

Consolidación de una disciplina escolar en Colombia: el área de ciencias sociales

Orlando Silva Briceño

7

COLECCIÓN
TESIS
DOCTORAL



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



**CONSOLIDACIÓN DE UNA DISCIPLINA ESCOLAR EN COLOMBIA:
EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES**

**CONSOLIDACIÓN DE UNA DISCIPLINA ESCOLAR EN COLOMBIA:
EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES**

**COLECCIÓN
TESIS DOCTORAL**

TESIS
DOCTORAL
PRESENTADA POR
ORLANDO SILVA
BRICEÑO

DIRIGIDA POR
DR. LUIS CARLOS
ORTIZ VÁSQUEZ



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**



© Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Primera Edición 2020

ISBN Impreso: 978-958-787-213-2

ISBN Digital: 978-958-787-214-9

Sección de publicaciones

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

www.udistrital.edu.co

Carrera 24 No. 34 - 37

PBX: (57+1) 3239300, ext.6201

publicaciones@udistrital.edu.co

Preparación editorial

Doctorado Interinstitucional en Educación

<http://die.udistrital.edu.co/publicaciones>

Sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas

www.udistrital.edu.co

Aduanilla de Paiba, Edificio de Investigadores, calle 13 No. 31-75

Asistente editorial

Elban Gerardo Roa Díaz

eventosdie@udistrital.edu.co

PBX: (57+1) 3239300, ext.6330-6334

Corrección de estilo, Diseño, diagramación e impresión

Fundación Común Presencia

Esta edición 2020 y sus características son propiedad de la Universidad Distrital José Francisco Caldas, por lo que queda prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio, sin la autorización previa por escrito de los editores.

Impreso en Bogotá, Colombia, 2020

Silva Briceño, Orlando

Consolidación de una disciplina escolar en Colombia : el área de ciencias sociales / Orlando Silva Briceño. -- Bogotá : Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2020.

168 páginas ; 24 cm. -- (Colección Doctorado)

ISBN 978-958-787-213-2

1. Ciencias sociales - Enseñanza 2. Métodos de enseñanza
3. Escuelas de educación 4. Sociología de la educación I. Tít.
II. Serie.

307 cd 22 ed.

A1661631

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

UD
Editorial

Este libro fue sometido
a un proceso de
evaluación por pares.

Comité Editorial CADE

Harold Andrés Castañeda-Peña
Presidente CADE

Adela Molina Andrade

*Representante grupos de investigación:
Investigación en Didáctica de las Ciencias,
Interculturalidad, Ciencia y Tecnología-
INTERCITEC, GREECE y del Grupo Didáctica
de la Química-DIDAQUIM, del Énfasis de
Educación en Ciencias*

Juan Carlos Amador Baquiro

*Representante de los grupos de investigación:
Moralía, Estudios del Discurso, Filosofía y En-
señanza de la Filosofía, Grupo de investigación
Interdisciplinaria en Pedagogía de Lenguaje y
las Matemáticas-GIIPLyM y Jóvenes, Culturas y
Poderes, del Énfasis en Lenguaje y Educación*

Rodolfo Vergel Causado

*Representante de los grupos de investigación:
Grupo de Investigación Interdisciplinaria en
Pedagogía de Lenguaje y las Matemáticas
GIIPLyM, Matemáticas Escolares Universidad
Distrital-MESCUUD y EDUMAT, del Énfasis en
Educación Matemática*

Diego Hernán Arias Gómez

*Representante del grupo de investigación:
Formación de Educadores, Emilio, Educación
y Cultura Política, del Énfasis de Historia de la
Educación, Pedagogía y Educación Comparada*

Pilar Méndez Rivera

*Representante de los grupos de investigación:
Aprendizaje y Sociedad de la Información y
Formación de Educadores, del Énfasis en
ELT Education*

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Ricardo García Duarte
Rector

William Fernando Castrillón Cardona
Vicerrector Académico

Comité Editorial Interinstitucional-CAIDE

Henry Giovany Cabrera Castillo
Director Nacional

Augusto Maximiliano Prada Dussán
Director DIE
Universidad Pedagógica Nacional

Harold Andrés Castañeda-Peña
Director DIE
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Henry Giovany Cabrera Castillo
Director DIE
Universidad del Valle

Tabla de contenido

Introducción	13
Capítulo 1	
Historia de las disciplinas y de los saberes escolares en Colombia	23
1.1. Surgimiento de la historia de las disciplinas y de los saberes escolares en Colombia	26
Capítulo 2	
El área de ciencias sociales como disciplina escolar	41
2.1. Niveles de análisis para la historia de las disciplinas y de los saberes escolares	42
2.1.1. Lo estratégico: lucha por la hegemonía cultural y gubernamentalidad	45
2.1.2. Lo maquínico	47
2.1.3. Lo áulico	49
2.2. Modo de instrucción y modo de educación en Colombia	53
2.2.1. Modo de instrucción civilizatorio	57
2.2.2. Modo de educación desarrollista	72
2.3. Temporalidades y rupturas en la historia de las disciplinas y los saberes escolares: El caso de las ciencias sociales escolares	76
2.4. Renovación curricular y consolidación de las ciencias sociales como área escolar	84
2.4.1. La reforma de 1976	85
2.4.2. La reforma curricular: proceso planificado	91
2.4.3. El cambio de concepción en la enseñanza del área: de los estudios sociales a la integración del área de ciencias sociales	94
2.4.4. La emergencia del currículo y la configuración del área de formación en ciencias sociales	98

Capítulo 3

Campo profesional de la educación y producción discursiva en el campo intelectual de la enseñanza de las ciencias sociales escolares 105

3.1. Campo profesional de la educación: facultades de educación y formación de licenciados 107

3.1.1. Escuela Normal Superior: el inicio de la profesionalización docente 110

3.1.2. Expansión de las Facultades de Educación 113

3.1.3. Investigación educativa y formación científica en las facultades de educación 116

3.2. Los licenciados en ciencias sociales como sujetos de saber 123

3.2.1. Profesionalización de los docentes de ciencias sociales 125

3.2.2. Especialidades de las licenciaturas de Ciencias Sociales en el decenio de 1960 131

3.2.3. Tendencia científicista en la formación de los licenciados en ciencias sociales 132

3.3. Campo intelectual y producción discursiva sobre la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia 134

3.3.1. Crítica a la educación tradicional y a la reforma curricular 137

3.3.2. El giro cognitivo 139

3.3.3. La formación científica y el dominio de los conceptos de las ciencias sociales como objetivos de la enseñanza de las ciencias sociales 144

3.3.4. Disciplinas e interdisciplinariedad en la enseñanza de las ciencias sociales 145

Conclusiones 149

Bibliografía 153

Lista de tablas

	Página
Tabla 1. Plan de estudios de secundaria. Decreto 1972 de 1933.	80
Tabla 2. Periodización historia de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia.	82
Tabla 3. Crecimiento y desarrollo de las Facultades de Educación: 1932 y 1968.	115
Tabla 4. Plan de estudios Escuela Normal Superior. Componente Especialidad en Ciencias Sociales.	128
Tabla 5. Plan de estudios Escuela Normal Superior. Componente de Cultura General.	129
Tabla 6. Plan de estudios Escuela Normal Superior. Componente de Pedagogía.	130
Tabla 7. Especialidades en Ciencias Sociales durante 1968.	131

Lista de figuras

	Página
Figura 1. Niveles de análisis para las disciplinas y los saberes escolares.	44
Figura 2. Temporalidades de larga duración.	57
Figura 3. Tendencia de formación docente en la Escuela Normal Superior.	112
Figura 4. Dominios de formación propuestos para las licenciaturas decenio de 1960.	118

Agradecimientos

Al Doctorado Interinstitucional en Educación.

Al doctor Luis Carlos Ortiz Vásquez, por la sabiduría y el afecto con los que acompañó este camino.

A las y los profesores del Énfasis en Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada, especialmente a las profesoras Bárbara García Sánchez y Blanca Inés Ortiz, y al Profesor Rigoberto Castillo.

A los compañeros del Proyecto Nebraska de la Federación Icaria (FEDICARIA) Raimundo Cuesta, Juan Mainer y Julio Mateos, por los fructíferos aportes a este trabajo, y por su testimonio radical y crítico en el campo educativo.

A las y los funcionarios de la Biblioteca Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza-Campus de Huesca, especialmente a Marien Martín.

Al Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, principalmente al doctor Jorge Tomas Uribe.

A las y los funcionarios del archivo central de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia sede Tunja.

A mis compañeras y compañeros maestros del Proyecto Curricular de Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, por su permanente actitud de debate y de crítica.

A las y los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales – LEBECS y de la Licenciatura en Ciencias Sociales LECS de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, por su eterna e inquebrantable rebeldía e inconformidad.

A Nathalia Martínez Mora, compañera vital de mi existencia, por sus certeros aportes, y por el apoyo en la lectura e interlocución de este proceso, que aún continúa.

En los últimos años en la historia de la educación y la pedagogía en Colombia, se ha constituido un subdominio de indagación referido a las disciplinas y los saberes escolares como problemática de investigación historiográfica. El libro que se presenta se inscribe en dicho ámbito investigativo y se derivó del desarrollo de una tesis doctoral,¹ cuyo objetivo fue el de determinar el proceso de configuración de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber-poder en Colombia y establecer las condiciones y la confluencia de luchas que permitieron la consolidación de dicho dominio en el sistema escolar colombiano en el periodo comprendido entre 1976 y 1994.

El periodo propuesto, inicia teniendo como hito el proceso de implementación de la reforma educativa auspiciada por el Decreto 088 de 1976, que inició la reorganización del sistema educativo del país y del Ministerio de Educación Nacional. Ésta tuvo como uno de los principales ejes de transformación las disposiciones normativas referidas a los currículos escolares, conocida como renovación curricular, que inicialmente incidió en la reglamentación sobre administración curricular y que se consolidó con la formulación de los marcos generales y programas curriculares para todas las áreas y grados escolares. El periodo termina con la promulgación y puesta en marcha de la Ley General de Educación de 1994, que reestructuró radicalmente el sistema educativo nacional.

Como horizonte analítico de orden general se propone el concepto de **campo de saber – poder**, a partir de los desarrollos de procesos de investigación previos,² el cual toma como base los postulados de Michael Foucault y Pierre Bourdieu sobre las categorías de campo, saber y poder. Desde este

1 El punto de partida de este trabajo es el proyecto de tesis doctoral titulado: Consolidación y configuración de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber – poder en Colombia 1976 – 1994, inscrito en la línea de investigación Historia de la Enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, del Énfasis de Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada del Doctorado Interinstitucional en Educación sede Universidad Distrital

2 Entre los años 2008 y 2009 el grupo de investigación CYBERIA implementó el proyecto titulado: La primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales, entre la memoria oficial y otras memorias: el caso de seis instituciones educativas de Bogotá, financiada por el Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

concepto se puede establecer analíticamente un proceso de configuración de prácticas sociales que delimitan un dominio social, que puede ser abordado al establecerse el conjunto de luchas que producen como acontecimiento el escenario estudiado. Al determinar el saber cómo un dominio de prácticas situadas en un determinado momento y en una sociedad concreta, se puede hacer uso del concepto de campo como metáfora espacial, pues:

Utilizar dicha categoría supone que los dominios discursivos de un saber aunque no se hallen absolutamente definidos, si están delimitados. Igualmente, a partir de procesos de producción discursiva, emergen estructuras y formas de poder, en donde el concepto de campo da razón de ello [...]³

En la perspectiva de Bourdieu⁴, el concepto de campo es concebido para comprender conjuntos de prácticas sociales como escenarios de lucha. Así mismo se considera como un espacio de acción dispuesto socialmente, en el que es posible, a partir de las tensiones que en él se desenvuelven conservar o modificar dicho campo, y por ello, los diferentes actores o agentes emplean estrategias de acuerdo con el lugar (posición) que ocupan en la estructura, pero también del sistema de disposiciones duraderas o transferibles conocido como *habitus*. Esto sugiere asumir el campo desde una perspectiva relacional, que supone la aprensión de los espacios sociales bajo la forma de distribuciones de propiedades (capitales) de los diferentes actores que lo conforman. Justamente, el énfasis en lo relacional del análisis del campo es lo que se retoma de la propuesta de Bourdieu para asumir la conceptualización del campo de saber-poder. Siguiendo a este autor “el campo científico, al igual que otros campos, es un campo de fuerzas dotado de una estructura, así como un campo de luchas para conservar o transformar ese campo de fuerzas”⁵.

También se proponen como criterios que posibilitan el manejo del concepto de campo, para analizar dominios de saber y las consecuentes dinámicas de poder articuladas a estos, los siguientes:

3 Silva, O. et al. (2010). “Entre la memoria oficial y otras memorias: disputas de saber poder en la enseñanza de las ciencias sociales. La primera violencia en Colombia”. En Díaz, C. et al. *Emergencias de la Memoria. Dos estudios sobre la infancia, escuela y la violencia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. p 146.

4 Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico: ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.

5 Ibíd. p. 64.

- El campo es un dominio discursivo, un sistema de prácticas sociales que constituyen un conjunto articulado de enunciados, sujetos e instituciones
- El sistema de prácticas es un sistema de dispersión
- El campo es un escenario de lucha (Saber – poder)
- El campo es un sistema abierto pero delimitado⁶

El concepto de campo articulado a los planteamientos realizados sobre el saber y el poder, permiten constituir la categoría de campo de saber- poder. Inicialmente el concepto de saber según Foucault se refiere:

A este conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle lugar, se le puede llamar saber. Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no estatuto científico [...]; un saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso [...]; un saber es también el campo de coordinación y subordinación de los enunciados en el que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman [...]; en fin, un saber se define por sus posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso [...]. Existen saberes que son independientes de las ciencias (que no son ni su esbozo histórico ni su reverso vivido), pero no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber qué forma.⁷

El saber tiene como correlato el poder, por ello el análisis de toda práctica de saber, requiere así mismo una comprensión de las condiciones de poder articuladas a dichas prácticas:

En la perspectiva de Foucault el binomio saber - poder está intrínsecamente relacionado y la configuración de cualquier campo de saber estaría constituido a partir de la forma en cómo se desenvuelve dicha relación [...] En este sentido, al analizar cualquier tipo de saber se tiene que determinar la forma en cómo se desarrollan las luchas y relaciones de poder que le dan forma al campo analizado [...]⁸

6 Silva, O. et al et al. "Entre la memoria oficial y otras memorias..." p 147.

7 Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno Editores. pp. 306 – 307.

8 Silva, O. et al. "Entre la memoria oficial y otras memorias..." p 147.

Por tanto, el saber expresa y produce un conjunto de acciones y tensiones que dan forma a las posiciones y estrategias de lucha que convierten al saber en objeto de la disputa y a la vez en pivote que moviliza unas determinadas maneras de poder. Por ello, en la sociedad emerge la necesidad de administrar el saber y de dar paso a formas políticas del saber, es en esa perspectiva que el concepto de campo posibilita el análisis de los dominios discursivos como escenarios de lucha:

Existe una administración del saber, una política del saber, relaciones de poder que pasan a través del saber y que inmediatamente si se las quiere describir os reenvían a estas formas de dominación a las que se refieren nociones tales como campo, posición, región, territorio. Y el término político- estratégico indica cómo lo militar y lo administrativo se inscriben efectivamente ya sea sobre un suelo, ya sea en forma de discurso.⁹

En relación con el método para el análisis de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber-poder y, como un dominio discursivo específico en el ámbito de la historia de la educación y de la pedagogía, situado en un momento y en unas condiciones que lo dotan de una condición de historicidad singular, se retomó un proceso metodológico que desde el enfoque genealógico arqueológico se propuso nominar como **descripción enunciativa del discurso**, en donde:

[...] el escenario de indagación (la enseñanza de las ciencias sociales) es retomado como práctica discursiva, que soportada por los regímenes enunciativos en su condición empírica, admite la constitución de un dispositivo que hace posible la visibilidad de los principios de dispersión y las regularidades enunciativas que configuran el campo problémico de la investigación, y tiene un carácter puramente descriptivo y relacional; por ello, el tipo de investigación utilizado ha sido denominado por el grupo de investigación CYBERIA como: DESCRIPCIÓN ENUNCIATIVA DEL DISCURSO,[...] ¹⁰

Foucault al exponer su método, es explícito y reiterativo en afirmar que éste no tiene un sentido interpretativo, sino por el contrario un carácter descriptivo; precisamente en la *Arqueología del saber* titula el cuarto capítulo como descripción arqueológica¹¹. En ese apartado estipula que el análisis

9 Foucault, M (2007). *Microfísica del poder*. Versión digital En <http://caosmosis.acracia.net/wp-content/uploads/2007/11/foucault-microfisica-del-poder.pdf> consultado el 18 de marzo de 2008. p 87.

10 Silva, O. et al. "Entre la memoria oficial y otras memorias..." p 146.

11 Foucault, M. *La arqueología del saber*... p 225.

que ha nominado Arqueología, tiene una acepción contraria a la de un método de interpretación, explicando que:

Partí de un problema relativamente sencillo: la escansión del discurso según grandes unidades que no eran las de las obras, de los autores, de los libros o de los temas. Y he aquí que, con el solo fin de establecerlas, he puesto sobre el telar toda una serie de nociones (formaciones discursivas, positividad, archivo), he definido un dominio (los enunciados, el campo enunciativo, las prácticas discursivas) he tratado de hacer surgir la especificidad de un método que no fuese ni formalizador ni interpretativo [...]¹²

El autor se vio en la necesidad de diferenciar su concepción analítica de la posible equiparación de ésta con los fines y métodos de la historia de las ideas, para lo cual estableció cuatro principios para esa disimilitud, y para explicitar las particularidades del análisis arqueológico. Con esas diferencias según Foucault: “podrán captarse sobre estos diferentes puntos las particularidades del análisis arqueológico, y que se podrá eventualmente medir su capacidad descriptiva”¹³. Los cuatro puntos se pueden sintetizar de la siguiente manera:

1. La arqueología pretende definir los discursos como prácticas que obedecen a un conjunto de reglas que se “dirige al discurso en su volumen propio, a título de *monumento*. No es una disciplina interpretativa: no busca ‘otro discurso’ más escondido. Se niega a ser ‘alegórica’”.¹⁴
2. La arqueología no busca establecer la continuidad de los discursos “Su problema es, por el contrario, definir los discursos en su especificidad; mostrar en qué el juego de las reglas que ponen en obra es irreductible a cualquier otro”. Se define a sí misma como “un análisis diferencial de las modalidades de discurso”.¹⁵
3. La arqueología pone en suspenso los conceptos de obra y de autor para su análisis “Define unos tipos y unas reglas de prácticas discursivas que atraviesan unas obras individuales, [...] La instancia del sujeto creador, en tanto que razón de ser de una obra y principio de su unidad le es ajena.”¹⁶

12 Ibid. p 27.

13 Ibid. p 233.

14 Ibid. pp. 233 – 234.

15 Ibid. p 234.

16 Ibid. pp. 234 - 235

4. La arqueología no restituye una supuesta exterioridad que le da sentido a la propia practica discursiva, ni el presunto origen de la misma:

No es nada más y ninguna otra cosa que una reescritura, es decir en la forma mantenida de la exterioridad, una transformación pautada de lo que ha sido y ha escrito. No es la vuelta al secreto mismo del origen, es la descripción sistemática de un discurso-objeto.¹⁷

Edgardo Castro, refiriéndose a este aspecto metodológico de la obra de Foucault, sintetiza de la siguiente manera lo referido al principio descriptivo del análisis arqueológico:

[...] la descripción arqueológica de los enunciados es, al mismo tiempo, un análisis histórico. Expresándolo de otra manera, la descripción de los enunciados es también una descripción de las formaciones discursivas. Sin embargo, no se trata ni de inferir el análisis de las formaciones discursivas de una definición de enunciado ni de inferir la naturaleza de los enunciados de una descripción de las formaciones discursivas. Foucault quiere mostrar, fundamentalmente, que la dimensión específica del enunciado aparece a través de la descripción de las formaciones discursivas¹⁸.

El objeto de indagación abordado es la enseñanza de las ciencias sociales, entendida como una formación discursiva que expresa un segmento de las disputas de carácter estratégico, que se desarrollaron en el ámbito educativo y de las funciones que le otorgó el Estado al sistema escolar. La enseñanza de las ciencias sociales, concebida aquí como un conjunto de prácticas desarrolladas en el marco de los procesos de escolarización de las sociedades modernas y como parte de los juegos de lucha de orden estratégico por el control y la hegemonía de los dispositivos de *gubernamentalidad* de la población, se constituyó en una experiencia singular y en un acontecimiento situado en la materialidad de los sistemas educativos, las instituciones escolares y las prácticas áulicas, lo que hacen posible que esta área escolar sea asumida como objeto de indagación historiográfica.

Para diferenciar y conceptualizar las disciplinas y los saberes escolares se usa el concepto de umbral de epistemologización propuesto por Foucault¹⁹ en la comprensión de los procesos de *positivización* del saber y *epistemologización*,

17 Ibíd. p 235.

18 Castro, E. (1995). *Pensar a Foucault: interrogantes filosóficos de La arqueología del saber*. Buenos Aires: Biblos. p 195.

19 Foucault, M. *La arqueología del saber*... pp. 313 - 318.

cientificidad y formalización de la ciencia. Este concepto de umbral permite diferenciar y articular los dominios discursivos de las asignaturas, materias y áreas de enseñanza con prácticas inscritas en espacios sociales más amplios, como es el caso de los discursos epistemológicos de la ciencia, que haría referencia a las disciplinas escolares. Por su parte, los discursos axiológicos, estéticos o biopolíticos relacionados con las prácticas formativas o de enseñanza, corresponderían al conjunto de los saberes escolares, que no estarían inscritos en una relación esencial con los preceptos de la ciencia moderna.

El saber, cómo escenario más amplio para comprender la emergencia y transformaciones del conocimiento, cuenta con distintos umbrales de materialización histórica, aunque también hay otros tipos de umbrales como los de etización, estetización y politización, entre otros, según lo asevera Deleuze al exponer la obra de Foucault:

El saber es un agenciamiento práctico, un «dispositivo» de enunciados y de visibilidades. Nada hay, pues, bajo el saber (aunque haya, ya lo veremos, cosas fuera del saber). Lo que equivale a decir que el saber sólo existe en función de «umbrales» muy variados, que señalan otras tantas láminas, separaciones y orientaciones en el estrato considerado. A este respecto, no basta con hablar de un «umbral de epistemologización»: éste ya está orientado en una dirección que conduce a la ciencia y que todavía atravesará un umbral específico de «cientificidad» y, eventualmente, un «umbral de formalización». Pero en el estrato también existen otros umbrales, orientados de otra forma: umbrales de etización, de estetización, de politización, etc. El saber no es la ciencia, y es inseparable de tal y tal umbral en el que está incluido: incluso la experiencia perceptiva, incluso los valores de lo imaginario, incluso las ideas de la época o los elementos de la opinión común. El saber es la unidad de estrato que se distribuye en los diferentes umbrales, mientras que el estrato sólo existe como la acumulación de esos umbrales bajo diversas orientaciones y la ciencia sólo es una de ellas. Sólo existen prácticas, o posibilidades, constitutivas del saber: prácticas discursivas de enunciados, prácticas no discursivas de visibilidades. Pero estas prácticas siempre existen bajo umbrales arqueológicos cuyas cambiantes distribuciones constituyen las diferencias históricas entre estratos²⁰.

En el capítulo inicial se determina la emergencia de la historia de las disciplinas y de los saberes escolares como subcampo de investigación en el país que surge en los desarrollos recientes de las tradiciones nacionales de

20 Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós. p 79.

la Historia de la Educación y la Pedagogía en Colombia, que se nutre de las tradiciones de la historia social del currículo y de la historia de las disciplinas escolares de Europa.

En el segundo capítulo se establece el proceso de constitución del área de ciencias sociales como disciplina escolar que, de acuerdo con los planteamientos desarrollados en el primer capítulo sobre la diferencia de disciplinas y saberes escolares, asume la constitución de esta área de enseñanza en cierto nivel de relación con los discursos procedentes de la epistemología del campo científico de las ciencias sociales. Se recurre también a la elaboración de un marco analítico para las investigaciones sobre las disciplinas y los saberes escolares, desde categorías propias de la teoría social contemporánea de segunda mitad de siglo XX, en las que se encuentran el campo, los estratos y el agenciamiento.

Además, se define como marco temporal de larga duración dos grandes épocas que corresponden a los agenciamientos o bien de la instrucción o bien de la educación pública, derivadas de los procesos estratégicos de *gubernamentalidad*, en el sentido que propone Michael Foucault para dicho concepto analítico. Las dos grandes temporalidades propuestas se nombraron: Modo de Instrucción Civilizadorio y Modo de Educación Desarrollista, que adaptó la categoría de Modos de Educación desarrollado y utilizado por el Grupo FEDICARIA de España para diversas investigaciones en el campo de la historia de la educación.

Otra categoría heurística a la que se recurrió para el análisis, fue la de *estrato* procedente de las metáforas espaciales utilizadas por Foucault y Deleuze, para el abordaje de prácticas sociales que se despliegan en distintos niveles de materialidad social. Se elaboró una estratificación compuesta por tres niveles en los que se manifiestan las formaciones discursivas sobre la enseñanza de las ciencias sociales, a saber: a) un nivel estratégico, que responde a los postulados más generales situados en el plano de la cultura, desde el cual se les asigna una función política e ideológica a las formas de enseñanza de los sistemas educativos modernos. b) un nivel *maquínico* en el que se articulan los procesos de escolarización por medio de una forma institucional, que en este caso se refiere a la escuela. c) un nivel *áulico*, que corresponde a las prácticas y discursos de la enseñanza situados en el plano del aula de clase como un escenario micro social. La investigación se centró en el estudio a un nivel del estrato más general, en este caso en el estratégico.

En consecuencia, y en perspectiva de mediana duración, se elaboró una propuesta de periodización específica para indagar la historia de las disciplinas y de los saberes escolares en el lapso comprendido entre 1936 y 2014. Se identificaron en ese lapso cuatro momentos de transformación en la consolidación y configuración de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber-poder: a) 1936 – 1948 correspondiente con la emergencia de la enseñanza de las ciencias sociales. b) 1948 – 1976 que muestra la consolidación de los discursos científicos y la vinculación a la estrategia del desarrollo de los estudios sociales. c) 1976 – 1994 referido a la consolidación del área de ciencias sociales como disciplina escolar d) 1994 – 2014 que, en el marco de los procesos de globalización, expresa la reestructuración de las ciencias sociales e interdisciplinarización de la enseñanza de las ciencias sociales escolares.

En ese apartado igualmente se describe el proceso de conformación del área escolar de las ciencias sociales en el tercer periodo identificado (1976 – 1994) en el contexto de los discursos de planeación y planificación social, procedentes de las lógicas generales y de las concepciones de la estrategia del desarrollo, que se plasmó en lo educativo por medio de una serie de reformas al sistema educativo en distintos niveles, entre las que se impulsó la que se nominó como *renovación curricular*.

El tercer y último capítulo aborda dos temas centrales. El primero, es el proceso de surgimiento y consolidación de los licenciados en educación y particularmente los de ciencias sociales, como sujetos que aparecen en el escenario de la formación profesional universitaria. La importancia de este aspecto es el de considerar que, en la configuración de un saber, uno de los elementos centrales y constitutivos de éste, es el de los sujetos que soportan dicho saber. Lo que es más significativo en el caso de los saberes que se instituyen como un campo profesional.

El análisis de dicho proceso de profesionalización se realizó desde el concepto de campo profesional, categoría heurística implementada por el proyecto Nebraska de España, constituido por los profesores Raimundo Cuesta, Juan Mainer y Julio Mateos. Este concepto posibilita dar cuenta de la constitución de un cuerpo profesional especializado en el campo de la educación desde una perspectiva socio histórica que, en el caso colombiano, se nucleó en las facultades de educación, lo cual propició la formación y la titulación de los licenciados como profesionales para desempeñar las labores de enseñanza en el nivel de educación secundaria. Conjuntamente,

y de forma específica en este apartado se resalta la emergencia de los licenciados en ciencias sociales como sujetos de saber, y las transformaciones que se realizaron en las propuestas formativas de las facultades de educación sobre esta especialidad. Las tendencias de la formación de los licenciados son acordes a las temporalidades planteadas para el desarrollo de las ciencias sociales escolares.

El segundo tema, analiza la producción discursiva del campo intelectual de la enseñanza de las ciencias sociales. Se parte del concepto de campo intelectual de la educación desarrollado por Mario Díaz, quien considera la producción discursiva como propio de las luchas por la hegemonía y control del escenario intelectual educativo. Para el caso de las ciencias sociales escolares, se identificó la producción discursiva sobre la enseñanza de esta área en el periodo de 1976 a 1994, señalando cómo se consolida una formación discursiva propia de lo que sería un campo intelectual de la enseñanza de las ciencias sociales, a partir de los distintos ensayos y propuestas publicadas en dicho periodo.

A partir del análisis y la descripción enunciativa sobre la enseñanza de las ciencias sociales, en la documentación localizada en el periodo estudiado se identificaron cuatro nodos enunciativos: a) la crítica a la educación tradicional y a la reforma educativa, b) el giro cognitivo en la enseñanza de las ciencias sociales, c) la formación científica y el dominio de los conceptos científicos como objetivos de la enseñanza de las ciencias sociales y, c) disciplinas e interdisciplinariedad en la enseñanza de las ciencias sociales, los cuales le dan cuerpo a un campo de producción discursiva sobre la enseñanza de las ciencias sociales.

Finalmente, se presentan las conclusiones que sintetizan los alcances logrados en los análisis propuestos en cada capítulo y precisa la reflexión construida para determinar y describir el proceso de configuración y consolidación de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber – poder en Colombia durante el siglo XX.

Capítulo 1

Historia de las disciplinas y de los saberes escolares en Colombia

La historia de las disciplinas y de los saberes escolares en Colombia como ámbito de investigación emergente hace parte del desarrollo historiográfico del país que, en su dinámica de configuración, pasó de la consolidación de la historia como campo profesional con perspectiva científica entre los decenios de 1960 a 1980, a un proceso de dispersión temático y metodológico, a partir de los años noventa y que continúa en la actualidad. Como parte de dicha dispersión surgió y se consolidó la historia de la educación y la pedagogía, en la cual aparece una línea de investigación específica: *la historia de las disciplinas y de los saberes escolares*.

Se propone esta nominación para comprender la complejidad de asignaturas y prácticas escolares, tanto de enseñanza vinculadas a ciencias o disciplinas científicas de referencia (matemáticas, química, biología, ciencias sociales, etc.) como a prácticas de saber ligadas a diversos ordenes de carácter formativo (estético, moral, corporal, de capacitación laboral, etc.) Dicha denominación pretende recoger los avances de los desarrollos teóricos y conceptuales tanto de la historia de las disciplinas escolares elaborados en Europa, como los de la historia social del currículo logrados de forma particular en el mundo anglosajón. Además, se acogen los aportes realizados desde la categoría de saber de uno de los enfoques de investigación más significativos en la historia de la educación y la pedagogía en Colombia: el enfoque genealógico arqueológico, desde el cual en los últimos años de forma mayoritaria se viene construyendo la historia de la enseñanza de asignaturas, áreas y materias en Colombia, desde el uso que se hace de los postulados de Michel Foucault.

La historia de las disciplinas y de los saberes escolares en Colombia se viene consolidando como un escenario de investigación significativo para la historia de la educación y la pedagogía. En este ámbito ya se cuenta con una tradición internacional que brinda herramientas conceptuales y metodológicas que aportan un piso sólido para los debates en el campo, pero a

su vez, las tradiciones historiográficas en educación y pedagogía nacionales aportan elementos que hacen que el análisis histórico se diferencie del desarrollado en otros países; fundamentalmente con las investigaciones que toman como referentes los conceptos y metodologías promovidos desde el enfoque genealógico-arqueológico.

Por otra parte, los desarrollos actuales muestran la necesidad de asumir de manera relacional, pero diferenciadora, los conceptos de disciplinas escolares y de saberes escolares, pues cada uno por separado no logra distinguir prácticas escolares de diverso orden epistémico o de acuerdo con el fin formativo en las que éstas se encuentran inscritas. Se hace necesario, además, redefinirlos con el propósito de matizar y complejizar la mirada sobre las distintas experiencias históricas que han delimitado prácticas formativas y de enseñanza en las instituciones escolares, evitando una posible homogenización para el análisis y la comprensión de las mismas. Por ello, se propone una articulación de los dos conceptos recogidos en la nominación de historia de las disciplinas y de los saberes escolares. Designación que debe ser confrontada desde las dinámicas históricas y desde las transformaciones de la escuela.

La institución escolar contiene múltiples procesos de historicidad, y derivado a ello diferentes desarrollos en lo concerniente a los objetos de enseñanza o de formación. A la escuela de primeras letras del siglo XIX con su canon de enseñanza, denominado ramos de instrucción,²¹ en los que destacan la lectura, la escritura, la aritmética, la historia patria, la geografía, la religión, entre otros, se le agregó el nivel de segunda enseñanza en el primer tercio del siglo XX y con ella, los planes de estudio que de forma preponderante estaban inscritos en la lógica de las ciencias modernas, por ejemplo: la biología, la química, la matemática; aunque también provenientes del ámbito de la humanidades, como es el caso de filosofía y letras.

Por tal razón, para el estudio y análisis de las asignaturas, materias o áreas de enseñanza, según se nominaron en distintos periodos, se hace necesario diferenciar la amalgama de órdenes de saber constitutivos de dichos objetos de enseñanza y formación. Se propone entonces, una primera delimitación inscrita en el concepto de saber desarrollado por Foucault. Así, mientras que los saberes escolares corresponderían a las formaciones discursivas que se relacionan de modo manifiesto con los discursos que se han *positivizado*,

21 Álvarez, A. (1995)...*Y la escuela se hizo necesaria*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. pp 79 – 109.

es decir, que han alcanzado algún nivel de individualidad y autonomía y han sido reconocidos como una forma de conocimiento en la sociedad; las disciplinas escolares, estarían conexas a las prácticas de conocimiento que han logrado niveles significativos de sistematicidad y disciplinamiento en procesos de epistemologización y formalización de la ciencia moderna.

Desde la propuesta de este autor sobre los umbrales de constitución del saber, en el que se incluye la ciencia como forma de conocimiento privilegiado, se estableció la diferencia entre los umbrales de positivización, epistemologización, cientificidad y formalización. El **umbral de positivización** se da en el: “momento a partir del cual una práctica discursiva se individualiza y adquiere su autonomía, al momento, por consiguiente, en que se encuentra actuando un único sistema de formación de los enunciados, [...]”²²

En este rango se pueden ubicar por ejemplo saberes escolares como: el dibujo, la música, el canto, la religión, la educación estética, la educación cívica y la educación física.

El **umbral de epistemologización**, que expresa un nivel mayor de consolidación de sus prácticas y sistemas enunciativos, emerge según Foucault:

Cuando en el juego de una formación discursiva, un conjunto de enunciados se recorta, pretende hacer valer (incluso sin lograrlo) unas normas de verificación y de coherencia y ejerce, con respecto del saber, una función dominante (de modelo, de crítica o de verificación)²³

En este nivel se situarían las disciplinas escolares relacionadas con las ciencias sociales y humanas, tales como la historia y la geografía, la filosofía y la ciencia política.

En el caso del **umbral de cientificidad** se destaca la existencia de criterios formales y el carácter proposicional que adquieren determinadas prácticas de conocimiento, que surge:

Cuando la figura epistemológica [...] obedece a cierto número de criterios formales, cuando sus enunciados no responden solamente a reglas arqueológicas de formación, sino además a ciertas leyes de construcción de las proposiciones está dada por la individualización y autonomía de una práctica discursiva²⁴

22 Foucault, M. *La arqueología del saber*. pp 313 – 314.

23 Ibid. p 314.

24 Ídem.

A este grado de consolidación corresponderían disciplinas escolares adscritas a las ciencias naturales, verbigracia: la biología, la física y la química.

Finalmente, Foucault establece el **umbral de formalización** que está definido por su naturaleza axiomática. Al respecto, el autor concluye que se ha franqueado dicho umbral:

[...] cuando ese discurso científico, a su vez pueda definir los axiomas que le son necesarios, los elementos que utiliza, las estructuras proposicionales que son para él legítimas y las transformaciones que acepta, cuando pueda así desplegar, a partir de sí mismo, el edificio formal que constituye [...] ²⁵

En esta categoría se localiza como disciplina escolar la matemática y sus derivadas como son la trigonometría y el cálculo.

A partir de esta propuesta conceptual sobre los distintos umbrales de constitución del saber, se justifica la diferenciación entre las categorías de disciplinas escolares y saberes escolares, que visibilizan un conjunto de historicidades yuxtapuestas y complejas, pero que, trabajadas de manera articulada, permiten una comprensión amplia de la manera como se fue constituyendo y formalizando la amalgama de formas saber que circulan y dan vida a la institución escolar.

