

¿QUÉ NOS DICEN LAS PRUEBAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN COLOMBIA?

José Guillermo Ortiz Jiménez¹

PRESENTACIÓN

En este artículo se presentan resultados de investigaciones que el autor realizó en diferentes instituciones del Estado colombiano, responsables de evaluaciones estandarizadas. En apariencia, las preguntas, que constituyen una prueba, intentan ser objetivas, en el sentido, que valoran lo que los planes de estudio demandan. No obstante, a través del análisis de algunas preguntas puede observarse las influencias de ciertas tendencias historiográficas como de la estructura política de un momento.

El artículo recoge elementos que el autor ha presentado en eventos académicos, como en sus trabajos de tesis, especialmente del doctorado en historia de la Universidad Nacional de Colombia.

CONTRA LA CREATIVIDAD: DEL CURRÍCULO A LOS TEXTOS Y A LAS PRUEBAS

En las aulas de clase es posible todavía escuchar viejas formas de pensar sobre los problemas sociales, posiblemente debido a deficiencias en la preparación de profesores o escasa difusión de las nuevas formas de trabajo de las ciencias sociales. Por ello y debido a múltiples factores, el conocimiento social que se transmite en la educación tiende a anquilosarse, a permanecer inmune a los nuevos vientos que oxigenan viejas formas de considerar o abordar un problema.

Los textos de enseñanza son un ejemplo de lo anterior. Así, por ejemplo, en una investigación realizada por María Floralba Aguirre Zuleta, profesora del departamento de geografía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la universidad de Caldas, sobre textos de geografía utilizados por los maestros de la ciudad para la enseñanza, concluye que “tienen un enfoque ecléctico porque, con

¹ Docente de los programas de Maestría y Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás. Ha sido docente del Departamento de posgrados de la Universidad Pedagógica Nacional y del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Las tres instituciones con sede en Bogotá

frecuencia, los autores mezclan postulados deterministas, posibilistas, cuantitativistas y radicales en los diferentes temas y unidades que desarrollan” (Aguirre, 1997, p. 10).

Igual diagnóstico hace Gabriel Restrepo a propósito de una comparación entre dos textos de historia, uno del año 1957 y otro de 1987². Según Restrepo, pese a las diferencias en el diseño, se conserva una mentalidad autoritaria. Al analizar el tratamiento que dan los textos en mención al problema de la invasión de los árabes a España en el año 710 y la consideración del islamismo, encontró que no existían mayores diferencias:

“El texto de 1957 es de saber narrativo, literario y fabuloso, heroico, agónico, partidista, biográfico, fechado y toponímico, articulado con predominio de texto escrito.” (ICFES, 1996, P. 12). Para el autor del texto, los héroes Gegal - Tarik y Don Rodrigo- son la esencia explicativa del choque entre dos pueblos, dos mentalidades, dos religiones, dos gobiernos. El islamismo es caricatura si de presentar sus dogmas y ritos se trata y lisonja en cuanto se parece al cristianismo.

En el texto del año 1987, la conquista árabe pierde interés, la presentación es escueta. Europa y España se pierden en un mar de datos que dejan de lado el influjo de la cultura árabe en la España, que conquistó América. El islamismo es considerado con benignidad en unas oportunidades; en otras, raza y religión se confunden en expresiones adjetivadas como “gentes desorganizadas”. El texto de 1987 cae en la “ignorancia enciclopédica” consistente en un espíritu que busca abarcarlo todo sin debida selección y en “descrestar” con el saber. Producto de ello, siguiendo a Carlos Calderón, son textos sin investigación, llenos de lugares comunes y que no renuevan el conocimiento en los alumnos, no por los nuevos datos, más por la apreciación sobre ellos.

El carácter anquilosado del saber social en la escuela tiene relación con el diseño de los curriculum y con la permeabilidad que en ellos tienen las nuevas visiones de las ciencias sociales. Ello puede ser posible debido a que quienes elaboran los curriculum trabajan desde dichas visiones o porque los docentes, en el aula, las incorporan en su

² Los textos comparados fueron de editorial Voluntad (Granados, 1957; Noreña y García, 1987).

discurso. Lo segundo es menos probable que lo primero, si nos atenemos a la calidad de las licenciaturas en ciencias sociales. Por lo general, el profesor termina transmitiendo el curriculum y el saber que los textos desarrollan.

Como mencionamos, lo que en la escuela se imparte en términos de conocimiento deriva, en forma directa, de lo que establece el Ministerio de Educación Nacional (MEN) por medio de los curriculum. A él se acogen textos y maestros.

PRUEBAS CURRÍCULO

Las pruebas de rendimiento académico que se aplican en Colombia, en el plano nacional, desde el año 1968, tienen una estrecha relación con los curriculum. Ellas recogen los planteamientos de éstos, fundamentalmente porque son el parámetro común a partir del cual se deben diseñar pruebas de conocimientos; las preguntas de las pruebas se basan en los temas que plantean los curriculum y que deben desarrollar estudiantes y docentes en las aulas. El curriculum es el puente obligado entre las pruebas y lo que los estudiantes adquieren o deben adquirir en la escuela. A su vez, los temas de la prueba son una muestra representativa de los temas básicos, que son objetos de estudio de estudiantes; en otras palabras, los tests inquieran sobre mínimos de conocimientos, de esta forma las pruebas obligan a que en los planteles educativos existan ciertos niveles de exigencia hacia los saberes básicos.

