno, sobre el

lugar en el que han nacido, sobre sus antepasados, sobre sus pueblos y naciones, sobre sus realidades específicas, sobre los procesos que condujeron a determinados acontecimientos que marcaron a nuestro país, sobre cómo se usaron los recursos naturales, sobre las relaciones con nuestros vecinos y el mundo, sobre nuestras costumbre y nuestra cultura, sobre aspectos que permiten el desarrollo de sentimientos de pertenencia, la afirmación de las identidades, la opción por la ideología que se abraza.

¿No será mucho mejor, entonces, que nuestros maestros sepan tanto de la conquista colonizadora de los españoles y de los caminos emancipadores de los Kataris como de los mestizos urbanos que hicieron la revolución de 1952?

Quiero cerrar esta breve intervención sólo manifestando dos deseos en la elaboración e implementación de los nuevos currículos en ciencias sociales e historia para el inmediato futuro: 1) que se implemente una amplia consulta a todos los sectores involucrados en el campo educativo y en las disciplinas específicas, que no se cierre la posibilidad de participar a ninguno de ellos, que se recojan las más variadas voces con amplitud y apertura, que se busquen los mayores consensos posibles, que se construya una propuesta que mejore la calidad de la enseñanza, que genere pensamiento crítico, capacidad de discernimiento y oportunidades para los estudiantes y 2) que los contenidos y las metodologías respondan tanto a los avances y conocimientos acumulados de las disciplinas, como a los saberes de la experiencia, de la cultura, de las cosmovisiones de nuestros pueblos y naciones originarias, de nuestros sectores urbanos, de las regiones, del pasado y el presente.