1.1 Surgimiento de la historia de las disciplinas y de los saberes escolares en Colombia

En el primer decenio del siglo XXI se observa en el país la emergencia de programas de investigación en el campo de la historia de la educación y la pedagogía, correspondientes con propuestas académicas internacionales. En consecuencia, la producción historiográfica sobre este campo ha tenido un auge progresivo con líneas temáticas y objetos de estudio novedosos, como da cuenta un balance sobre las investigaciones presentadas en las mesas de historia de la educación en el XIV y XV Congreso Colombiano de Historia celebrados en las ciudades de Tunja en 2008 y Bogotá en 2010 respectivamente, junto con publicaciones de libros y artículos, cuyas temáticas con mayor desarrollo se pueden agrupar en:

25 Ídem.

- La escuela, la universidad, educación superior, escuelas normales e historias de instituciones.
- Las políticas y reformas educativas.
- Los modelos pedagógicos, teorías y tendencias pedagógicas
- Los pedagogos y educadores.
- La familia, mujer, infancia y educación domestica
- Educación de la mujer y la mujer en la educación
- El maestro, la formación de maestros y de docentes
- Educación rural, educación indígena y etnoeducación
- Educación, ciudadanía y nación

Esta clasificación permite visualizar tendencias de estudio que se han venido consolidando dentro de la historiografía de la educación. En efecto, como parte de este proceso, desde el Congreso Colombiano Historia de 2008 se evidencia la emergencia de un programa de investigación en Colombia: la historia de las disciplinas y de los saberes escolares, con la presentación en sociedad como un ámbito de preocupación investigativa, que se registra con la organización y puesta en marcha de la mesa temática nominada **historia de los saberes escolares**. Esto muestra un proceso de constitución reciente de la historia de las disciplinas y de los saberes escolares como campo de investigación autónomo, en el horizonte de la historia de la educación en Colombia.

Contexto de surgimiento

En el marco del XIV Congreso Colombiano de Historia se inició un proceso de discusión sobre los criterios centrales que definirían el naciente programa de estudio y surgió la pregunta sobre la delimitación entre el concepto utilizado internacionalmente de *historia de las disciplinas escolares* y el que se propone en Colombia como *historia de los saberes escolares*, que quedó planteada pero no saldada ni profundizada.

Se resalta en el desarrollo de la mesa temática dedicada a la historia de los saberes escolares, la ponencia “De las relaciones entre disciplinas científicas y saberes escolares” de Alejandro Álvarez Gallego²⁶, en la que se exponen los aportes de distintos investigadores que han abordado este programa:

[...] desde hace dos décadas se han realizado investigaciones en Europa, en Inglaterra y Estados Unidos y más recientemente en Latinoamérica —particularmente en Brasil, Argentina y México— que abordan en detalle la enseñanza, el currículo y los planes de estudio, en su relación con la cultura escolar. Es un campo de trabajo que a su vez proviene fundamentalmente de dos corrientes de pensamiento, la sajona y la francesa. Nos referimos a las investigaciones sobre el currículo escolar, para el caso sajón y sobre los saberes escolares, para el caso francés. Desde una perspectiva crítica, la investigación sobre el currículo en el mundo sajón tiene varias fuentes, entre ellas la de la sociolingüística, con Basil Bernstein, la del estructuralismo marxista, con Michael Appel y la mirada foucaultiana de Thomas S. Popkewitz. También desde una postura crítica los franceses han estudiado el papel de los saberes escolares en la constitución del dispositivo escolar como escenario donde el poder actúa. Allí han hecho aportes significativos Chevallard y Chervel. Siguiendo esta línea, también han hecho aportes importantes los españoles Larrosa, Álvarez Uría, Julia Varela y Antonio Viñao²⁷.

Esta referencia sintetiza el estado de desarrollo de un escenario de investigación que se viene fortaleciendo a nivel internacional al interior de la historia de la educación y la pedagogía, proveniente de dos tradiciones: la historia social de currículo y la historia de las disciplinas escolares, en las que se destacan los planteamientos realizados por Chervel²⁸, Goodson²⁹, Cuesta³⁰ y Viñao³¹; y que se ha constituido como un campo de investigación fecundo para comprender las prácticas de enseñanza en las instituciones escolares.

26 Álvarez, A. (2008). “De las relaciones entre disciplinas científicas y saberes escolares”. En *Memorias XIV congreso colombiano de historia*. CD, Tunja: UPTC. Asociación Colombiana de Historiadores.

27 Ibíd. pp 2 – 3.

28 Chervel, A. (1991). “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”. En *Revista de Educación*, n° 295, Madrid. pp. 59-111.

29 Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Pomares-Corredor. 239 p.

30 Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor. 384 p.

31 Viñao, A. (2006). “La historia de las disciplinas escolares”. En *Historia de la Educación*, n° 25 Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca. pp. 243-269.

Los antecedentes de la historia de las disciplinas escolares en Europa, de acuerdo con los planteamientos de Antonio Viñao³², están referenciados en el decenio de 1970 en Gran Bretaña con Ivor Goodson, en Francia con André Chervel y Dominique Julia y en España en 1996 con el desarrollo del IX Coloquio de Historia de la Educación, en el que se abordaron temáticas referidas a ésta:

En España, la consideración general de las disciplinas como un objeto histórico susceptible de generar un campo de investigación propio, con cierta autonomía, sería institucionalmente reconocida –por el gremio de historiadores de la educación– con la celebración en Granada, en 1996, del IX Coloquio de Historia de la Educación. El tema del mismo – *El currículum historia de una mediación social y cultural* – se subdividía en siete secciones de la que al menos tres de ellas – “La construcción de las disciplinas escolares”, “El currículum y la creación de áreas curriculares distintivas” y “El currículum y los libros de texto” – guardaban una relación directa con la historia de las disciplinas escolares³³.

De esta manera, Viñao propone la constitución de un esquema para el estudio de la historia de las disciplinas escolares, a partir de la configuración de éstas desde la experiencia de la Universidad de Murcia³⁴:

- A.) Su lugar, presencia, denominaciones y peso en los planes de estudio.
- B.) Sus objetivos explícitos e implícitos y los discursos que la legitiman como tal la disciplina escolar.
- C.) Sus contenidos prescritos: planes de estudio, libros de texto, programas, programaciones.
- D.) Los profesores de la disciplina:
 - a.) Formación, titulaciones.
 - b.) Selección: requisitos, concursos y oposiciones (memorias, criterios, valoraciones).
 - c.) Carrera docente.

32 Ídem.

33 Ibíd. p 244.

34 Ibíd. p 262.

- d.) Asociacionismo: formación de comunidades disciplinares.
 - e.) Publicaciones y otros méritos.
 - f.) Presencia social e institucional.
- E.) Un acercamiento, hasta donde fuera posible, a las prácticas escolares y la realidad en el aula a través de memorias, informes, exámenes, diarios y cuadernos de clase, ego-documentos, etc.

A diferencia de Viñao, para Raimundo Cuesta los trabajos de Alberto Luis y Julia Melcon sobre la geografía escolar, en el horizonte de investigación propuesto por Horacio Capel, serían pioneros en la configuración de la historia de las disciplinas escolares en España:

Ya en la primera mitad de los ochenta Alberto Luis hizo una labor pionera en el estudio de la Geografía escolar, que desembocó en su excelente *La Geografía en el bachillerato español* (Luis, 1985), obra de la que muchos aprendimos y nos beneficiamos y que bien pudiera juzgarse como la primera inserción en España del estudio de las disciplinas escolares dentro de un marco analítico relevante. Este trabajo, en formato originario de tesis doctoral, se inscribía dentro de un ambicioso programa de investigación coordinado por Horacio Capel (1989), mediante el cual se pretendía confeccionar una historia paradigmática del pensamiento geográfico y sus relaciones con diversas demandas e instituciones (la escolar era una de ellas). Y siguiendo esta huella, las aportaciones a la historia de la Geografía escolar de A. Luis y Julia Melcón (1995) abrieron y despejaron un campo de investigación muy poco transitado a la sazón³⁵.

También Cuesta, reconoce sus propios trabajos sobre la enseñanza de la historia en España, como parte de ese acumulado previo que dio forma a la investigación histórica de las disciplinas escolares en España. Resalta el autor el papel preponderante que ha jugado la Federación Icaria FEDICARIA en la consolidación de este campo de investigación:

Hubo, pues, originariamente dos vetas complementarias de estudio en torno a las disciplinas escolares, que, aunque vinculadas a dos proyectos individuales, darían sus frutos más tarde dentro de la federación con programas de trabajo posteriores. Otras personas del

35 Cuesta, R. (2008). "Conocimiento e interés de la historia de las disciplinas escolares en algunos círculos fedicarianos". En *Con-Ciencia Social*, n° 12 p 136. Versión digital: http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Trabajos_y_publicaciones_files/conocimientoe%20intere%CC%81s...pdf.

entorno fedecariano como J. M^a. Rozada, F. F. García o X. M. Souto, sobre la historia de la Geografía escolar; J. Mainer sobre los textos de historia, R. López Facal, sobre el nacionalismo y la enseñanza de la historia, o el mismo R. Valls (1984), uno de los iniciadores del estudio de los manuales escolares, llevaron ocasionalmente sus preocupaciones y trabajos al foro fedecariano. Los cruces, interdependencias y ramificaciones de estas vetas de trabajo hoy se han solidificado en un amplio y valioso elenco de productos intelectuales. Incluso se podría afirmar que han encontrado pleno reconocimiento por parte de la comunidad de historiadores de la educación y otros campos vecinos. Basta constatar el impacto en forma de citas, menciones, reseñas y comentarios, en España y Latinoamérica, para constatar que los trabajos fedecarianos gozan de alta estima y amplio conocimiento en las comunidades especializadas de habla hispana.³⁶

Todos estos desarrollos en España, Francia y Gran Bretaña, señala Álvarez, dan el marco de apertura para la emergencia de este programa de investigación en Colombia, como se ha venido mencionando.

Otras ponencias presentadas en el XIV Congreso Colombiano de Historia³⁷ que dan cuenta de la delimitación de la historia de las disciplinas y saberes escolares, surgen de proyectos de investigación desarrollados, en algunos casos de tesis de nivel doctoral como son:

- Educación ciudadana y escuela de Amanda Cortés Salcedo.
- De universidades a colegios: La filosofía escolar y la conformación del bachillerato moderno en Colombia, 1792-1892 de Oscar Saldarriaga Vélez.

Y otros como:

- La emergencia del saber escolar de la Educación Física en Colombia: Siglo XIX y siglo XX de Claudia Ximena Herrera Beltrán.
- Dibujo, moral, sensibilidad y progreso en 1911. Una conferencia de María Rojas Tejada como aporte a la historia de la educación artística en Antioquia de Silvana Mejía

³⁶ Ídem.

³⁷ UPTC. Asociación Colombiana de historiadores (2008) *Memorias XIV congreso colombiano de historia*. CD, Tunja.

Estas ponencias permiten plantear un primer eje de discusión para la configuración de este emergente programa de investigación, que se relaciona con la diferenciación de las prácticas de enseñanza en las instituciones escolares. ¿Qué relación epistémica o propósito formativo tienen en común la filosofía, el dibujo, la educación física y la ciudadanía? ¿Cómo históricamente, prácticas de conocimiento tan disímiles ocupan un lugar y un espacio en las instituciones escolares? ¿Podría agruparse la historia de dichas asignaturas o materias de enseñanza en una misma categoría analítica? Lo cual pone en cuestión la generalidad de la noción de saber escolar.

La primera evidencia sobre este aspecto, es la variada oferta de espacios formativos al interior de la escuela y que tienen una función formativa heterogénea, que corresponden a los distintos ritmos de historicidad de la escuela y que hacen de ésta un mosaico de culturas escolares, es decir la yuxtaposición de lógicas y estructuras epistemológicas de distinto orden de saber, que convierten a la institución escolar en un collage producto de su desarrollo en el tiempo, en el que se van superponiendo los distintos intereses políticos, ideológicos, éticos, etc.

El concepto de saber escolar que se ha impulsado en Colombia obedece a la tradición genealógica-arqueológica, que desde el decenio de 1970 ha sido una de las más significativas en el ámbito de la historia de la educación como se ha mencionado en el anterior apartado, la cual desde unas preocupaciones más generales va especificando objetos de historización. El saber escolar estaría referido al conjunto de prácticas regladas que componen unos regímenes enunciativos propios de la vida escolar y que no necesariamente están referidos a los campos disciplinares o científicos contenidos en el sistema epistemológico moderno. De ello se deduce que la enseñanza de las ciencias sociales, o de la educación física, o del dibujo o de la ciudadanía correspondería a este concepto general de saber escolar.

Por el contrario, en la perspectiva que se asume en este texto se toma distancia parcialmente de la nominación que se le ha dado en Colombia a este programa de investigación emergente, planteándose una particularidad al concepto de saber escolar propuesto en el país y al de disciplina escolar desarrollado internacionalmente. En este sentido, se considera que las prácticas de enseñanza que tienen como referente una disciplina o ciencia consolidada, ya sea en el marco de las ciencias naturales o de las ciencias sociales y humanas estarían en el orden de las disciplinas escolares, mientras que otras materias y asignaturas que se enseñan y que no tiene como referente el

umbral de la ciencia, estarían considerados como saberes escolares, tomando distancia de los postulados de Chervel, para quien: “la disciplinas es lo que se enseña, y punto”³⁸ aunque a su vez, dicho autor reconoce que: “es, pues, competencia del historiador definir la noción de disciplina al mismo tiempo que va confeccionando la historia de ésta”³⁹.

Proceso de consolidación

En Colombia la investigación histórica sobre las disciplinas escolares a nivel de doctorado que da apertura a posteriores estudios que van nutriendo este programa de investigación, es: *Las ciencias sociales en el currículo escolar: Colombia 1930-1960*, de Alejandro Álvarez Gallego⁴⁰. En el informe final el autor da cuenta de la conformación de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, entre 1930 y 1960, estableciendo la articulación entre ciencias sociales, escuela y nación, sugiriendo dos tesis: la primera, postula que la constitución de las ciencias sociales en Colombia se desarrolla a partir de la pedagogía y la institución escolar, las cuales tenían como propósito central la constitución de la nacionalidad; y la segunda, que el nacionalismo fue el eje constitutivo tanto de la pedagogía, como del surgimiento de la ciencias sociales en Colombia en la primera mitad del siglo veinte; procesos que se plasmaron en una serie de prácticas de nacionalización de la pedagogía, el espacio, el tiempo y la población. Esta investigación, junto con otras que se han venido proponiendo, permite identificar un ámbito prolífico de desarrollo del programa de investigación de la historia de las disciplinas y de los saberes escolares.

De igual forma, luego de percibirse como hito de aparición de dicho programa el XIV Congreso Colombiano de Historia, en su versión XV en el año 2010 en Bogotá, se desarrolló una segunda mesa dedicada a la historia de los saberes escolares. La ponencia presentada en dicha mesa “Balance provisional para la configuración de una línea de investigación sobre historia de los Saberes Escolares” por parte de Alejandro Álvarez Gallego⁴¹, muestra

38 Chervel. “Historia de las disciplinas...” p 60

39 Idem.

40 Álvarez, A. (2007). *Las ciencias sociales en el currículo escolar: Colombia 1930-1960* Tesis de doctorado para la obtención del título de Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Madrid: UNED.

41 Álvarez, A. (2010): “Balance provisional para la configuración de una línea de investigación sobre historia de los Saberes Escolares”. En Asociación Colombiana de historiadores *Memorias XV congreso colombiano de historia*. CD, Bogotá.

un estado del desarrollo para ese momento de este programa de investigación en Colombia, que da cuenta de los principales ejes de investigación recogidos en el siguiente listado:

- La historia de la relación escuela y lenguaje
- La enseñanza de la escritura como clave codificadora de la cultura moderna
- La historia de la relación escuela y aritmética; de los rudimentos para aprender a contar, a la aritmética como gimnasia mental; luego la llegada de las matemáticas y de la lógica, los algoritmos o la topología
- La manera como en la escuela se pasó de la historia natural a la enseñanza de la biología
- El momento en el que la escuela primaria no fue suficiente y se inventó el bachillerato. Luego la secundaria, para darle cabida a la física, a la química, al cálculo y el álgebra
- El papel que jugó la filosofía en la configuración de una institución como el bachillerato, diferenciada de las facultades profesionalizantes y de las instituciones técnicas
- La manera en que la historia y la geografía respondieron a las pretensiones nacionalistas de la escuela de inventar un pasado y un territorio como constituyentes de la identidad nacional, y luego la manera como el olvido de dichos orígenes llevó a pensar que podían ser disciplinas científicas
- Las tensiones que se generaron entre las disciplinas científicas y la formación en las virtudes civilizatorias, la enseñanza de la religión (el debate entre evolucionismo y creacionismo, por ejemplo) o la formación del espíritu patriótico; luego la llegada de la ciudadanía escolar como respuesta a los fanatismos nacionalistas
- El papel de la música, el dibujo o el arte en la formación de una estética patriótica o en la formación de una sensibilidad universal
- El modo como se configuró un saber sobre el cuerpo a través de la gimnástica y luego la educación física, el deporte o la recreación escolares

- La intercepción entre la pedagogía y la psicología y las pretensiones de hegemonizar una a la otra, en la búsqueda de explicar las formas como los niños aprenden
- Los saberes técnicos y la necesidad de formar para el trabajo en la época de la industrialización

Un conjunto de ponencias presentadas en este evento expresa la continuidad y el nivel de desarrollo de las temáticas y problemas enunciados por Álvarez:

- Enseñanza de la aritmética, el dibujo lineal y la Geometría en las escuelas primarias del estado de Cundinamarca 1870-1884 de Gustavo Adolfo Parrá León
- La enseñanza del dibujo en el congreso pedagógico nacional de 1917 de Silvana Andrea Mejía Echeverri
- Tres tesis de grado sobre la enseñanza de las matemáticas en Antioquia 1939 – 1942 de Lorena María Rodríguez Rave
- Condiciones de emergencia y contenidos de una representación geográfica puesta en un manual escolar: La “Geografía Superior de Colombia del Hermano Justo Ramón. 1921-1949” de Jorge Alejandro Aguirre Rueda
- Filosofía en Antioquia: análisis epistemológico social del currículo que organizó su enseñanza en secundaria y universidad (1903-1940) de Diana Melisa Paredes Oviedo
- La escuela como dispositivo en el transcurso de institucionalización de la educación de anormales de Gloria Janneth Orjuela Sánchez
- Un ciudadano del mundo o el imperioso discurso de la convivencia en la diferencia. Los manuales de civismo en Colombia y Argentina en la segunda mitad del siglo XX de Ruth Amanda Cortés Salcedo
- Historia de los saberes escolares: emergencia de las prácticas de enseñanza relacionadas con la biología en Colombia de Jenny Herrera y Paola Roa

De este conjunto de ponencias es posible destacar varios elementos constitutivos de la reflexión sobre las disciplinas y saberes escolares en un horizonte histórico, que van aportando al proceso de consolidación de esta línea de investigación, a partir de ellas, se puede proponer una agrupación de ejes de reflexión que sirven para describir y analizar el proceso de constitución de dicha línea. Esta agrupación es la siguiente: a) transformación histórica de la escuela y configuración de las disciplinas y los saberes escolares, b) formación de maestros y licenciados como sujetos que soportan las disciplinas y los saberes escolares, c) relaciones y tensiones entre ciencias de referencia y disciplinas escolares, d) biopolíticas y tecnologías del yo en la conformación de los saberes escolares

Inicialmente, aparece la reflexión sobre la relación entre la configuración y transformación histórica de la escuela, con las disciplinas y los saberes escolares, que expresan las intencionalidades formativas sobre la población infantil y la organización escolar, como por ejemplo, el caso de la aritmética a finales del siglo XIX que en la perspectiva pestalozziana contribuye a formar la mente: “En el caso particular de la forma y el número, Pestalozzi abordó aspectos especialmente relacionados con la instrucción intelectual. De esa manera se creó una suerte de espacio para darle a la aritmética y la geometría escolares el carácter de forjadoras de la mente”⁴² o el papel de la filosofía y las tensiones que esta generó en los inicios de la implementación de secundaria en el marco de la instrucción pública a comienzos del siglo XX⁴³

Un segundo aspecto que surge es el referido a la necesidad de formación de unos nuevos sujetos de saber a partir de la ampliación del dispositivo escolar con el impulso de la educación secundaria que requirió un nuevo tipo de maestro y que se concretó con la implementación de las facultades de educación y que condujo a la formación de los licenciados, en la medida que los planes de estudio y los currículos escolares fueron incorporando nuevas asignaturas o campos de estudio, en el marco de los saberes modernos, como es el caso de la biología:

42 Parra, G. (2010). “Enseñanza de la aritmética, el dibujo lineal y la Geometría en las escuelas primarias del estado de Cundinamarca 1870-1884”. En Asociación Colombiana de historiadores *Memorias XV congreso colombiano de historia*. CD, Bogotá.

43 Paredes, D. (2010). “Filosofía en Antioquia: análisis epistemológico social del currículo que organizó su enseñanza en secundaria y universidad (1903-1940)”. En Asociación Colombiana de historiadores. *Memorias XV congreso colombiano de historia*. CD, Bogotá.

La pregunta por la emergencia de la enseñanza de la biología aquí, supone que ésta no siempre ha sido objeto de enseñanza en la escuela colombiana, estas prácticas de enseñanza son singulares y no dependientes de lo objetivado para la disciplina biológica, esto gracias a una propuesta histórica que lejos de establecer líneas de tiempo, consiste en localizar la singularidad de los acontecimientos. Desde este punto, se expone otra mirada de lo que aparece como realidad para el maestro de Biología, ofreciendo un abordaje diferente de los contextos particulares que atraviesan sus prácticas. Por tanto, éste estudio puede ser considerado un aporte importante en la reconstrucción del saber pedagógico del país que a la vez proporciona elementos de reflexión en la construcción del sujeto maestro en la Universidad Pedagógica Nacional.⁴⁴

En ese mismo sentido el artículo sobre la configuración histórica del licenciado en ciencias sociales en Colombia en el periodo comprendido entre 1930 y 1994,⁴⁵ plantea que los licenciados son parte constitutiva de la consolidación de las materias de enseñanza en el proceso de irrupción de los saberes modernos incluidos en la enseñanza secundaria; en esa reflexión se aportan pistas para proponer cómo uno de los ejes que delinean la historia de las disciplinas y de los saberes escolares, es el de la formación de los licenciados como sujetos que soportan la configuración de las distintas disciplinas y saberes escolares.

Un tercer eje de reflexión se refiere a la relación entre los contenidos de enseñanza de las disciplinas escolares y la ciencia de referencia. Es el caso de la enseñanza de las matemáticas,⁴⁶ la geografía,⁴⁷ la filosofía,⁴⁸ y la biología⁴⁹, siendo éste uno de los aspectos que genera mayores tensiones tanto en los debates sobre lo que se enseña en la escuela, como en los procesos

44 Herrera, J., y Roa, P. (2010). "Historia de los saberes escolares: emergencia de las prácticas de enseñanza relacionadas con la biología en Colombia". En Asociación Colombiana de historiadores. *Memorias XV congreso colombiano de historia*. CD, Bogotá.

45 Silva, O. (2012). "El licenciado en ciencias sociales: su constitución histórica como sujeto de saber - Colombia 1930 -1994". En *Conjeturas* N° 12. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. LEBECS

46 Rodríguez, L. (2010). "Tres tesis de grado sobre la enseñanza de las matemáticas en Antioquia 1939 - 1942". En Asociación Colombiana de historiadores. *Memorias XV congreso colombiano de historia*. CD, Bogotá.

47 Aguirre, J. (2010). Condiciones de emergencia y contenidos de una representación geográfica puesta en un manual escolar: La "Geografía Superior de Colombia" del Hermano Justo Ramón. 1921-1949". En Asociación Colombiana de historiadores. *Memorias XV congreso colombiano de historia*. CD, Bogotá.

48 Paredes, O. "Filosofía en Antioquia..."

49 Herrera, J., y Roa, P. "Historia de los saberes escolares..."

de formación de licenciados, planteando la necesidad de profundizar entre las relaciones y diferencias que existen entre los campos disciplinarios del ámbito de la ciencia y el campo de enseñanza escolar y la respectiva autonomía de cada uno de ellos.

Como cuarto elemento aparecen los desarrollos vinculados a los procesos e intencionalidades formativas de la escuela inscritas en lo que se podrían denominar las biopolíticas y tecnologías del yo. Estos conceptos analíticos provienen de las perspectivas desarrolladas por Foucault, y ampliamente utilizadas en el ámbito investigativo internacional.

La biopolítica es asumida como el conjunto de prácticas y discursos que desde las relaciones de poder ejercen formas de control de la población teniendo como objeto de intervención el cuerpo y las manifestaciones sociales de éste. La Historia de la sexualidad de Foucault es reconocida como el germen nodal del concepto de biopolítica, al abordar la sexualidad en función de cómo operan las formas de poder ejercidas sobre esta manifestación humana el autor en una de sus conclusiones manifiesta que:

El objetivo de la presente investigación es mostrar cómo los dispositivos de poder se articulan directamente en el cuerpo -en cuerpos, funciones, procesos fisiológicos, sensaciones, placeres; lejos de que el cuerpo haya sido borrado, se trata de hacerlo aparecer en un análisis donde lo biológico y lo histórico no se sucederían (como en el evolucionismo de los antiguos sociólogos), sino que se ligarían con arreglo a una complejidad creciente conformada al desarrollo de las tecnologías modernas del poder que toman como blanco suyo la vida.⁵⁰

Un ejemplo de la posibilidad de indagar desde esta categoría para comprender la historicidad de algunas de las prácticas escolares, que definen la particularidad de la escuela y su función social, es el circunscrito a la inquietud por la educación de la anormalidad:

Es con la escuela como dispositivo y con las líneas de tensión resultantes de la infancia anormal, del maestro, de la Ley Orgánica de Instrucción Pública, de los saberes modernos, de una nueva racionalidad de gobierno sobre la población y de los postulados de la Pedagogía Activa, que la Educación Especial se instala como práctica en la escuela a partir de la primera mitad del siglo XX. Efecto

50 Foucault, M. (1991). *Historia de la sexualidad. 1- la voluntad de saber*. México: Siglo veintiuno editores. p 184.

directo de las reformas educativas de la época y de la implementación del Sistema de Educación en el país; además una forma de hacer evidente la práctica de estrategias planteadas desde discursos tan variados como: la biología, la medicina, la psicología y la misma Pedagogía Activa. Es de este modo que tiene emergencia la Educación Especial, como formación discursiva y plantea una particular manera de pensar la educabilidad de los sujetos anormales⁵¹.

En la misma orientación, el concepto de tecnologías del yo tiene posibilidades de uso analítico para abordar prácticas formativas el interior de las instituciones escolares, éste es definido por Foucault como parte de un conjunto de tecnologías sociales que tienen como objetivo el dominio de la población a partir de constituir un “juego de verdad” en la que los hombres buscan entenderse a sí mismos.⁵² El autor identifica cuatro tipos de tecnologías sociales en las que en cuarto lugar está la de tecnologías del yo:

[...] que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad.⁵³

Entonces, estudiar la ciudadanía como un asunto que hace parte de los procesos de larga duración que configuran la historicidad de la escuela y que se reedita permanentemente teniendo como preocupación central el gobierno de los individuos, es posible desde las categorías de Biopolítica y tecnologías del yo. Como en efecto se realiza en las investigaciones de Amanda Cortés sobre este tema, como por ejemplo cuando aborda el papel de los manuales de civismo:

El manual de civismo como técnica se ha sumado a otras en la configuración de lo que hemos llamado prácticas de ciudadanización, orientadas al gobierno de los individuos y de la población y que operan en el ámbito de las relaciones entre la individualidad de los sujetos (individuales o colectivos) y lo “político” (lo estatal, lo público, lo común, que no siempre son sinónimos y su delimitación mutua es objeto de luchas). Estas prácticas no sólo se refieren a las tecnologías de gobierno sobre los otros sino que también manifiestan

51 Orjuela, G. (2010). “La escuela como dispositivo en el transcurso de institucionalización de la educación de anormales”. En Asociación Colombiana de historiadores. *Memorias XV congreso colombiano de historia*. CD, Bogotá.

52 Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo*. Buenos Aires: Paidós.

53 Ibíd. p 48.

aquellas que los sujetos despliegan para gobernarse a sí mismos, para resistirse o apropiarse de esas formas de conducción en su proceso de subjetivación, pues los discursos que los textos hacen circular, si bien pueden legitimar un estado de cosas existente y conforman unas particulares concepciones del mundo, también pueden producir apropiaciones que están en relación con el proceso que haga cada sujeto⁵⁴.

La categorización anterior evidencia la complejidad y la diversidad que caracteriza el análisis que se ha constituido sobre las disciplinas y los saberes escolares en Colombia, que fortalece y enriquece la investigación en el ámbito de la historia de la educación y la pedagogía y que aporta una base sólida para sus desarrollos posteriores.

54 Cortés, R. (2010). "Un ciudadano del mundo o el imperioso discurso de la convivencia en la diferencia. Los manuales de civismo en Colombia y Argentina en la segunda mitad del siglo XX". En Asociación Colombiana de historiadores. *Memorias XV congreso colombiano de historia*. CD, Bogotá.

Capítulo 2

El área de ciencias sociales como disciplina escolar

Durante el siglo veinte la institución escolar sufrió profundas transformaciones tanto en lo referido a su función social, como a su propia estructura interna, adaptándose continuamente para responder a las demandas sociales, culturales, económicas, políticas, morales y éticas de cada periodo histórico. A la escuela procedente del siglo diecinueve que arrastró consigo las formas propias del sistema colonial se fueron yuxtaponiendo las configuraciones y necesidades educativas dadas por la vida republicana. Así, a la escuela centrada fundamentalmente en las primeras letras y posteriormente en el horizonte del pensamiento ilustrado, se le fueron adicionando nuevas formas de cultura escolar procedentes de la modernidad.

En la transición de las formas propias de la Ilustración y los procesos civilizatorios que se le impusieron a las poblaciones de las castas inferiores, hacia las maneras enraizadas en las dinámicas de la modernidad y de los distintos ritmos de modernización, la escuela sufre una doble experiencia expansiva. Una, impulsada por el aumento en la cobertura de escolarización de la población y la responsabilidad que asumió el Estado sobre ello, y otra, por la ampliación de los años de escolarización, expresada en el impulso dado a la implementación de la segunda enseñanza, para garantizar el acceso de las masas poblacionales que no eran incluidas hasta ese momento en ese nivel de la escolarización.

De esa manera al surgir en el escenario de lo público la educación secundaria, las instituciones escolares cambiaron su matriz institucional, con la secundaria emergieron nuevos ordenes de conocimiento y saber al interior de éstas, siendo parte de esta nueva configuración de la escuela, la de las disciplinas escolares delimitadas por la irrupción de la enseñanza de la ciencia como objeto primordial de dicho nivel educativo.

Aparecen entonces nuevas asignaturas y materias de enseñanza en el sistema escolar público, las ciencias naturales, la biología, la química, la física,

etc. y algunas materias inician un proceso de readecuación como es el caso de la historia, la geografía y la cívica, que son la base para la configuración posterior del área de ciencias sociales.

En este capítulo se desarrollan un conjunto de herramientas analíticas, para establecer la base comprensiva del proceso de emergencia y consolidación de la enseñanza de las ciencias sociales como disciplina escolar, en un nivel de carácter macro de prácticas sociales, que como se mostrará en su desarrollo, corresponden al nivel de luchas estratégicas en el marco de la cultura y la política, que agenciaron los discursos de la enseñanza en el horizonte de la ciencia moderna, en un periodo de transición y ruptura entre dos grandes modos de conducción de la población por parte del Estado, es decir entre dos temporalidades en las que se despliegan dos formas de gubernamentalidad.

En la primera parte del apartado se concibe una propuesta analítica que promueve una perspectiva topológica, a partir de los conceptos de campo, estrato y agenciamiento. En segunda instancia, se elaboran los conceptos de Modo de Instrucción Civilizadorio y Modo de Educación Desarrollista como categorías temporales de larga duración que marcan el devenir de prácticas de escolarización diferenciadas en sus propósitos generales de gubernamentalidad de la población y se proponen unos marcos de temporalidad de corta duración para el caso de las disciplinas y de los saberes escolares particularizando en el área escolar de ciencias sociales. Finalmente, se describe el proceso de concreción desde la acción pública estatal y sus políticas públicas de educación del área de ciencias sociales, como un área obligatoria del currículo escolar.

2.1 Niveles de análisis para la historia de las disciplinas y de los saberes escolares

Teniendo como fundamentos los desarrollos alcanzados por la producción historiográfica de la educación y la pedagogía, tanto en la tendencia de la historia social y cultural, como en el enfoque genealógico arqueológico, y en aras de fortalecer el emergente programa de investigación nominado aquí, como la historia de las disciplinas y de los saberes escolares, en este apartado se propone inicialmente la construcción de una matriz analítica basada en la metáfora de campo, que toma como fundamento los postulados de

Bourdieu y Foucault y se complementa con el concepto de estrato, el cual contiene un trasfondo topológico proveniente de la geología y usado como herramienta analítica, empleado por el segundo autor.

En el texto titulado *Foucault*, elaborado por Deleuze⁵⁵ con el objetivo de precisar y aclarar aspectos nodales de la obra de éste, se especifica el concepto de estrato aplicado en obras como *Vigilar y Castigar* o *La Historia de la Locura*, de la siguiente manera:

Los estratos son formaciones históricas, positividades o empiricidades. «Capas sedimentarias», hechas de cosas y de palabras, de ver y de hablar, de visible y de decible, de superficies de visibilidad y de campos de legibilidad, de contenidos y de expresiones.⁵⁶

Los sistemas de prácticas sociales que constituyen regímenes enunciativos son susceptibles de ser analizados a partir de conjuntos de registros y materialidades que se distribuyen en diferentes capas de la experiencia social y tienen una condición histórica, que también permite evidenciar sus desenvolvimientos, cambios y transformaciones y marcan así mismo, temporalidades y periodos diferenciados, en los cuales los regímenes enunciativos son un acontecimiento singular a cada experiencia, y a su propia historicidad

Una «época» no preexiste a los enunciados que la expresan, ni a las visibilidades que la ocupan. Esos son los dos aspectos esenciales: por un lado, cada estrato, cada formación histórica implica una distribución de lo visible y de lo enunciable que se produce en ella; por otro, de un estrato a otro existe variación de la distribución, puesto que la visibilidad cambia de modo y los enunciados cambian de régimen.⁵⁷

El conjunto de prácticas sociales que dan forma a la enseñanza, tanto de las disciplinas, como de los saberes escolares, son susceptibles de ser examinados a partir de la metáfora de campo, que se compondría de tres niveles sedimentarios de prácticas diferenciadas sobre lo que se constituyó inicialmente como la instrucción pública, y posteriormente como lo educativo en la lógica de los sistemas de educación nacional. Dichos niveles de practicidad constituirían un campo estratificado en el que es posible diferenciar tres estratos de *territorialización* con sus respectivas formas de agenciamiento.

55 Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.

56 *Ibíd.* p 75.

57 *Ibíd.* P 76.

Un primer nivel que se despliega en el marco de la cultura y la organización social correspondiente a un orden estratégico, que para el siglo XIX se articula a partir del concepto de instrucción, y para el siglo XX se delimita teniendo como eje estructurador lo educativo. Un segundo nivel localizado en prácticas institucionalizadas que se expresan en el ámbito pedagógico-escolar, considerado dispositivo maquínico. Y un último nivel, el áulico, centrado en las prácticas al interior del aula escolar y su agenciamiento didáctico escolar.

Figura 1. Niveles de análisis para las disciplinas y los saberes escolares



La instrucción, la educación, la pedagogía y la didáctica son sistemas de prácticas sociales que, en el marco general de la cultura moderna, hacen parte de las formas que garantizan la producción y reproducción de esta. Cada una tiene su propio espacio de despliegue en la dinámica compleja del desarrollo de las sociedades, así como, sus propios ritmos en la temporalidad histórica, relacionándose entre sí de acuerdo a como se desenvuelven los procesos culturales y los sistemas de relaciones de poder. Cada sistema tiene unos estratos de despliegue y unas lógicas de agenciamiento tanto discursivas como territoriales distintas, y cada uno, en su condición de acontecimiento, expresa diferentes momentos de estructuración y tensión en el sistema de relaciones.

Las prácticas referidas a la forma como se dispone la enseñanza en las sociedades modernas de origen eurocéntrico, que se institucionalizaron bajo

la forma escuela y que empiezan a ser reguladas bajo la episteme racional de orden cientificista, despliegan un conjunto de luchas en conjuntos diferenciados de prácticas sociales que sedimentan una serie de territorialidades estratificadas de organización de la sociedad.

2.1.1. Lo estratégico: lucha por la hegemonía cultural y gubernamentalidad

La lucha de carácter más general se da en el marco de la cultura, asociada a los sectores sociales que buscan el dominio económico y político, los cuales, como parte de la disputa por la hegemonía, construyen y promueven la implantación de sistemas simbólicos que establecen los principios culturales desde los que se da forma al imaginario de lo que sería el “orden” social. De esto se desprende un conjunto de enunciados, formas institucionalizadas, sistemas de regulación y dispositivos de agenciamiento, que se articulan en técnicas de sujeción de la población al orden tanto material como simbólico instituido en las sociedades modernas. El escenario en el que se despliega ese conjunto de acciones es un escenario de carácter estratégico, nivel en el cual se configuran los dispositivos más profundos tendientes a la conducción y gobierno de la población.