Lo anterior nos ayuda a valorar la importancia de estándares nacionales que establecen unos acuerdos básicos en el plano nacional, permiten coordinar el sistema educativo con miras a promover el aprendizaje de los alumnos y garantizan -de acuerdo a la situación económica, política y cultural del país- igualdad de oportunidades (Ravitch, 1995, p. 31)

Las pruebas constituyen entonces una forma de apreciar la relación entre curriculum, escuela y estado del arte de las diferentes disciplinas. Debido a ello, podemos mirar con detenimiento los enlaces entre los estándares nacionales (curriculum) y las preguntas, así como las relaciones de estos dos componentes con los debates que sobre los contenidos del curriculum circulan en el país.

A continuación estudiaremos dicha relación en las pruebas de los años 1965, 1966, 1967 y 1968, año en que por primera vez se aplicaron pruebas censales de ciencias sociales (historia y geografía) en el país. Analizaremos algunas preguntas de historia que conformaron estas pruebas, buscaremos su relación con el curriculum y confrontaremos lo que dicen las pruebas con las perspectivas que en dicho momento se registraban en las ciencias sociales, en especial, en el campo de la historia.

Siguiendo el planteamiento metodológico, conviene presentar un resumen de la historia de las pruebas de sociales entre los años 1965-1968: desde la experimental de 1965, aplicada en tres colegios, hasta la primera prueba de historia aplicada en el ámbito nacional en septiembre de 1968.

SABERES INSTRUMENTALIZADOS PRUEBAS POR DEMANDA

En el archivo del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) se conserva copia del cuadernillo de la primera prueba de conocimientos en Ciencias Sociales (historia y geografía) y Filosofía, aplicada en agosto de 1965. Los alumnos de grado sexto de bachillerato del Departamental de La Merced, el Mayor Distrital y el Instituto de la Salle de Bogotá presentaron la prueba que diseñaron psicólogos de la Sección de Admisiones y Orientación Profesional de la Asociación Colombiana de Universidades y del Fondo Universitario Nacional. Cien preguntas conforman el test, para las cuales se estimaron dos horas como tiempo suficiente para ser contestadas. El objetivo del examen era "apreciar [...] conocimientos en Ciencias Sociales y Filosofía".(ICFES, 1965)

El contenido de las preguntas se determinó de acuerdo con los programas oficiales para educación media (Resolución No. 0674 de 1962 del Ministerio de Educación Nacional). Estos programas están divididos por unidades cada una de las cuales tiene asignado un determinado número de horas clase de acuerdo con la importancia de los temas que contenga. La Resolución No. 0674 preveía la siguiente temática para historia.

De igual forma, en la construcción de la tabla de especificaciones o estructura de prueba, se derivó de la intensidad horaria la importancia de los temas y por ende el mayor o menor

número de preguntas. La prueba de Ciencias Sociales se construyó con base en cuatro componentes temáticos: Historia, Geografía, Instituciones Políticas, Psicología y Filosofía. A cada tema se le asignó un número de preguntas según la importancia que ocupaban en el curriculum. De esta forma, 40, 30, 10, 20 respectivamente. Como observamos, en esta estructura la historia tenía la preeminencia. A su vez, este componente se subdividió en cuatro temas: Prehistoria; Historia Antigua y Edad Media; Época Moderna, Contemporánea y América; por último, Colombia.

De estos cuatro temas, a la historia de Colombia le corresponde el mayor número de preguntas, y a prehistoria, el menor (ICFES, 1965a) De acuerdo con lo anterior y teniendo presente la estructura de prueba arriba citada, podemos realizar el siguiente cuadro en el cual se muestra la tabla de especificaciones para historia.

Esta prueba se aplicó a las universidades o centros que la solicitaban con el fin de seleccionar estudiantes en sus claustros. El siguiente listado ofrece fechas, nombres de universidades y carreras, así como el número de aspirantes a la primera prueba de sociales aplicada con el fin de seleccionar aspirantes a la educación superior (ICFES, 1967).

En relación con el comportamiento de la prueba entre los aspirantes a las diferentes carreras, se puede decir que éste fue más equitativo entre aquellos aspirantes a carreras como matemáticas, biología, física, arquitectura, derecho que entre los aspirantes a carreras relacionadas con ciencias humanas: sociales, filosofía, economía del hogar. Posiblemente esto se relaciona con el método con el que se enseñan las ciencias sociales, es decir, como la memorización de datos.

Probablemente en octubre de 1967 se cambia la estructura de prueba o tabla de especificaciones, ya que a partir de noviembre se implementa y se aplica una prueba que reduce de 100 a 80 las preguntas en Ciencias Sociales y Filosofía. Historia, pasó de 40 preguntas a 32. Esta prueba se denominó Conocimientos 1-2 (C 1-2). (ICFES, 1967a)

PRUEBAS POR OFERTA

Esta prueba es la primera que se aplica a nivel nacional. La prueba se conoce como C 10-1 y a diferencia de las anteriores pruebas fue implementada por el naciente Servicio Nacional de Pruebas, en el 68, adscrito a la Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional.