En ese sentido, lo estratégico es comprendido y utilizado analíticamente siguiendo los postulados de Foucault. Lo estratégico se despliega en la sociedad en el ámbito extenso de las relaciones de poder vinculados a los procesos que él denomino como de gubernamentalidad, la cual se concibe de manera amplia a partir del conjunto de relaciones que se establecen en las disputas referidas al poder político:

[...] si se toma la cuestión del poder, del poder político, y se la vuelve a situar en la cuestión más general de la gubernamentalidad –gubernamentalidad entendida como un campo estratégico de las relaciones de poder, en el sentido más amplio del término y no simplemente político-, por lo tanto, si se entiende por gubernamentalidad un campo estratégico de relaciones de poder, en lo que tienen de móviles, transformables reversibles.⁵⁸

El concepto de gubernamentalidad desarrollado de manera más amplia por este autor, está vinculado al estudio sobre la época moderna y los sistemas,

58 Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica. pp. 246 – 247.

formas y mecanismos que el Estado utiliza para centralizar la organización de la sociedad y monopolizar para sí el gobierno de la población, Foucault en este sentido aclara que:

Con esa palabra “gubernamentalidad”, aludo a tres cosas. Entiendo el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad. Segundo, por “gubernamentalidad” entiendo la tendencia, la línea de fuerza que, en todo Occidente no dejó de conducir, y desde hace mucho, hacia la preeminencia del tipo de poder que podemos llamar “gobierno” sobre todos los demás: soberanía, disciplina, y que indujo, por un lado, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, (y por otro) el desarrollo de toda una serie de saberes. Por último, creo que habría que entender la ‘gubernamentalidad’ como el proceso, o mejor, el resultado del proceso en virtud del cual el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en Estado administrativo durante los siglos XV y XVI, se “gubernamentalizó” poco a poco.⁵⁹

Desde este punto de vista, el Estado no produce el gobierno, por el contrario, el Estado es el que se *gubernamentaliza*⁶⁰, condición que le permitió su supervivencia en la modernidad, además su propia pervivencia está garantizada por tácticas de economía del poder, que Foucault propone, pueden ser agrupadas en tres grandes formas: a) el Estado de justicia, b) el Estado administrativo, y c) el Estado de gobierno.

El Estado de gobierno, según la propuesta de Foucault está centrado en el ejercicio de poder estatal sobre la población, que al articular con la matriz analítica expuesta permite visibilizar cómo las estrategias de la instrucción y de la educación pública se desprenden del Estado gubernamentalizado, a partir de lo cual se instituyen instrumentos, dispositivos y prácticas de control de la masa poblacional. Las estrategias se dirigen inicialmente a la infancia y operan básicamente sobre los cuerpos infantiles fijados a las prácticas disciplinarias y regulando en ellos el acceso a unas formas específicas de circulación del saber en la sociedad.

59 Foucault, M (2006). *Seguridad, territorio, población*. México: Fondo de Cultura Económica. p 136.

60 *Ibíd.* p 137.

De allí, que resulte necesario la localización de las distintas capas sedimentarias en las que se emplazaron las prácticas sociales que configuraron los campos de la instrucción y la educación como estrategias de gubernamentalidad, la escuela como dispositivo disciplinario y la didáctica como sistema regulador de los saberes en el aula de clase.

2.1.2. Lo maquínico

Inicialmente es necesario abordar la pedagogía como uno de los núcleos enunciativos que agenciaron las formas de producción de la cultura moderna, siendo la escuela su escenario de emplazamiento; con ella se fueron organizando sistemáticamente un conjunto de experiencias novedosas, las cuales, a su vez, produjeron realidades sociales y culturales inéditas. La pedagogía moderna, tal como fue producida en el contexto europeo y que tiene como hito la publicación de *La Didáctica Magna*, es una forma de operar sobre una nueva masa poblacional (la infancia) para producir una nueva forma cultural (la modernidad):

La modernidad en pedagogía se abre con esta obra fundante, totalizadora, completa y universalizante; la *Didáctica Magna* [...] se trata de una verdadera “caja de herramientas” que, a través de normas y explicaciones, constituye el esquema básico para las actividades de la enseñanza en las escuelas por parte de los educadores modernos. La *Didáctica Magna* se construye como un instrumento teórico capaz de brindar respuestas al desafío de los nuevos tiempos respecto a la formación de ese nuevo cuerpo social: el llamado cuerpo infantil. En términos de Hamilton, se estructura una respuesta al Nuevo Orden Mundial que surge en el siglo XVII y que perdura, aunque retaceado, hasta nuestra actualidad.⁶¹

La pedagogía hace parte de la búsqueda de gubernamentalidad de las poblaciones que en su forma de disciplinamiento⁶², originó una nueva forma institucional que focalizó una serie de prácticas que se necesitaban para la constitución del mundo moderno, como es el caso de la institución escolar, creada como un artificio, que dispone de forma metódica una lógica de pragmática maquínica en aras de la domesticación de los hombres:

61 Narowdosky, M. (1999). *Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. p 18.

62 Foucault, M. (1990): *Vigilar y castigar*. México. Siglo Veintiuno Editores.

[...] en la *Didáctica magna* de Comenius [...] se contiene un plan sistemático de enseñanza desde la cuna hasta los veinticuatro años. Es una especie de gran ingenio mecánico que se presenta como un todo orgánico, como una maquinaria de relojería a la que da cuerda el relojero universal, y en la que los ciclos de seis años de los cuatro grados escolares se presentan como una plasmación de los ciclos estacionales del año astronómico. Esa voluntad casi celestial y astronómica pretende dar carta de divina naturaleza a lo que es un puro artificio humano, a lo que en realidad se configura como una máquina de domesticación, lo que él mismo denomina, en muy interesante definición de escuela, “taller de hombres” [...] ⁶³

Sin embargo, en el proceso de consolidación de los Estados modernos, la escuela y sus agenciamientos discursivos sobre la pedagogía quedaron subsumidos en campos estratégicos de orden más general, que en el caso colombiano son el de instrucción pública para el siglo XIX y el de educación para el siglo XX.

Pero, para el siglo XX los procesos de modernización y de reforma de la Instrucción pública ⁶⁴ consolidaron un nuevo campo estratégico: el de la educación, que desplazo al anterior y dio paso a la redefinición de nuevas formas de organización administrativa, cobijadas en lo que se denominaron los sistemas educativos nacionales. La educación como categoría que se hegemoniza en el siglo XX, se ubica en un estrato general de sistemas de prácticas culturales y se convierte en un eje articulador de las estrategias de producción de gubernamentalidad, en el que la escuela sigue siendo, como en el periodo de la Instrucción pública, el dispositivo fundamental en el que se despliega la dinámica de poder de dicho campo.

Entonces, siguiendo la línea de análisis propuesta, se pueden identificar para el siglo XX inicialmente dos estratos de practicidad en función de la gubernamentalidad: el correspondiente al educativo de carácter general que se despliega en las dinámicas de la cultura, y el de la pedagogía, cuyo territorio de despliegue es la escuela que opera como un agente maquínico: “la pedagogía y la institución escolar moderna que ella produjo, fueron en

63 Cuesta, R. (2005): *Felices y escolarizados: crítica a la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro. p 30.

64 Estos procesos están abordados por: Helg, A. (1987) *La educación en Colombia 1919 – 1957*. Bogotá: CEREC. Herrera, M. (1999). *Modernización y escuela nueva en Colombia: 1914 – 1951*. Bogotá: Plaza y Janes. y Sáenz, J., Saldarriaga, O. & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903 – 1946*. Medellín: Ediciones Foro Nacional por Colombia. Ediciones Uniandes. Editorial Universidad de Antioquia/Clio. entre otros.

los últimos tres siglos fuertemente homogeneizadora, máquinas de producir efectos estandarizados por medio de tecnologías que partían de la base del “todos”.⁶⁵

Como tecnología social de carácter disciplinario, el dispositivo escolar se constituye en una forma de organizar desde un orden racional, el tiempo, los espacios, la actividad y los cuerpos infantiles, en aras de producir masivamente, sujetos *gubernamentalizados* para el orden estatal moderno. Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso, al abordar la escuela como dispositivo específico de disciplinamiento, afirman que:

Como en otros procesos disciplinarios, la escuela fue muy efectiva en la construcción de dispositivos de producción de los “cuerpos dóciles” en los sujetos que se le encomendaban. La invención del pupitre, el ordenamiento en filas, la individualización, la asistencia diaria obligada y controlada, la existencia de espacios diferenciados según funciones y sujetos, tarimas, campanas, aparatos psicométricos, test y evaluaciones, alumnos celadores, centenares de tablas de clasificación en miles de aspectos de alumnos y docentes, etcétera, pueden ser considerados ejemplos de este proceso.⁶⁶

De esta manera, el sentido maquínico está constituido por una serie de elementos materiales de organización racional y un grupo de acciones que sujetan un grupo poblacional a unas reglas y ritmos de regulación en función de los propósitos de disciplinamiento, de fijación al orden estatal y de regulación de acceso a las distintas formas de saber y conocimiento impulsadas en las sociedades Occidentales.

2.1.3. Lo áulico

Un conjunto de prácticas de carácter más específico y en una escala micro-social, corresponde a los agenciamientos ocurridos en el espacio del aula de clase y centrados en los enunciados de la didáctica, la cual tiene un carácter todavía más definido y delimitado que los de la educación y la pedagogía. Para la segunda mitad del siglo XX con la consolidación del campo educativo, la didáctica se configura como el engranaje que pone a funcionar en los espacios áulicos escolares los postulados generales de los fines de la

⁶⁵ Narodowsky, M. *Después de clase...* p 23.

⁶⁶ Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. (1998). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós. p 36.

educación en lo pertinente al ámbito del conocimiento. Olga Lucia Zuluaga define la didáctica como:

[El] Conjunto de conocimientos referentes a enseñar y aprender que conforman un saber. En la Didáctica, se localizan conceptos teóricos y conceptos prácticos que impiden una asimilación de la didáctica a meras fórmulas. Los parámetros de las conceptualizaciones de la Didáctica se refieren a la forma de conocer o de aprender del hombre, a los conocimientos objeto de la enseñanza, a los procedimientos para enseñar, a la educación, y a las particularidades, condiciones o estrategias bajo las cuales debe ser enseñado un saber específico.⁶⁷

Para la configuración del campo educativo, que tiene como uno de sus ejes estructurantes el empuje modernizador, el aspecto del conocimiento moderno específicamente el desarrollado por la ciencia, se convirtió en un asunto crucial para la institución escolar, tanto en las teorías pedagógicas que empiezan a ser colonizadas por los paradigmas y teorías provenientes principalmente de la psicología y la medicina, como por la necesidad de darle un nuevo rumbo a los contenidos escolares, los cuales empiezan a desplazarse desde los criterios ilustrados de la escuela de la instrucción, hacia la enseñanza de la ciencia y su método, en correspondencia a los nuevos fines educativos centrados en la modernización, y la nueva estrategia del desarrollo económico que requirió la formación de sujetos para un mundo industrializado.

Frente a los nuevos propósitos asignados a la institución escolar, la ciencia tomó cada vez mayor centralidad tanto en los discursos escolares, como en la misma organización institucional. Pues como lo resalta Martha Cecilia Herrera:

Al identificarse la ciencia como uno de los paradigmas de las sociedades civilizadas (occidentales), como la vía que había posibilitado la entrada definitiva del progreso y al avance tecnológico, el método científico se constituyó como el eje del proceso de enseñanza y aprendizaje del niño, motivo por el cual la escuela debía presentar no solo contenidos sino enseñar a aprender, proporcionando las técnicas adecuadas para el estudio de la realidad.⁶⁸

67 Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Anthropos. Editorial Universidad de Antioquia. Siglo del Hombre Editores. p 139.

68 Herrera, M. *Modernización y escuela nueva...* p 30.

Los postulados que iniciando el siglo XX se centraban en la categoría del método para pensar las prácticas de enseñanza, fueron remplazados paulatinamente, por el concepto de la didáctica, primero de carácter general y después por las didácticas especiales o específicas, siendo fundamentalmente el proceso de enseñanza y aprendizaje y sus objetivos, el campo de acción de la didáctica; también se identifican como parte de ésta el conjunto de prácticas referidos a la transmisión o producción de conocimiento, por eso, el aula de clase, se identifica como otro estrato el cual se asume como el territorio de despliegue de la didáctica. Sin embargo, ya desde las premisas de la Escuela Nueva fueron evidentes las propuestas de ampliación para que las prácticas de enseñanza tengan lugar en otros escenarios distintos al aula escolar. En dicha corriente fue significativo el esfuerzo realizado de convertir los entornos naturales en escenarios de aprendizaje, lo cual tuvo gran aceptación pero que no logró desplazar al aula como el espacio privilegiado de la enseñanza.

El aula de clase se está convirtiendo cada vez más en una unidad de análisis de los procesos investigativos y analíticos sobre la cultura escolar. Sobre esto, se reconocen como pioneros los trabajos de Elsie Rockwell en el marco de la etnografía escolar, o los de Marta Souto que abordan desde la propuesta de didáctica grupal, el papel del aula de clase como escenario determinante de la actividad pedagógica.

Últimamente, el concepto de áulico referido al aula de clase está extendiéndose como parte de los discursos educativos, lo que cada vez más es evidente en Argentina y en México, en el que de forma recurrente se ésta utilizando, tanto en la reflexión e investigación académica, como en los documentos oficiales de la política pública.

Lo áulico, entonces se constituye hoy en una categoría analítica que permite abordar y comprender procesos educativos localizados en el aula de clase como una territorialidad en la que acontecen un conjunto particular de prácticas diferenciadas, y en una materialidad específica. Gabriela Naranjo al exponer los resultados de una investigación realizada en México afirma que: [...] “las regulaciones institucionales ‘inscritas’ en la materialidad del aula, maestro y alumnos de un grupo de escuela primaria de la ciudad de México constituyen su espacio áulico, definiendo con ello el tipo de relaciones pedagógicas que establecen”.⁶⁹

69 Naranjo, G (2011). “La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria.”. En *Revista de Investigación Educativa* 12 enero-junio, 2011. Veracruz (on-line) <https://www.riecol.mx/>

La autora, como parte del análisis sobre lo áulico establece un conjunto de elementos en los que se destaca para la comprensión del aula la diversidad de factores que la componen, que van desde los procesos sociales que dotan de significación lo que ocurre en ella y por tanto, las problemáticas derivadas de la condición cultural es constitutiva de la experiencia en el aula de clase, así como, de las formas sociales de relaciones de poder:

[...] la materialidad del aula como un complejo de signos multimodales cuya significación regula la vida cotidiana en ella [...] Las aulas son mucho más que sólo escenarios en los cuales tienen lugar las clases; son espacios sociales, complejos y dinámicos en los que continuamente se recrea y produce cultura [...] el espacio es un producto social y es a la vez una herramienta de pensamiento, de acción, de control, de dominación y de poder.⁷⁰

También el aula contiene lo referido a los procesos de interacción de los maestros y niños como actores y productores de la vida cotidiana en dicho espacio, y de la generación de formas particulares de regulación en el acontecer diario de la vida escolar, las cuales generan formas de producción simbólica situada y específica de la cultura escolar:

En nuestra sociedad, el desarrollo de la actividad escolar ha llegado a producir un conjunto de normas, convenciones y discursos institucionalizados que regulan la vida cotidiana en el aula, delimitando a la vez que abriendo las posibilidades de acción e interacción de sus participantes [...] Uno de los medios a través de los cuales las regulaciones institucionales se hacen presentes en la vida cotidiana de maestros y alumnos es la materialidad del aula. Desde una perspectiva sociocultural, ésta puede verse como un complejo de signos que juegan un papel fundamental en la transmisión de la cultura escolar.⁷¹

Gabriela Naranjo, a partir de la indagación que hace sobre las experiencias del aula de clase desde un enfoque multimodal, concluye, entre otros aspectos, cómo la forma, disposición y las interacciones que en ella suceden, expresan los criterios pedagógicos y se establecen las posibilidades y limitaciones para la enseñanza y el aprendizaje:

uv.mx/cpue/num12/inves/completos/naranjo-construccion-social.html consultado 17 de febrero de 2014. s.p.

70 Ídem.

71 Ídem.

Al develar la forma en que maestro y alumnos definen su espacio áulico se devela también el modelo pedagógico que subyace a sus formas de actuar. Con el análisis realizado se muestran algunos aspectos de cómo ellos asumen su papel y qué tipo de relaciones establecen, lo cual es de suma importancia por su impacto en el trabajo académico. Esto es, al constituir su espacio social los participantes en el aula definen los límites y posibilidades para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.⁷²

De esta manera, se identifican tres estratos territorializados de prácticas y tres formas de agenciamiento discursivos distintos: El estratégico que corresponde a lo educativo y su agenciamiento de enunciados generales sobre el tipo de sociedad y los fines educativos; el maquínico concerniente a la pedagogía y los enunciados que constituyen el horizonte conceptual de la pedagogía (la escuela, el maestro, el niño, el método, el saber escolar, el saber pedagógico y las relaciones pedagógicas); y el áulico pertinente a la didáctica y los enunciados sobre lo que sería la reproducción o la producción del conocimiento situados en las prácticas de enseñanza desarrolladas en el aula de clase.

En el nivel estratégico se experimentó una ruptura que hará variar de forma sustancial su configuración, pues al realizar el balance de los estudios históricos realizados sobre la educación en Colombia en el siglo XX, se reconocen dos grandes concepciones que dominan la dinámica y el desarrollo de dicho campo. Una, ubicada finales del siglo XIX y a principios del XX, que se caracteriza por una tendencia biologicista y medicalista con una clara perspectiva de higienización de la población; y otra, gestada en la segunda mitad de siglo XX, fundamentada en las teorías económicas y administrativas que vincularon la educación con la búsqueda del desarrollo.

2.2. Modo de instrucción y modo de educación en Colombia

En Colombia, como parte de los procesos de *gubernamentalidad* durante los siglos XIX y XX se configuraron dos grandes modos de operar estratégicamente en la forma de conducir a la población, teniendo como base los sistemas de instrucción y educación cuyos ejes de acción estaban articulados a las prácticas de modelación, tanto en el aspecto moral, como en los

⁷² Ídem.

aspectos relacionados con los saberes y conocimientos, que se plasmaron en los distintos estilos que asumieron los propósitos de formación (moral) y de enseñanza (saberes y disciplinas). El primer modo, circunscrito al proceso civilizatorio, se centró en las prácticas de higienización que se intensificaron en el cambio de siglo, y el segundo, que se articuló a la estrategia del desarrollo y enfatizó y profundizó en el carácter económico como centro de la educación.

Para el estudio de estos modos que hacen parte de las estrategias de gubernamentalidad, se proponen la nominación de dos conceptos analíticos: el modo de instrucción civilizatorio y el modo de educación desarrollista, que permiten describir las dinámicas de configuración y transformación de estos, en tanto elementos centrales y constitutivos de dichas estrategias.

El concepto de modo de educación que se hace extensivo al de modo de instrucción, teniendo en cuenta que los dos surgen como parte de las formas de gubernamentalidad en las sociedades modernas, es retomado de la propuesta de periodización elaborada por Raimundo Cuesta Fernández, Enrique Díez Gutiérrez, Juan Mainer Baqué y Julio Mateos Montero, para historiar los procesos educativos españoles, el cual fue reformulado a partir del uso de dicho concepto por parte de Carlos Lerena, y complementado por los aportes de Julia Varela:

La división de la historia contemporánea de la educación en España entre un *modo de educación tradicional-elitista*, propio del capitalismo hispano hasta la década de los sesenta del XX, y un *modo de educación tecnocrático de masas*, que llega desde 1970 hasta nuestros días, resulta de una reelaboración de la tipología propuesta por Carlos Lerena en su obra *Escuela, ideología y clases sociales en España* (1976) y toma el nombre “modo de educación”, aunque no el significado del mismo, de otras aportaciones como la de Julia Varela en sus *Modos de educación en la España de la Contrarreforma* (1983).⁷³

Este concepto⁷⁴, propuesto por el proyecto Nebraska del grupo FEDICARIA, es considerado un artefacto heurístico que posibilita: “cartografiar objetos

73 Cuesta, R., Díez, E., Mainer, J., & Mateos, Julio. (2011). “Reformas y modos de Educación en España: entre la tradición liberal y la tecnocracia”. En *Dossier Revista de Andorra* N° 11 de 2011. p 21.

74 Cuesta, R., Díez, E., Mainer, J., & Mateos, Julio. (2009). *Transiciones, cambios y periodizaciones en la historia de la educación*. Salamanca: (autoedición de los autores en colaboración con el CEINCE). Salamanca, www.lulu.com.

de investigación dentro del campo de la educación”⁷⁵, que como efecto de esto, se constituye en una caja de herramientas “para la construcción del sujeto-objeto de la investigación educativa”⁷⁶. Estas condiciones generan la constitución dinámica de un proceso analítico inscrito en la comprensión de las temporalidades históricas que permiten: “[...] conciliar una historia del tiempo presente, no continuista, no evolucionista, no teleológica, cuyos postulados plenamente asumimos, con la necesidad de captar los objetos de investigación en perspectiva histórica en un espacio y secuencia temporal precisos”⁷⁷

Perspectiva temporal que aborda la historicidad de la educación y la escuela en ciclos de larga duración, como parte de la historia cultural, pero con una historicidad procesual no dependiente de las temporalidades propuestas para el análisis por las historiografías tradicionales:

La historia de la escuela se ubica en el plano de los fenómenos culturales, que por su misma naturaleza, se inscriben en los tiempos largos, en la vasta y duradera sedimentación de tradiciones sociales encarnadas en instituciones e incorporadas a las prácticas de los sujetos merced de una delicada decantación de *habitus*, de formas infraconscientes y estructurantes de la acción humana. Tales cuestiones no se dejan apresar dentro de las redes explicativas convencionales ni mucho menos recurriendo a procedimientos de periodización propios de la historia política tradicional.⁷⁸

Por ello, el trabajo histórico coherente con nuevas posibilidades de hacer historia, tiene como parte de sus funciones ofrecer formas distintas de asumir la mirada sobre la temporalidad histórica, que se inscriban en las entrañas mismas de sus objetos de investigación. En correspondencia con esto, para el caso de la educación colombiana, como se mencionó anteriormente, se propone una temporalidad más general referida a la distinción entre dos modos de educación.

El primero, nominado como **modo de instrucción civilizatorio**, se inscribe en la transición de la instrucción pública que es heredada del sistema colonial y recogida por las formas republicanas provisionales que acontecieron en el siglo XIX (Gran Colombia, Nueva Granada, Estados Unidos de Colombia) y posteriormente, asumida en el surgimiento y la consolidación

75 Ibid. p 21.

76 Ídem.

77 Ibid. p 22.

78 Ibid. p 23.

de la República de Colombia, como Estado unitario y centralista a partir de la constitución de 1886 y hasta 1948.

El segundo, que se delimita en el periodo desde 1948 hasta la actualidad, surge con la configuración de una nueva concepción educativa: *la educación para el desarrollo*. Esta nueva perspectiva en el campo educativo es posible por la confluencia de dos condiciones; la primera condición, es el conflicto que atravesó el país a mediados del siglo XX y cuya máxima expresión es el “bogatzo” en 1948, que generó un proceso de desgarramiento y ruptura social, cultural, política y económica. La segunda condición se presenta a partir del proceso mundial de la posguerra que se materializó en América Latina en la estrategia geopolítica regional nominada Alianza para el Progreso, la cual hizo parte del orden internacional del periodo de la guerra fría. En este proceso se internacionalizaron las políticas educativas bajo la concepción de la educación para el desarrollo, que se convierte en el paradigma educativo en Colombia desde la segunda mitad, del siglo XX, designado como **modo de educación desarrollista**.

Como categoría heurística y como criterio para establecer un horizonte temporal de larga duración, los modos de educación se ubica en el estrato más general para el análisis de la historia de las disciplinas y de los saberes escolares: el nivel estratégico, como campo de lucha cultural y como parte de la consolidación del capitalismo en tanto orden material y simbólico, que produce una forma determinada de articulación entre el proyecto moderno burgués de génesis eurocéntrico y los sistemas educativos nacionales latinoamericanos enraizados en el sistema mundo colonial. El concepto modo de educación, adecuado a dicha relación, permite analizar la forma particular como en Colombia se desarrolló una forma de capitalismo dependiente, que se expresa en vínculo con la configuración del sistema educativo nacional:

En efecto, mediante el concepto heurístico *modos de educación* tratamos de establecer y fundar, a pesar de las dificultades que la tarea comporta, dada la autonomía funcional de la esfera cultural a la que pertenece la educación, una relación entre la evolución del sistema de producción y organización social capitalista, y la génesis de los sistemas educativos de lo que convencionalmente llamamos época contemporánea, dado que ciertamente es inseparable la historia de la escuela de la historia social de la burguesía.⁷⁹

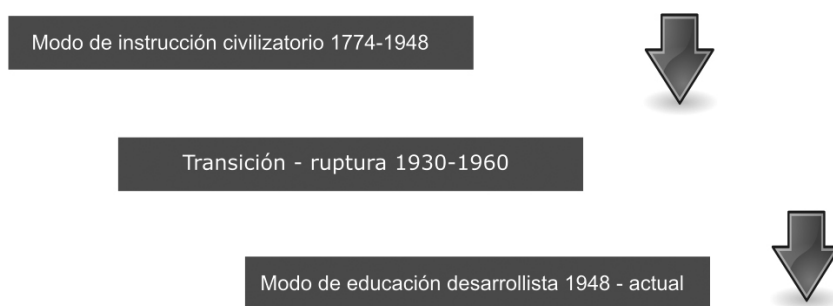
⁷⁹ Ibíd. p 25.

Para el caso colombiano, se retoma el concepto de modo de educación haciéndolo extensivo a los procesos derivados del sistema de instrucción pública, del periodo de organización de las primeras formas republicanas y la consolidación de Colombia como república unitaria en 1886, que heredo como parte de dicha situación política las formas de administración impulsadas inicialmente en aras de construcción de las instituciones acordes con esa forma de gobierno.

En una perspectiva de larga duración se reconocen dos grandes modos de adecuación de las prácticas de enseñanza y formación que se institucionalizaron por medio del dispositivo escolar, teniendo como objeto de intervención social el conjunto de la población infantil: el modo de instrucción civilizatorio y el modo de educación desarrollista.

El primero, situado inicialmente en el sistema de dominación colonial, que en su periodo final, e inscrito en las reformas borbónicas y el pensamiento de la Ilustración, enfatizó en el carácter civilizatorio de la acción formativa de la estrategia instruccionalista, que se fue arraigando como parte de las responsabilidades estatales y se expresó en los distintos momentos de institucionalización y reforma de la escuela pública. El segundo, el modo de educación desarrollista, se puede ubicar a partir del decenio de 1960, precedido de una transición acontecida entre 1930 hasta dicha década y que permanece hasta la actualidad.

Figura 2. Temporalidades de larga duración



2.2.1. Modo de instrucción civilizatorio

Con la implementación del sistema de dominación colonial, en lo que se ha conocido eufemísticamente como Conquista y Colonia, se instauró un

primer sistema de prácticas tendientes a la incorporación de los pueblos originarios a la cultura medieval europea, centrada en el carácter religioso del mundo cristiano. Esta primera fase, corresponde a las experiencias doctrinarias de la evangelización de los pueblos ancestrales que se justificó por la connotación de “salvajes” que les fue atribuida a ellos, por parte de las autoridades religiosas y civiles del imperio español. El ciclo temporal así referido es de tres siglos, pudiéndose afirmar que en este lapso de larga duración se posibilitó la estructuración de un sistema de mentalidad cristiana o de civilización cristiana.

Dicho proceso devino al final de la hegemonía imperial y bajo la irrupción del sistema ilustrado, en la constitución de los sistemas de instrucción pública, que permitió un desplazamiento del carácter eminentemente evangelizador de la acción del talante instruccionalista sobre la población, a formas de constitución de lo público en la perspectiva del pensamiento ilustrado, que tuvieron como una de sus estrategias el dispositivo escolar; que expresó la influencia de las ideas ilustradas en los Estados, y que hicieron posible que éste se hiciera responsable del sistema de instrucción pública:

En las concepciones de la ilustración americana, sin duda la educación era una tarea central. El papel asignado a la primera escuela y el papel que el Estado debía desempeñar en ese campo era el de intervenir en la educación doméstica y garantizar el acceso a ella de todos los sectores. Pero ese papel del Estado se puede comprender mejor a partir de la intencionalidad y centralidad del concepto de la “instrucción pública”, [...] ⁸⁰

En la conformación de los Estados republicanos un conjunto de principios y valores se instauraron como propiciadores de la nueva condición independentista, en la que primaban ideales de futuro inscritos en la búsqueda de felicidad, los cuales se identificaron en las ambiciones que el mismo Simón Bolívar, atribuía al papel que debían jugar la educación y la instrucción pública, siendo un elemento significativo para ello la civilidad. Sobre ello, Bárbara García expresa que:

Para Simón Bolívar la educación e instrucción pública constituían el principio de la felicidad general. Este principio inherente a la conformación de los Estados modernos determinó las acciones educativas del gobierno en las primeras décadas de la república. La felicidad

80 García, B. (2007). *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia: transiciones de la colonia a la república*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. p 39.

general se sustentaba sobre el conocimiento del arte de leer y escribir, la ortografía, los números, los principios de la religión como elementos de paz y esperanza al espíritu, las sabias máximas de la moral, el ejercicio de las virtudes sociales, la urbanidad y la civilidad.⁸¹

El proyecto republicano tuvo como una de sus estrategias más importantes la de la formación de ciudadanos, que tiene como base de dicho propósito el de la expansión y fortalecimiento de la moral pública, que se convirtió en uno de los vórtices de la lucha y disputa, con los poderes de la sociedad tradicional, que propendió por mantener como esencia cultural la moral cristiana. Sin embargo, subyace en el proyecto social republicano el carácter civilizatorio heredero de la dominación colonial que se expresó en la implementación de los sistemas de instrucción pública.

Para la comprensión del eje que estructura los sistemas de instrucción pública que se desarrollaron en la transición entre la dominación colonial y las primeras formas republicanas se propone como concepto central el de **civilización** que permite analizar lo que sería el proceso civilizatorio como horizonte constitutivo de dichos sistemas. El concepto de civilización desarrollado en Europa y que se hizo extensivo a las colonias americanas, es retomado de la teoría de la civilización propuesta por el sociólogo Norbert Elías en su libro *El proceso de la civilización*⁸² escrito inicialmente en 1936 y publicado tardíamente (1977), que postula la categoría de civilización para la comprensión de una perspectiva de cambio social de larga duración.

Teoría y proceso civilizatorio de Norbert Elías

La teoría de la civilización y el concepto de proceso civilizatorio constituyó un aporte fundamental al desarrollo de las ciencias humanas y sociales en las primeras décadas de siglo XX, pues a partir de ellos fue posible avanzar en la superación de la contradicción que se tuvo en la sociología, entre el conocimiento de los fenómenos individuales y los procesos colectivos. Elías al elaborar una teoría para comprender el proceso de constitución del mundo Occidental moderno, articula de forma creativa la indagación sobre procesos estructurales de la sociedad en su organización como sociedad civilizada y las dinámicas individuales que dan forma a la personalidad, en el que ambos aspectos son consustanciales el uno del otro.

81 Ibid. p 195.

82 Elías, N. (1987). *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica. p 532.

Cuando Elías se planteó en el marco de la Sociología la pregunta: “¿Será posible relacionar el cambio de larga duración de la estructura de personalidad con los cambios estructurales a largo plazo del conjunto de la sociedad que también tienen una dirección determinada, esto es, la dirección de un aumento en el grado de diferenciación e integración?”⁸³, abrió un novedoso campo de exploración, que apoyado en una rigurosa investigación empírica (que toma como fuente los libros sobre normas de comportamiento, buenos modales y buenas costumbres en un periodo comprendido entre los siglos XV al XIX), le permitió diseñar una teoría sobre el proceso de constitución de la civilización Occidental que se compone de un modelo que relaciona el cambio a largo plazo de los cambios de los individuos y los grados de diferenciación e integración logrados por la consolidación del Estado Moderno a partir de los controles diseñados por dichos Estados en el monopolio tanto de la economía, como de la estructura emotiva de los individuos:

El bosquejo provisional de una teoría de la civilización comprende igualmente un modelo de las relaciones posibles entre el cambio a largo plazo de las estructuras individuales de los hombres (en la dirección de la consolidación y diferenciación de los controles emotivos) y el cambio a largo plazo de las composiciones que construyen los hombres en la dirección de un grado superior de diferenciación e integración; esto es, por ejemplo, en el sentido de una diferenciación y prolongación de las líneas de interdependencia y de una consolidación de los «controles estatales»⁸⁴

El punto de enganche entre las estructuras sociales y las referidas a la personalidad está dado por los principios de cambio e interdependencia, pues Elías considera que la estructura social es una compleja red de interdependencias de los individuos, y por ello, al reconocer las estructuras sociales y las referidas a la personalidad como estructuras cambiantes e interdependientes, es posible establecer parámetros para analizar el problema de la relación entre dichas estructuras, proceso que se desarrolla en un horizonte temporal de larga duración; al reflexionar sobre su texto el autor plantea que:

[...] este trabajo ayuda a resolver asimismo el endiablado problema de la conexión entre las estructuras psicológicas individuales, esto es, de las llamadas estructuras de personalidad, y las composiciones que constituyen muchos individuos interdependientes, esto es, las estructuras sociales. Ello es posible porque aquí no se considera a

83 Ibíd. p 10.

84 Ibíd. p 11.

estos dos tipos de estructuras como inmutables, cual sucede a menudo, sino, más bien, como estructuras mutables, como aspectos interdependientes del mismo desarrollo a largo plazo⁸⁵

Para entender las dinámicas de cambio que superan las concepciones inmovilistas de la sociedad se recurre a la consolidación del concepto **proceso civilizatorio**, el cual requiere de una concepción de hombre, que se concibe a su vez, como objeto del propio pensamiento y de la propia observación, a través de la teoría de la civilización:

Por un lado, la teoría de la civilización [...] sirve para poner en cuestión y distanciarse de la imagen errónea del hombre, característica de esa época a la que llamamos Edad Moderna, de modo tal que el trabajo pueda iniciarse a partir de una imagen del hombre que no se oriente hacia los propios sentimientos y hacia las valoraciones, sino que se le considere como objeto del propio pensamiento y de la propia observación. Por otro lado es imprescindible una crítica de la imagen moderna del hombre para comprender el proceso civilizatorio; puesto que la estructura de los hombres concretos se transforma en el curso de este proceso, los hombres se hacen «más civilizados»⁸⁶

Sobre el concepto propiamente de civilización Elías postula que éste recoge diversos aspectos que dan cuenta de distintas y variadas prácticas sociales, tanto relacionados con la vida cotidiana como de grado general de la cultura, que constituyen en su conjunto lo que sería según él la autoconciencia de Occidente:

El concepto de «civilización» se refiere a hechos muy diversos: tanto al grado alcanzado por la técnica, como al tipo de modales reinantes, al desarrollo del conocimiento científico, a las ideas religiosas y a las costumbres. El concepto puede referirse a la forma de las viviendas o a la forma de la convivencia entre hombre y mujer, al tipo de las penas judiciales o a los modos de preparar los alimentos. Para ser exactos, no hay nada que no pueda hacerse de una forma «civilizada» y de una forma «incivilizada» [...] este concepto expresa la autoconciencia de Occidente.⁸⁷

Aunque si bien, el término se extendió para el territorio europeo, éste inicialmente reflejaba procesos históricos diferenciados, pues tuvo distintos

85 Ibíd. p 12.

86 Ibíd. pp 42 – 43.

87 Ibíd. p 57.

significados en la constitución desde los rasgos identitarios a partir de los cuales los distintos países europeos construyeron su carácter nacional, expresando un sentido múltiple para el concepto de civilización:

Con el término de «civilización» trata la sociedad occidental de caracterizar aquello que expresa su peculiaridad y de lo que se siente orgullosa: el grado alcanzado por su técnica, sus modales, el desarrollo de sus conocimientos científicos, su concepción del mundo y muchas otras cosas [...] Pero «civilización» no significa lo mismo en distintos países de Occidente.⁸⁸

Elías reafirma cómo el concepto tiene denotaciones diferentes en cada uno de los países europeos. En Inglaterra y en Francia, por ejemplo, el término de civilización condensa el orgullo que inspira la importancia que posee la nación propia en el marco del progreso y se remite a distintas esferas de la sociedad, mientras que en Alemania el concepto encierra un significado delimitado por la esfera cultural, refiriéndose a manifestaciones espirituales, artísticas y religiosas:

El concepto francés e inglés de «civilización» puede referirse a hechos políticos o económicos, religiosos o técnicos, morales o sociales, mientras que el concepto alemán de «cultura» se remite substancialmente a hechos espirituales, artísticos y religiosos, y muestra una tendencia manifiesta a trazar una clara línea divisoria entre los hechos de este tipo y los de carácter político, económico y social [...] «Civilización» se refiere a un proceso o, cuando menos, al resultado de un proceso; se refiere a algo que está siempre en movimiento, a algo que se mueve de continuo hacia «delante». En su utilización actual, el concepto alemán de «cultura» tiene otra dirección de movimiento: se refiere a productos del hombre dotados de realidad, como las «flores en los campos», a obras de arte, a libros, a sistemas religiosos o filosóficos en los cuales se expresa la peculiaridad de un pueblo. El concepto de «cultura» tiene un carácter diferenciador.⁸⁹

Después de un largo proceso de incorporación a las representaciones sociales del mundo europeo y posterior a la revolución francesa el concepto de civilización se convierte en una noción genérica de identificación del carácter del mundo Occidental: “Tras la Revolución Francesa, el concepto de «civilización» y las otras nociones similares dejan de remitir claramente

⁸⁸ Ídem.

⁸⁹ Ibíd. p 58.

a la aristocracia cortesana alemana para comenzar a referirse cada vez más a Francia y a las potencias occidentales en general”.⁹⁰

En la consolidación del proceso civilizatorio, uno de los fundamentos de éste son los distintos modos en los que cada una de los territorios europeos administró la modelación de la vida afectiva de los individuos, organizando estructuras culturales de lo que sería una economía afectiva; por ello Elías argumenta que:

Las unidades sociales a las que llamamos naciones se distinguen unas de otras en gran medida en función de su forma de organizar su economía afectiva, esto es, según los esquemas por los cuales se modela la vida afectiva del individuo a través de una tradición que se ha hecho institucional [...]⁹¹

La administración de la vida afectiva de las poblaciones auspiciada por el interés de instauración de la estrategia civilizadora, promovió como parte de dicha instauración el uso del concepto de civilización en una doble acepción: como contrario al de barbarie, pero también como proceso de avance en el horizonte de la ideología del progreso, constituyendo una geopolítica de diferenciación, que paulatinamente se convirtió en un principio diferenciador, tanto en los procesos de dominación intra-europeo, como en la dinámica colonizadora de Europa en Latinoamérica; sobre la doble significación del concepto Elías argumenta que:

Son dos las ideas que se mezclan en el concepto de *civilisation*: de un lado sirve para acuñar un concepto *a contrario*, con el que oponerse a otra situación de la sociedad, a la situación de la «barbarie». Esta es la opinión que mantuvo durante largo tiempo la sociedad cortesana y que había encontrado su expresión cortesano-aristocrática en términos como *politesse* o *civilité*. Por otro lado, sin embargo, los pueblos todavía no están suficientemente civilizados, aseguran los hombres del movimiento reformista cortesano de clase media. El ser civilizado no es una situación, sino que es un proceso en el que hay que seguir avanzando⁹²

La población mayoritaria en Europa, objeto de la estrategia civilizadora que excluía a las elites provenientes del ámbito cortesano y las jerarquías monárquicas, era considerada por sus costumbres y su vida cotidiana, como

90 Ibid. p 79.

91 Ibid. p 81.

92 Ibid. p 93.

bárbaras e irracionales, y por lo tanto, objeto de intervención pública en aras del logro civilizatorio expresado en el perfeccionamiento de las costumbres y del control de las emociones, derivada de la acción de las monarquías:

La civilización del Estado, de la Constitución, de la educación y, con ello, de amplias capas del pueblo, la liberación frente a todo lo que aún sigue siendo bárbaro o irracional en las circunstancias existentes (ya sean las penas judiciales, los obstáculos estamentales de la burguesía o las barreras que impiden un libre desarrollo del comercio), toda esta obra de civilización ha de ser la consecuencia del refinamiento de las costumbres y la pacificación interna del país merced a la obra de los reyes.⁹³

Como efecto expansivo de los imperios europeos, el proceso civilizador fue exportado a sus dominios colonizados, y por ello, la civilización es uno de los estandartes que justificó la dominación de los pueblos invadidos en los otros continentes, lo cual estableció una relación de continuidad subyacente entre la evangelización y la idea de civilización que predominó como parte de la opresión imperial y de la configuración estructural de los sistemas coloniales

La sociedad europea occidental llevó a cabo sus guerras coloniales y expansivas en nombre de la cruz durante la Edad Media, como más tarde lo haría en nombre de la civilización. Y, a pesar de toda la secularización, en esa consigna de la civilización resuena un eco de aquella idea latina de la cristiandad y de las cruzadas caballeresco-feudales.⁹⁴

Con el afianzamiento de los estados nacionales europeo se experimentó por parte de las elites gobernantes de estos, el sentimiento de haber alcanzado el culmen de la civilización al interior de sus sociedades, y con esa autoconciencia, se asumieron como abanderados de la causa civilizatoria, propiciando una percepción de superioridad que contribuyó a la gestación de las geopolíticas de dominación imperial de la modernidad:

A diferencia del momento inicial en la acuñación del concepto, de ahora en adelante, los pueblos creen que el proceso de civilización dentro de las propias sociedades se ha terminado ya; se consideran a sí mismos, en lo esencial, como transmisores a otros de una civilización existente o acabada, como abanderados de la civilización [...] La conciencia de la propia superioridad, la conciencia de esta

93 Ibíd. p 94.

94 Ibíd. p 99.

«civilización» sirve como justificación de la dominación que ahora van a ejercer cuando menos aquellas naciones que se han convertido en conquistadores-colonizadores y, con ello, en una especie de clase alta para una parte considerable del mundo extraeuropeo⁹⁵

Al hacerse extensivo el proceso civilizatorio a las regiones de dominación colonial se produjeron fenómenos de transformación cultural en dichos territorios, siendo el pensamiento ilustrado un bastión de la nueva forma que impulsó el carácter moderno de la civilización europea que, por medio de los sistemas de instrucción pública readecuados por las reformas borbónicas, redireccionaron las estrategias de gubernamentalidad para las poblaciones de las colonias europeas en Latinoamérica.

La higiene en la transición entre la instrucción pública y el sistema educativo nacional

En Colombia, el sistema de instrucción pública iniciado en el periodo final de la dominación colonial introdujo como parte de sus propósitos, la adecuación del carácter público de las prácticas de enseñanza a formas institucionalizadas reguladas por la administración estatal por medio del dispositivo escolar, asimismo, se promovió como ideal la formación de sujetos para la utilidad social, aspectos que empezaron a ser parte de la regulación de la administración civil. La instrucción pública tal como lo enuncia, Alberto Echeverry:

[...] emerge en el siglo XIX, en un escenario caracterizado por el caos, la dispersión y la lucha. De ahí que una de las primeras funciones sea la de reinterpretar y subyugar las fuerzas procedentes de la colonia, los conocimientos producidos por la Expedición Botánica, las ideologías que tomaron cuerpo al fragor de las luchas de independencia y, sobre todo, las contradicciones que se desarrollaron en el campo patriota tanto a nivel político como cultural.[...] En el reino de la dispersión, la Instrucción Pública como estrategia de poder debía: ordenar, diferenciar, delimitar, neutralizar, desplazar, especializar, jerarquizar, seleccionar, controlar, en una palabra implantar una nueva dominación de la ley, del Estado y de la lógica.⁹⁶

95 Ibíd. p 95.

96 Echeverry, A. (1989). *Santander y la instrucción pública. 1819 – 1840*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia. Universidad de Antioquia. p 9.

Este propósito retomado en el proceso independentista, y adecuado a los esfuerzos de construcción de la sociedad republicana, requirió estructuras administrativas para cimentar las acciones requeridas para dirigir las nuevas formas de sujeción de la población, como es el caso los ideales emergentes auspiciados por la Dirección de Instrucción Pública, que como deduce Alberto Echeverry, estaban dirigidos a la “construcción de la sociedad civil”⁹⁷, además como él afirma:

De la difusión de la instrucción se esperaban acontecimientos milagrosos. Se esperaba de la vulgarización del arte de leer y escribir y de los rudimentos de la aritmética, un florecimiento general de la economía en diferentes ramos: agricultura, comercio e industria, la multiplicación de los talentos y la cultura. En una palabra, el progreso y la civilización en el sentido anglosajón del término.⁹⁸

Uno de los ejes estructuradores en la implementación de la estrategia de instrucción pública es la higiene, que se constituyó a finales del siglo XIX y comienzos del XX en el núcleo fundamental de dicha estrategia, siendo el eje vertebrador por medio del cual la institución escolar se adecuó al proceso civilizatorio, en tanto que generó prácticas coactivas de comportamiento individual y colectiva tendientes a la higienización de la vida y la consolidación de una moral de salud pública, coherentes con los planteamientos esbozados por Norbert Elías en su teoría civilizatoria:

Mucho de lo que nosotros llamamos «moral» o «razones morales» como medio de condicionamiento de los niños en una cierta pauta social, tiene la misma función que la «higiene» y las «razones higiénicas»: la modelación de los individuos por estos mecanismos trata de convertir el comportamiento socialmente deseado en un automatismo, en una autoacción, para hacerlo aparecer como un comportamiento deseado en la conciencia del individuo, como algo que tiene su origen en un impulso propio, en pro de su propia salud o de su dignidad humana.⁹⁹

La higiene se constituyó en el puntal desde el cual se diseñaron un conjunto de acciones que tuvieron como centro la institución escolar para la intervención de la población infantil, lo cual se consideraba como la mejor vía para la superación de la inferioridad del pueblo colombiano, que era como se describía la condición social del pueblo al ser comparado con la

97 Ibíd. p 30.

98 Ídem.

99 Elías, N. *El proceso civilizatorio...* p 191.

superioridad biológica de los pueblos de Europa y Norteamérica. En ese sentido, Rafael Bernal Jiménez expresó que:

[...] el hecho de que los pueblos como los Estados Unidos y la Argentina presenten en la actualidad índices culturales mucho más elevados que los de casi todas las otras naciones de América, no se debe únicamente al hecho geográfico anteriormente analizado sino también a la composición étnica de las poblaciones actuales.¹⁰⁰

La inferioridad de la población es uno de los enunciados que justificó un régimen discursivo y la implementación de una política social centrada en una forma de biopolítica fundamentada en ese momento por los saberes de la *sociobiología*. La lectura y comprensión sobre la sociedad colombiana se realizó a partir de una explicación basada en las características tanto biológicas de la raza, como de las determinaciones geográficas del territorio, estos elementos son expresados en los debates y discusiones en los primeros decenios del siglo XX, al respecto el médico Gabriel Ánzola Gómez afirmó lo siguiente:

Hemos de convencernos una vez más de que nuestro pueblo, por múltiples circunstancias, ha venido a constituir una colectividad distinta, cuyas características provienen del cruce de razas, de la influencia del medio ambiente, como el paisaje geográfico, la situación tropical, los distintos regímenes alimenticios, que determinaran las modalidades de nuestra psicología particular y explican la posición especial de nuestra mente ante diversos problemas de orden universal, nacional e individual.¹⁰¹

En ese mismo orden de ideas la decadencia de la cultura colombiana aparece como parte de una visión negativa que se construyó en este periodo sobre el país y propuso una mirada negativa que anunciaba el ocaso de una sociedad que no estaba contenta consigo misma. Ligado a este aspecto y como parte de los grandes debates públicos en los decenios de 1930 y 1940, aparece el factor educativo como una de las causas de la situación catastrófica que para algunos se vivió en el país, lo anterior se puede observar en la exposición que sobre la educación realizó Miguel Jiménez López ante el Senado de la República en 1934:

100 Bernal, R. (1949). *La educación he ahí el problema*. Bogotá: Prensas del Ministerio de Educación Nacional. p 27.

101 Ánzola, G. (1930). *Aspectos de la educación contemporánea*. Bogotá: Librería Casa-Nueva Editorial. pp. 14-15.

En el curso de este debate sobre nuestra educación nacional, se ha planteado por algunos oradores el punto interesante del estado presente de la cultura colombiana. Parece haber un acuerdo en el hecho de que se registra desde hace algún tiempo en Colombia un descenso visible de las diversas manifestaciones de la vida intelectual.

Al paso que para el Senador Laureano Gómez, quien con magnífica elocuencia ha ilustrado el debate, esta decadencia obedece a que nuestros métodos se han apartado de la vieja cultura clásica, para el hondo meditar del señor Ministro de Educación Pública se trata simplemente de un período de transición que ha de llevarnos en un plazo desconocido no sabemos sí a una etapa de perfeccionamiento o de desastre.¹⁰²

La decadencia de la cultura leída desde la mirada medicalista, que predominó en la época, estuvo articulada con otro conjunto de elementos que se reflejaron en diversos juicios de valor, bajo los cuales fue calificada la condición material y espiritual de la población colombiana entre los cuales resaltan los de la “miseria fisiológica” y la “inferioridad biológica”¹⁰³ situación con la que se caracterizaba en ese momento a las grandes masas de la población, y que fortaleció las corrientes aupadas en los discursos médicos e higienistas, tal como lo expresó Rafael Bernal Jiménez en comunicación escrita al ministro de gobierno Darío Echandía:

Cuando el contacto con estas descarnadas realidades de nuestra vida popular estimula mi permanente angustia por el porvenir de nuestros núcleos humanos, me reafirmo más... en la idea... de que la primera etapa de la educación popular no debe tender a pedagogizar, sino a higienizar¹⁰⁴

Los argumentos que se construyeron en ese momento para evidenciar y demostrar la inferioridad del pueblo colombiano, que hacían necesaria la intervención higienista por medio de la educación se afincó como se afirmó anteriormente, en las concepciones que determinaban dicha situación a partir de un condicionamiento biológico de degeneración racial que contrastaba con la lectura positiva que se realizaba sobre el medio natural del país. El médico caucano Laurentino Muñoz, lo ilustró del siguiente modo:

102 Jiménez, M. (1948). *La actual desviación de la cultura humana*. Tunja: Imprenta oficial. pp. 8-9.

103 Martínez, A. et al. (1984). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia. Tercer Milenio. p. 16.

104 Bernal, R. citado por Martínez, A. et al. (1984). *Currículo y modernización...* p 16.

Es grande en Colombia la Naturaleza; la solemnidad de esa grandeza es indescriptible; infinita y desconcertante [...] Por el contrario el hombre es inferior al medio, no ha querido apoderarse de él, dominarlo. Enferma e ignorante la masa humana vejeta en situación desconsolada de inferioridad. Se desprecia la vida, no se defiende; el pueblo permanece vencido por las enfermedades y por los vicios. Jamás hubo preocupación del Estado por la salud pública. Paludismo, Anemia Tropical, enfermedades Venéreas, Alcoholismo, Píam, Tuberculosis, mantienen en miseria fisiológica a la mayoría de los colombianos. Y la ignorancia los mantiene en miseria espiritual.¹⁰⁵

La situación de miseria fisiológica con la que fue etiquetada la población desde la mirada higiénica, es un argumento de carácter explicativo de los aspectos sociales que en dicho periodo buscan advertir sobre las causas que le impiden a Colombia estar a tono con la civilización y la búsqueda de progreso:

No puede haber prosperidad, ni civilización y es imposible la cultura en un pueblo desnutrido, es decir alimentado deficientemente: porque es alcohólico; o por que el trabajo no alcanza a suministrarle los elementos nutritivos completos; o por ignorancia que se les suministra torpemente; o por pereza que lo emplaza al hambre material.¹⁰⁶

Además, Laurentino Muñoz identificó como elemento central del país el problema de la higiene, el cual es considerado como el principal factor para lograr construir la nacionalidad colombiana para que el país esté a la altura de los pueblos “civilizados”. Se evidencia en los planteamientos del autor, que para explicar la situación de las masas se recurre a una relación de causalidad desde una mirada médica. Por ello, el discurso promovido se realiza en forma de diagnóstico y se recurre a recetar una fórmula para la cura de los males diagnosticados. Contra la “miseria fisiológica” el remedio es la salud, la cual se logra por medio de la higiene:

es que lo primero para definir y engrandecer a un pueblo es la salud de sus habitantes y la alimentación adecuada; sano y nutrido puede el ser humano trabajar, producir, estudiar, buscar el progreso y la cultura. Si queremos dignificarnos, si anhelamos sacudir el yugo de la miseria, si no queremos fracasar ante la Historia ni patinar en la superficie temblorosa de la patología y del hambre, tenemos que luchar grandiosamente contra nuestros males fomentando la Higiene y la Agricultura.¹⁰⁷

105 Muñoz, L. (1939). *La tragedia biológica del pueblo colombiano: estudio de observación y de vulgarización*. Bogotá: Ediciones Antena. p 1.

106 *Ibíd.* p 3.

107 *Ibíd.* p 7.

La lucha higiénica se enarboló como posibilidad de redención ante la situación deprimente del pueblo, y se tenía que complementar con el impulso de la actividad agrícola para solucionar los que en ese momento se consideraban como los principales problemas colombianos, éstos dos aspectos comenzaron a ser articulados al concepto de educación que en ese periodo de transición empezó a remplazar y desplazar al de instrucción. En dicha perspectiva, el fomento de la higiene y la agricultura solo es posible por medio de la educación. Laurentino Muñoz, lo enunció claramente cuando adujo en sentido propositivo la necesidad para ese momento, de que:

Formemos una conciencia higiénica y agrícola en la educación elemental, en la secundaria, en la profesional, es decir, una conciencia del medio colombiano. Para que no sean diezmados o vencidos por las enfermedades y la desnutrición la mayoría de los colombianos [...] ¹⁰⁸

Es importante resaltar cómo en la obra de este autor también se evidencia una postura particular frente a otras que en su momento consideraron el atraso de la nación a causa de los determinantes raciales y geográficos, lo cual es evidente cuando afirma que:

No es que el colombiano sea étnicamente inferior ni que el trópico inhiba la mente o consuma la energía: la influencia del sol ardiente no es causa de decadencia orgánica: pero sí lo son las enfermedades, los vicios, las condiciones antihigiénicas del suelo, la nutrición defectuosa e insuficiente. ¹⁰⁹

A partir de las concepciones médicas y de la construcción discursiva que se realiza sobre la población, se profundizan los argumentos que articulan la institución escolar con la lucha antihigiénica y se promueve la necesidad de “fortalecer la Higiene y la Escuela.” ¹¹⁰ De esa forma, la escuela cobra un papel central en la construcción de la salud como un asunto público, reconociéndose que:

La cuestión esencial en Colombia, en el campo de la educación, estriba en preparar a la niñez con una buena salud, en disponer de niños sanos. El clásico y vulgar aforismo de Juvenal “mente sana en cuerpo sano”, es cada día de obligatorio recuerdo y de apremiante aplicación en el territorio nacional. ¹¹¹

¹⁰⁸ Ibid. p 10.

¹⁰⁹ Ibid. p 32.

¹¹⁰ Ibid. p 40.

¹¹¹ Ibid. p 146.

Tres van a ser los elementos que según Muñoz constituirán la posibilidad de prosperidad y adelanto de un pueblo: **la higiene, el trabajo y la educación**; de estos tres elementos, es la higiene la que se constituye en la esencia para lograr el adelanto del pueblo:

Suministra la Higiene los elementos y los hombres para la ejecución de los planes para la defensa colectiva de la salud, el Trabajo los medios materiales para el cumplimiento de esa misión y viene la Educación a formalizar o modelar lo que las otras dos actividades proyectan o cumplen: la Educación aplica los conocimientos que el individuo recibe como elemento de provecho social. Si uno de los tres factores que se enumeran no aparece en los planes de la defensa de la salud, la obra de la Higiene seguirá al margen bordeando este problema tan fundamental para el adelanto de un pueblo.¹¹²

La concepción de higiene que estaba basada en la protección de la salud, también requería que se abordara “el estudio del medio en que vive el hombre, suelo, agua, aire; de sus costumbres en la habitación la alimentación, el vestido, el trabajo,”¹¹³ Por ello, en ese periodo la formulación de políticas sociales se orientó hacia las acciones educativas, en la pretensión de solucionar la situación de miseria fisiológica de los niños del país.

Como parte de las nuevas orientaciones, se pueden identificar un conjunto de prácticas sociales impulsadas por el Estado tendientes a intervenir en el mejoramiento de las condiciones higiénicas y en la salud de la población infantil, entre las que se encuentran, la promoción de los médicos escolares, el impulso de los restaurantes escolares y las colonias escolares entre otras, que se emplazaron como aspectos centrales de las reformas que dieron paso a la constitución del sistema educativo nacional.

Por lo anterior y como parte del control del aparato legislativo colombiano sobre la reforma implementada en el primer tercio del siglo XX, se encontró que en el marco de un informe de una comisión de la Cámara de Representantes en 1937 sobre el estado de implementación de la reforma educacionista, uno de los aspectos que se resaltan es el papel e importancia de los restaurantes escolares, en el informe la comisión argumentó lo siguiente:

112 Muñoz, L. *Tratado elemental de higiene: para la educación pública*. Bogotá: Talleres de la imprenta del departamento. 1944. p 13.

113 *Ibíd.* p 11.

Los restaurantes escolares constituyen, dentro del sistema de educación primaria del país, un renglón de excepcional importancia. La gran mayoría de nuestros niños concurren a las escuelas en un deplorable estado de desnutrición y de miseria fisiológica causado por la falta de alimentación y de las enfermedades...¹¹⁴

En lo referido a las colonias escolares, se promueven éstas como uno de los mecanismos complementarios para afrontar lo que la comisión nominó en coherencia con los discursos socio - biológicos de la época, como empobrecimiento biológico de la población:

el empobrecimiento biológico de la población colombiana es una de las más decisivas causas que determinan el atraso de nuestra educación pública. Alimentar bien a los niños en los restaurantes escolares, inculcarles la práctica de las medidas higiénicas, curar sus enfermedades y vigorizarlos con permanencias periódicas en las colonias de vacaciones, es sentar bases firmes para el futuro.¹¹⁵

Sin embargo, la crisis generada por el proceso de violencia experimentado en Colombia durante el decenio de 1940 y cuyo culmen lo constituye el asesinato del líder popular Jorge Eliecer Gaitán el 9 de abril de 1948, agudizó la dinámica de transición que se dio en el país entre el horizonte civilizatorio y de progreso frente a la emergencia del imaginario del desarrollo, transformando de forma radical la acción del Estado frente al devaluado modo de instrucción que fue desplazado por los discursos y prácticas educativas enmarcadas en la estrategia del desarrollo.

2.2.2. Modo de educación desarrollista

El sistema de instrucción pública proveniente del siglo XIX experimentó un ciclo reformista en las primeras tres décadas del siglo XX, que dio origen al sistema de educación nacional colombiano, el cual, a su vez, se consolidó como la base de intervención estatal sobre la población teniendo como horizonte el auge modernizador de las sociedades Occidentales, que a nivel de lo educativo se expresó en un discurso de crisis invalidando la tendencia higienista que caracterizó las concepciones educativas de primera mitad de

114 Aguirre, P., Villalobos, A., & Jiménez, L. (1937). *La reforma educacionista: informe de la comisión de la Cámara de Representantes que visitó el ministerio de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional. p 18.

115 *Ibíd.* p 20.

siglo, creándose el escenario para el posicionamiento de un nuevo proyecto educativo fundamentado en las tendencias económicas del desarrollo.

Hasta finales de la década de 1950 la educación en Colombia tenía como parámetros de referencia la institución escolar. La producción de discurso pedagógico giraba en torno a los acontecimientos y conceptos centrales de la escuela: el maestro, la pedagogía y el niño. Con la irrupción de las concepciones de la educación para el desarrollo, estos aspectos que eran los fundamentales pierden su nivel de importancia, son desplazados por unos nuevos, acordes a las nuevas condiciones nacionales e internacionales de la naciente “época del desarrollo”:

En el campo educativo la característica más sobresaliente de los últimos veinticinco años, que los diferencia significativamente de periodos precedentes, consiste indudablemente en que a la educación se le otorga un tratamiento más “técnico”, esto es, se la considera como un factor de desarrollo sujeto a estrategias planificadas de cambio.¹¹⁶

El desplazamiento paulatino que se dio en la esfera educativa de concepciones higienistas a concepciones desarrollistas está ligado también a la preponderancia de distintas disciplinas en los ámbitos académicos y en la esfera de las políticas sociales. La transición de la *sociobiología* a una política social centrada en postulados económicos se manifestó en la esfera educativa en un proceso de reforma educativa, que tuvo como intensión la adecuación del sistema educativo a esa nueva realidad, ésta reforma se da entre los decenios de 1960 y 1980, periodo denominado como el de las décadas del desarrollo:¹¹⁷

Son elementos fundamentales de la reforma: la ampliación del cubrimiento y reestructuración del sistema educativo, la orientación de una educación básica más directamente vinculada con la preparación para la vida del trabajo y el tratamiento de la educación como un sector de desarrollo sujeto a planificación. Aunque son efectivamente implementados en mayor medida durante los años sesenta y setenta, se encuentran con todo, ya definidos en los programas educativos del gobierno militar, que inician precisamente con la reforma del plan de estudios del bachillerato de 1955.¹¹⁸

116 Facundo, Á. & Rojas, C. (1982). *La calidad de la educación secundaria: lo que dice la investigación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. p 20.

117 *Ibíd.* p 10

118 *Ídem.*

La “necesidad del desarrollo” estableció inéditas “necesidades educativas”, que permitieron el surgimiento y fortalecimiento de los propósitos de ampliación del sistema educativo. De pensar esencialmente en la escuela primaria, se pasó a priorizar la segunda enseñanza, la educación técnica, la educación superior y la educación de adultos. Los sujetos centrales de la esfera educativa, el niño y el maestro son redefinidos y contruidos de manera distinta a la que se daba hasta entonces. El niño fue concebido como futuro recurso o capital humano y los maestros como expositores de los postulados auspiciados por las nacientes facultades de ciencias de la educación.

La escuela dejó de ser el “todo” educativo para el Estado, las nuevas condiciones impuestas por la estrategia del desarrollo ponen en el centro de las reflexiones educativas nuevos elementos. Hasta la década del sesenta la escuela experimentó la ampliación y expansión de bachillerato, pero aún estaba centrada primordialmente en la educación primaria, incluso los postulados promovidos desde la denominada educación fundamental están basados en dicho criterio. El bachillerato va a crecer ligado a dos procesos conexos: la inclusión de la formación técnica como parte de la educación escolarizada, y el impulso de un nuevo tipo de maestros especializados en las “didácticas específicas”.

La estrategia del desarrollo trajo consigo la obligación inmediata de educación de la mano de obra adulta, los procesos educativos ya no están dirigidos a la niñez, ésta deja de ser la población objeto exclusiva de la reflexión pedagógica y educativa. Surgen propuestas como la Acción Cultural Popular – ACPO- que tienen como finalidad impactar la población adulta; aunque para esta época no eran nuevos los esfuerzos por implantar una educación práctica, técnica y útil, la atmósfera que se generó fue más propicia para su consolidación y expansión; la creación del Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA- y la implementación del sistema INEM – Instituto Nacional de Educación Media - entre otros, son un claro ejemplo de esto. La educación de adultos y propuestas como la de ACPO pusieron como un elemento de discusión la educación rural, la cual se centró fundamentalmente en impulsar programas de alfabetización, con ello se buscaba integrar la población rural al proceso modernizador de la época.

La transformación fue profunda, el desarrollo del campo educativo delimitado hasta ese momento por la acción de los Estados Nacionales empieza un proceso de ampliación a lo que se denominó “la mundialización de la

educación”¹¹⁹. La educación quedó subsumida a los vaivenes de las estrategias internacionales (fundamentalmente económicas), la escuela (y la pedagogía) a la obligatoriedad de ser una máquina de producción de recursos humanos y la Didáctica a un asunto técnico (Tecnología instruccional). Todos estos procesos se concretaron en la reforma educativa que se conoce como Renovación Curricular (1975 – 1984)¹²⁰

Para 1994 con la promulgación de la Ley General de Educación que hizo parte de una amplia tendencia reformista internacional, se generaron nuevas condiciones que replantearon una vez más el sentido y el desarrollo de los campos educativo, pedagógico y didáctico. Lo anterior acompañado de las dinámicas de la globalización y la irrupción de diversas formas de cultura y de gubernamentalidad que buscan responder a concepciones basadas en el reconocimiento de la diversidad y la multiplicidad, constituyendo así, una nueva matriz que promovió una readecuación de lo educativo en función de una nueva etapa de desarrollo de cuño neoliberal.

En la última década del siglo pasado y en los primeros años de la presente centuria se experimentó un nuevo desplazamiento en la organización y en el agenciamiento de lo educativo, lo pedagógico y de lo didáctico. Lo educativo, empieza a ser conquistado por un nuevo régimen de discurso: el de la formación, y emerge lo que podríamos denominar un nuevo campo: el de las estrategias formativas; cuyos territorios y discursos corresponden al mundo *glocalizado* y a la ciudadanización, o consolidación de una ciudadanía cosmopolita. Educar hoy es ciudadanizar.

La pedagogía, al desbordar los horizontes que la confinaban a la escuela, y en un proceso de difuminación de su saber expresado en el concepto de pedagogización,¹²¹ empezó a constituir un nuevo régimen de saber y (por tanto) de prácticas referidas a los fenómenos urbanos y mediáticos. Se dio paso a la configuración de una red educativa con múltiples tipos de escenarios (ciudad, calle, centros comunitarios, televisión, Internet), con diversidad de agentes educativos (instructores, guías cívicos, educadores sociales, diseñadores de multimedia, entre otros)

119 Martínez, A., Castro, J., & Noguera, C. (1994). *Currículo y Modernización: Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia. Tercer Milenio. 1994. p 166.

120 *Ibíd.* pp 143 – 161.

121 Díaz, M. (1993). *El Campo Intelectual de la Educación*. Cali: Universidad del Valle.

La didáctica, sufrió los embates de redefinición de la episteme contemporánea, los actuales y emergentes campos de conocimiento tienen una condición interdisciplinaria, los saberes de las tradiciones culturales no Occidentales (“irracionales”) son objeto de reflexión en la escuela, la semiótica y los enfoques interpretativos están a la orden del día, el mundo multimediático es el territorio de la construcción del conocimiento, el discurso empaquetado en el código binario lo contiene todo, imagen, texto y sonido.

2.3. Temporalidades y rupturas en la historia de las disciplinas y los saberes escolares: el caso de las ciencias sociales escolares

En el primer tercio del siglo XX se pueden señalar una serie de condiciones que hacen parte del contexto de conformación de la organización escolar, las cuales se convierten en elementos que son parte de la modelación del sistema educativo nacional. Éstas también se pueden considerar como ejes tensionales que manifiestan las disputas y luchas que se libran en los órdenes generales de la cultura y de las políticas educativas en pos de la hegemonía y la dirección de la sociedad; en ese sentido se pueden identificar un conjunto de dicotomías y antagonismos entre aspectos que se derivan de ordenes históricos culturales y sociales tales como: lo rural y lo urbano, la instrucción de las niñas y de los varones, lo clásico y lo útil.

En el periodo señalado, en Colombia se experimentó una transformación inicial como parte de los procesos de modernización, que tuvo como pivote el impulso de formas de vida urbana, lo cual propició el debate sobre el carácter diferenciador de las formas escolares urbana o rural, que se evidencia en las políticas de instrucción que distinguen dichas modalidades escolares.

En el lapso comprendido entre finales del siglo XIX y comienzos del XX se experimentó un proceso de modernización que se puede caracterizar como bifronte, y que en la perspectiva del historiador Jorge Orlando Melo, se puede nominar como “modernización tradicionalista”,¹²² que de acuerdo con el autor, combinó formas culturales de autoridad tradicionalista alejadas del pensamiento laico liberal, con expectativas de modernización económica basadas en el impulso de la industrialización. Lo anterior se expresó en las

122 Melo, J. (1991). “Algunas consideraciones globales sobre “Modernidad” y “Modernización” en el caso colombiano”. En *Colombia: el despertar de la modernidad*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, 1991. pp 225 - 247

políticas instruccionalistas que como parte del proyecto modernizador se inclinaron por el auspicio de la escuela urbana.

En la primera normativa de carácter general que se implementó en el país durante el siglo XX, la Ley 039 de 1903,¹²³ y concretamente en su decreto reglamentario N° 491 de 1904, se hace visible la diferenciación entre las formas de escolaridad urbana y rural. La normativa promovió la instrucción vinculada a un sentido económico basado en la idea de industrialización y priorizó la educación urbana dándole un lugar secundario a la escuela rural.

El artículo 40 del capítulo disposiciones varias de la Ley 039 estipula de forma explícita los distintos sentidos que tenían cada uno de los niveles educativos, resaltando el énfasis industrial que debía tener la instrucción en la primaria y secundaria:

Art. 40. El Gobierno reglamentará esta Ley teniendo en cuenta que el sistema escolar y universitario debe hacerse descansar sobre la triple base de la educación moral y religiosa, en todos los estudios; de la educación industrial, en las enseñanzas primaria y secundaria y de los estudios profundos, severos y prácticos en la Instrucción Profesional.¹²⁴

En la Ley y decreto mencionados es ostensible la diferenciación entre la instrucción rural y urbana, así como la enseñanza para varones y niñas. Para la escuela rural se estipularon tres años de escolaridad mientras que en la instrucción urbana se determinaron seis años, además se dan dos tipos de escuelas rurales, las alternadas en las que se turnan el horario (de 7 a 10 varones y de 12 a 3 las niñas) y se establecen cuatro materias de enseñanza: Religión, Lectura, Escritura y Aritmética, además para las niñas se incluye la materia de costura que se alterna con la Aritmética; y las de un solo sexo con un horario de 7 a 9 y de 11 a 3, en éstas se incluyen dos materias más de enseñanza, la Urbanidad y la Geografía.

En la escuela urbana los seis años fueron divididos en las secciones de elemental, media y superior cada una de dos años, en las que las materias de enseñanza para la primera sección fueron: Instrucción religiosa, Lectura, Lecciones Objetivas, Aritmética, Escritura, Dibujo Lineal, Canto, Calistenia y obras de mano para las niñas. En la segunda sección se agregan las materias

123 Conocida como la ley Uribe, por ser auspiciada por el Ministro de Instrucción Pública Arturo José Uribe.

124 Colombia. Congreso de la República. Ley 039 de 1903.

de Historia Patria, Historia Natural y Gimnasia, y en la sección superior el primer año se adiciona Gramática y el segundo año Física.

La instrucción secundaria se organizó en tres modalidades: las escuelas normales para la formación de maestros de primaria con una duración de cuatro años; la instrucción secundaria técnica, que preparaba para la instrucción profesional, que podría según el caso, dar título de bachiller en ciencias y que permitía ingresar a la Facultad de Matemáticas, o la de aspirar al diploma de enseñanza comercial; y la instrucción secundaria clásica, centrada en la enseñanza de la Filosofía y Letras, que permitía ingresar a la Facultad respectiva.

Para 1927 se dio paso a una reforma en la que se cambió la nominación y sentido de lo que fue el Ministerio de Instrucción y Salubridad Pública, el cual por medio de la Ley 56 del 10 de noviembre se comenzó a llamar Ministerio de Educación Nacional, (en adelante MEN). Con esta transformación se dio inicio a la organización del Sistema Educativo Nacional que tuvo como uno de sus propósitos fundamentales la organización sistémica del campo educativo, nucleando y ordenando los niveles de enseñanza primaria, secundaria y universitaria.

Además, se pretendió construir un solo sistema educativo que dirigiera y compaginara tanto la educación pública, como la privada. Así mismo, el Ministerio asumió el derecho de ser la dependencia que desde entonces reconoce la legalidad de los títulos otorgados por las instituciones educativas tanto de secundaria como universitaria. También como parte de dicho proceso, se inició la regulación e impulso de la educación profesional de las mujeres por medio del Decreto 1575 del 20 de septiembre de 1929, en el que se regula la expedición de títulos para maestras a nivel elemental, superior y comercio.

Con la responsabilidad adquirida de impulsar la educación secundaria, el Ministerio promulgó una serie de normas que fueron dando forma a este nivel educativo y que se fue superponiendo a las escuelas primarias, generando una institución educativa con múltiples culturas escolares. (urbana - rural, primaria - secundaria, masculina - femenina, clásica - técnica.)

La reglamentación de la educación secundaria por parte del MEN en éste periodo tiene como base inicial el Decreto 1951 del 2 de diciembre de 1927 y el plan de estudios para lo que se denominó como Bachillerato común se

estableció en el Decreto 57 del 13 de enero de 1928 que en su artículo 1º determinó que:

El bachillerato común y ordinario comprenderá las siguientes materias de estudio: Religión, Castellano (lenguaje y gramática), Historia (Patria y Universal), Geografía (Patria y Universal), Matemáticas (Aritmética, Geometría, Álgebra), Física, Química, Historia Natural, Contabilidad, Dibujo, Higiene, Francés, Inglés, Educación Física y Conferencias sobre Urbanidad e Instrucción Cívica.

Esas materias se establecieron para los primeros cuatro años del bachillerato; para los otros tres años, se establecieron cursos acordes a la facultad a la que aspiraban los alumnos continuar con los estudios universitarios que, según indica el decreto en mención eran: Facultad de Medicina, Facultad de Derecho y Facultad de Ingeniería.