Un análisis de las preguntas de historia permite observar los intereses del currículo, es decir, qué se quería enseñar y desde dónde se quería enseñar historia. Reúno en cuatro grupos las preguntas, cada uno de los cuales indica una postura y por tanto intereses en la formación en historia. Además, indico, al final, que otras formas de preguntar eran posibles, debido a los desarrollos de la disciplina histórica en Colombia. Sin embargo, estas propuestas no fueron consideradas. ¿Por qué? Es una buena pregunta para la cual el texto ofrece algunas pistas.

EL HECHO HISTÓRICO. ANÁLISIS HISTORIOGRÁFICO

El plan de estudios que fijó el Decreto Número 045 de 1962 para ciencias sociales, y por ende para historia, está fundamentado en una concepción tradicional de la historia. Este paradigma historiográfico se basa en una visión providencialista de la historia que se plasma en un currículum de carácter deductivo. La historia tiene un comienzo y un fin a través de una línea cronológica y como tal, en los cursos de historia, se debía partir de lo más general a lo particular, de la prehistoria a la historia de Colombia, según el siguiente orden:

- Primer Curso: Prehistoria General y Humana aplicada a Colombia
- Segundo Curso: Historia Antigua y de la Edad Media
- Tercer Curso: Historia Moderna, Contemporánea y de América
- Cuarto Curso: Geografía e Historia de Colombia
- Quinto Curso: Instituciones Colombianas y Civismo Internacional (MEN, 1962)

De acuerdo con el currículum y en concordancia con la historiografía tradicional, la historia debía enseñarse teniendo como

noción fundamental el “hecho” histórico, entendido como un punto en el tiempo que es único e irreplicable. Los hechos que conforman la historia no tienen conexión entre sí y la idea de progreso es la que permite ciertos niveles de concatenación que van, como en el currículum, de lo general a lo particular, de los hechos grandes -por sus consecuencias y protagonistas- a los hechos locales. Dicho en otros términos, lo particular emana de lo general.

Los hechos “existen en sí”. Son objetivos y por tanto el historiador no puede hacer más que desempolvarlos. Por ello, la relación con el pasado se rompe, no existe, y los hechos así presentados cumplen una función legitimadora.

La noción de objetividad tiene que ver con calcar los hechos presentes detrás de los documentos. En este tipo de historia la teoría se rechaza por inaplicable; la historia es historia por sí sola, por revelar las fuentes sagradas del pasado. La objetividad es igual a verdad y la verdad (datos) sinónimo de erudición.

De ahí se deriva una historia cuyos actores son las élites, las cuales privilegian la política hecha por sus antepasados. La historia, así contada, tiene una lógica narrativa que la hace homogénea y que apela a métodos oficiales que, como tales, no merecen cuestionamiento por plasmar la verdad que se conserva en documentos.

Esta particular visión de la historia pasa vía currículum a las pruebas. La instrumentalización del conocimiento histórico en las primeras pruebas se apega a la historiografía tradicional a través de preguntas que evalúan el saber histórico como producto de una línea cronológica, ordenada a partir de acontecimientos religiosos, o de corte -únicos e irreplicables- que cambiaron la humanidad y, por tanto, es obligatorio conocimiento.

LA línea cronológica religiosa

En el plan de estudios de los años 1960, la historia se rige por un planteamiento deductivo (de lo macro a lo micro). La deducción parte de la Prehistoria hacia la Historia Antigua, Media, Moderna, Contemporánea y de América para llegar, por último, a la de Colombia. Existe una sucesión establecida a partir de héroes y

acontecimientos. En esta sucesión, el aspecto religioso juega un papel determinante y se constituye en núcleo explicativo, en discurso ordenador.

Dentro del curriculum de los años 1960, la historia que se impartía a los alumnos de bachillerato insistía en el desarrollo de las religiones, teniendo como horizonte el cristianismo. El esfuerzo se centra en enseñar que la humanidad evolucionó hacia el cristianismo, en una secuencia que no deja duda sobre el carácter católico del ser humano.

Estos datos grabados tienen como consecuencia una simplificación de la historia en una línea que tiene un comienzo y un fin precisos, lógicos. Del monoteísmo al politeísmo y luego al monoteísmo. Es una sucesión que se inicia en el politeísmo (egipcios), pasa al monoteísmo (islamismo, cristianismo) y se consolida en la conversión de Roma al cristianismo y en la labor insigne de las figuras de la Contrarreforma -tipo Ignacio de Loyola- que tienen como fin quitar lustre a las de la Reforma. Todo ello se afianza en la desmedida importancia que se da al Concordato colombiano. En este proceso evolutivo, la figura de Constantino sobresale por acogerse al cristianismo -con él su imperio- y por ser inspirador del edicto de Milán, primera forma de concordato.