En 1932 por medio del Decreto 10 del 7 de enero, el MEN da inicio a la implementación de la formación profesional de docentes que cubrieran las necesidades derivadas de la puesta en marcha de la ampliación de la escolaridad por medio de la expansión de la educación secundaria como responsabilidad del Estado, en éste Decreto que determina la fundación de la primera Facultad de Educación en el país, en uno de sus considerandos se argumenta: “ Que además de las Escuelas Normales se hace indispensable la fundación de la Facultad de Educación, para complementar y perfeccionar la carrera del magisterio, y para preparar el profesorado de segunda enseñanza,” (Ministerio de Educación Nacional. Decreto 10 de 1932)

A partir de lo anterior se hacen evidentes las condiciones iniciales que van perfilando el surgimiento de una serie de campos de saber y de disciplinas de la nueva forma escolar que se genera con la educación secundaria, en la que resaltan dos condiciones fundamentales: la ampliación de la escolarización de la primera enseñanza a la educación secundaria y el inicio de la profesión docente.

Como parte de este proceso van tomando forma las materias de enseñanza para la secundaria. Según el decreto 1972 de 1933 y que debió ser implementado a partir de 1934 las materias del plan de estudios para la enseñanza secundaria era el siguiente, según el caso:

Tabla 1. Plan de estudios de secundaria. Decreto 1972 de 1933

Varones	Señoritas	Carrera del Magisterio Varones y Señoritas
Castellano	Castellano	Castellano
Idiomas extranjeros	Idiomas extranjeros	Idiomas extranjeros
Ciencias físicas y naturales	Ciencias naturales	Ciencias físico-naturales
Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
Historia	Historia	Historia
Geografía	Geografía	Geografía
Religión y filosofía	Religión y filosofía	Religión y filosofía
Dibujo	Dibujo	Pedagogía
Educación física	Música y canto	Nociones de derecho
	Trabajos manuales	Dibujo
	Educación física	Música y canto
	Oficios domésticos	Trabajos manuales
		Educación física (hombres)
		Educación física (mujeres)
		Oficios domésticos (mujeres)

En la tabla anterior se comienza a evidenciar un desplazamiento en la nominación de las materias de enseñanza en relación a lo que posteriormente va a constituir el área de estudios sociales o en otros momentos de ciencias sociales dado que, la historia y la geografía, van tomando distancia de los discursos patrios que les dio identidad en el siglo XIX, en la primera enseñanza, a unos conceptos más disciplinarios de las asignaturas; sin embargo, en algunos periodos posteriores el uso de los conceptos de historia y geografía patria fue recurrente y evidencia la tensión de éstos con los conceptos de historia y geografía que se usan en un horizonte de conocimiento científico.

Asumiendo como eje de análisis el caso de las ciencias sociales escolares y las prácticas discursivas y los enunciados correlativos sobre la enseñanza originados en Colombia en el primer tercio del siglo XX y con la consolidación del área de ciencias sociales en el decenio de 1980, se propone para el análisis general de éstas una periodización a partir de la cual se pueden establecer distintos niveles de concreción de dichas prácticas y su consecuente configuración como campo de saber poder específico.

Se propone por tanto una periodización en la que se identifican cuatro temporalidades de mediana duración, marcadas por procesos de ruptura que evidencian los giros y transformaciones que han acontecido en la consolidación y configuración de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. Un primer periodo comprende desde 1936, año en el que egresan los primeros licenciados en ciencias de la educación con especialidad en ciencias sociales en la Escuela Normal Superior, e imprime el reconocimiento de un sujeto de saber para la enseñanza de las ciencias sociales en la educación secundaria, hasta 1948, año que se constituye en la principal ruptura de los procesos sociales económicos y políticos del país que se expresan en el punto de inflexión entre los discursos del modo de instrucción civilizatorio y los del modo de educación desarrollista.

Un segundo periodo abarca los años de 1948 y 1976. Se configura como un periodo en el que los estudios sociales se articulan de forma definitiva a los horizontes de las ciencias, tanto en lo pedagógico como en lo específico de los temas y contenidos para la enseñanza y, además se articula a los fines generales de la educación en la búsqueda del desarrollo del país.

El tercer periodo identificado va de 1976 a 1994. Concierno al proceso de consolidación de las ciencias sociales escolares como área primordial de la educación secundaria, en la perspectiva de los discursos de la integración curricular; además de la implementación de una tendencia de carácter científicista centrado en las disciplinas de las ciencias sociales en la formación de los licenciados de ciencias sociales.

Y un último periodo que va de 1994 hasta la actualidad, signado a nivel general en las dinámicas de la globalización de mercado, la estandarización y evaluación de los sistemas educativos. En lo educativo, por las corrientes constructivistas; en la formación de los licenciados, se promueve la pedagogía como saber fundante y; en el área de las ciencias sociales escolares, las tensiones con los nuevos paradigmas del campo científico de las ciencias sociales y la emergencia de nuevas epistemes para comprender lo social, como es el caso de los estudios culturales y el denominado giro decolonial. A continuación, se presenta la tabla que describe la periodización propuesta:

Tabla 2. Periodización historia de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia.

1936 – 1948 emergencia de la enseñanza de las ciencias sociales	
NIVEL - ESTRATO	CARACTERÍSTICAS
ESTRATÉGICO	• La modernidad como progreso • transición de la idea de patria a la idea de lo nacional “La cultura nacional - progreso” • transición del modo de instrucción civilizatorio al modo de educación desarrollista
MAQUÍNICO	• Expansión de la máquina escolar y ampliación de los años de escolaridad de los alumnos • Escolanovismo - eje de los discursos para la organización de la enseñanza en el horizonte de la modernización • División de la escuela Primaria - Secundaria / Varones - Señoritas / Urbana - Rural • Asignaturas (Historia – Geografía – Instrucción cívica) • Profesores de primaria - Normalistas Profesores de secundaria - Licenciados en ciencias de la educación con especialidad en ciencias sociales
ÁULICO	• Los manuales escolares (determinados por el Estado y regulados por la iglesia católica) • El método como eje de la práctica de los docentes • Contenidos (tensión entre lo patrio y lo nacional)
1948 – 1976 consolidación de los discursos científicos y vinculación a la estrategia del desarrollo de los estudios sociales	
ESTRATÉGICO	• La modernidad como desarrollo • Mundialización de las políticas educativas (UNESCO) • Lo nacional - desarrollo • Sistema educativo nacional – la planeación integral • La profesionalización de las ciencias sociales
MAQUÍNICO	• Tecnología instruccional • Primaria - Bachillerato • Unificación de un área escolar (Estudios sociales – ciencias sociales – enseñanzas sociales primordiales) • Licenciados en ciencias de la educación con especialidad en ciencias sociales

ÁULICO	• Los textos escolares • Diversificación de los métodos de enseñanza • Contenidos (la realidad social - ciencias sociales disciplinarias – lo temático)
1976 – 1994 Consolidación del área de ciencias sociales como disciplina escolar	
ESTRATÉGICO	• Internacionalización de la economía • Desarrollo humano • La consolidación de las ciencias sociales
MAQUÍNICO	• Constructivismo y cognitivismo • Renovación curricular • Primaria - Bachillerato • Las ciencias sociales integradas • La innovación • Licenciados en ciencias sociales (tendencia cientificista)
ÁULICO	• Los textos integrados • Las didácticas específicas • Contenidos (cotidianidad – interdisciplinariedad – lo conceptual – la estructura socio- cultural)
1994 – 2014. Reestructuración de las ciencias sociales e interdisciplinarización de la enseñanza de las ciencias sociales escolares	
ESTRATÉGICO	• Globalización • La reciudadanización y la ciudadanía cosmopolita • De lo educativo a las estrategias formativas • Identidad - diversidad • La reestructuración de las ciencias sociales /pensamiento decolonial • Políticas educativas internacionales Calidad – evaluación (competencias)
MAQUÍNICO	• Constructivismo, cognitivismo, neurolingüística • Los proyectos transversales • Educación Básica – Educación media • Las ciencias sociales interdisciplinarias • Cooptación de la innovación • Licenciados en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales (tendencia centrada en la pedagogía)
ÁULICO	• Lo multimediático • De los contenidos a los procesos y los contextos • Los proyectos transversales de aula

2.4. Renovación curricular y consolidación de las ciencias sociales como área escolar

En el proceso de configuración de las ciencias escolares como área de enseñanza de las instituciones escolares, particularmente en el nivel de secundaria, se puede ubicar la etapa de consolidación de ésta como disciplina escolar en el tercer periodo identificado (1976 - 1994), delimitado inicialmente por la reforma del Ministerio de Educación Nacional y la Renovación curricular concluye con la promulgación de la Ley General de educación de 1994. El análisis de dicho periodo es pertinente abordarlo desde la lógica de las reformas educativas entendidas como dinámicas de regulación social.

Las reformas educativas en un sentido general, pueden ser entendidas como procesos de lucha por la hegemonía del campo educativo en el marco del desarrollo cultural y el control simbólico de la sociedad, pero también, como parte de la disputa estratégica por la gubernamentalidad de las poblaciones en los sistemas de regulación centralizados, lo cual es acorde con lo que propone Popkewitz en su tesis central para estudiar la reformas educativas desde la sociología, cuando afirma que: "... la mejor manera de entender la reforma es considerarla una parte del proceso de regulación social"¹²⁵.

Además, este autor en un sentido analítico afirma que: "La palabra *reforma* se refiere a la movilización de los estamentos públicos y a las relaciones de poder que definen el espacio público"¹²⁶ Los sistemas educativos nacionales definieron desde los procesos de centralización de los Estados, los principios de regulación y control de la educación.

Cuando las reformas educativas se materializan en políticas públicas y se concretan en actos normativos, se despliegan las concepciones y principios que lograron la hegemonía en la disputa por el espíritu que orienta el cambio, que no necesariamente transforma radicalmente el escenario educativo, sino produce un efecto adaptativo de éste:

la reforma educativa [...] se asume como un dispositivo de ajuste inscrito en una tecnología política. Con la reforma educativa no suponemos esencialmente una intencionalidad transformativa sino adaptativa, una modalidad de gubernamentalidad en consonancia con el despliegue de una estrategia de poder.¹²⁷

125 Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas: el poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Ediciones Morata. p 14.

126 *Ibíd.* p 13.

127 Castro, J. et al. (2007). *Maestro: condición social y profesión docente en Colombia 1991 – 2002*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. IDEP. p 19.

Las reformas educativas están inscritas en procesos complejos de la sociedad, en la que los diferentes actores que agencian las dinámicas reformistas hacen parte de las tensiones y disputas del carácter situado de una temporalidad histórica concreta: “La reforma educativa se corresponde con una historicidad que le fija una especificidad propia; es decir, con unas condiciones de saber y con un régimen de enunciados que en un determinado momento histórico y según cierta delimitación temporal se hacen hegemónicos”.¹²⁸

2.4.1. La reforma de 1976

La experiencia colombiana durante el siglo veinte tiene como hitos la reforma contenida en la Ley de instrucción pública de 1903 (Ley 39 de 1903) promulgada por el Congreso y conocida como la Ley Uribe por haber sido gestionada siendo ministro de Salud e Instrucción pública Antonio José Uribe que se constituyó en el marco normativo tanto de la fase final de instrucción pública, como del desarrollo del sistema de educación nacional y la Ley General de Educación de 1994 (Ley 115).

A lo largo del siglo XX el sistema escolar colombiano desarrolló un modelo de institución educativa en el que se fueron conjugando múltiples culturas escolares como de la acumulación agregativa de distintos procesos de escolarización. Originalmente la base de las instituciones escolares fue la escuela de primeras letras del siglo XIX, que se definió en cinco grados, a la que se sumó la educación media en dos perspectivas la secundaria y la diversificada, con cuatro grados y dos grados respectivamente.

- En el desarrollo del sistema educativo nacional de Colombia en 1976 se implementó un proceso de reestructuración y reorganización del Ministerio de Educación Nacional, que concretaba las intenciones de reforma que se promovieron desde inicios del decenio de 1970, en el marco de políticas educativas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En el año de 1971 se establecieron principios de acuerdo y cooperación técnica entre dicho organismo internacional y el gobierno colombiano, a partir de la visita de René Maheu, quien para ese año oficiaba como director general de la UNESCO, con el fin de impulsar

¹²⁸ Ídem.

una reforma educativa que estuviera en consonancia con los propósitos generales del desarrollo auspiciados por ésta instancia mundial.¹²⁹ La visita de este funcionario: [...] “condujo al profesor Maheu a ofrecer la adhesión intelectual y a comprometer la asistencia técnica de la UNESCO a los planes concebidos por el Gobierno actual para llevar adelante una reforma integral de la educación colombiana”.¹³⁰

Posteriormente, en una evaluación regional en América Latina sobre los procesos y el estado de las reformas educativas implementadas en dicho periodo en los distintos países de la región, se reconocieron los avances de Colombia, en diversos aspectos: centralización de la política educativa y descentralización administrativa, el fomento de la educación superior, ampliación de la cobertura en la educación primaria y media, fortalecimiento del planeamiento educativo, reforma de los programas y planes de estudio, aumento de intensidades horarias, impulso a la formación y capacitación de maestros y profesores, incentivo de la educación de adultos, etc.¹³¹

La reforma educativa de éste periodo fue objeto de debates y discusiones que tuvieron carácter público, tanto en instancias gubernamentales como el Congreso de la República, al igual que en los medios de comunicación escritos. El debate se dio en varios sentidos y en distintos niveles. Dos de los aspectos que resaltan inicialmente en un nivel general, son el significado de la reforma y su articulación con los propósitos generales del Estado; en lo referido al modelo económico que se promovió en dicho momento en el marco de la estrategia del desarrollo y también a la financiación del sistema educativo y sus implicaciones para el presupuesto nacional.

Sobre el primer aspecto, Luis Carlos Galán, desde uno de los editoriales de la revista Nueva Frontera, al abordar las reformas del estatuto docente y de la educación superior que cursaban en 1979, y que le daban continuidad los propósitos implementados por la reforma de 1976, señaló la preocupación sobre el carácter que deberían tener dichas reformas y su imbricación con el futuro del país:

129 UNESCO (1971): *Unesco y la reforma educativa colombiana*. Bogotá: Gobierno de Colombia. Unesco.

130 *Ibíd.* p 2.

131 UNESCO (1974): *Evolución reciente de la educación en América Latina, IV: análisis regional*. México: Unesco. pp. 8 – 47.

Las reformas educativas de 1979 (el estatuto docente y la nueva legislación universitaria) deben ser objeto de un atento y democrático examen por parte de todos los sectores políticos y sociales. No sólo porque en ellas probablemente se resumirán algunas de las ideas y experiencias de un decenio durante el cual las cuestiones educativas adquirieron mayor trascendencia entre las preocupaciones del Estado, sino por la ocasión que ofrecen a todos los sectores especialmente al liberalismo de mostrar los nuevos caminos sociales. Toda política educativa lleva implícita una concepción de Colombia y de su futuro.¹³²

Ratificando la importancia del sector educativo para los objetivos estratégicos del Estado, Galán también advierte cuál ha sido el crecimiento en la destinación de recursos públicos para dicho sector, enfatizando la preponderancia del sector educativo en las políticas públicas del país:

Desde 1958 el plebiscito puso en marcha una dinámica presupuestal que permitió convertir a la educación en el sector más importante del gasto público en 1971 cuando superó las asignaciones del Ministerio de Defensa, hasta recibir el 20 por ciento del presupuesto del sector central como sucede en el presente año. Conviene aclarar que casi la mitad de tales recursos proviene del situado fiscal creado por el constituyente de 1968.¹³³

Con la reforma aquí referida, el Estado se propuso consolidar el sector educativo como un eje estructural para el propósito vital de encauzar el país en el camino del desarrollo, acorde a los postulados promovidos internacionalmente desde las instancias internacionales.

La personalidad de la reforma

Los ejes centrales y constitutivos de la reforma fueron los de planeación, descentralización, y nacionalización enmarcados en los principios esenciales de la acción del Estado bajo el modelo del desarrollo, estrategia que como se evidenció anteriormente fue impulsado desde mediados de siglo XX. Estos tres criterios constituyeron lo que se puede nominar como la personalidad de la reforma.

132 Galán, L. (1979). "Las reformas educativas". En *Revista Nueva Frontera*. N° 255 octubre. p 5.

133 Ídem.

La planeación

La planeación como principio de acción de la actividad estatal se puede rastrear desde la primera parte del siglo XX, con la creación en 1931 del Consejo de Economía Nacional¹³⁴, proceso que se refuerza en la primera mitad del siglo XX, pero que va a tomar gran impulso con la creación de la Oficina de Planificación de la Presidencia de la República¹³⁵ y posteriormente con la organización del Comité Nacional de Planeación, y con la implementación del Departamento Nacional de Planeación¹³⁶ y El Consejo Nacional de Política Económica, así como la adopción de la formulación de los planes de desarrollo económico y social¹³⁷ se puede determinar la consolidación de la estructura de planificación del Estado.

Como parte de la lógica de la planeación del Estado, el sector educativo también experimentó la irrupción de ésta como eje estructurador de las políticas educativas y de la transformación de las prácticas escolares; si bien, la concepción de la planeación no procede del ámbito educativo, si se constituyó en elemento central de la organización del sistema educativo y escolar:

La planificación proveniente de territorios diferentes al de la educación, penetra y se instaura dentro de las prácticas escolares constituyéndose en su eje articulador. Una vez se articula esta práctica a las prácticas escolares, no será posible pensar en un proceso de enseñanza por fuera de los métodos y procedimientos de la planificación.¹³⁸

Las políticas educativas implementadas desde finales del decenio de 1960 y que se consolidaron en los decenios de 1970 y 1980, estuvieron soportadas por el análisis acumulado de misiones internacionales¹³⁹, a partir de las cuales se realizaron diagnósticos sucesivos sobre la situación educativa y permitieron consolidar una experticia referida a la planeación que hicieron menos preponderante la participación directa de los especialistas extranjeros en la formulación de dichas políticas.

134 Colombia. Congreso de Colombia. Ley 23 de 1931.

135 Colombia. Presidencia de la República. Decreto 1928 de 1951.

136 Colombia. Congreso de Colombia. Ley 19 de 1958.

137 Colombia. Presidencia de la República. Decreto 2996 de 1968.

138 Martínez, A., Noguera, C., & Castro, J. (1994). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia. p 54

139 Currie 1951, Lebrecht 1958, OIT 1970.

Since 1970, there has been a decline of foreign involvement in Colombian's educational planning process. During the 1950s and 1960s, numerous and foreign consultants were invited to Colombia to help diagnose the critical educational problems, provide training, and advise on such areas and curriculum development, teacher training, instructional evaluation, and vocational education. Financial considerations were one reason for importing the foreign experts [...]. By the early 1970s Colombia had acquired considerable expertise, and thus plans, personnel, and method of finance tended increasingly to be of local origin.¹⁴⁰

Se denota cómo en el contexto de internacionalización de las políticas educativas, van surgiendo y se va acrecentando la presencia de expertos internacionales, pero a su vez, esto propicia la constitución de un sector de expertos nacionales que son los que en concordancia con los organismos mundiales dirigen el diseño de los sistemas educativos.

La nacionalización

Para garantizar el control y papel de regulación del ente central (Ministerio de Educación Nacional) en el año 1975 se nacionalizaron los establecimientos educativos que dependían de otras instancias administrativas ya fueran municipales o departamentales, así como los de las intendencias y comisarías. La ley 43 de 1975 en su artículo 1º estableció que “la educación primaria y secundaria oficial será un servicio público a cargo de la nación”

La nacionalización, entendida como la financiación por parte de los entes centrales del Estado garantizaba el control nacional de las políticas educativas y, los procesos de descentralización administrativa, constituyen un modelo de organización del sistema educativo colombiano para el periodo estudiado

respondiendo a las dificultades que afrontaba el esquema administrativo del sector educativo, después de la Reforma Constitucional de 1968 se da un impulso a una reforma administrativa del sector educativo que permitiera mejorar el esquema imperante de centralización de la política educativa y descentralización de su administración. Este esquema de administración que caracterizó el funcionamiento y la organización del estado colombiano desde la Constitución de 1886 en el campo de la educación adolecía de problemas de competencias entre los niveles nacional, departamental y municipal.¹⁴¹

140 Hanson, M. (1986). *Educational reform and administrative development: the cases of Colombia and Venezuela*. Stanford, California: Hoover Institution Press. Stanford University. p 48.

141 Ramírez, M., & Téllez, J. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Consultado el 14 de noviembre de 2012. Disponible en: <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379>.

Con la nacionalización, entonces se pretendió organizar el continuo caos de la responsabilidad de los distintos niveles de la administración pública, que era confuso y ambiguo. Entonces se implementó un sistema que delimitaba las competencias de orden general que asumió el monopolio de dirección de la política educativa, que se centralizó de forma enfática, y unas facultades administrativas descentralizadas.

La descentralización

Otro de los principios derivado de la acción y modelo de gestión estatal de finales del decenio de 1980 es el de la descentralización que, atendiendo a un proceso de autonomía administrativa, fiscal y de planificación, entre otras, le imprimió a las regiones y municipios una dinámica de adecuación de la estructura administrativa del país de carácter descentralizado, a partir de la promulgación e implementación de la Ley 12 de 1986 y el Decreto reglamentario 0077 del 15 de enero de 1987:

La descentralización se asume como un proceso político, administrativo y fiscal orientado a dar autonomía y capacidad de decisión a los municipios y regiones del país en el manejo de sus asuntos fundamentales. Se diferencia de la desconcentración por cuanto ésta apenas si es un procedimiento administrativo para descongestionar las oficinas centrales, sin otorgar autonomía de las regiones.¹⁴²

La descentralización en el sector educativo en ese momento se concretó en lo concerniente al manejo y administración de los recursos y la infraestructura física por parte de los entes municipales, que buscó mejorar la eficiencia en el uso de los mismos. Para eso se crearon los Fondos Educativos Regionales -FER- que, si bien le daba autonomía a la administración local en el manejo de los recursos, permitía que el gobierno central tuviera el control de la forma en que estos eran gastados, pues dichos fondos contaban con la presencia de un delegado del Ministerio de Educación Nacional.¹⁴³

pdf. p 55

142 Duque, H. (1989). *Las políticas de descentralización del sector educativo nacional – 1988 – 1989*. Bogotá: [s.n.]

143 Melo, L. (2005). *Impacto de la descentralización fiscal sobre la educación pública colombiana*. Disponible en <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra350pdf.pdf>. consultado el 19 de agosto de 2015.

2.4.2. La reforma curricular: proceso planificado

En el Plan Nacional de Desarrollo del periodo 1975 – 1978 titulado “Para cerrar la Brecha”, en lo concerniente a las políticas del sector educativo, se promovió una concepción sobre las características de la enseñanza en los niveles de educación básica y media, que visibilizó el sentido y el carácter que tuvo la posterior reforma curricular como parte de los procesos de reforma educativa de este periodo. En dicho documento se explicitó, lo siguiente: “La característica de la educación básica es la enseñanza integrada de áreas cognitivas y prácticas mientras que la característica de la educación media e intermedia es la enseñanza diversificada”¹⁴⁴. Se evidencia así, cómo el tema curricular, comenzó a ser objeto de diseño de la política educativa, desde la función reguladora del Estado.

En la lógica de la planeación, lo correspondiente a la reforma del currículo tuvo como soporte institucional la implementación de los Centros Experimentales Piloto¹⁴⁵ que tuvieron como función la de crear y asesorar nuevas propuestas en el ámbito curricular, también diseñar y brindar insumos empíricos y criterios para la formulación y fundamentación de futuras orientaciones curriculares.

La responsabilidad del diseño y las orientaciones de los programas para las áreas de enseñanza fue delegada a la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos, que en ese momento tuvo el encargo y la obligación de:

- a.) determinar por niveles y áreas, los componentes de los programas de educación formal que deben ser expresamente autorizados por el gobierno;
- b.) precisar en los currículos, por grados y niveles, a través de los Centros Experimentales Pilotos, los objetivos particulares, contenidos y métodos que corresponden al medio rural y urbano en las distintas regiones del país.¹⁴⁶

Específicamente se creó para tales fines La División de Diseño y Programación Curricular de Educación Formal como parte de la Dirección de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, a la que entre otras funciones se le asignó las de:

144 Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1976) *Política educativa nacional: reforma educativa*, 1976. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. p 18.

145 Colombia. Presidencia de la República. Decreto 088 de 1976. Artículo 18.

146 *Ibíd.* artículo 32.

- a.) diseñar por áreas los currículos de educación básica primaria y básica secundaria, media vocacional e intermedia profesional; [...]
- b.) elaborar los programas por áreas, en los cuales el currículo se concrete en contenidos progresivamente graduados (de 1o. a 9o. grado en la educación básica, de 10°. A 13° grado de la educación media e intermedia). En los programas se incluirán los objetivos, métodos, materiales y métodos aconsejables para la enseñanza en los diferentes grados y niveles.¹⁴⁷

El proceso de implementación de la renovación curricular se desarrolló en tres etapas: a) elaboración y diseño del currículo b) aplicación piloto o experimentación c) aplicación generalizada¹⁴⁸. La segunda etapa, que puso a prueba los diseños curriculares provisionales a través de los Centros Experimentales Piloto, para realizar el seguimiento y la retroalimentación de los mismos desde las observaciones hechas desde las distintas regiones del país, permitió introducir ajustes derivados de dicha dinámica: “Esta etapa se concibió como una manera de probar y mejorar el diseño, a partir de las observaciones, comentarios y sugerencias que pudieran formular los maestros de algunas escuelas de distintas regiones del país”¹⁴⁹

La aplicación piloto se comenzó a partir de 1977, en quince escuelas de dos departamentos y en dos escuelas aledañas a la Dirección General de Capacitación. A partir de 1978, se expandió a otras regiones del país, de tal manera que en 1982, estaban participando 20 entidades territoriales, 1280 escuelas, y aproximadamente 300.000 alumnos.¹⁵⁰

La tercera etapa de aplicación generalizada, culminó el proceso de experimentación y validación efectuado durante cinco años de 1977 a 1982 con la promulgación del decreto 1002 de 1982:

Una vez cumplidos los procesos de diseño y aplicación y analizados los resultados, el Gobierno Nacional tomó la decisión de aplicar la Renovación Curricular en todo el país, para lo cual se expidió el Decreto 1002 de 1984. Este decreto constituye el marco legal para que el ministerio de Educación Nacional adelante una serie de acciones tendientes al mejoramiento cualitativo de la educación.¹⁵¹

147 Ibid. artículo 33.

148 Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Capacitación. (1992 mayo) *Propuesta de diseño curricular del área de ciencias sociales para los grados 10 y 11*. (Documento de trabajo presentado para el IV Encuentro Nacional del Área) Villa de Leiva. p 1.

149 Ídem.

150 Ibid. p 2.

151 Ídem.

El énfasis de la reforma educativa de éste periodo y como parte de la dinámica planificadora de las políticas públicas en educación es el concepto de currículo, el cual es coherente con el espíritu racionalizador de la estrategia del desarrollo. Dicho concepto se fundamenta en una tendencia educativa general que se nominó como tecnología educativa:

Esta corriente surge precisamente en los Estados Unidos, en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial, como resultado de los avances tecnológicos en ramas como la ingeniería, los cuales buscaban hacer que los procesos fueran más controlables y, por ende, aumentaran su eficacia en el cumplimiento de los objetivos propuestos.¹⁵²

De acuerdo a la síntesis realizada por Graciela Fandiño, la corriente de la tecnología educativa tendría tres formas de ser entendida: como ayuda para la enseñanza, como ayudas de aprendizaje y como enfoque sistémico.¹⁵³ La primera, tendría como acepción la instrumentalización y mecanización de los procesos de enseñanza; la segunda, se orientaría a utilizar técnicas conductuales para el logro de los objetivos de aprendizaje; y la última como expresión de las teorías de la organización basada en los enfoques sistémicos, en los que la educación hace parte del todo social y se debe adecuar a los propósitos generales de la sociedad, adoptando los modelos de planeación, para que el sistema educativo alcance los logros propuestos:

Se afirma que la tecnología educativa tiene como objetivo fundamental optimizar las acciones educacionales, para alcanzar eficientemente los objetivos del sistema. Esto no se va a lograr si se enfatiza solamente el elemento físico, mecanizado del sistema es decir, las ayudas de enseñanza, o únicamente los programas o las ayudas de aprendizaje. La tecnología educativa debe pretender, a través de un sistema de reglas, optimizar la acción educativa para permitir así los objetivos totales.¹⁵⁴

Esta última acepción de carácter abarcador es el que se adecua a los desarrollos generales de la reforma educativa y, particularmente de la renovación curricular, en la que el concepto de currículo se desprende de dicha corriente y hace parte de una concepción tecnológica, por lo que también tiene una expresión específica en ese sentido: *la tecnología curricular*, que es de acuerdo con Fandiño, uno de los campos de la tecnología educativa junto con el campo de *la tecnología instruccional*.¹⁵⁵

152 Fandiño, G. (1984). *Tendencias actuales en la educación*. Bogotá: Universidad Santo Tomás. p 186.

153 *Ibíd.* pp 187 - 194

154 *Ibíd.* p 190.

155 *Ibíd.* pp. 194 – 196.

El modelo curricular que se empezó a implementar tuvo como primeros referentes teóricos los desarrollos de los pedagogos Ralph Tyler e Hilda Taba: “ambos pedagogos norteamericanos que bien pueden ser catalogados como los padres de la tecnología curricular”.¹⁵⁶ El currículo obedece a una estructura que le imprime un orden establecido a la actividad educativa, siendo el criterio del orden el organizador de un sistema coherente que garantizara el cumplimiento de los fines educativos:

Desde el momento que se concibe la elaboración del currículo como una tarea que requiere juicio ordenado, es indispensable examinar tanto el orden de adopción de las decisiones, como el modo de realizarlas, para asegurarse de que todos los aspectos importantes hayan sido considerados. Este modelo se basa en la suposición de que este orden existe y de que, respetándolo, se obtendrá un currículo más coherente o consistentemente planeado.¹⁵⁷

El currículo entonces, corresponde a la expresión de las formas generales de planificación en la sociedad y responde por tanto a la organización de un sistema planificado de la acción educativa en los sistemas escolares; a partir de ese momento se instala en la cultura escolar un código de acción que se manifiesta en un orden lógico y racional: diagnóstico, objetivos, contenidos, actividades y evaluación.

2.4.3. El cambio de concepción en la enseñanza del área: de los estudios sociales a la integración del área de ciencias sociales

Con la consolidación y ampliación de la escolaridad de la población infantil después de mediados de siglo XX, el Ministerio de Educación Nacional llevó a cabo una serie de reformas que tuvieron la pretensión de ir ajustando la institución escolar a las lógicas de la estrategia del desarrollo, así como también, a los paradigmas emergentes sobre la enseñanza y al fortalecimiento de los enunciados de la ciencia. Por eso, desde el decenio de 1960 se pueden evidenciar un conjunto de cambios en los planes de estudio, que reflejan dichas transformaciones. Para el caso de las ciencias sociales, entre ese decenio y 1994, se asistió a una dinámica que transitó entre el concepto genérico de estudios sociales, a una concepción del área de las ciencias en una perspectiva epistemológica de carácter interdisciplinario.

¹⁵⁶ *Ibíd.* p 208.

¹⁵⁷ *Ídem.*

Al inicio del decenio de 1960 se establecieron los planes de estudio de la educación primaria y de la educación media; la primera con cinco grados de escolaridad y la segunda con seis. Para el primer ciclo se estableció el plan de estudios por medio del Decreto 1710 de 1963 en el que se utilizó como nominación el de asignatura que agrupa varios espacios específicos de enseñanza, que se identifican con el nombre de materias. De acuerdo a dicho decreto el plan de estudios para el ciclo escolar de primaria fue el siguiente:

Asignatura	Grado I	Grado II	Grado III	Grado IV	Grado V
Educación religiosa y moral	3	3	3	3	3
Castellano	9	9	7	7	6
Matemáticas	6	6	5	5	5
Estudios sociales	5	3	6	6	6
Ciencias naturales	3	3	5	3	6
Educación estética y manual	4	4	4	4	4
Educación física	3	3	3	3	3
Suma total de clases en la semana	33	33	33	33	33

Cada una de estas asignaturas se desgregó en un conjunto de materias por medio de un párrafo contenido en el decreto de la siguiente forma:

ASIGNATURA	MATERIAS
Educación Religiosa y Moral:	Religión e Historia Sagrada.
Castellano:	Lectura y escritura, vocabulario, composición oral y escrita, y gramática.
Matemáticas:	Aritmética y geometría intuitiva.
Estudios Sociales:	Historia, geografía, cívica, urbanidad y cooperativismo.
Ciencias Naturales:	Introducción a las ciencias de la Naturaleza y su aplicación.
Educación estética y manual:	Música, canto, dibujo, educación para el hogar, obras manuales.
Educación Física:	Danzas, gimnasia y juegos educativos.

Los planes de estudio para la educación media en ese periodo comprendían cuatro cursos intermedios, entre la primaria que tenía cinco cursos y la secundaria con dos cursos finales, como se estipuló en el Decreto 045 de 1962. Entonces, de acuerdo a éste, se tenía la siguiente distribución por años: primaria cinco, primer ciclo de educación media cuatro años del curso 1° al curso 4°, segundo ciclo de educación media dos años, 5° y 6° curso.

Dicha norma en su artículo primero definió este ciclo educativo de la siguiente manera: “Denomínese Enseñanza Media la etapa de formación educativa general y profesional, de naturaleza y extensión variables, según sus objetivos, posterior a la enseñanza primaria y anterior a estudios superiores.”¹⁵⁸ En el párrafo correspondiente se aclara que hacen parte de éste ciclo la educación secundaria o bachillerato y las escuelas vocacionales. El plan de estudios tenía 10 asignaturas, que se numeran a continuación: 1. Educación Religiosa y Moral 2. Castellano y Literatura 3. Matemáticas 4. Ciencias Naturales 5. Estudios Sociales 6. Idiomas Extranjeros 7. Artes Industriales y Educación para el Hogar 8. Educación Estética 9. Educación Física 10. Actividades Coprogramáticas e intensificaciones.¹⁵⁹

Sobre la asignatura de Estudios Sociales el plan contenía las siguientes materias para cada uno de los cursos en el que se excluía el quinto curso:

1er. Curso:	a) Geografía Física y Humana aplicada a Colombia. b) Prehistoria General y americana aplicada a Colombia. c) Civismo y Urbanidad.
2° Curso:	a) Geografía del Antiguo Continente, Oceanía y Regiones Polares. b) Historia Antigua y de la Edad Media.
3° Curso:	a) Geografía de América. b) Historia Moderna, Contemporánea y de América.
4° Curso:	Geografía e Historia de Colombia.
6° Curso:	Instituciones Colombianas y Civismo Internacional.

Las materias de la asignatura en el ciclo de educación media muestran una tendencia hacia una estructuración acorde con los grandes desarrollos temáticos de las Ciencias Sociales de las disciplinas académicas y universitarias, aunque posteriormente con la organización curricular de la reforma a los planes de estudio de educación media en 1974,¹⁶⁰ el área se dispersó en campos disciplinarios y de saber disímiles, el área general se nomino como

¹⁵⁸ Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 0045 de 1962.

¹⁵⁹ Ibíd. Artículo 4°.

¹⁶⁰ Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 080 de 1974.

Sociales y las asignaturas de ésta fueron: Educación Ética, Moral y Religiosa, Filosofía, Historia, Geografía y comportamiento y salud.

En esta nueva organización de plan de estudios en el área de sociales se presenta un nivel de asociación y afinidad de las asignaturas en el que no es claro el criterio para dicha agrupación, pues es evidente que no está determinado por el carácter epistemológico de las mismas. El concepto de sociales es impreciso pues no es el de estudios sociales que se utilizó en las anteriores reformas de planes de estudio y tampoco el de ciencias sociales que se instauró con el establecido en el marco de la renovación curricular impulsada entre 1978 y 1984.

La nueva concepción de áreas de formación impulsada en ese proceso de renovación, tuvo como característica nodal del discurso para la organización de las actividades escolares y la estructuración del currículo, el concepto de integración curricular, el cual fue validado previamente a partir de los procesos de experimentación llevados a cabo por la Dirección General de Capacitación del Ministerio de Educación entre los años de 1981 y 1983.¹⁶¹

Con el concepto de integración, la intensión de la política curricular fue la de globalizar distintos niveles y grados de vínculo entre concepciones y prácticas de enseñanza, para superar la desarticulación de las distintas acciones pedagógicas en el ámbito escolar y en el desarrollo curricular. En la conceptualización que hace el Ministerio sobre el termino se define que: “La palabra ‘integración’ se utilizará como el término más general, que incluye los demás grados de integración, como la correlación, la articulación y la unificación.”¹⁶²

Así mismo, la justificación del enfoque integrado tiene en cuenta tres grandes dimensiones que sustentan la necesidad de la integración para los diseños curriculares, a saber: la epistemológica, la psicológica y las exigencias sociales. Sobre lo concerniente a lo epistemológico se argumenta que:

La división del conocimiento en disciplinas diferentes no es más que el resultado de las limitaciones del entendimiento humano para abarcar a la vez todos los aspectos de la realidad; es consecuencia de la complejidad de los sistemas naturales y sociales y de la necesidad de profundizar cada vez más en ellos. Pero por la profunda interrelación entre los sistemas y procesos de la realidad social., las

161 Ministerio de Educación Nacional. (1984) *Integración curricular*. Bogotá: MEN. p 1.

162 *Ibíd.* p 2.

divisiones entre las disciplinas son susceptibles de ser cambiadas, y aún eliminadas, de acuerdo con las exigencias de situaciones y problemas determinados. Esta eliminación de las divisiones, lleva a la integración.¹⁶³

Se reconoce en el documento mencionado, que la sola justificación sopor-tada en la pertinencia epistemológica no es suficiente, y por ello, se requiere de otras consideraciones, que para el caso de la exposición que pretende argumentar la legitimidad de la propuesta, se tiene que considerar los aspectos psicológicos y sociales:

[...] el solo análisis epistemológico no permitiría decidir si es más conveniente un tratamiento integrado o separado de las distintas áreas del conocimiento, pues cada uno de esos tratamientos tiene grandes ventajas y serias limitaciones.