Observemos:

<p>El hombre del paleolítico era</p> <p>A. ateo B. monoteísta C. politeísta D. panteísta E. fetichista</p> <p>Clave B, p: 0.10, Agosto/65</p>	<p>En el antiguo Egipto se rendía culto principalmente a los</p> <p>A. animales B. ríos C. ídolos D. plantas E. oráculos</p> <p>Clave A, p: .21, 1965</p>	<p>En la antigüedad los hebreos fueron eminentemente</p> <p>A. comerciantes B. científicos C. políticos D. astrónomos E. religiosos</p> <p>Clave E, p: 0.61, 1968</p>
<p>El concilio de Nicea, el edicto de Milán y</p>	<p>La historia económica,</p>	<p>El concordato es un convenio</p>

<p>el cambio de capital del imperio romano se realizaron en tiempo de</p> <p>A. Julio César B. Tito C. Marco Antonio D. Constantino E. Octavio</p> <p>Clave D, 1968</p>	<p>cultural y religiosa de los países cristianos no se explica sin Constantinopla</p> <p>PORQUE</p> <p>Esta fue durante varios siglos la primera y más populosa ciudad cristiana</p> <p>Clave A, p: 0.21, 1965</p>	<p>celebrado entre</p> <p>A. la Santa Sede y la República de Colombia B. la Santa Sede y la Iglesia católica de Colombia C. la Iglesia colombiana y el gobierno nacional D. el estado del Vaticano y América Latina E. las repúblicas de Colombia e Italia</p> <p>Clave A, p: 0.46, 1965</p>
---	---	--

Como se ejemplifica, las preguntas marcan un recorrido de la humanidad, del cual la historia de Colombia es una parte lógica. Por ello, por la lógica histórica, los alumnos deben tener datos claros, en un ejercicio de cultura que no perdona el olvido. Sin embargo, los datos no dicen más que lugares comunes que la historia del momento - la del curriculum- no cuestiona, porque su oficio se limita a constatar que sucedieron.

Posiblemente las preguntas reflejen el ímpetu conservador de los años 50 que se plasmó en una educación confesional. Ello creó un ambiente que privilegiaba ciertas interpretaciones de la historia y ocultaba otros. La historia se entiende a partir de emblemas religiosos. De ahí que surja una guerra conceptual fría contra los pueblos que no son católicos. Toda la importancia de culturas como la fenicia o la árabe se reduce a su carácter de comerciantes o creadores de números

o forman parte del primer eslabón hacia el cristianismo. Evolución: de lo bárbaro a lo civilizado; del politeísmo al monoteísmo.

De las culturas no católicas se deben saber datos que esconden prejuicios. Por ello los musulmanes se distinguen de los hindúes, chinos, tibetanos y japoneses por su libro sagrado, el Corán y de los romanos debe saberse que antes de Constantino, fueron politeístas

LOS ACONTECIMIENTOS DE CORTE

Otra forma de enseñar la historia fue a partir de acontecimientos únicos e irrepetibles que el estudiante no podía olvidar porque transformaron la humanidad. Ello produce una historia que da saltos, que se corta abruptamente, sin explicación, salvo el nombre de un héroe, o por el fenómeno en sí. El hecho no tiene un pasado o un presente que ayude a entenderlo. Estos acontecimientos de corte ordenan la historia, fragmentan unidades y constituyen el paso de un tema a otro.

La historia es historia por el descubrimiento de la escritura y la prehistoria es en magnitud de tiempo más larga que la historia. La Antigüedad es importante por lo que nos legaron árabes, fenicios, chinos, persas, griegos y romanos. Y qué nos legaron: sistemas numéricos, comercio, filosofía y leyes. Los pueblos con sus culturas ya tienen un sello distintivo que simplifica su entendimiento. Todo gira en torno a dichos motes. En tal sentido, la Revolución Francesa no se debe olvidar como preámbulo de la edad contemporánea y como impulsora de los Derechos del Hombre.

La guerra, sus detalles y personajes también cortan la historia. Es la visión político militar que engrandece la muerte como partera de cambios. Las pruebas no son ajenas a ella, docenas de preguntas de cuarenta, en el test de 1968, se ocupan de ella. Las Guerras Médicas, entre persas y griegos, o las que hubo entre Esparta y Atenas, no deben pasar desapercibidas por el estudiante. La batalla de Lepanto debe quedar grabada como testimonio de la lucha de la España católica contra los turcos musulmanes. La Guerra de Secesión marca el fin de la esclavitud y la campaña de Napoleón en Rusia el inicio de su ocaso. Y no se debe olvidar que la Segunda Guerra Mundial enfrentó a los aliados contra Japón, Alemania e Italia,

instigadores del racismo, la idolatría de Estado, la dominación mundial y la eliminación del judaísmo.

COLOMBIA: INDEPENDENCIA, GUERRAS, PRÓCERES Y CONSTITUCIONES

Para el caso colombiano, la historia se explica por la biografía de sus hijos ilustres o por los cambios institucionales originados en las ideas geniales de sus próceres que se plasmaron en sendos documentos. Esta historiografía le rinde culto a la civilización, los héroes son importantes porque traen progreso. Como tal, el pasado aborigen, carente de civilización, se hace opaco.