Pero las exigencias psicológicas del alumno y las exigencias socia-les de su capacitación para resolver problemas reales, inclinan la balanza hacia un acercamiento integrado en el desarrollo curricular y en el desarrollo de los programas.¹⁶⁴

Siguiendo los postulados anteriores, para el año 1988 el Ministerio de Educación Nacional implementó los nuevos programas de ciencias sociales para la Educación Básica Secundaria, basados en los principios de integra-ción curricular y en una concepción interdisciplinar de las ciencias sociales, consolidando así, ésta área como una disciplina escolar.

2.4.4. La emergencia del currículo y la configuración del área de formación en ciencias sociales

El concepto de currículo introducido en la legislación educativa desde 1978, como se afirmó anteriormente, se convirtió en el ordenador de la lógica escolar y el criterio central para la administración de las materias de enseñanza y de la organización escolar. En el Decreto 1419 de 1978 se estipuló dicho carácter cuando se enunció el objeto del mismo al manifestar como objetivo de dicha norma, lo siguiente: “por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional.”

163 Ibíd. p 3.

164 Ibíd. p 4.

El concepto de currículo contenido en dicho acto administrativo es el siguiente: “se entiende por currículo el conjunto planeado y organizado de actividades, en el que participan alumnos, maestros y comunidad para el logro de los fines y objetivos de la educación”. El currículo entonces, es un concepto ligado a la planeación y organización de actividades, coherente con los principios centrales de la reforma iniciada en 1976 (nacionalización, descentralización y planeación), que hacen parte de dinámicas de mediana duración y de un nivel estratégico en la sociedad como fue el de la estrategia del desarrollo impulsada desde el decenio de 1950:

El currículo es un hecho reciente en nuestra historia educativa. En rigor, la idea del currículo no tiene más de 40 años de haberse expandido por el campo de la educación en nuestro país. Ella aparece ligada a los discursos y prácticas sobre el “desarrollo” y la “planificación” que desde la década de los 50 y provenientes de los llamados países industrializados (principalmente de los Estados Unidos) iniciaron un proceso de reforma radical de la educación latinoamericana. La historia del currículo es, pues, la historia de la reforma de la educación y la enseñanza durante los últimos 40 años.¹⁶⁵

Los cambios impulsados en el marco de la reforma que inicio en 1976, también afectaron la concepción de la organización de las disciplinas y los saberes escolares a ser enseñados en las instituciones escolares. La política educativa al respecto, comenzó a construir una racionalidad de la ordenación y clasificación de lo que se debía enseñar a partir de las concepciones de las teorías curriculares.

Lo anterior empieza a ser evidente con la normatividad promulgada en ese momento. En el Decreto 1419 de 1978, se estipulan ya los criterios y las características del currículo, de hecho, la norma explícita de manera clara como su propósito y objeto el de establecer los criterios y orientaciones para el diseño y la administración curricular de la educación pre-escolar, básica y media.¹⁶⁶ Además, define el concepto de currículo como: “el conjunto planeado y organizado de actividades [...] para el logro de los fines y objetivos de la educación.”¹⁶⁷ Sobre las características del currículo se establecen las siguientes:

165 Martínez, A., Noguera, C., & Castro, J. (1994). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia. pp 58-59.

166 Colombia. Presidencia de la República. Decreto 1419 de 1978.

167 *Ibíd.* Artículo 2°

1. El proceso educativo debe estar centrado en el alumno, para que éste se desarrolle armónica e integralmente como persona y como miembro de la comunidad.
2. Los programas educativos deben mantener el equilibrio entre conceptualización teórica y aplicación práctica del conocimiento.
3. La programación curricular debe constituir un sistema dinámico que concurra a la formación personal y a la integración social.
4. El proceso educativo debe promover el estudio de los problemas y acontecimientos actuales de la vida nacional e internacional.¹⁶⁸

De lo anterior se puede derivar, que se procuró una orientación equilibrada de los criterios orientadores del currículo sobre aspectos que históricamente fueron conflictivos en el desarrollo de la educación considerados dialécticamente, como lo son: individuo – comunidad, teoría – práctica, nacional - internacional.

Así mismo, con esta norma se estableció un conjunto de componentes de la planeación curricular que en la actualidad con algunas pequeñas variaciones hacen parte de los códigos y tradiciones escolares. Se determinaron como componentes de los programas curriculares de las áreas, los siguientes: “a. Justificación b. Estructura conceptual c. Objetivos generales y específicos d. Contenidos básicos e. Alternativas de actividades y metodologías f. Materiales y medios educativos g. Indicadores de evaluación.”¹⁶⁹

Además, es patente la manera como el concepto de currículo y, en general, la lógica curricular se extiende y se hegemoniza en los procesos educativos y en la organización de las instituciones escolares. Sin embargo, al tratar de establecer las tradiciones teóricas que en Colombia sustentaron la incorporación del concepto de currículo como uno de los ejes vertebradores de las políticas educativas, en el proceso de reforma de los setenta y los ochenta, se señaló que:

Es curioso, sin embargo, que los textos de historia de la educación no mencionen dentro de sus páginas a la corriente educativa y pedagógica en donde emergió el concepto de currículo. Es más, los actuales programas curriculares que orientan el desarrollo de la enseñanza

¹⁶⁸ Ibíd. Artículo 4°

¹⁶⁹ Ibíd. Artículo 5°

en el país, no mencionan esta corriente dentro de sus fundamentos y, por el contrario, dedican varias páginas para referirse a la escuela activa, a la psicopedagogía piagetiana, y a otros modelos que si bien han incidido en la estructuración de los programas curriculares, no llegan a ocupar un lugar tan destacado como el que posee la teoría curricularista.¹⁷⁰

Como parte de la irrupción de la planeación educativa y de la organización escolar por medio de las lógicas curriculares, lo que hasta el decenio de 1970 se conocían como materias y asignaturas, fueron desplazadas por un nuevo concepto llamado áreas de formación; con esta nueva nominación también se van a desarrollar transformaciones de los debates sobre la enseñanza y se empieza a consolidar el discurso de las didácticas específicas.

El Decreto 1002 de 1984, que establece los planes de estudio para adecuarlos a los criterios reformistas de la renovación curricular, promueve como uno de los aspectos de la organización de los planes de estudios el concepto de área de formación, el cual se define de la siguiente manera: “Para los efectos del presente Decreto se entiende por área de formación el conjunto estructurado de conceptos, habilidades, destrezas, valores y actitudes afines, relacionados con un ámbito determinado de la cultura, y anteriormente desglosados en materias y asignaturas.”¹⁷¹ Es innegable la amplitud del concepto en esa definición, al referir el área a un ámbito determinado de la cultura, lo que es coherente con la diversidad de disciplinas y saberes que deben ser enseñados y que tienen naturalezas distintas, que pasan por lo epistémico, lo ético, lo moral, lo estético, etc.

En esa nueva lógica y organización de los planes de estudio, en la perspectiva de lo que empezó a ser el currículo escolar, se determinó como un área de formación específica la de Ciencias Sociales. En el Decreto se estableció una nueva forma de organización para los objetos de enseñanza en la educación básica primaria y básica secundaria el concepto de áreas comunes,¹⁷² con un sentido de agrupación, además, se instauró como uno de los criterios de desarrollo de las áreas el principio de la integración.¹⁷³ A partir de esto, se consolidaron las ciencias sociales como una disciplina escolar, tomando distancia de las anteriores materias y asignaturas (historia, geografía, cívica) o de la agrupación de éstas bajo la nominación de estudios

170 Martínez, A., Noguera, C., & Castro, J. *Currículo y modernización...* p 59.

171 Colombia. Presidencia de la República. Decreto 1002 de 1984. Artículo 3°

172 *Ibíd.* Artículo 5°

173 *Ibíd.* Artículo 15°

sociales, que son condiciones previas que devienen en esa nueva práctica de organización escolar: el área de ciencias sociales.

Glosa al capítulo

Para comprender la emergencia de una práctica social específica en el marco de las formas y de las transformaciones de los espacios de enseñanza en las instituciones escolares en Colombia, particularmente la de la enseñanza de las ciencias sociales, se requirió la construcción de un horizonte temporal de larga duración, que permitiera establecer la articulación de ésta con unas lógicas profundas, vinculadas a los procesos generales de gubernamentalización a los que se adscribe el dispositivo de escolarización.

De dicho requerimiento, surgen los dos conceptos temporales de larga duración que evidencian dos grandes modos de abordar estratégicamente el gobierno de la población: el Modo de Instrucción Civilizadorio y el Modo de Educación Desarrollista. La enseñanza de las ciencias sociales aparece en la transición de dichos periodos e hizo parte de los discursos modernos que vincularon las asignaturas escolares de historia y geografía a los postulados científicos que para comienzos del siglo XX circularon en dichos campos de la ciencia, que fueron promovidos al interior de los procesos de formación de los licenciados en las facultades de educación y que además empezaron a permear los contenidos de enseñanza de la educación secundaria.

Para diferenciar la manera en que se materializan y manifiestan, tanto las prácticas discursivas, como las luchas y tensiones, en la configuración de un campo de saber-poder en el ámbito de las disciplinas y saberes escolares, en distintos niveles del desarrollo de la educación en la sociedad, se diseñó una propuesta analítica desde una perspectiva de metaforización espacial, centrada en el concepto de estrato. Surgen así, como niveles de análisis, tres estratos: el estratégico, el maquínico y el aúlico. Que permiten identificar prácticas y dinámicas de lucha en distintos procesos y en diferentes grados de la experiencia social. A nivel macro, meso y micro social respectivamente.

También se hizo necesaria, la elaboración de una propuesta de periodización particular para diferenciar los distintos momentos y los cambios y transformaciones de la enseñanza de las ciencias sociales, al ser ésta un campo de prácticas sociales concretas, susceptible de ser historiada autónomamente, se identificaron cuatro lapsos entre 1936 y 2014. Un primer

momento de emergencia al interior de la escuela de unas asignaturas para la enseñanza de lo social entre 1936 y 1948, que articulan las acciones estatales en función de la implementación de la segunda enseñanza en las instituciones escolares, con la implementación de las facultades de educación y la formación de licenciados como unos nuevos sujetos profesionales.

El segundo periodo comprendido entre 1948 y 1976, en el que aparece de forma consistente una tendencia más científicista en los discursos de la enseñanza y en la formación de los licenciados, además se inicia la constitución y agrupación del área bajo la denominación de estudios sociales.

En una tercera etapa que va desde 1976 hasta 1994, se estableció la consolidación de las ciencias sociales escolares a partir, tanto de la implementación de las áreas fundamentales como concepto para los objetos de enseñanza en las instituciones escolares, en la lógica de planificación subyacente al concepto de currículo; como de la formación de los licenciados centrada en los discursos científicos de cada especialidad de las áreas escolares vinculadas a la ciencia.

Como cuarto ciclo temporal, 1994 - 2014, se identifica la transformación del campo de la enseñanza de las ciencias sociales, en el marco general de cambios dados por la dinámica de la globalización de una parte, y por otra la reestructuración y apertura de las ciencias sociales en el escenario de las epistemes contemporáneas. Aparece como central en este lapso la tensión entre las concepciones disciplinarias e interdisciplinarias, para abordar la enseñanza del área y la formación de los licenciados.

Al profundizar en el tercer periodo, se evidencian tanto la manera y el contexto que hicieron posible la conformación del área de ciencias sociales como disciplina escolar, a partir de las políticas curriculares implementadas para la organización de la enseñanza en las instituciones escolares que, para dicha área desde el criterio de integración, le imprimieron una dinámica particular como campo de saber y de poder, generando las condiciones para una tendencia en la enseñanza de las ciencias sociales de carácter interdisciplinario.

Capítulo 3

Campo profesional de la educación y producción discursiva en el campo intelectual de la enseñanza de las ciencias sociales escolares

En la fase inicial de implementación del sistema educativo nacional colombiano durante el decenio de 1930, se produjo la conformación y surgimiento de un campo profesional singular con la consecuente aparición en el escenario cultural e intelectual del país y, concretamente en el ámbito educativo, de unos nuevos sujetos de saber: los licenciados en ciencias de la educación. Estos nuevos profesionales tuvieron la tarea de solucionar la creciente necesidad de educar a las generaciones de escolares que se incorporaron al nivel de la segunda enseñanza en dicho periodo, pretendiendo responder a la dinámica de expansión del dispositivo escolar que finalizando el periodo de la administración colonial y en la primera época del sistema republicano hizo parte de la función pública del Estado, que al asumir como suyas la instrucción y posteriormente la educación, afianzó por medio de éstas su papel en la regulación y control de la población característico de las estrategias de gubernamentalidad.

Como parte de esas funciones estatales, y de los procesos de organización de los sistemas educativos nacionales, se impulsó la formación de un nuevo campo profesional en el que surgieron conjuntos de cuerpos docentes especializados en distintas áreas, pero especialmente en el ámbito de la ciencia, eso con el fin de soportar la puesta en marcha del nivel de educación secundaria, la cual tuvo como uno de sus fines educativos la formación científica de la población, y fue una de las estrategias que se implementaron en el proceso de modernización del país.

Las primeras especialidades de formación para los docentes que se vincularon a las nacientes facultades de educación correspondían con las áreas de estudio que se establecieron como asignaturas de los planes de estudio de la segunda enseñanza¹⁷⁴.

Inicialmente, en la primera Facultad de Ciencias de la Educación se contó con siete especialidades de formación como lo estipuló el decreto 1990 de 1933: pedagogía, ciencias históricas y geográficas, ciencias físico-químicas, biología, filosofía y letras, matemáticas e idiomas, las cuales posteriormente fueron reformuladas al implementarse la Escuela Normal Superior, como lo rememoró José Francisco Socarras¹⁷⁵:

Primeramente había que reducir las especialidades científicas de siete según el Decreto 1990 de 1933, a seis incluyendo dos nuevas así: 1) Ciencias Sociales; 2) Filología e Idiomas; 3) Ciencias Biológicas y Química; 4) Física y Matemáticas y 5) Bellas Artes y 6) Industrial.¹⁷⁶

La especialidad de pedagogía fue suprimida temporalmente, bajo el argumento de considerar que ella en sí misma no era una ciencia sino por el contrario: “[...] un conjunto de métodos y técnicas para estimular el desarrollo intelectual de niños y jóvenes, impartirles los conocimientos y facilitarles la adquisición de los mismos”¹⁷⁷. La reapertura de ésta como sección con dos años de duración se realizó en 1946¹⁷⁸. Sobre el cambio de la nominación de ciencias históricas y geográficas por el de ciencias sociales, Socarras no realiza ninguna aclaración específica, pero sí incluye las ciencias sociales como una ciencia consolidada en el momento de justificar el cambio y reformulación señalada.

Las especialidades iniciales mencionadas por este autor, fueron complementadas con la creación de la especialidad en Educación Física en 1942¹⁷⁹. De esa manera, se crearon un conjunto de campos profesionales que tuvieron como función la enseñanza en los establecimientos educativos escolares en el nivel de secundaria.

174 Como se mencionó anteriormente de acuerdo al decreto 1990 de 1933 (Castellano, idiomas extranjeros, matemáticas, ciencias físicas y naturales, historia, geografía, religión y filosofía, dibujo y educación física. Además, para las mujeres música y canto, oficios domésticos y trabajos manuales)

175 José Francisco Socarras fue Rector de la Escuela Normal Superior entre 1937 a 1944

176 Socarras, J. (1987). *Facultades de Educación y Escuela Normal Superior. Su historia y aporte científico humanístico y educativo*. Tunja: Ediciones la Rana y el Águila. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. p 33.

177 Ídem.

178 Ibíd. p 35.

179 Ídem.

Las ciencias sociales en el ámbito escolar, como se mostró anteriormente tuvo una serie de transformaciones en la manera como se organizó desde las políticas educativas en lo referido a los planes de estudio y currículo, que comenzó con la implementación de las asignaturas de historia y geografía y culminó con la consolidación del área de ciencias sociales. Este proceso estuvo acompañado de la emergencia y de la transformación de un nuevo sujeto de saber: los licenciados en ciencias de la educación con especialidad en ciencias sociales, que soportó el surgimiento de un campo de saber-poder específico, como es el de la enseñanza de las ciencias sociales.

Los licenciados en distintas especialidades considerados nuevos sujetos profesionales aparecen en el marco de implementación de las facultades de educación, vinculados a la irrupción de la ciencia como saber moderno, que se diferencian del cuerpo de maestros de primera enseñanza que estaban ligados a los modelos de formación de las escuelas normales.

También es de resaltar que un aspecto central de la constitución de la enseñanza de las ciencias sociales escolares como campo de saber - poder, que inició en 1930 y se consolidó en el periodo de 1980, es el de la elaboración de una discursividad propia sobre la enseñanza de las ciencias sociales, que tuvo su periodo más significativo de productividad intelectual entre ese último decenio y el de 1990, en el marco de los debates surgidos por la implementación de la renovación curricular.

Estos dos elementos: el del campo profesional de los licenciados, particularmente los de ciencias sociales, y el de la emergencia y agenciamiento de unos discursos propios sobre la enseñanza de las ciencias sociales por parte de un grupo perteneciente al Campo Intelectual de la Educación, son ejes constitutivos de las luchas desarrolladas en la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber – poder.

3.1. Campo profesional de la educación: facultades de educación y formación de licenciados

En Colombia el saber sobre la enseñanza, tuvo una transformación radical al ser incorporada su regulación al ámbito de la educación superior, confiriendo de esta manera a los sujetos formados en las facultades de educación un estatus de distinción intelectual, que a su vez, los introdujo a un escenario de luchas por el reconocimiento social y cultural. Es en el orden

de saber universitario en el que se gesta la condición profesional de la labor de la enseñanza.

Para comprender la emergencia y la consolidación de los licenciados como sujetos profesionales se retoma el sentido propuesto por el concepto de campo profesional; concepto heurístico para orientar el análisis de la emergencia de un cuerpo de sujetos que ejercen una profesión diferenciada y particular, en contextos sociales e históricos determinados. Juan Mainer al explicitar la forma de uso de dicho concepto en distintas investigaciones realizadas por el Grupo Fedicaria, expresa que:

El concepto de campo profesional [...] puede ser un buen instrumento para explorar socio-históricamente los usos y prácticas sociales que la corporación-profesión de los didactas ha ido desarrollando a lo largo del tiempo. Como se ha insinuado ya, hasta el momento en que el campo alcanza su reconocimiento institucional, dista mucho de ser una realidad objetiva y objetivable, y, pese a ello, nos es posible reconocer su existencia larvada y seguir el rastro a ese conjunto de hábitos, creencias, reglas, no escritas en su mayor parte, que terminan por constituir de modo infraconsciente al sujeto dotándole del bagaje necesario para reconocerse y ser reconocido como profesional, integrante del campo [...]¹⁸⁰

Los campos profesionales son acordes a la forma como es asimilado y regulado el saber en las sociedades modernas y se hace bajo formas de institucionalización propias de dicha condición, que se expresan en la institucionalidad de las universidades modernas, pero que en el caso de la educación se combina con la carga histórica del conjunto de prácticas desarrolladas en el ámbito de las escuelas, que para el caso de la enseñanza de las disciplinas y saberes escolares tiene como soporte una doble dimensión institucional: la escuela de segunda enseñanza y las facultades de educación.

En la tensión dada por el doble soporte de institucionalidad, se decantaron una serie de prácticas sociales referidas a la enseñanza y a la irrupción de los discursos de las ciencias naturales y sociales en la perspectiva epistemológica moderna en medio de las luchas producidas por la base histórica de la escuela de primeras letras de cuño instruccionalista y las concepciones modernizantes de los discursos de la ciencia, que infieren la necesidad de realizar análisis complejos entre la base institucional y las prácticas discursivas

¹⁸⁰ Mainer, J. (2009). *La forja de un campo profesional: pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en España (1990-1970)*. Madrid. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. p 28.

y epistemológicas que dieron origen a la configuración de los licenciados de educación como sujetos del campo profesional de la educación, por ello la importancia de recurrir al concepto mencionado, pues además:

[...] la categoría heurística de campo profesional debería permitirnos comprender a sus integrantes como el producto, complejo, inestable y cambiante, de una relación dialéctica —nada determinada a priori— entre las instituciones sociales que los moldean y las marcas sociales identificadoras que los propios miembros del campo van incorporando al acervo constitutivo de su “ser” corporativo; el campo profesional es el resultado de esa interacción entre lo “interno” y lo “externo”¹⁸¹.

Inicialmente el surgimiento del campo profesional está determinado por la forma institucional que le da carácter de reconocimiento social, que en el país es el de las facultades de educación, que promueven la formación y titulación de los licenciados. Durante el periodo comprendido entre 1936 hasta 1960 se experimentó en el país el desarrollo y la conformación del campo profesional de los licenciados como profesionales vinculados a la enseñanza en la educación secundaria¹⁸², con una posterior expansión y ampliación significativa durante los decenios de 1960 y 1970.

Previo a la implementación de las facultades de educación y ante la necesidad de profesorado, ya fuera para la segunda enseñanza o para las Escuelas Normales, se establecieron cursos suplementarios de especialización e información, dirigidos a los egresados de las Escuelas Normales, como es el caso del departamento de Boyacá, donde para suplir las necesidades de docentes en la Escuela Normal de Varones de Tunja, se ofrecieron esos cursos, como lo rememoró José Francisco Socarras:

En vista de la falta de personal para el profesorado de la misma Normal, el doctor Sieber estableció lo que llamó “Curso suplementario de Especialización”, anexo al establecimiento. La ordenanza 38 de 1929 de la Asamblea de Boyacá dio carácter legal a dichos cursos [...]¹⁸³

181 Ibíd. p 29.

182 El concepto de segunda enseñanza de inicios de siglo veinte fue remplazado por el de educación secundaria. También se utiliza en las distintas fuentes documentales el concepto de educación media y bachillerato como equivalentes al de educación secundaria. El concepto de educación media se utilizó con mayor precisión después de la reforma educativa de 1976 en el que se utiliza para los dos últimos grados de formación escolar.

183 Socarras, J. *Facultades de Educación y Escuela Normal Superior...* p 20.

En ese mismo sentido se organizaron cursos en Bogotá en 1932 y en Medellín en 1933; el primero, dirigido por Don Agustín Nieto Caballero y el segundo por Tomas Cadavid Restrepo¹⁸⁴, que evidencia en esos años la exigencia cada vez mayor de responder a la insuficiencia de profesores debido a la expansión de la escolarización de la población infantil hacia la segunda enseñanza, lo cual requirió de una respuesta institucional a ese déficit, que se concretó con la fundación de las primeras facultades de educación teniendo como base los cursos mencionados, por ello: “Las experiencias de Tunja, Bogotá y Medellín con los Cursos de Información y Orientación Pedagógica llevaron a la creación de las Facultades de Educación”¹⁸⁵. Proceso que se consolidó con la puesta en marcha de la Escuela Normal Superior que se convirtió en el primer esfuerzo de formación de profesores en un horizonte profesional, y que como institución es reconocida en un hito intelectual para el país y en una experiencia de modelo de formación de profesionales de la educación.

Las tres primeras facultades de educación¹⁸⁶ que se crearon en el país fueron las dos de Bogotá; una, adscrita a la Universidad Nacional de Colombia propuesta en 1932 pero implementada a partir del Decreto Legislativo número 1990 de 1933; la segunda, en el Instituto Pedagógico de Señoritas mediante el Decreto 857 de 1934; y la tercera, en Tunja por medio del decreto 1379 de 1934 vinculada a la Escuela Normal de Institutores, las tres dependientes del Ministerio de Educación Nacional. Dichas facultades fueron fusionadas en una sola en el año de 1936 bajo el nombre de Escuela Normal Superior que funcionó hasta 1951 año en que fue disuelta.

3.1.1. Escuela Normal Superior: el inicio de la profesionalización docente

Con la Escuela Normal Superior se instituyó la formación profesional del campo educativo, y se generó en el país la primera concepción educativa de formación de licenciados; esta experiencia inicial marcó el devenir formativo de los licenciados. Esta institución emergió en un contexto complejo de disputas de distinto orden en el país. Las tensiones culturales, sociales, políticas, económicas, además del escenario conflictivo de gestación del sistema

184 Ocampo, J. (1988). “Los orígenes de las universidades pedagógicas en Colombia”. En *Revista Historia de la Educación Colombiana*. Tunja N° 1. pp. 187 - 188.

185 *Ibíd.* p 188.

186 *Ibíd.* pp. 188 – 189.

educativo nacional en el que las concepciones heredadas de la instrucción pública, lucharon por mantener su hegemonía frente a la irrupción de las concepciones que agenciaban los discursos modernizantes que serán la base de lo que constituirá más adelante la perspectiva desarrollista de la educación.

Además, la Escuela Normal Superior surgió en un periodo de reformas educativas inscritas en el proceso de constitución del sistema educativo nacional en Colombia, y en el marco de la difusión e intrusión del pensamiento moderno y el agenciamiento de la ciencia como principio orientador del campo intelectual y como eje constitutivo del sistema universitario público, del que hace parte la formación profesional de los educadores:

Desde su momento de emergencia a principios del siglo XX, el campo de formación de docentes ha estado ligado a los procesos de reforma inscritos en distintos momentos normativos con el propósito de redefinir el papel de los maestros y su función en la sociedad. En el primer momento de despliegue de los nuevos procesos formativos el debate académico se caracterizó por la irrupción del ímpetu modernizador expresado en el impulso de los saberes prácticos y experimentales, así como de los principios pedagógicos de la escuela activa y la irrupción de las ciencias sociales como parte de los saberes modernos.¹⁸⁷

La propuesta implementada en la Escuela Normal Superior se estructuró teniendo una perspectiva múltiple en la que se destacaron como ejes de la concepción de formación de los nuevos pedagogos, tres grandes dominios: a) una especialidad derivada de la ciencia moderna, b) el dominio de la pedagogía y c) el campo humanístico. Que de acuerdo con Socarras permitían la formación de los licenciados como intelectuales:

Estuvimos de acuerdo en que el pedagogo requiere dominar una ciencia cualquiera a fin de que conozca y se familiarice con el método científico, rechazamos que fuera la psicología, por considerar que ella no presenta la estructura y solidez de las ciencias sociales o de las biológicas, la química, la física, y las matemáticas. También nos atuvimos a que el pedagogo a secas tiene entre nosotros un campo reducido de acción como profesor. En consecuencia, concluimos que la pedagogía, la psicología y la práctica pedagógica deben ser obligatorias en todas las secciones, en vista de formar no solo

187 Silva, O. (2012). "El licenciado en ciencias sociales: su constitución histórica como sujeto de saber – Colombia 1930 – 1994". En *Conjeturas* N° 12 segundo semestre. LEBECS. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. p 81.

profesores especialistas sino también buenos maestros, o sea como expertos en pedagogía con el dominio de una rama científica. Para reforzar la formación humanística se agregó filosofía e historia del arte en todas las secciones, considerando que el dominio del método científico requiere de la lógica y la teoría del conocimiento y que la información artística amplía el horizonte intelectual del maestro.¹⁸⁸

Se instituyó de esa manera la primera tendencia en la formación docente profesional, a partir de un conjunto de dominios que buscan modelar a los nuevos profesionales en un sistema múltiple y equilibrado.

Figura 3. *Tendencia de formación docente en la Escuela Normal Superior*



En la actualidad se puede reconocer el papel significativo que tuvo la Escuela Normal Superior en el desarrollo cultural e intelectual del país, como se muestra en la historia de la educación del país:

La Escuela Normal Superior se destacó por su alta calidad académica, el impulso al mejoramiento del estatus de los maestros, la promoción del pensamiento científico moderno, la formación de una intelectualidad que incidió en el desarrollo de la formación universitaria del país, el impulso a nuevos temas y disciplinas —algunas de las cuales se convirtieron posteriormente en carreras profesionales—, la calidad profesional de sus egresados —que se evidenció en la publicación de textos y manuales de enseñanza— y la promoción de las mujeres en la educación superior.¹⁸⁹

188 Socarras, J. *Facultades de Educación y Escuela Normal Superior*. p 34.

189 Silva, O. "El licenciado en ciencias sociales..." p 82.

Con la disolución de la Escuela Normal Superior y su conversión en Escuela Normal Universitaria por medio del Decreto 0192 de enero de 1951,¹⁹⁰ y posteriormente con el decreto 1955 del 18 de septiembre de ese mismo año, este último motivado por la premisa de la perturbación del orden público y el estado de sitio, se decretó la división de la Escuela Normal Universitaria en dos secciones: una masculina y otra femenina, dando curso así a la terminación definitiva del modelo institucional promovido por la Escuela Normal Superior:

Artículo 1º La Escuela Normal Universitaria se dividirá en lo sucesivo en sus secciones masculina y femenina, así: la primera se llamará Escuela Normal Superior de Varones, y desde el 1º de enero de 1952 funcionará en el local que ocupa la Escuela Normal de Varones de Tunja; la segunda, en el Instituto Pedagógico Nacional, que se eleva a la categoría de Instituto Pedagógico Nacional Superior y tendrá las características de Escuela Normal Superior Femenina.¹⁹¹

De esta manera se dio fin a la concepción, los criterios y los principios de la formación de docentes impulsados durante los tres lustros de vida de la Escuela Normal Superior y se abrió paso a una perspectiva de orden restaurativo por parte del régimen político, tal como se evidencia en la motivación que sustenta este último decreto; siendo patente nuevamente el carácter del control estatal sobre lo educativo y su papel en los sistemas de hegemonía cultural a nivel de las luchas estratégicas de la sociedad.

3.1.2. Expansión de las facultades de educación

A mediados del siglo XX con la implementación de la estrategia del desarrollo se promovió el Modo de Educación Desarrollista, acorde con el contexto internacional de la Guerra Fría, que organizó e impulsó, para la región latinoamericana, un modelo de sociedad centrado en el crecimiento económico acorde a los intereses del modo de producción capitalista y de la búsqueda de afianzamiento de la dependencia de los países periféricos al dominio imperialista de los Estados Unidos:

Entre los decenios de 1950 y 1960 confluyeron procesos sociales, políticos y económicos a nivel nacional e internacional que generaron condiciones para el surgimiento y consolidación de una nueva

190 Colombia. Presidencia de la República. Decreto 0192 de 1951. Artículo 13.

191 Colombia. Presidencia de la República. Decreto 1955 de 1951.

concepción educativa en Colombia. En lo nacional la crisis generalizada que caracteriza el período, cuya máxima expresión es “el bogotazo”, y a nivel internacional la dinámica mundial de posguerra y la geopolítica de la Guerra Fría, que unidas al agotamiento de los discursos de la raza y la higiene y el fortalecimiento de los postulados económicos del desarrollo, crearon un contexto que permitió la emergencia en el campo educativo colombiano de la “Educación para el Desarrollo”. En este periodo se inicia el proceso de profesionalización de las ciencias sociales en el país.¹⁹²

En ese contexto, en el que se articularon condiciones tanto internacionales como nacionales para redirigir el sistema educativo del país, se produjo la expansión del sistema universitario en el que se destacan tanto, la profesionalización de las disciplinas de las ciencias sociales con la creación de las primeras carreras profesionales como, la de sociología en 1959 en las Universidades Nacional, Javeriana y Pontificia Bolivariana, al igual que el crecimiento de las facultades de educación. En relación con el crecimiento de las tasas de escolaridad en todos los niveles educativos, incluido el de educación superior, Jorge Orlando Melo expresa que:

Dentro del acelerado y contradictorio proceso de modernización económica, social y política que ha experimentado el país durante los últimos veinticinco años se destacan las rápidas transformaciones del sistema educativo. La tasa de escolaridad de la población en edad de asistir a la escuela primaria, que apenas superaba el 50%/o en 1964, se acerca ya al 90%/o; en el bachillerato el crecimiento fue aún más dramático, pues se pasó de tasas de escolaridad del 14%/o al 38%/o en algo menos de veinticinco años. Mientras tanto, el número de estudiantes inscritos en el sistema de educación superior pasó de unos 25.000 estudiantes a 350.000 entre 1960 y 1983.¹⁹³

A partir del balance realizado en 1968 por Bernardo Restrepo Botero¹⁹⁴, quien reseñó el surgimiento temporal de 20 facultades de educación entre 1932 y 1968, se puede percibir el proceso de crecimiento y desarrollo de las facultades de educación en dos periodos. Uno de surgimiento y de iniciación entre los años 1932 y 1957 en que se fundaron y pusieron en funcionamiento cinco facultades, y otro, de expansión y crecimiento entre 1960 y 1970 con quince de ellas, como se muestra en la siguiente tabla:

192 Silva, O. “El licenciado en ciencias sociales...” p 83.

193 Melo, J. (1985). “Crecimiento y expansión de la educación superior en Colombia: una feria de ilusiones”. Disponible en: <http://www.jorgeorlandomelo.com/bajar/educacionsuperior.pdf>. Consultado el 8 de octubre de 2015.

194 Restrepo, B. (1970). *La formación y la capacitación del magisterio en Colombia*. Bogotá: Voluntad.

Tabla 3. Crecimiento y desarrollo de las facultades de educación: 1932 y 1968

Periodo 1932 – 1957				
Nº	UNIVERSIDAD	CIUDAD	TIPO	AÑO
1	Universidad Nacional de Colombia	Bogotá	Pública	1932
2	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Tunja	Pública	1934
3	Universidad de Antioquia	Medellín	Pública	1953
4	Universidad Pedagógica Nacional	Bogotá	Pública	1955
5	Universidad Pontificia Bolivariana	Medellín	Privada	1957
Periodo 1960 – 1970				
6	Universidad Libre de Colombia	Bogotá	Privada	1960
7	Pontificia Universidad Javeriana	Bogotá	Privada	1960
8	Universidad La Gran Colombia	Bogotá	Privada	1962
9	Universidad de Nariño	Pasto	Pública	1962
10	Universidad del Quindío	Armenia	Pública	1962
11	Fundación Universidad de Pamplona ¹	Pamplona	Privada	1962
12	Universidad I.N.N.C.A de Colombia	Bogotá	Privada	1962
13	Universidad Santiago de Cali	Cali	Privada	1962
14	Universidad del Valle	Cali	Pública	1964
15	Universidad del Atlántico	Barranquilla	Pública	1964
16	Universidad Social Católica de La Salle	Bogotá	Privada	1965
17	Universidad Externado de Colombia	Bogotá	Privada	1966
18	Universidad Tecnológica de Pereira	Pereira	Pública	1967
19	Universidad del Tolima	Ibagué	Pública	1969
20	Universidad de Caldas	Manizales	Pública	1973

En relación al primer periodo se destacan dos aspectos. Uno, en cuanto al agrupamiento por ciudades de las facultades de educación: dos en Bogotá, dos Medellín y una en Tunja, que corresponden al desarrollo inicial de las facultades de educación y los cursos de información y orientación pedagógica que precedieron a la Escuela Normal Superior. Dos, el carácter público de esta primera fase con cuatro universidades dependientes de la administración pública estatal, que resalta la función estatal y su responsabilidad con la implementación de la educación superior universitaria en el marco de los procesos de modernización, pero también muestra el interés de garantizar el impulso y el control inicial sobre la formación de los docentes

¹ La Fundación Universidad de Pamplona (actualmente Universidad de Pamplona) fue fundada como institución privada en 1960 y en 1970 se convirtió en universidad pública.

que se requerían en ese momento en la ampliación del sistema escolar en el nivel secundario.

En el segundo periodo de expansión de las facultades de educación se evidencia el crecimiento significativo de **éstas** en diversidad de regiones y departamentos del país, correspondiente de igual modo al aumento poblacional de las ciudades, derivado de la urbanización y los procesos migratorios acaecidos al periodo posterior a la época de violencia experimentada en el país a mediados del siglo XX.

También en este periodo se manifiesta un crecimiento de las facultades privadas, que evidencian el interés de éstas por cooptar la demanda de la población por la educación superior, que manifiestan la tensión y disputa permanente entre las lógicas de lo público y lo privado por el dominio del campo educativo.

En esta dinámica de incremento del sistema universitario la formación profesional de la educación fue un factor significativo. Para 1968 el porcentaje de alumnos matriculados correspondió el 10,93 % del total de estudiantes universitarios del país, así mismo en los dos años anteriores la proporción de graduados y egresados de las facultades de educación fue de entre un 13,50 % y 13,73 respectivamente.¹⁹⁵

3.1.3. Investigación educativa y formación científica en las facultades de educación

Aparejado a la expansión de las facultades de educación, se dio un cambio y transformación de los criterios, principios y fundamentación de las tendencias formativas de los licenciados. El carácter integral e intelectual que caracterizó la propuesta de la Escuela Normal Superior fue remplazado por unas concepciones afincadas en el principio de científicidad como eje de organización de las carreras de licenciatura.

Este aspecto empezó a hacerse patente y a cobrar relevancia en los debates y discusiones que se desarrollaron en distintos eventos que se realizaron en el país sobre el papel y la función de las facultades de educación, tanto en el orden cultural como en el aspecto referido al desarrollo económico. En el Tercer Seminario de Facultades de Educación realizado en la ciudad de

¹⁹⁵ Restrepo, B. *La formación y la capacitación del magisterio...* pp. 89-90.

Medellín entre el 8 al 12 de marzo de 1966, en lo referido a la investigación como un elemento significativo en la formación al interior de las facultades de educación, en una de las ponencias se recordaba como:

[...] en el SEGUNDO SEMINARIO DE FACULTADES DE EDUCACIÓN, (Bogotá, julio de 1962), se aprobó una “declaración que en lo que nos interesa dice:

“1°. Las Facultades e institutos afines de Ciencias de la Educación tienen como propósito inmediato la información y capacitación del personal directivo y docente de la educación media [...] la investigación científica en educación” y en las “recomendaciones” se reitera: “Estimulo y fomento de la investigación científica y pedagógica en las propias Facultades de Ciencias de la Educación.”¹⁹⁶

A lo largo de las exposiciones presentadas en el Tercer Seminario de Facultades de Educación el tema de la investigación en la formación de los licenciados fue recurrente. Como parte de los fines y las metas de las facultades se aconseja la “investigación científica en todos los niveles de la enseñanza”.¹⁹⁷ En relación al currículo de las facultades se enuncia la necesidad de: “estructurar un amplio programa de INVESTIGACIÓN que ausculte las necesidades ambientales y formule soluciones efectivas para el gran número de complejos y variables problemas”¹⁹⁸

En las conclusiones de dicho evento son imperativas las recomendaciones sobre lo investigativo. En relación al cumplimiento de los objetivos de la educación concluyeron que: “La formación de un profesor debe incluir: cultura general, aspecto profesional, práctica pedagógica, dominio científico de la materia que se enseña”¹⁹⁹. Este último aspecto será uno de los elementos que posteriormente va a ser retomado en las discusiones sobre el perfil de los licenciados y sobre la tensión que se estableció, desde entonces, entre el dominio pedagógico y científico, que subsiste hasta la actualidad. En el seminario se destacó como consenso general que la estructura curricular de los programas de licenciatura debía tener tres grandes áreas de formación: área de estudios generales, área de formación profesional y área de especialidad.

196 Asociación Colombiana de Universidades. (1966) *Tercer Seminario de Facultades de Educación: documentos y conclusiones*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. p 74.

197 *Ibíd.* p 33.

198 *Ibíd.* p 43.

199 *Ibíd.* p 140.

Figura 4. Dominios de formación propuestos para las licenciaturas decenio de 1960



Sin embargo, empieza a aparecer con fuerza el componente de investigación como significativo en la formación de licenciados, pues en el evento, también se promovió la necesidad de constituir como parte de la organización de las facultades de educación un departamento específico de investigaciones educativas.²⁰⁰ Así mismo, en la propuesta realizada en lo referente a las Áreas de estudio del currículo, se propuso la formación de investigadores de educación como un objetivo del área de estudios profesionales.²⁰¹

Las conclusiones del seminario le dedicaron un apartado exclusivo al tema de la investigación en educación²⁰², en el que se resaltaron varios elementos en aras de promover dicho ámbito como parte de la formación docente y de la estructura organizacional de las facultades de educación. En las consideraciones realizadas se determinó que la educación tenía que apoyarse en investigaciones concretas y se concluyó que una de las funciones de la universidad es la de incrementar el conocimiento por medio de la investigación. A partir de lo anterior se recomendó la creación y fortalecimiento de centros y programas de investigación, así como la dotación de personal para soportar de dichos procesos.

200 Ídem.

201 *Ibíd.* p 143.

202 *Ibíd.* pp. 146 – 147.

Un ejemplo patente de la importancia de la investigación en las estructuras académicas universitarias es el de La Universidad Pedagógica Nacional, que en el proceso de reestructuración que vivió en el año 1962, impulsó la creación de un Instituto de Investigaciones Pedagógicas mediante el acuerdo 01 de 1962 del consejo directivo.²⁰³ Absalón Jiménez y Helwar Figueroa, al analizar el aspecto investigativo de esta universidad para ese periodo indicaron que:

La pedagógica, mediante ese acuerdo, inicio un tortuoso camino para convertirse en una universidad investigativa, innovadora en lo didáctico y lo pedagógico, y propositiva en cuanto a las políticas educativas se refiere. Desde estas primeras iniciativas, que llegaron hasta finales de la década del setenta, se hizo manifiesto el dilema entre una investigación centrada en la pedagogía o en la educación como un todo. Al final, se impuso la investigación educativa, pues se concluyó que la reflexión acerca de los problemas educativos del país podría ser más científica que la de los problemas abstractos vividos por el maestro en el aula de clase y en los espacios escolares.²⁰⁴

La investigación como eje fundamental en la formación docente, también fue objeto de intervención y promoción de los organismos internacionales en el marco de los procesos de internacionalización de las políticas educativas. Es el caso concreto del proyecto de cooperación auspiciado por el Programa de las Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para el año 1973, que pretendía el fortalecimiento de las facultades del país, denominado Facultades de Educación, en el que se contempló como parte de su fundamentación la exigencia de: “el fomento de los programas de investigación con énfasis en las áreas socio-educativas como medio de desarrollar los fundamentos científicos de la educación”.²⁰⁵

Posteriormente y de manera general para la educación superior, el carácter científico de las universidades fue sustentado en el desarrollo y crecimiento del sistema universitario en los decenios de 1970 y de 1980. El principio de la formación científica como eje de la formación universitaria se institucionalizó con la promulgación del decreto presidencial 080 de 1980, que en los artículos 3º, 5º, 6º y como parte de los principios generales de dicho

203 Jiménez, A., & Figueroa, H. (2002). *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. p 102.

204 *Ibíd.* p 103.

205 Colombia. Departamento Nacional de Planeación. (1972) *Facultades de educación / Departamento Nacional de Planeación; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. Bogotá, Editorial DNP. p 1.

decreto, estableció de forma preponderante²⁰⁶ el carácter científico del sistema de educación superior del país. Además, lo determinó como un objetivo del sistema educativo superior (artículo 22º) y como la principal característica de la formación universitaria (artículo 30º).

Consistente con la centralidad de los propósitos científicos del sistema universitario, el decreto también resaltó el papel de la investigación como fundamento del “espíritu científico” de la educación superior:

Artículo 8º. La investigación, entendida como el principio del conocimiento y de la praxis, es una actividad fundamental de la educación superior y el supuesto del espíritu científico. Está orientada a generar conocimientos, técnicas y artes, a comprobar aquellos que ya forman parte del saber y de las actividades del hombre a crear y adecuar las tecnologías²⁰⁷

En los decenios de 1960 a 1980 se consolidó un sistema universitario que priorizó el carácter científico en la formación universitaria, y particularmente en las facultades de educación, en la que se articularon diversidad de actores, tanto los procedentes de las mismas facultades, como del Estado y de organismos internacionales que profundizaron el papel de la universidad en el espíritu de la ciencia moderna y además como factor de desarrollo tecnológico y económico.

El espíritu de científicidad que se irradió en las facultades de educación después de mediados del siglo XX, generó un conjunto de tensiones en la forma en cómo se concibió la formación de los licenciados en dicho horizonte. Sobre ese aspecto se pueden identificar dos tendencias formativas en las facultades y carreras de pregrado; una, que puso como centro del currículo a las ciencias de la educación, y otra, que pretendió organizar la formación profesional en las ciencias puras. Los debates se agudizaron con la expedición del decreto 080 de 1980, por el énfasis tan acentuado de dicha norma en relación al carácter científico de la formación universitaria.

En 1982 Bernardo Restrepo Gómez²⁰⁸ señaló que en el país se habían desarrollado hasta ese momento tres modelos curriculares en las facultades de

206 El carácter científico está acompañado de los aspectos artísticos, culturales y tecnológicos, pero es claro el énfasis al aspecto científico en el decreto mencionado.

207 Colombia. Presidencia de la República. Decreto 080 de 1980.

208 Restrepo, B. (1993). “La Evolución de las Facultades de Educación”. En *Revista Educación y Pedagogía* N°10-11. Medellín: Universidad de Antioquia. (El documento original es una ponencia presentada en 1982 en el congreso Nacional de Facultades de Educación)

educación. El primero, de carácter múltiple que pretendió formar docentes para varias asignaturas; el segundo, en el que se reduce la especialidad a dos áreas, una mayor y una menor, modelo éste que en ese momento era objeto de discusión, pues según el autor:

Recientemente se ha planteado el debate sobre la calidad real de las licenciaturas en educación con especialidades científicas o disciplinarias determinadas. Se arguye que la división del currículo de especialización en dos áreas y la inclusión de una tercera área en pedagogía y educación, no permite una verdadera especialización en un área del conocimiento o saber científico que capacite al docente para manejar el método propio de ese saber. Queda, entonces, convertido en un transmisor de conocimientos sueltos sin proyección científica y queda también condenado a una pronta obsolescencia de los contenidos adquiridos, al no dominar ni la historia de ese saber ni las relaciones internas de su ciencia específica ni la actitud creadora que el dominio de un método suele conferir²⁰⁹

Por lo que según Restrepo y, por efecto del decreto 080, se propiciaron las condiciones para un tercer modelo curricular que correspondería a las “licenciaturas puras”, que permitirían un dominio específico de una ciencia ya que están: “dedicadas en un todo y por todo al conocimiento y manejo científico de una rama del saber: química, biología, física, matemática, filosofía, historia, entre otras.”²¹⁰

La tensión entre la ciencia y lo educativo - pedagógico generó transformaciones en la propia organización de las mismas facultades; ejemplo de ello es lo ocurrido en la Universidad de Antioquia cuya facultad, fundada en 1954, apareció como respuesta a las necesidades regionales de ampliación de la cobertura escolar y la demanda de formación de docentes, en un entorno político de “restauración ideológica”²¹¹ y que después de su proceso de consolidación experimentó una transformación profunda por efecto de la departamentalización de la universidad, que separó las ciencias básicas de lo educativo. Por efecto de esa reforma en el año 1962 la Facultad de Ciencias de la Educación se reemplazó por el de Facultad de Educación:

209 *Ibíd.* p 301.

210 *Ídem.*

211 García, N. (2004): *Facultad de educación: 50 años haciendo camino*. Medellín: Universidad de Antioquia. pp. 27 – 28.

Para la Facultad el inicio de ese proceso de departamentalización acarreó un efecto adicional. En 1962, esta dependencia cambió su razón social de “Facultad de Ciencias de la Educación” por la de “Facultad de Educación”. Una palabra más o una palabra menos, qué más da, podría acotarse con desaprensión. La verdad, sin embargo, es que para los reorganizadores de la estructura universitaria el término “ciencias” sobraba en el nombre de una dependencia que a partir de entonces no administraría más las áreas de ciencias básicas que antes habían funcionado bajo su techo.²¹²

Posteriormente, para la segunda mitad del decenio de 1970 el autor relata cómo emergió una nueva concepción en la Facultad de Educación centrada en lo que se ha denominado “ciencias de la educación”, que le dio un sentido distinto a la relación entre ciencia y educación, sin que por ello se transformara o retomara el antiguo nombre de la Facultad²¹³.

Desde el segundo lustro del decenio de 1970 y en el de 1980, hay otra serie de fenómenos sociales que le dan un contexto distinto a las facultades de educación en el país. En las universidades públicas la agitación social descentra los debates de la formación de los docentes hacia el papel y la función de la educación en el cambio social. En la Universidad de Antioquia se identifica un periodo de politización y sociologización del currículo²¹⁴ que precedió a una profunda transformación de la facultad en la que se identifican procesos como “educación militante”, al igual que, la irrupción de una perspectiva investigativa vinculada a la agitación intelectual y resignificación de la formación de docentes, en una perspectiva epistemológica teórica e investigativa articulada a las dinámicas y debates suscitados en el marco del Movimiento Pedagógico Nacional que se consolidó en el decenio de los ochenta en el país²¹⁵.

También en la Universidad Pedagógica Nacional, en el transcurso del decenio de 1970, se evidenciaron procesos de organización gremial profesoral que levantaron reivindicaciones frente a las malas condiciones laborales, pues como lo afirman Absalón Jiménez y Helwar Figueroa: “los profesores se vieron obligados, durante este período, ha (sic) organizarse con el ánimo de defender una situación laboral justa y acorde con su misión de impartidores de cultura”,²¹⁶ así como a la función social de la universidad.

212 *Ibíd.* pp. 40 – 41.

213 *Ibíd.* pp. 43.

214 *Ibíd.* p 67.

215 *Ibíd.* p 67 – 72.

216 Jiménez, A., y Figueroa, H. *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional...* p 144.

Del mismo modo en esa época, estos autores destacan los debates en torno a la irrupción de la corriente de la Tecnología Educativa en la formación de los licenciados, tendencia proveniente fundamentalmente de los postulados de las teorías del desarrollo y auspiciada por profesores formados en Estados Unidos.²¹⁷ Al interior de la Universidad Pedagógica la apropiación de ésta fue disímil y no homogénea:

En la Pedagógica, frente a esta propuesta educativa, se conformaron al menos cuatro bloques de profesores, en los que, con diferentes argumentos, darían a conocer su punto de vista a mediados de la década de los años setenta. El primero fue en el (sic) encabezado por los defensores de la *Tecnología educativa*, liderado por el departamento de Biología. Existía un bloque opositor, que con todo el peso de la historia y tradición de la Normal Superior y la *escuela activa*, como propuesta filosófica e integral para la formación de maestros, no compartía los principios de formación tecnologizantes. Un tercer bloque de profesores y estudiantes rechazaron la propuesta desde posiciones izquierdistas, [...] Y por último, las críticas emanadas de los docentes formados en Sociología [...] ²¹⁸

Como se puede percibir, la perspectiva de la formación científica de los licenciados, que para el periodo mencionado fue un factor de transformación en las facultades de educación, quedó traslapada por otros debates y luchas derivados de factores políticos e ideológicos, pero que por ello no dejó de ser un elemento determinante en la concepción del carácter científico de los licenciados.

3.2. Los licenciados en ciencias sociales como sujetos de saber

La consolidación de las facultades de educación y del campo profesional de los licenciados propició que las distintas especialidades de formación de éstos constituyeran grupos específicos de sujetos con identidad en cada una de dichas especialidades. Es así, que desde 1936 con la graduación de los primeros licenciados en educación con especialidad en ciencias sociales y hasta la actualidad con los Licenciados en Educación Básica con Énfasis en

²¹⁷ Ibíd. p 162.

²¹⁸ Ibíd. p 163.

Ciencias Sociales, se puede identificar un campo profesional específico y con su propio desarrollo histórico.

Los licenciados en ciencias sociales²¹⁹ como sujetos de saber, emergen en el orden de las luchas que lo configuran como parte del sistema de escolarización, de las prácticas de enseñanza en la educación secundaria y de los distintos momentos que caracterizan las tendencias de formación de los cuerpos docentes impulsadas por las instituciones que asumen su educación. Los licenciados como intelectuales imbricados por relaciones de saber-poder en el ámbito educativo, están articulados a las luchas y tensiones que devienen de los sistemas de relaciones que se experimentaron en dicho escenario.

La enseñanza de las asignaturas escolares que fueron construyendo y delimitando el surgimiento de las ciencias sociales escolares, está referenciada a los sistemas de prácticas que demarcan uno de los núcleos que dan forma a la enseñanza de las ciencias sociales como un dominio de saber específico y su espacio de materialidad y practicidad se da en la institución escolar. Esto muestra el desarrollo de un dominio de prácticas discursivas y no discursivas que demarcan un conjunto de relaciones entre un sujeto de saber (los licenciados), un régimen discursivo (la enseñanza de las ciencias sociales), y unos escenarios institucionales (la escuela y las facultades de educación), todo ello en la esfera de regulación estatal

La condición de profesionales de la educación que surgió con la implementación de las licenciaturas en las facultades de educación, se realizó a partir de la consideración de formar un cuerpo profesional en relación con el horizonte epistemológico del pensamiento moderno, en el que los licenciados como sujetos tienen una relación intrínseca con dicha particularidad; en esa perspectiva la institucionalización de los licenciados se hace a partir de la relación de éste con el saber moderno y sus consecuencias derivadas de poder, pues:

[...] el saber comporta una relación con un sujeto de saber, no como actor que produce discursos, sino como una posición, como *locus de enunciación*, donde el ejercicio del poder es condición de posibilidad del saber y el ejercicio del saber se convierte en estrategia de poder. La formación de sujetos de saber hace parte de la dinámica

219 La nominación de licenciado en ciencias sociales recoge las distintas titulaciones que se han otorgado en Colombia para los profesionales de la enseñanza de dicha área: Licenciados en ciencias de la educación con especialidad en ciencias sociales, Licenciados en historia y geografía, Licenciados en ciencias sociales y Licenciados en educación básica con énfasis en ciencias sociales.

de configuración de los distintos campos de saber – poder que delimita la circulación de los regímenes de verdad que se consolidan como horizontes epistémicos de cada época.²²⁰

Como parte de las formas regulativas del saber y del conocimiento en los regímenes estatales modernos, la formación de determinados sujetos de saber se constituye en parte de las formas estratégicas de reglamentación y control de los procesos de producción y circulación de discursos en el horizonte epistemológico de la ciencia moderna, como es el caso de las ciencias sociales, que en Colombia tienen un proceso de impulso inicial de institucionalización a partir de los sistemas de enseñanza escolar, por ello, la importancia de la formación de licenciados para la emergencia de las ciencias sociales en el país. Así:

A partir de la pregunta por la condición de los licenciados como sujeto de saber, surge la necesidad de comprender las dinámicas históricas, que lo configuraron como tal y como ha sido constituido en el marco de un conjunto de prácticas específicas reguladas por formas institucionalizadas de saber, en el que las instituciones formadoras de licenciados, las reformas y políticas educativas y la circulación de discursos provenientes del campo de las disciplinas sociales y humanas constituyen las márgenes de dicho marco.²²¹

En el desarrollo histórico de los licenciados en ciencias sociales en sus distintas nominaciones, se pueden identificar diversas tendencias de formación de estos, las cuales fueron acotadas por las reformas implementadas en la formación de los licenciados y por las dinámicas discursivas que sustentaron su estatuto de saber, tanto en el aspecto pedagógico como en lo referente a la especialidad de ciencias sociales.

3.2.1. Profesionalización de los docentes en ciencias sociales

La propuesta de formación de licenciados de la Escuela Normal Superior, como se mostró anteriormente, impulso una perspectiva equilibrada entre la pedagogía, la especialidad de la formación y el campo humanístico; además esta institución cumplió una función determinante en la formación de nuevos campos profesionales en el país, especialmente en el ámbito educativo. De ese proceso surgió la profesión de los licenciados en ciencias sociales,

220 Silva, O. "El licenciado en ciencias sociales... pp. 80-81.

221 *Ibíd.* p 81.

originariamente titulados como *Licenciados en ciencias de la educación con especialidad en ciencias sociales*, que junto con las licenciaturas en pedagogía y filología e idiomas se destacaron en la vida intelectual del país. Herrera y Low, afirman que:

Este grupo de licenciaturas constituyó la parte más brillante de la escuela, por la calidad de los contenidos trabajados, por la importancia de los egresados, por el impacto científico y cultural que produjeron, por la producción intelectual y por las instituciones a las que posteriormente dieron origen²²²

El análisis que hacen estos autores²²³ sobre los aportes del departamento de ciencias sociales de la Escuela Normal Superior, tanto en lo referido a la enseñanza de las ciencias sociales, como a lo relacionado con el desarrollo propio del campo de las ciencias sociales, se puede resumir de la siguiente forma:

La enseñanza de lo más avanzado de las ciencias sociales, la institucionalización de la enseñanza del marxismo, la introducción de nuevas visiones de mundo en contraposición de las oficiales y de la iglesia, la creación de varios institutos; el uso de metodologías como la del seminario, los trabajos de investigación, la consulta sistemática en las bibliotecas y archivos; publicaciones de alto impacto como la *Nueva geografía de Colombia* del profesor Pablo Vila, la superación del determinismo geográfico como modelo explicativo, la inclusión del concepto región natural en los estudios de geografía, una visión dinámica de la geografía relacionada con el hombre y el ambiente, la incorporación de las salidas de campo en la enseñanza de la geografía, la relación de la enseñanza de la geografía con las Ciencias Sociales, el paso de concepciones deterministas y positivistas de la geografía al funcionalismo con su énfasis en lo social, el estudio sistemático de las características etnoculturales de las regiones del país y de los estudios etnológicos, un pensum con un balance entre historia, geografía, pedagogía, sociología, economía, antropología y psicología, el alto nivel de los profesores, la aplicación de las teorías sociales más avanzadas al estudio del país.²²⁴

222 Herrera, M., & Low, C. (1994). *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo, el caso de la Escuela Normal Superior, una historia reciente y olvidada*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. p 67.

223 *Ibíd.* pp. 73 - 77

224 Silva, O. "El licenciado en ciencias sociales: ... p 82.

La formación de los licenciados en la especialidad de ciencias sociales, en la Escuela Normal Superior, al igual que las otras licenciaturas se realizó a partir de tres componentes, como se indicó anteriormente: la especialidad, lo pedagógico y la formación humanística. Esta última, en los planes de estudio, se desarrolló a partir del concepto de cultura general.

En el plan de estudios que describe Socarras²²⁵ para la sección de ciencias sociales se destacan como las materias centrales de formación las de: economía, historia política y sociológica, geografía y, etnología y antropología. Las cuales se desarrollan anualmente durante cuatro años de formación. En la siguiente tabla se desglosa el plan de estudios del componente de la especialidad de ciencias sociales en cada uno de los años:

225 Socarras, J. *Facultades de educación...* pp. 61 – 64.

Tabla 4. Plan de estudios Escuela Normal Superior. Componente Especialidad en Ciencias Sociales.

Cuarto año	Tercer año	Segundo año	Primer año	Materias de la Especialidad en Ciencias Sociales
Contemporánea	Industrial	Edad media y moderna	Primitiva y de la antigüedad	Economía
<u>Universal:</u> Grandes potencias actuales <u>De las doctrinas económicas, políticas y sociológicas</u> <u>Colombia:</u> Contemporánea	<u>Universal:</u> Grandes conquistas, colonización, Revolución Francesa <u>Colombia:</u> Independencia y formación de la república	<u>Universal:</u> Edad media y moderna <u>Colombia:</u> Conquista y Colonia	<u>Universal:</u> prehistoria, los primitivos, la antigüedad	Historia política y sociológica
Colombia Metodología geográfica	Economía Oceanía y América	Biogeografía y geografía humana Geografía del antiguo continente	Física general Cosmografía y cartografía	Geografía
Prehistoria, Arqueología y Etnología de Colombia	Arqueología y Prehistoria americanas	Etnología y Antropología. Metodología	Etnografía general de América. Especial de Colombia Dibujo y modelado aplicados a la geografía y la historia	Etnología y Antropología Otras

En lo relacionado a la formación en cultura general, dirigida a todas las especialidades, ésta se divide en idiomas para el primer año y humanidades para los tres años restantes. Sobre el componente de pedagogía, el mayor énfasis se da en la formación en psicología, y en menor medida en otras materias como las de metodología y prácticas.

Tabla 5. Plan de estudios Escuela Normal Superior. Componente de Cultura General

Materias todas las especialidades	Cultura General
Primer año	Idiomas: Inglés Francés
Segundo año	Humanidades: <u>Historia de la filosofía</u> . Lógica y teoría del conocimiento, filósofos antiguos. <u>Historia del arte</u> . Arte antiguo y moderno
Tercer año	Humanidades: <u>Historia de la filosofía</u> . Filósofos modernos y contemporáneos <u>Historia del arte</u> . Arte contemporáneo
Cuarto año	Humanidades: Geografía económica y social de Colombia

Tabla 6. Plan de estudios Escuela Normal Superior. Componente de Pedagogía

Materias todas las especialidades	Pedagogía
Primer año	Antropología Infantil Higiene Escolar Psicología General Estadística Cultural y pedagógica
Segundo año	Pedagogía sistémica Psicología infantil y de la adolescencia Prácticas metodológicas
Tercer año	Metodología general de enseñanza secundaria Psicología, Psicotecnia. Orientación profesional Prácticas metodológicas
Cuarto año	Metodología especial Neuro-psiquiatría infantil Sicología pedagógica Prácticas metodológicas

Entre 1936, año en que se titularon los primeros 18 licenciados de la especialidad en ciencias sociales de la Escuela Normal Superior²²⁶ y el año 1952 se graduaron en total 185 licenciados -155 hombres y 30 mujeres-, los cuales tuvieron un papel preponderante para la consolidación en general del campo intelectual de las ciencias sociales, aunque también y de forma específica en el ámbito de lo educativo y lo pedagógico²²⁷.

Lo anterior reafirma que, La Escuela Normal Superior se considera la institución matricial de las ciencias sociales en el país, así como el germen del campo de la enseñanza de las ciencias sociales, pues posibilitó e impulsó el reconocimiento de la condición profesional de los docentes en la modalidad

226 Socarras, J. Óp. cit. p 66.

227 En el texto citado de Socarras, se realizó un anexo con la referencia de las publicaciones de los egresados de todas las especialidades de la Escuela Normal Superior. De la especialidad en Ciencias Sociales se identifican un número significativo de publicaciones de las distintas disciplinas sociales y humanas (Antropología, Arqueología, Etnología, Historia, Geografía, Economía, Sociología, Filosofía, psicología,), algunos sobre enseñanza de las ciencias sociales, así como la de libros de texto para la enseñanza secundaria.

de licenciados y la consolidación de unas prácticas concretas de enseñanza con las que se inició el proceso de institucionalización de las ciencias sociales escolares como un área obligatoria de la escuela.

3.2.2. Especialidades de las licenciaturas de Ciencias Sociales en el decenio de 1960

De las universidades referenciadas por Bernardo Restrepo Botero²²⁸ se identifican las siguientes especialidades correspondientes a Ciencias Sociales en 1968

Tabla 7. Especialidades en ciencias sociales durante 1968

ESPECIALIDAD	UNIVERSIDAD
CIENCIAS SOCIALES	Universidad Nacional de Colombia
	Universidad Libre de Colombia
	Universidad Santiago de Cali
	Universidad Externado de Colombia
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
	Universidad Pedagógica Nacional
	Universidad del Atlántico
CIENCIAS SOCIALES Y FILOSOFÍA	Universidad de Antioquia
CIENCIAS SOCIALES Y PEDAGOGÍA	Universidad Pontificia Bolivariana
CIENCIAS SOCIALES: GEOGRAFÍA E HISTORIA	Universidad Pontificia Javeriana
FILOSOFÍA E HISTORIA	Universidad La Gran Colombia
HISTORIA	Universidad del Valle

Es evidente la multiplicidad de opciones que las universidades adoptaron para nominar los programas de formación de los licenciados de la especialidad de ciencias sociales, lo cual refleja la diversidad de intereses disciplinarios desde los cuales se enfatizó la formación de éstos.

²²⁸ Restrepo, B. *La formación y la capacitación del magisterio...* pp. 78 – 83.

Lo anterior expresa un sentido general de los propósitos formativos en las facultades de educación, pues en este periodo las licenciaturas se caracterizaron por un énfasis centrado en las disciplinas, tendencia que surge en la transición entre la disolución de la Escuela Normal Superior y la implementación de las dos facultades que se crearon a partir de ese hecho. En los análisis realizados sobre esa transición, al abordar los inicios de La Universidad Pedagógica Femenina en Bogotá y la Universidad Pedagógica de Colombia en Tunja, Pedro Antonio Pinilla determina que las dos nuevas facultades:

[...] continúan la tradición de la Escuela Normal Superior en cuanto a considerar que la formación disciplinaria es fundamental en la formación de los docentes, por ello, sus cursos de pedagogía y prácticas docentes son muy escasas. Sus alumnos también proceden de las escuelas normales, pero en este periodo se abren, igualmente, las puertas a los bachilleres para realizar carreras de educación; las dos universidades mantienen, cada una, un espíritu de cuerpo en sus estudiantes y estos se forman con verdadera vocación pedagógica, mas no por el dominio de esta disciplina, sino por considerar que el conocimiento de las disciplinas específicas es el objeto propio de la enseñanza²²⁹.

Esta postura contradice, el planteamiento de Socarras sobre el carácter equilibrado de la formación de los licenciados de la Escuela Normal Superior, entre los componentes de la especialidad y el pedagógico.

Sin embargo, es patente cómo en este periodo se implementan cambios y reformas tanto a nivel de las Facultades de Educación, como de los programas de licenciatura, los cuales empiezan a tener un componente mayor de formación centrado en las disciplinas de la especialidad y se consolida una tendencia de formación de los licenciados de orden científicista.

3.2.3. Tendencia científicista en la formación de los licenciados en ciencias sociales

En distintos momentos, a partir de 1936 se generaron tendencias particulares en la formación de los licenciados para las diferentes especialidades impulsadas por las facultades de educación. Primero, con la propuesta de

229 Pinilla, P. Formación de educadores y acreditación previa. Citado por: Calvache, J. Caracterización de la formación de educadores a nivel superior en Colombia durante “el frente nacional” 1958 – 1974. Rhela. Vol 6. Año 2004 pp. 105 – 126.

la Escuela Normal Superior; después, con las facultades derivadas de la disolución de ésta, y posteriormente con la expansión de las facultades de educación y la multiplicidad de especialidades de licenciados en educación para el área de las ciencias sociales en los decenios de 1960 y 1970.

Para el decenio de 1980 y con la reforma a la educación post-secundaria por medio del decreto 080 de 1980, que como se señaló anteriormente promovió la formación científica como eje de la educación superior, se configuró una tendencia de la formación de los licenciados de carácter científicista. Para el caso de los licenciados en ciencias de la educación con especialidad en ciencias sociales, se dio un desplazamiento en el que el núcleo de la formación fue el de la especialidad; en ese caso las ciencias sociales, en detrimento del componente de las ciencias de la educación.

Lo anterior se reflejó en el Decreto 2725 de 1980, que en ese momento reguló el otorgamiento de los títulos de la educación superior, que para el caso de las licenciaturas suprimió de la titulación el término de ciencias de la educación, con lo cual surgieron los títulos de licenciados complementados directamente con lo que hasta ese momento era el campo de la especialidad; en este caso el de Licenciados en Ciencias Sociales. Esta nueva titulación, es coherente con las transformaciones y cambios que acontecieron en el entorno general de la educación y particularmente en el campo de la pedagogía:

Los finales de la década de los setenta y el inicio de los ochenta marcan un viraje trascendental en la consolidación del saber pedagógico en Colombia: el distanciamiento de la tecnología educativa, el afianzamiento del movimiento pedagógico y el proceso de renovación curricular iniciado en 1976 por el Ministerio de Educación Nacional —consolidado con la implementación de nuevos programas curriculares en 1984— recogen los esfuerzos intelectuales y políticos del Magisterio de las décadas anteriores, fortaleciéndose en este lapso el campo intelectual de la Educación en el país,[...]230

La profundización en el componente de formación científica en las áreas de las ciencias sociales, se hizo evidente con las proporciones que se asignaron a los distintos ejes de formación en las licenciaturas de ciencias sociales, obedeciendo a los criterios promovidos en el Decreto 080 de 1980:

Ejemplo de ello son los planes de estudio en las universidades Distrital (1982) [...] y Pedagógica y Tecnológica de Colombia [...].

230 Silva, O. "El licenciado en ciencias sociales: ... p 84.

Además, por efectos de los requerimientos del Icfes, se profundiza la formación en investigación.

En la Distrital, el plan de estudios para 1982 está compuesto por trece asignaturas de Historia, ocho de Geografía, nueve de Economía, cinco de Filosofía, siete de investigación y nueve de educación [...] En la UPTC, en 1984 las asignaturas están distribuidas de la siguiente forma: once de Historia, once de Geografía, diez del área de socioeconómicas, ocho del área de formación científica (investigación) y ocho del área de formación profesional (Pedagogía y Psicología).²³¹

Esta tendencia formativa de carácter cientificista de los licenciados en ciencias sociales, contribuyó a la consolidación y fortalecimiento de los discursos propios de la enseñanza del área y, fue propicia para el surgimiento y producción de una discursividad particular, la de la enseñanza de las ciencias sociales, materializando para este periodo el campo intelectual de la enseñanza de las ciencias sociales.

3.3. Campo intelectual y producción discursiva sobre la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia

Uno de los factores que es central en las disputas sociales y culturales por la hegemonía del control simbólico de la sociedad, es el dominio y regulación del campo educativo. En los proyectos de los Estados Nacionales modernos el control del campo educativo es asumido por éstos, como parte del monopolio estatal al que tienen derecho.

La regulación de lo educativo va aparejada de los procesos de institucionalización, control y regulación de la producción del saber que se elabora y circula legítimamente en la sociedad y, por tanto, de los mecanismos de producción y control discursivo producido sobre lo educativo en el campo intelectual, por lo que es necesario indagar y establecer las luchas y disputas desatadas en esa dinámica, pues como afirma Mario Díaz:

Estudiar la producción discursiva es estudiar el discurso no solo como institución social, sino también como un sistema de acción entre múltiples fuerzas, afectadas por el sistema de relaciones sociales;

231 Ídem.

es estudiar las tensiones que surgen entre los grupos de intelectuales, académicos y profesionales que se enfrentan unos a otros por la autonomía, en algunos casos, y por la hegemonía, el status y el poder, en otros.²³²

En el escenario de pugnas y tensiones que se conforma y se produce a partir de las acciones emprendidas tanto por los sectores procedentes de la administración estatal, como de los sectores adscritos, al mundo académico universitario y a los investigadores sociales y de la educación, se delimitan y localizan campos discursivos específicos, que confieren autonomía a dicho campo:

El campo de producción de discursos educativos sería, [...], no un simple agregado de individuos creadores o fundadores de discursos sino un dominio discursivo-político que tendría efectos de control sobre la producción, distribución y circulación de su discurso. La producción del discurso educativo daría lugar a la generación de un campo dotado de una relativa autonomía social y el cual estaría regulado por prácticas específicas de relación social en los procesos discursivos mismos.²³³

En el periodo que aborda la investigación se implementó la reforma educativa nominada como renovación curricular y, es en ese contexto, en el que se experimentó la consolidación y circulación de un conjunto de propuestas y discursos propios y específicos sobre la enseñanza de las ciencias sociales. Dichas perspectivas teóricas, tuvieron como eje de fundamentación la producción teórica de la época a partir de la combinación de aportes provenientes de la psicología y de las ciencias sociales, lo cual se materializó y expresó en la publicación de un conjunto de libros significativos que permitieron la configuración de un campo intelectual sobre la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia.

La producción intelectual sobre este tema se constituyó en un discurso específico, he hizo parte de las disputas de saber - poder que se presentaron, tanto en el marco general de la reforma educativa, como en los debates y luchas particulares de lo que se comenzó a nominar como área de ciencias sociales en el ámbito de sistema escolar y que se diferenció de las perspectivas de enseñanza de la historia y de la geografía predominantes, hasta dicho periodo.

232 Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle. p 9.

233 Ibíd. P 10

Uno de los aspectos que caracterizó la nueva perspectiva de las distintas áreas escolares fue el concepto de integración curricular que pretendía, como uno de los propósitos centrales de la reforma, superar los modelos asignaturistas sustentados en la tradición escolar que se constituyó en Colombia desde el siglo XIX, que convirtió la institución educativa en un agregado de materias, cada una con su propia dinámica y organización interna que configuraron los principios constitutivos de los códigos disciplinares de las asignaturas, tanto de las disciplinas como de los saberes escolares.

En el decenio de los ochenta del siglo veinte se marca un viraje trascendental en la consolidación del saber pedagógico en Colombia: el distanciamiento de la tecnología educativa, el afianzamiento del movimiento pedagógico y el proceso de renovación curricular iniciado en 1976 por el Ministerio de Educación Nacional y consolidado con la implementación de nuevos programas curriculares en 1984. En este proceso se recogen los esfuerzos intelectuales y políticos del magisterio de las décadas anteriores, que fortalecen en este lapso el Campo Intelectual de la Educación en el país, lo cual se manifiesta en la producción académica de saber sobre la pedagogía, que se materializa en un número significativo de publicaciones.