LOS HIJOS ILUSTRES: PRÓCERES Y HÉROES

Tal vez el aspecto que más ordena y recalca la historia patria, tanto en el curriculum como en las preguntas, es la importancia que se da a los próceres y héroes. Unas veces como conquistadores o precursores; otras como gestores de la Independencia o militares brillantes. En las pruebas de los años que tratamos es evidente. Existen héroes para cada momento de la línea histórica. Observemos los siguientes ejemplos:

<p>Francisco Pizarro participó en la conquista de</p> <ul style="list-style-type: none"> A. México B. Panamá C. Las Antillas D. Colombia E. Perú <p>Clave E, 1965-68, p: 0.61</p>	<p>A quién pertenecen los siguientes datos biográficos: (1756-1816); en España recibió el grado de Capitán; luchó en pro de la independencia de Estados Unidos y de la revolución francesa; en Londres fundó la Gran Reunión Americana; Hecho dictador, capituló en Valencia; entregado a los realistas, fue llevado a Cádiz, en donde fue muerto</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Washington B. O'Leary C. San Martín
--	--

	<p>D. Miranda E. O'Higgins</p> <p>Clave D, 1965, 0.46</p>
<p>Se considera precursor del periodismo en Colombia a</p> <p>A. Juan de Castellanos B. Jorge Tadeo Lozano C. Francisco José de Caldas D. Pedro Fermín de Vargas E. Manuel del Socorro Rodríguez</p> <p>Clave E, 1965, p: 78</p>	<p>Los siguientes personajes: Antonio Villavicencio, José María Carbonell, Antonio Baraya, Custodio García Rovira, Liborio Mejía, fueron víctimas de</p> <p>A. la guerra a muerte de Bolívar B. de la expedición pacificadora C. de la revolución de los comuneros D. del 20 de julio E. de la campaña libertadora</p> <p>Clave B, 1968, p: 0.46</p>
<p>“Señale a quién corresponden los siguientes datos biográficos: (1792-1840); federalista. en 1810 se alistó en las filas de su patria; derrotado en Cúcuta y Cachirí; hizo campaña en los llanos; luchó en Venezuela, Pantano de Vargas y coronó el triunfo en Boyacá”,</p> <p>A. Soubllette B. Torres C. Bolívar D. Santander E. Nariño</p> <p>Clave D, 1965-68, p: 62</p>	

Esta visión de la historia coincide con la de la Academia Nacional de Historia, fundada en el 1902, cuando el país estaba pendiente y comprometido en el fragor de la guerra civil de los Mil Días, y se funda “para trabajar con buena voluntad por el viejo y levantado lema: Pro Patria”.

Para el primer Secretario de la Academia, don Pedro María Ibáñez, los intereses de trabajo de la historiografía académica eran la patria y sus hijos eminentes, los héroes. No es casual, entonces, que la Academia y sus miembros enfilen baterías a escribir un “Diccionario biográfico de colombianos distinguidos” y que en 1924, su presidente, Eduardo Posada, propague que la labor de la Academia haya “despertado (...) aficiones intensas por la investigación de nuestras crónicas, por las adquisiciones de datos biográficos y por la aclaración de misteriosas tradiciones; cómo ha tomado parte en cuanta obra se refiere a perpetuar el recuerdo de arcaicas hazañas y de virtudes y méritos de nuestros antepasados” (ACH, 1952, p. 191).

No es de extrañar que entre las preguntas figuren algunas de carácter biográfico, “extensas o concisas de los grandes hombres, de los padres de la patria, de los diversos modelos de héroes: militares, políticos, religiosos, científicos y culturales” (Tovar, 1994, p. 24). Al fin y al cabo “la tarea de la Academia no es otra que afianzar, por medio de la verdad, el sentimiento colectivo por los grandes hechos, por los grandes hombres que formaron la patria” (ACH, 1952, p. 490). El diccionario biográfico pasa a las nacientes Pruebas de Estado.

Con lo anterior, notamos que existe coincidencia entre los curriculum escritos bajo el decreto 045 de 1962 y los objetivos de la Academia. Además de las coincidencias ya reseñadas, tanto la Academia como los curriculum se proponen celebrar y destacar cada una de las fechas gloriosas que marcaron la Independencia: batallas, escritos como el memorial de Agravios o la Carta de Jamaica.

Si tomamos el nivel de dificultad de las preguntas como indicador de familiaridad de los estudiantes con ciertos temas, podemos reseñar que la *historia patria* lideró la forma de enseñar en los años 60. De esta forma, los objetivos de la Academia Colombiana de Historia, “la patria y sus hijos eminentes”, se cumplieron.

El currículum dispuesto a partir del Decreto 042 de 1962 también daba importancia marcada a una periodización basada en cambios institucionales, los cuales fueron posibles por relevos de gobierno, cambios de constitución o por nuevas perspectivas de organización abiertas a partir de las propuestas inscritas en algunos documentos. Esta concepción historiográfica, sustentada en los cambios normativos e institucionales es impulsada por abogados-historiadores. Para ellos, el transcurso de la historia de Colombia es el transcurso político-institucional de la Independencia a la República. En las preguntas de historia se percibe esta influencia. Observemos algunos ejemplos:

<p>El documento en cuyo texto se reclama la justa proporción en el número de representantes ante la Junta Central; se pide más ilustración para los colombianos; se recuerda como los estadounidenses en número menor a los ingleses efectuaron su emancipación es</p> <p>A. los derechos del hombre B. la carta de Jamaica C. el Manifiesto de Cartagena D. el acta de la independencia E. el memorial de agravios</p> <p>Clave E, 1965, p: 0.66</p>	<p>La constitución que rige actualmente es básicamente la de</p> <p>A. Rionegro B. Angostura C. Ocaña D. Cúcuta E. 1886</p> <p>Clave E, 1965-68, p: 0.82</p>
<p>La esclavitud en Colombia fue abolida durante el gobierno de</p> <p>A. Rafael Reyes B. Tomás Cipriano de Mosquera C. Manuel Murillo Toro D. Marco Fidel Suárez E. José Hilario López</p> <p>Clave E, 1965-68, p: 0.360</p>	<p>El pensamiento político y visionario de Bolívar esta mejor reflejado en</p> <p>A. su testamento B. la carta de Jamaica C. la constitución boliviana D. el mensaje al Congreso Admirable E. cartas a Santander</p> <p>Clave B, 1965, p:071</p>
<p>La república comprende cinco períodos, que son en su orden</p>	

- A. Gran Colombia, Confederación Granadina, Nueva Granada, Estados Unidos de Colombia y República
- B. Gran Colombia, Nueva Granada, Confederación Granadina, Estados Unidos de Colombia y República
- C. Gran Colombia, Nueva Granada, Estados Unidos de Colombia, Confederación Granadina, y República
- D. Gran Colombia, Estados Unidos de Colombia, Nueva Granada, Confederación Granadina, y República
- E. Gran Colombia, Confederación Granadina, Estados Unidos de Colombia, Nueva Granada y República

Clave B, 1968, p: 0.37

La historia que se impartía en la década de los años 60 construida a partir de grandes acontecimientos, de héroes y guerras, establecía lazos de interpretación con el pasado, el presente y el futuro. El pasado prehispánico es sinónimo de barbarie, contrapuesto a la civilización española, católica, que cuenta con una estructura legal que articula la sociedad. Basta recordar la celebración del 12 de octubre, cuya figura central era Colón y los reyes católicos españoles; los indígenas aparecían como descubrimiento.

En las preguntas de las pruebas esta forma de observar a las culturas aborígenes también penetró. Frente al pasado indígena se mantiene una actitud neutral que oculta el aporte de ellas a la historia de estos países. Por tanto, es suficiente con preguntar cuáles son las culturas precolombinas, de dónde son los araucanos o quién fue Atahualpa. No obstante, el eje cronológico que se utiliza como indicador para ordenar en importancia las culturas precolombinas es su desarrollo arquitectónico. Por ello, en una pregunta se destacan a los mayas como los que más avances mostraron sobre aztecas, incas, caribes o chibchas.

<p>A qué grupo indígena corresponden los siguientes datos: viven todavía en la frontera de Colombia con Panamá, en la región del Darién. Son agricultores y</p>	<p>Los araucanos habitaban en</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Chile B. Colombia
---	---

<p>cultivan productos de tierras cálidas, se ayudan con la caza y la pesca, tiene un limitado contacto con los blancos</p> <p>A. tunebos B. aruacos C. paeces D. cunas E. andaquíes</p> <p>Clave D, 1965, p: 0.26</p>	<p>C. Brasil D. México E. Guatemala</p> <p>Clave A, 1968, p: 0.34</p>
<p>Entre los pueblos precolombinos, los más adelantados en arquitectura fueron los</p> <p>A. aztecas B. incas C. caribes D. chibchas E. mayas</p> <p>Clave E, 1968</p>	<p>Atahualpa fue un jefe</p> <p>A. azteca B. inca C. maya D. chibcha E. caribe</p> <p>Clave B, 1968</p>

Por último, vale la pena hacer relación a la concepción que se tenía en esta historiografía del historiador y del método de trabajo que empleaba. En esta época la historia se considera un oficio, no una profesión. Ello implica que quienes la practican no son más que intelectuales, “desocupados”, que trabajan con documentos a los cuales les dan un carácter metafísico. El maestro de historia debe ser entonces un erudito que tome la historia como la gran maestra, de donde se debe sacar ejemplo.

De ahí a considerar la historia como necesaria para intensificar los fundamentos de la cultura, hay un paso. Por ello la prueba de Ciencias Sociales y Filosofía era más de conocimientos generales que de las disciplinas que integran sus saberes.

Esa no distinción de los propósitos de la historia y del método del trabajo de historiador llevaba a estudiar -mejor a instrumentalizar- el oficio de los científicos sociales. No era importante que hiciera él con lo que hallaba, sino simplemente a que se dedicaba. Al respecto, una pregunta indaga sobre...

¿El científico que se ocupa de hallar y analizar los restos de culturas desaparecidas: esqueletos, utensilios, etc., es?

- A. geólogo
- B. arqueólogo
- C. antropólogo
- D. etnólogo
- E. filólogo

Clave B, 1965, p: 0.72

Si algo podemos concluir es la presencia marcada de la historia de la Academia en las primeras pruebas de sociales. Su particular visión de la historia centrada en el orden cronológico de hechos y personajes dejó una comprensión del pasado con base en datos.

Era competente en historia quien diera cuenta de un nivel expresivo según secuencias temáticas ordenadas por el discurrir lineal de la cronología. O de otra forma, las primeras pruebas califican mejor a quien dé cuenta de los principales personajes y de los sucesos que realizó. Las pruebas de historia aplicadas entre los años 1965-1968 declararon, con suficiente conocimiento en historia, a aquellos estudiantes que no dejaron olvidar los principales hechos-acontecimientos del pasado lejano y el papel de las individualidades en ellos.

EL OTRO LADO. LAS VOCES QUE NO PREGUNTARON

Durante la década de 1960, no sólo existió esta visión sobre la historia. Había otras que por uno u otro motivo se dejaron atrás y que, a pesar de todo, marcaron derroteros hacia nuevas formas de hacer historia.

Los 60 fueron años de cambios y de renovación en el campo de las ciencias sociales. Al interior de la historia académica se alimentaban las críticas a la historia lineal, de grandes acontecimientos y personajes. La publicación el 12 de octubre de 1965 de los 10 primeros volúmenes de la Historia Extensa de Colombia trae, en el primer tomo, la voz de Friede quien en su trabajo sobre culturas primitivas deja claro que no sigue el método palpable en el resto de ensayos (Tovar, 1994, p. 31).

Friede construye una historia a partir de secuencias temáticas ordenadas no propiamente por el discurrir lineal de la cronología, sino por el explicativo e interpretativo de los conceptos. Deja atrás los personajes y sus circunstancias para dar cabida a las condiciones sociales, las circunstancias, las instituciones, los grupos y sus relaciones, en los cuales actúan y piensan los individuos.

Germán Arciniegas, en la misma época, manifestaba su incomodidad con la oposición entre la figura del héroe y el hecho social, entre el conductor y el hecho popular y multitudinario. Sin eufemismos, sostenía que la historia nacional giraba en torno a nombres propios que tenían en su linaje héroe incorporado. Todo ello con el fin de “colocar, por encima del hecho social mismo, del hecho social y multitudinario, la figura de los conductores.” (Tovar, 1994, p. 29)

Otra voz que no se escuchó fue la de Arturo Vallejo Sánchez, quien en 1934 publica en Acción Liberal un artículo titulado “Interpretación de la historia colombiana” (Tovar, 1994, p. 44). En él, consideraba que la historia patria no es historia científica porque “Consideramos la historia como la manifestación de la lucha de clases, y profesamos el concepto de que la estructura económica de un país da siempre y en todo momento el fundamento real que determina toda la superestructura jurídica, política, religiosa, filosófica, etc.” (Tovar, 1994, p. 45)

A pesar de estas sugestivas formas de tratar la historia, el énfasis, como ya vimos, son los sucesos y sus actores. No existe referencia a las situaciones que explican los sucesos. Propuestas como las de Vallejo Sánchez y su caracterización o las de Nieto Arteta, Friede y Arciniegas no llegaron a ser materia de preguntas.

Las perspectivas que comenzaban a abrirse campo en los 60 representaban en cierta forma el ingreso de las ciencias sociales a la modernidad. Eran formas menos provinciales y más acordes con las recomendaciones de las misiones internacionales; inscritas en el fenómeno de secularización-politización que corta, de alguna manera con la cruzada de recatización de los gobiernos conservadores a partir del pacto bipartidista del Frente Nacional; son un cambio en la representación que tienen los historiadores de la historia y del oficio del historiador. La nueva concepción se expande desde las aulas de la universidad, en contravía a la visión político-militar en su dimensión de acontecimientos religiosos y de corte. Es una historia que va más allá de la espontaneidad y de la libertad de inspiración (Tovar, 1994, p. 380).

A manera de conclusión podemos notar una brecha, en términos de avances conceptuales y de tratamiento de problemas, entre el curriculum que sirvió de base a las pruebas experimentadas y aplicadas de 1965 a 1968 y lo que en el momento circulaba en ciencias sociales. Esta distancia es explicable. No obstante, plantea un reto a las instituciones de educación superior y a los centros de evaluación. Las primeras deben ser conscientes de desarrollar investigaciones que articulen disciplina y pedagogía, especialmente en el campo de la evaluación educativa en el cual las ciencias sociales brillan por su ausencia; los segundos, advertir que modelos de evaluación pueden resultar anacrónicos sino integran el saber de las disciplinas. El modelo de evaluación educativa adoptado en el país disciplinó el saber social en el sentido que a través de su técnica que avala en las preguntas una forma de saber social (Foucault, 2002, p. 198).

Y LA EVALUACIÓN HOY...

El interés de este trabajo recayó en rastrear la historia de la evaluación educativa externa como mecanismo de selección para ingreso a la educación superior. No es un trabajo sobre historia de las pruebas,

tampoco sobre resultados de las mismas y menos, aunque el problema obliga a retomar parte de ello, una historia institucional del antiguo Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Rastrear la historia implica estudiar las condiciones que hicieron posible que la evaluación, como mecanismo de selección, emergiera en Colombia antes que en otras latitudes de Indo América. Ello nos permitió articular la evaluación educativa externa con condiciones sociales, culturales, políticas y económicas, algunas de las cuales tienen un pasado que se remonta a la Colonia. En términos generales, la evaluación educativa externa afianzó patrones tradicionales de clasificación social en el campo educativo. Lo que se espera de ella, en términos teóricos, es lo contrario: que cambie estos patrones por otros de carácter universal.

¿Esto ha cambiado después del año 1968? Hoy en día a portas de una reforma educativa, que involucra movimientos sociales en países de Suramérica, la evaluación educativa externa se tornó en un campo estratégico de la política educativa. A través de ella, las reformas neoliberales de las décadas de 1980 y 1990 “observan” si las políticas educativas están o no llevando a cabo. Incluso, sin importar color político, líderes de uno u otro movimiento o partido político citan los resultados de pruebas internacionales o nacionales para respaldar argumentos en uno u otro sentido.

Esta situación muestra el lugar estratégico de la evaluación educativa externa como parámetro de construcción de discursos. También, la ausencia de centros de investigación que trabajen sobre este tema. Citar resultados de pruebas internacionales o nacionales sin tener en cuenta la validez de las pruebas, la confiabilidad de los resultados, la cultura de evaluación signada por el castigo, tiene mucho de naturalización de un saber cuyos parámetros se dan por ciertos. La fuerza del número, del dato, a la que hacía referencia en el trabajo, pervive y de qué manera aún hoy en día.

Los sistemas nacionales de evaluación, tan en boga desde la década de 1990, pregonan funciones conservadoras de la evaluación educativa externa: seleccionar y clasificar para premiar o castigar. En países donde la evaluación recibe el lugar que merece, entre otras razones, porque las políticas educativas fomentan la nivelación social (países escandinavos, por ejemplo), la evaluación educativa ayuda a ubicar los

problemas del sistema; en los nuestros, con brechas educativas en mora, ayuda a conservar privilegios de sectores sociales.

Las observaciones frente a resultados de pruebas internacionales son catilnarias de pésames y buenos deseos de mejorar. La pregunta “¿por qué, de acuerdo con esas pruebas, estamos como estamos?” Se deja de lado. En ello, insisto hay mucho de “ontología” de la evaluación y ausencia de masa crítica para tratar estos temas. Un tratamiento académico al respecto ameritaría tener en cuenta que: sobre la evaluación educativa existen diferentes visiones y prácticas, algunas corresponden con perspectivas fundamentadas en teorías y métodos; otras, con reflexiones sobre la experiencia docente y algunas más, cumplen con el papel de ofrecer una «nota» o «calificación» sobre el desempeño del o la estudiante. En resumen, la evaluación puede hacerse con o sin conocimiento de causa.

Una perspectiva de evaluación, adoptada por los gobiernos, la ve como metodología para monitorear procesos educativos con el propósito de ofrecer información que permita formular estrategias pedagógicas en relación con las poblaciones objeto de evaluación, así como la toma de decisiones administrativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Academia Colombiana de Historia (ACH) (1952). *Informes anuales de los secretarios de la Academia durante los primeros cincuenta años de su fundación. 1902-1952*. Bogotá: ed. Minerva.
- Aguirre Zuleta María Floralba (1997). *Una mirada a los textos de geografía económica de Colombia*. Manizales: Universidad de Caldas, mecanografiado.
- Foucault, Michel (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. 2ª reimpresión. Buenos Aires: Siglo XXI.
- ICFES. Servicio Nacional de Pruebas (1996). *Bases conceptuales de la prueba experimental en ciencias sociales*". Santafé de Bogotá, mecanografiado.
- ICFES. Servicio Nacional de Pruebas. División de Desarrollo de Pruebas. Sección Banco. Carpeta EC 1 – 1 (1965). "Especificaciones para la prueba de conocimientos en ciencias sociales y filosofía que se utilizará en las admisiones universitarias". Bogotá, mecanografiado.
- ICFES. Servicio Nacional de Pruebas. División de Desarrollo de Pruebas. Sección Banco. Carpeta E C 1- 1 (1965a). "Distribución del contenido de las preguntas en la prueba de ciencias sociales", Bogotá, mecanografiado.
- ICFES. Servicio Nacional de Pruebas. División de Desarrollo de Pruebas. Sección Banco. Carpeta C 1 - 1 (1967). "Aplicaciones de la prueba C- 1 - 1". Bogotá, mecanografiado.
- ICFES. Servicio Nacional de Pruebas. División de Desarrollo de Pruebas. Sección Banco. Carpeta C 1 - 2 (1967a). "Tabla de especificaciones de la prueba C 1 - 2", Bogotá, mecanografiado.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). Decreto Número 45 de 1962. Se establece el Ciclo Básico de Educación Media y se determina el plan de estudios de Bachillerato. Bogotá, enero 11 de 1962.
- Ravittch, Diane. *Estándares Nacionales en Educación* (1995). Washington: Programa de promoción de la Reforma Educativa en América latina (PREAL).
- Tovar, Bernardo (Ed.) (1994). *La historia al final del milenio. Ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de



Ciencias Humanas, Departamento de Historia: Editorial
Universidad Nacional, 2 v.; vol. 1.

Recebido em 31/03/2017 - Aprovado em 11/06/2017