En ese momento también se inicia la separación de las propuestas pedagógicas y didácticas generales y se comienzan a desarrollar las didácticas específicas de las distintas áreas de conocimiento y se deslindan como campos de saber la enseñanza de las ciencias naturales de la enseñanza de las ciencias sociales, áreas que sin embargo, cuentan con ciertos presupuestos y fundamentos comunes, como es el caso de las tendencias constructivistas de la educación, y los desarrollos de las disciplinas que profundizan en los aspectos cognitivos, tanto desde la llamada ciencia cognitiva, como, desde las distintas vertientes de psicología cognitiva

El mojón que señala el límite de dicha diferenciación es la reforma curricular de 1984. Aunque se señale como acontecimiento una disposición normativa, no se considera que un acto jurídico o una política educativa sea la que determina la emergencia de una ruptura en la configuración del discurso pedagógico y educativo. Por el contrario, es otro estrato de practicidad el que permite la emergencia de dicho hecho: la consolidación de intelectuales y grupos de reflexión académica que promueven y agencian nuevos discursos sobre lo pedagógico y lo educativo. Se podría decir que son ellos los que soportan el diseño e implementación de las nuevas políticas educativas.

Para el caso de la enseñanza de las ciencias sociales, en el contexto de implementación de la reforma curricular, se hace evidente la elaboración y circulación de un conjunto de propuestas teóricas que se materializaron en diversas publicaciones que dan cuenta para éste periodo de la estructuración de un campo intelectual particular y novedoso sobre la enseñanza de las ciencias sociales.

La producción intelectual en este ámbito y en dicho momento fue una práctica de lucha en la manera como se pensó y se pretendió direccionar el destino de las acciones generales de la educación y la escuela y de manera particular la enseñanza en el aula escolar, sin embargo, su territorio natural de disputa se puede ubicar en el estrato más general del sistema de análisis que se ha propuesto.

3.3.1. Crítica a la educación tradicional y a la reforma curricular

Un primer aspecto que se identificó como lugar de partida para la legitimación de los nuevos discursos y propuestas alternativas para la enseñanza de las ciencias sociales, es el de una argumentación crítica frente a lo que de manera genérica se denominó la educación, la escuela y la enseñanza tradicional. Un segundo asunto que también fue objeto de debate y que se relaciona al anterior, fue el distanciamiento que se tomó por parte de los académicos e intelectuales en lo pertinente a la reforma nominada renovación curricular.

Sobre el primer asunto y, en particular en lo relacionado con la escuela, el llamado permanente de quienes asumieron el papel de producción intelectual en la lucha por el cambio y la renovación de ésta, fue el de la necesidad de generar una ruptura con la tradición histórica de la institución escolar y el sistema educativo en general. Ese principio de acción, que tenía como propósito general el cambio y transformación de la escuela con un nuevo modelo que generara una separación radical con la forma de institucionalidad existente en ese momento, lo anterior se puede ejemplificar con la siguiente exhortación de Carlos Medina Gallego:

Para comenzar a cambiar hay que comenzar a soñar: nuestro sueño consiste en poder construir una institución escolar, sin programas, sin objetivos definidos, sin textos, sin evaluaciones, sin notas, con una concepción disciplinaria que supere las normas impuestas compulsivamente, con unas relaciones de autoridad y poder surgidos en las

relaciones de saber y con una finalidad primordial: el conocimiento. Oponer este tipo de institución a la institución tradicional, es abrir una brecha de transformación sustancial de la misma.²³⁴

También se evidencia en el ámbito de la crítica a la pedagogía, la búsqueda de superación de la tecnología educativa y toda su carga de conductismo, y aunque se reconocieron avances en ése aspecto, la preocupación de una perspectiva que remplace el modelo anterior siguió siendo un propósito y un anhelo permanente. Al iniciar la justificación sobre los objetivos del libro: *Fundamentos de Pedagogía Conceptual*²³⁵, los autores manifiestan:

[...] que, aun cuando en la práctica el magisterio derrotó a la tecnología educativa basada en elementos conductistas –al evidenciar sus graves limitaciones para permitir al niño un verdadero proceso creativo y participativo de aprehendizaje, (sic) más allá de los simplistas objetivos conductuales–, el vacío pedagógico no ha sido llenado aún. La tecnología conductista se agotó en la práctica; sin embargo, creemos que de la crítica no ha surgido opción alguna para reemplazarla.²³⁶

Las críticas a la enseñanza de las ciencias sociales en las instituciones escolares son contundentes, en ellas hay una mirada bastante deplorable sobre lo que se considera es la tradición de su enseñanza, Francisco Cajiao en su ensayo sobre la pedagogía de las ciencias sociales, parte de analizar lo que se hace cotidianamente al respecto diciendo que:

Cuando se habla de “enseñanza de las ciencias sociales” es necesario dar un alcance al término. Dentro de la tradición escolar, el “área de sociales” comprende básicamente una instrucción rudimentaria en geografía y en historia, entendidas más como una acumulación de datos inconexos para tener “alguna cultura general”, que un proceso sistemático de comprensión de procesos sociales complejos que se dan en el tiempo y en el espacio. Por lo general, esta enseñanza no incluye la aproximación sistemática a conceptos básicos de economía, ni de sociología, ni de filosofía, ni de ciencia política, ni de antropología.²³⁷

234 Medina, C. (1990). *La enseñanza problémica*. Bogotá: Rodríguez Quito, Editores. p 20.

235 Zubiria de, M., & Zubiria de, J. (1987). *Fundamentos de pedagogía conceptual: una propuesta curricular para la enseñanza de las ciencias sociales para pensar*. Bogotá: Plaza & Janes Editores.

236 Ibíd. p 9.

237 Cajiao, F. (1989). *Pedagogía de las Ciencias Sociales: renovación curricular y cambio de escuela*. Bogotá: Intereditores, p 18.

Resalta en el planteamiento una diferenciación de lo que debieran ser los contenidos y el objeto de la enseñanza del área. Frente a la visión de lo que brinda la institución de manera rudimentaria y de orden general, existe un reclamo al manejo sistemático de los conceptos propios de las disciplinas sociales y humanas.

3.3.2. El giro cognitivo

Otro de los elementos significativos en la reflexión de la enseñanza de las ciencias sociales y en general en los discursos de la pedagogía referidos a la enseñanza y la didáctica es el que se refiere al componente cognitivo. En lo que se puede nominar como giro cognitivo, que tuvo la intensión de superar y desplazar los fundamentos conductuales como base de la psicología del aprendizaje. La base epistemológica de este nuevo horizonte teórico fueron las corrientes psicológicas provenientes de la psicología cognitiva; en ese sentido la psicología seguía siendo, como lo fue en la tecnología educativa, el soporte explicativo de los procesos de aprendizaje, pues la explicación científica de dichos procesos los aporta las teorías psicológicas.

La importancia de las tendencias cognitivas es que estas se consideraron como constitutivas del saber sobre la enseñanza y resultaron cruciales para la fundamentación del área de ciencias sociales en el periodo abordado. Ellas permitieron la constitución de unos discursos propios que le dieron autonomía con relación a las tendencias generales de la pedagogía y la didáctica, y a su vez, permitieron la diferenciación de la enseñanza de las ciencias sociales tanto de la enseñanza de las ciencias naturales, como de las didácticas específicas procedentes de la enseñanza de la historia y la geografía, dotando de soporte psicológico y pedagógico la propuesta de enseñanza de las ciencias sociales integradas, que caracterizaron el periodo estudiado.

La pedagogía conceptual planteada por los hermanos de Zubiría sintetiza aportes de distintos campos disciplinarios tales como la Psicología, la Antropología y la Sociología, que surge como una propuesta pedagógica alternativa a la educación tradicional, caracterizada por su esencia memorística y la sujeción de ésta a la agotada y fracasada tecnología educativa. La propuesta señala y critica las deficiencias contenidas en la propuesta de renovación curricular implementada por el Ministerio de Educación Nacional, que como afirman los autores no posee una base psicológica que dé

cuenta del desarrollo del pensamiento por parte de los alumnos. Por ello, los autores proponen:

Una pedagogía orientada hacia el aprendizaje verdaderamente humano tiene que privilegiar el trabajo intelectual conceptual. Estructurar un currículo a partir del manejo de los instrumentos del conocimiento permite, por tanto, brindarles a los estudiantes las herramientas necesarias para lograr la comprensión de lo real.²³⁸

En los autores se evidencia una de las características centrales de la presencia de las tendencias cognitivas en la enseñanza en la década de los ochenta, cuando se prioriza como propósito educativo el desarrollo de “los instrumentos del conocimiento”, que contiene como postulado, el desarrollo del conocimiento científico, en contraposición del conocimiento cotidiano:

La enseñanza de ciencias sociales, bajo la perspectiva de los *instrumentos del conocimiento*, supone antes que nada en educar al pequeño en el manejo del lenguaje científico cuyo objeto es el hombre, su organización, su historia. Implica introducirlo al dominio conceptual del léxico científico: afrontarlo a las abstractas categorías empleadas por los investigadores. Para, una vez en posesión de los instrumentos cognitivos, abordar la tarea investigativa exploratoria de las regularidades sociales.²³⁹

También es explícita la necesidad de adecuar los procesos de aprendizaje de los alumnos y la sucesión curricular a las grandes etapas psicogenéticas de éstos, configurando un modelo curricular o pedagógico, acorde a los fundamentos de la psicología genética. El modelo: “*psicológico, genético o conceptual*” que propone ajustar los contenidos a los modos peculiares de acuerdo a los cuales aprehende el niño en cada uno de los periodos evolutivos”.²⁴⁰

Como parte de su reflexión y para concretar sus postulados y proyectar una aplicación concreta para la enseñanza escolar, los de Zubiría desarrollan una propuesta denominada por ellos *Ciencias Sociales para pensar*, que se fundamentó en las premisas de la pedagogía conceptual y en una concepción en la que los contenidos del aprendizaje son las categorías propias para su momento del campo de las ciencias sociales, que incluyen tanto categorías transdisciplinarias como categorías particulares de las distintas disciplinas sociales.

238 Zubiría de, M., & Zubiría de, J. *Fundamentos de pedagogía conceptual...* p 24.

239 *Ibíd.* p 93.

240 *Ibíd.* p 97.

De otra parte, la propuesta de cambio conceptual desarrollada por Jairo Gómez²⁴¹ parte de promover un nuevo paradigma didáctico para la enseñanza de las ciencias sociales. El punto de partida del autor son los desarrollos nacionales e internacionales sobre cambio conceptual principalmente en lo concerniente a la enseñanza de las ciencias naturales, pero asumiendo como premisa que la construcción de conocimiento social, es radicalmente distinta a la construcción de conocimiento físico.

Además, recoge uno de los postulados centrales de los alcances hasta ese momento desarrollados por la perspectiva del cambio conceptual en el marco del constructivismo, al considerar que los alumnos construyen el conocimiento a partir de sus ideas y representaciones previas sobre la realidad, y si la enseñanza de las ciencias consiste, entonces, en promover un cambio en dichas ideas y representaciones, con el fin de acercarlas progresivamente al entramado conceptual y metodológico del conocimiento científico de su momento, dichas ideas iniciales se convierten en el principal obstáculo epistemológico para el aprendizaje.

En esa perspectiva, el autor profundiza en las diferencias entre la construcción de representaciones físicas y sociales, apoyado en la psicología social cognitiva o “psicología del conocimiento social [...] la cual diferencia taxativa y explicativamente el conocimiento social y el conocimiento físico”²⁴² y además en un sentido postpiagetiano se aparta de la “tiranía” de los estadios.

Por el desarrollo teórico que elabora Gómez, la teoría del cambio conceptual va a quedar supeditada a las teorías de la representación social, pues se apoya irrestrictamente en los postulados de Delval, Turiel y Shantz, y que ligado a teorías narrativas como la de Jerome Bruner, generan nuevos retos para pensar la enseñanza de las ciencias sociales, por ello argumenta que:

[...] creemos que a partir de un discurso pedagógico que sea coherente con las características y mecanismos de la representación social se pueden plantear algunos lineamientos metodológicos y curriculares que posibiliten sentar las bases para hablar de cambio conceptual en la enseñanza de las ciencias sociales”²⁴³.

En desarrollos teóricos posteriores y como producto de una investigación empírica se le da continuidad a la reflexión iniciada en el anterior texto. Jairo

241 Gómez, J. s.f. [1992]. *Cambio conceptual en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Cuadernos de investigación N° 6. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

242 Ibíd. p 21.

243 Ibíd. p 44.

Gómez y Piedad Ramírez²⁴⁴ en un proyecto de investigación auspiciado por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas se desplazaron de la perspectiva del cambio conceptual, aunque asumieron los avances presentados en la reflexión sobre dicho paradigma didáctico, e implementaron una nueva propuesta para la enseñanza de las ciencias sociales que se denominó pedagogía de la representación social.

En esa investigación se retomaron y se ampliaron las discusiones sobre las teorías de la representación social; se complementaron con la perspectiva de los dominios de conocimiento social, o dominios de la representación social y se combinaron con las teorías sobre las modalidades de pensamiento narrativo de Bruner y con los postulados sobre aprendizaje significativo tanto de Ausubel como de Rogers, lo cual generó una alternativa novedosa para la enseñanza de las ciencias sociales, que se propuso superar la dicotomía entre procesos y contenidos en una aplicación empírica, integrando las dimensiones pedagógicas, históricas y psicológicas, en el acto pedagógico de la enseñanza de la historia.

La experiencia investigativa que soportó la nueva propuesta tuvo un carácter cuasi-experimental y permitió emplear los postulados teóricos de la pedagogía de la representación social, a partir de la aplicación de propuestas didácticas para la enseñanza de la historia desde tres tendencias historiográficas (*Annales*, marxismo y psicohistoria) en tres cursos distintos con estudiantes entre los 11 y los 16 años. Los autores concluyeron que:

Nuestro trabajo ha demostrado que la enseñanza de la historia puede superar esta dicotomía de los procesos y los contenidos mediante la articulación metodológica conceptual y técnica entre PROCESOS PEDAGOGICOS, TEORIA HISTORICA Y PROCESOS PSICOLÓGICOS. Solamente la utilización de CATEGORIAS CONCEPTUALES Y METODOLOGICAS interdisciplinarias en el ACTO PEDAGOGICO permite superar dicha dicotomía y avanzar verdaderamente en los procesos de comprensión e interpretación de la Historia. [...] En efecto categorías como REPRESENTACIÓN, DESCENTRACIÓN, EMPATIA son comunes a la psicología, pedagogía e historia a pesar de sus circunstanciales connotaciones particulares. [...] En psicología el concepto de representación se ha erigido en una categoría que

244 Gómez, J., & Ramírez, P. (1994). *Pedagogía de la representación social de la Historia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

ha trascendido sus connotaciones intelectualistas y cognitivistas para convertirse en un proceso relacional y categoría interdisciplinaria.²⁴⁵

En las premisas de la enseñanza problémica, igualmente se pueden establecer unos criterios procedentes de los enfoques de la psicología cognitiva, aunque a nivel general los criterios de esta corriente son el ámbito de la formación científica y de las concepciones del materialismo dialectico, como lo señala Néstor Bravo:

Como toda concepción, se trata de los fundamentos cosmovisivos (Sic.) (relación hombre – mundo) de una teoría científica y que definen una concreta concatenación Ciencia-filosofía. En nuestro caso, la relación entre Teoría de la investigación y de la enseñanza y la Filosofía. Por tanto, una concepción problémica es la postura filosófica materialista dialéctica, en el contexto de la problemática universal, de la ciencia o disciplina teórica particular. En ese mismo sentido, el enfoque en general, define la relación entre la concepción y los procesos sociales.²⁴⁶

La relación que se establece, por tanto, entre la concepción general que sustenta la enseñanza problémica y sus derivaciones a lo educativo, implica así mismo, la construcción de una fundamentación psico-pedagógica que permita la adecuación de la realidad que se problematiza con los procesos cognitivos de los alumnos; al respecto Bravo al explicitar la fundamentación psicopedagógica de la concepción problémica, afirma que:

Se trata de explorar los periodos de estructuración del pensamiento, las acciones y funciones psíquicas en correspondencia con el contenido de enseñanza y los métodos y principios didácticos adecuados. Este problema de concordancia de las capacidades cognitivas y valorativas reales del alumno con los procedimientos pedagógicos aplicados en el proceso educativo-formativo, conduce a establecer una íntima relación entre Psicología y Pedagogía.²⁴⁷

En el caso específico de la enseñanza problémica promovida por Carlos Medina, quien comparte el horizonte general de la búsqueda de la formación científica que ha señalado Bravo y también determina como un elemento constitutivo de su concepción, el aspecto cognitivo, se afirma que: “[...]”

245 Ibíd. p 74.

246 Bravo, N. (1989). *Concepción problémica I de la investigación y la enseñanza*. Bogotá: Universidad INCCA de Colombia

247 Ibíd. p 10.

definir la enseñanza problémica como un proceso de conocimiento científico que se formula problemas cognoscitivos y prácticos, utiliza distintos métodos y técnicas de enseñanza y se caracteriza por tener rasgos básicos de la búsqueda científica.”²⁴⁸

Lo anterior implica, así mismo, la consideración sobre las condiciones cognitivas de los alumnos:

A partir de la construcción de la situación problémica, de la definición del problema docente (cognoscitivo) se inicia un proceso de inventario de recursos intelectuales y metodológicos que establecen el nivel de partida en la solución del problema, las necesidades teóricas y metodológicas para poder abordarlo, y se define el proceso cognoscitivo a seguir: la búsqueda de conocimientos para resolver está condicionada por las posibilidades cognoscitiva de los estudiantes, su nivel de preparación y desarrollo intelectual y por la capacidad intelectual y metodológica del docente y su creatividad e ingenio para conducir el proceso.²⁴⁹

Las perspectivas cognitivas se convierten entonces en uno de los criterios desde los cuales se produjeron los cambios y las transformaciones de los discursos que promovieron un nuevo horizonte para la enseñanza, particularmente para lo atinente a las ciencias sociales escolares. Esta dinámica estuvo acompañada de otros elementos tales como la ampliación y profundización de las concepciones de las ciencias sociales en el país.

3.3.3. La formación científica y el dominio de los conceptos de las ciencias sociales como objetivos de la enseñanza de las ciencias sociales

Desde el decenio de 1960 las ciencias sociales se constituyeron en un campo profesional que se consolidó en el ámbito universitario y en el escenario intelectual de país en los periodos posteriores. Para 1984 los debates y discusiones suscitados en la reforma curricular, contaron con postulados decantados y sólidos, que tuvieron como eje de sus concepciones el principio de científicidad que se agenció como principio de legitimidad en relación a la validez del conocimiento y que por tanto debía ser objeto de enseñanza, en aras de incorporar a la población en dicho código cultural.

²⁴⁸ Medina, C. *La enseñanza problémica...* p 31.

²⁴⁹ *Ibíd.* p 37.

Por ello, en los enunciados que se elaboraron para la enseñanza de las ciencias sociales aparece con claridad el principio de cientificidad, como base de los contenidos a enseñar y como propósito a alcanzar tanto en los procesos cognitivos, como en los marcos generales de explicación y comprensión de la sociedad, objetivo también de la enseñanza del área de sociales.

3.3.4. Disciplinas e interdisciplinariedad en la enseñanza de las ciencias sociales

En este periodo se experimentó una transformación en los discursos dominantes de la enseñanza de las ciencias sociales, y se inició un desplazamiento del predominio, que hasta ese momento tuvieron los enfoques centrados en las asignaturas de historia y geografía con sus derivaciones en el ámbito de las didácticas especiales, hacia las perspectivas interdisciplinarias, siendo evidente en este periodo la preponderancia en la producción académica e investigativa de los discursos de orden interdisciplinario, sin que por ello desaparecieran las visiones de la enseñanza disciplinaria o que se presentaran posturas y reflexiones que incluían estas dos formas de concebir la enseñanza de las ciencias sociales.

En un evento de debate por parte de maestros en ciencias sociales en el año 1985, éstos al realizar un balance sobre el estado en el que se encontraba la enseñanza de esa área, reconocieron que uno de los puntos más débiles en ese momento tenía que ver con las deficiencias en el avance hacia perspectivas interdisciplinarias; en el documento que recogió las conclusiones del evento se afirmó que:

Los maestros coincidieron en afirmar que aún después de la implementación de las reformas del Decreto 1419, todavía se trabaja bajo las orientaciones del 1710, no solamente por lo anacrónico de la metodología y la didáctica, sino porque no hay una verdadera relación interdisciplinaria entre las asignaturas del área: la Historia no tiene ninguna relación con la Geografía, ni menos con la democracia, y estas se enseñan anecdótica y descriptivamente, sin relacionarlas con el desarrollo de la sociedad.²⁵⁰

250 Centro de Promoción Ecueménica y Social. CEPECS. (1985) *Ciencias Sociales y proyecto pedagógico alternativo*. Bogotá CEPECS. p 8.

Lo anterior es acorde con las críticas que se establecieron previamente como punto de partida para justificar el redireccionamiento de la enseñanza del área, hacia perspectivas enmarcadas en las concepciones interdisciplinarias de las ciencias sociales y, a los enfoques de integración curricular.

En la propuesta de enseñanza problémica de Medina Gallego se indica que, ésta tiene como eje central y esencial el principio interdisciplinario, que involucra tanto la acción del estudiante como la del maestro en un marco de complejidad:

La característica fundamental que tiene la enseñanza problémica es la de utilizar no solo los conocimientos del saber que es objeto de estudio, sino de otros saberes científicos y disciplinas que le posibilita al estudiante y al maestro el conocimiento de los fenómenos en un espacio de mayor complejidad. En esta medida la labor problémica es una labor cuya tendencia más acentuada es la de ser INTERDISCIPLINARIA.²⁵¹

Complementario al carácter interdisciplinario del campo de estudio de las ciencias sociales en la enseñanza escolar como un elemento propio de la de la enseñanza problémica, se promueve la necesaria articulación de éste con los enfoques curriculares emergentes en ese periodo, el autor argumenta que:

Los nuevos enfoques curriculares de las Ciencias Sociales y en general de todas las asignaturas de la educación primaria y media vocacional, buscan desarrollar una concepción según la cual debe producirse una articulación interdisciplinaria, que permita al estudiante un conocimiento más amplio y profundo de la realidad en que vive [...]²⁵²

Los postulados sobre la perspectiva de integración curricular que impulsó la política educativa del momento son asumidos por el campo intelectual de forma propositiva, y se consideran un avance sobre la tradición existente de las asignaturas desarticuladas y alejadas de la realidad de los estudiantes.

251 Medina, C. *La enseñanza problémica...* pp. 40-41. El resaltado es del autor.

252 *Ibíd.* p 53.

Acotación al capítulo

En las dinámicas de saber – poder, que delimitan las prácticas de enseñanza de la institución escolar, se pueden identificar dos aspectos constitutivos: el primero, se refiere a los sujetos de saber que soportan la configuración del campo, pues en la medida en que éste se consolida en el horizonte de positivización, epistemologización y cientificidad, se da así mismo, un proceso de formación de campos de profesionalización. En el caso colombiano este proceso se dio en el marco de institucionalización de la educación superior universitaria, particularmente de las facultades de educación, por medio de las cuales se reconoció formalmente la profesión docente bajo la titulación de los licenciados. Para el caso particular de la enseñanza de las ciencias sociales escolares, los licenciados surgen como sujetos de saber, para cumplir como rol social el de la enseñanza de las disciplinas sociales en el nivel de educación secundaria.

El segundo aspecto, es el de la conformación de un campo intelectual sobre la enseñanza de las ciencias sociales, que se evidencia con la producción académica e intelectual, y con la elaboración de un discurso específico sobre la enseñanza de las ciencias sociales, que se materializó en un conjunto de publicaciones sobre el tema, en las que circularon y se promovieron unas concepciones sobre la escuela, el maestro, el niño y sobre la enseñanza de las ciencias sociales para la escuela en el contexto de los debates sobre el constructivismo, el desarrollo cognitivo, la interdisciplinariedad y en general sobre las perspectivas epistemológicas en la enseñanza de las ciencias sociales.

Estos dos asuntos: la profesionalización y la configuración del campo intelectual de la enseñanza de las ciencias sociales, son constitutivos del proceso de consolidación de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber – poder para el periodo estudiado.

Conclusiones

El carácter de especificidad que ha venido adquiriendo la historia de la educación y la pedagogía en el país, ha hecho posible el surgimiento de nuevas posibilidades investigativas y, por tanto, de la comprensión de la realidad educativa desde nuevas y diversas perspectivas historiográficas. Como parte de esa dinámica en los primeros lustros del siglo XXI se evidencia en Colombia el surgimiento de un ámbito de investigación que se ha nominado en la perspectiva de este libro: *historia de las disciplinas y de los saberes escolares*.

Inicialmente, se resalta qué la investigación en historia de la educación y la pedagogía se ha construido de forma autónoma al campo historiográfico general, y se ha desarrollado fundamentalmente desde los intereses de la educación y la pedagogía y de los investigadores procedentes de este ámbito académico e intelectual. Lo anterior no comporta, ni desconoce el establecimiento de relaciones y de puentes de comunicación y debate entre dichos campos intelectuales.

Al interior de la historiografía de la educación y pedagogía en Colombia es manifiesto la constitución de un ámbito de investigación específico y delimitado, alusivo a la historia de las disciplinas y los saberes escolares, que permite profundizar en los procesos y transformaciones de prácticas sociales de enseñanza y formación, materializadas en las asignaturas, materias y áreas de los planes de estudio y de los currículos escolares.

Las disciplinas y los saberes escolares emergen y cambian a partir de juegos, tensiones y luchas, en distintos niveles de la vida social. En el ámbito general, responden a los propósitos más amplios que los colectivos humanos han delimitado en sus relaciones de poder, y de la adecuación de éstos a los objetivos trazados para la conducción de la vida de las poblaciones desde las estrategias de gubernamentalización. A nivel intermedio, se articulan y se despliegan al interior de la forma institucional adquirida por la escuela como institución moderna, y surgen y desaparecen al ritmo que cambian las políticas educativas sobre el saber asignado a la escuela. En el orden micro

del aula de clase, las disciplinas y los saberes escolares se organizan según se establecen para las prácticas de enseñanza desde, inicialmente el método de enseñanza, y posteriormente por las lógicas y discursos de la didáctica.

El surgimiento de prácticas específicas en el ámbito escolar, como las concernientes a la enseñanza de disciplinas o saberes particulares, requiere de miradas comprensivas amplias y complejas, tanto en una dimensión histórica, como en la aprehensión de los procesos sociales, políticos, económicos, culturales y epistemológicos, entre otros. Sobre lo histórico, se pudo determinar que la enseñanza de las ciencias sociales, como disciplina escolar, surgió al interior de la escuela en un periodo de transición y de ruptura entre dos grandes concepciones y mentalidades adscritas a formas de gubernamentalidad.

Aunque el periodo inicial de profundización propuesto, fue el comprendido entre 1976 y 1994, el proceso de indagación requirió una contextualización temporal de larga duración, para comprender las luchas de saber – poder más generales, en el horizonte de las de gubernamentalización a las que se vinculan las estrategias de la instrucción y la educación públicas.

En el tránsito del modo de instrucción civilizatorio, al modo de educación desarrollista, la institución escolar sufrió profundas transformaciones, tanto en sus formas organizativas, como en sus concepciones y finalidades. La segunda enseñanza como nuevo nivel de escolarización en el primer tercio de siglo XX, bajo la responsabilidad del Estado, modificó el escenario escolar con la implementación de nuevos objetos para la enseñanza escolar, algunos de ellos inscritos en las formas desarrolladas por las disciplinas científicas. Como son la matemática, la biología y la química, por ejemplo.

Las ciencias sociales hicieron parte de ese proceso y, por tanto, participaron de las dinámicas de cambio de las nuevas formas para la enseñanza que surgieron y fueron centrales en la nueva hegemonía que nació con los discursos educativos fundamentados en las concepciones modernizantes y de horizonte cientificista, cruciales para el afianzamiento del modo de educación desarrollista que se consolidó a partir del decenio de 1960.

La emergencia de las ciencias sociales escolares se dio en el periodo comprendido entre 1930 y 1960, que es un lapso de tránsito entre el modo de educación instruccionalista y el modo de educación desarrollista, al igual que otras disciplinas y saberes escolares, y se consolidó como área de enseñanza

escolar en medio de las tensiones y disputas en el ciclo reformista conocido como renovación curricular en el decenio de 1980. También, dicho afianzamiento está marcado por la constitución de un campo profesional específico: los licenciados en ciencias sociales y un campo intelectual de la enseñanza de las ciencias sociales, con su producción discursiva propia sobre este campo de saber – poder.

Además, se identificaron cuatro periodos de transformación y cambio en la historicidad de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: 1936 – 1948 en el que se da la emergencia de la enseñanza de las ciencias sociales; 1948 – 1976 es el lapso en el que se consolidaron de los discursos científicos y la vinculación a la estrategia del desarrollo de los estudios sociales; 1976 – 1994 periodo de consolidación del área de ciencias sociales como disciplina escolar; 1994 – 2014 etapa de reestructuración de las ciencias sociales e interdisciplinarización de la enseñanza de las ciencias sociales escolares en el marco de la globalización.

Esta periodización es particular y específica del área de las ciencias sociales escolares, que aunque comparte una dinámica general de conformación con otras disciplinas y saberes escolares, tiene su propio desenvolvimiento, tanto por el lugar que se le asigna en los procesos educativos y formativos, como en los desarrollos sobre lo epistémico como área escolar, a partir de los cambios y adecuaciones que se dan en su interior en la relación que establece con el campo epistemológico de las ciencias sociales, como ámbito científico y académico más amplio.

En relación a lo social, cultural, político y económico, la enseñanza de las ciencias sociales aparece como parte de las políticas educativas internacionales auspiciadas por organismos mundiales en el proceso de implementación de la estrategia del desarrollo, que estableció como eje del mundo de la vida y de las formas sociales y culturales, las concepciones económicas del capitalismo en la forma dependiente y, como continuidad de las sujeciones de larga duración del colonialismo persistente hasta la actualidad.

Los postulados del desarrollo centrados en la economía se extendieron a los sistemas educativos bajo los principios de la planeación, así como el principio rector de la búsqueda del desarrollo como el objetivo primordial de lo educativo. También y específicamente se identifica un proceso de curricularización de la escuela en función de dicho propósito.

En lo relativo a lo epistémico y epistemológico, la enseñanza de las ciencias sociales como área escolar experimentó en su proceso de consolidación las tensiones entre los códigos circunscritos a las culturas escolares de las instituciones de educación básica y los discursos procedentes de la producción académica del campo científico social.

A partir del uso del concepto de campo de saber- poder como categoría analítica que se propuso y usó en el desarrollo de la investigación, se hicieron visibles, distintas dinámicas de tensión y lucha. Uno de los aspectos que resaltó es lo relacionado con los aspectos de lo epistémico y lo epistemológico. En este asunto, se registró como acontecimiento de saber y poder el surgimiento y fortalecimiento del campo profesional de la educación, expresado en la figura de los licenciados en educación.

En la especificidad de la enseñanza de las ciencias sociales escolares, los licenciados emergen como sujetos de saber, que soportan su condición profesional en su papel de la enseñanza en el ámbito de las disciplinas sociales, y de su formación en las tendencias de formación de carácter multidisciplinario, que lo convierten en la “bisagra”, entre el campo científico de las ciencias sociales y la realidad escolar, que construye su propia condición epistémica a partir de la complejidad y diversidad de órdenes de saberes y disciplinas, que son objeto de enseñanza y formación en los distintos periodos socio-históricos de los procesos de escolarización de la población.

También, se identificó para el periodo de 1976 a 1994, la conformación de un campo intelectual sobre la enseñanza de las ciencias sociales, que elaboró una discursividad singular, expresada en la producción de un conjunto de publicaciones sobre el tema; en esos textos se evidencian, tanto las tensiones políticas y epistemológicas, como las concepciones sobre la pedagogía, la escuela, el maestro y el niño.

De acuerdo con lo anterior, se espera con este texto contribuir a los estudios en la historia de las disciplinas y saberes escolares, que ha tenido desarrollo académico, en el marco un programa consolidado de formación posgradual, como lo es el Doctorado Interinstitucional en Educación. Quedan abiertos campos de indagación y estudio para posteriores investigaciones, la necesidad de cohesionar escenarios para el debate nacional e internacional sobre la historia de las disciplinas y los saberes escolares, el fortalecimiento en los procesos formativos en pregrados, maestrías y doctorados. Además, se espera contribuir a los debates actuales que se experimentan en el país con el cambio al que se asiste por la implementación de una nueva política, y por tanto, de una nueva tendencia de la formación de los licenciados.

Bibliografía

Fuentes primarias:

Angarita, E. (1981). *La educación personalizada en el área de sociales para el curso tercero de primaria*. Bogotá: Universidad de la Sabana. Facultad de Ciencias Sociales y Filosofía.

Arbeláez, G., Murgueitio de Mejía, D., Domínguez, Y. (1984). *Enseñanza de las ciencias sociales*. Cali: Universidad de San Buenaventura. Educación Abierta y a Distancia. 2 V.

Asociación Colombiana de Universidades. (1966). *Tercer Seminario de Facultades de Educación: documentos y conclusiones*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Beyer, B., (1974). *Una nueva estrategia para la enseñanza de las ciencias sociales: la indagación*. Bogotá: Paidós.

Bohórquez, LA., (1956). *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Publicaciones Cultural Colombiana.

Bravo, N., (1989). *Concepción problémica I de la investigación y la enseñanza*. Bogotá: Universidad INCCA de Colombia.

Cabarico, E., (1952). *Política Pedagógica de la Nación colombiana*, Bogotá: Escuela Tipográfica Salesiana.

Cabra de Gómez M. & Hinestroza R. (1978). *Un nuevo enfoque de los estudios sociales para cuarto de bachillerato*. Bogotá: Universidad de Nova.

Cajiao, F., (1989). *Pedagogía de las Ciencias Sociales*. Bogotá: Intereditores.

Centro de Promoción Ecuménica y Social. CEPECS. (1982). *Seminario de educación y sociedad. Herramientas para un proyecto pedagógico alternativo / segundo seminario de educación y sociedad, ponencias, conclusiones*, Bogotá: CEPECS.

Centro de Promoción Ecuménica y Social. CEPECS. (1985). *Ciencias Sociales y proyecto pedagógico alternativo*. Bogotá: CEPECS.

Centro de Promoción Ecuménica y Social. CEPECS. (1985). *Ciencias sociales y proyecto pedagógico alternativo / IV Seminario Nacional de Educación y Sociedad*. Bogotá: CEPECS.

Aguirre, P., Villalobos, A. & Jiménez, L. (1937). *La reforma educacionista: informe de la comisión de la Cámara de Representantes que visitó el ministerio de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional.

[Colombia. Departamento Nacional de Planeación](#). (1972). *Facultades de educación / Departamento Nacional de Planeación; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. Bogotá, Editorial DNP.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1976). *Política educativa nacional: reforma educativa, 1976*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Delgadillo, L. & Esguerra, A. (1982). *Los objetivos educacionales de la enseñanza de la historia y la geografía en noveno grado de educación media*. Bogotá: Universidad de la Sabana.

Duque, H. (1989). *Las políticas de descentralización del sector educativo nacional – 1988 – 1989*. Bogotá.

Facundo, Á. & Rojas C. (1982). *La calidad de la educación secundaria: lo que dice la investigación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Fondo Universitario Nacional, Instituto Colombiano de Sociología, (1957) *Primer Seminario Colombiano sobre Enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel Universitario*. Bogotá: Empresa Nacional de Publicaciones.

Galán, Luis Carlos. (Octubre 1979). “Las reformas educativas”. *Revista Nueva Frontera*. (Nº 255). pp. 5 -7

Gómez, J. (1992). *Cambio conceptual en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Cuadernos de investigación N° 6. S.f.

Gómez, J. & Ramírez, P. (1994). *La representación social de la Historia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

González, F. (1978). *Educación y Estado en la historia de Colombia*. Bogotá: CINEP.

Hanson, M. (1986). *Educational reform and administrative development: the cases of Colombia and Venezuela*. Stanford, California: Hoover Institution Press. Stanford University.

Hernández de Alba, G. (1969-1986). *Documentos para la Historia de la Educación en Colombia*, 7v.

Instituto Caro y Cuervo. (1970). *Seminario sobre la enseñanza de las humanidades*, Bogotá, Asociación Colombiana de Universidades.

Instituto Universitario de Cundinamarca. Departamento de Ciencias Sociales. (1984) *Primer seminario de pedagogías y metodología del nuevo currículo de ciencias sociales*. Girardot: IUTC.

Jaramillo, J. (1970). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Lebot, I. (1979). *Educación e ideología en Colombia*. Medellín: La Carreta.

Lebot, I. (1970). *Elementos para la historia de la educación en Colombia en el siglo XX*, Bogotá: DANE.

Londoño, F. (1971). *Situación de la educación en Colombia*. Bogotá: Centro de investigación y acción social.

Martínez, E. (1988). *Pedagogía de las ciencias sociales*, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Ciencias Sociales y Educación.

Medina, C. (1990). *La enseñanza problemática*. Bogotá: Rodríguez Quito Editores.

Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Capacitación. (1992 mayo) *Propuesta de diseño curricular del área de ciencias sociales para los grados 10 y 11*. (Documento de trabajo presentado para el IV Encuentro Nacional del Área) Villa de Leiva.

Molano, A. & Vera, C. (1982). *Evolución de la política educativa en el siglo XX*. Bogotá: CIUP

Mora, R. (1989). *La enseñanza de la historia y la historia de la educación en Colombia*, Bogotá: ECOE.

Moya, M. (1989). *Didáctica de las ciencias sociales*, Medellín: Editorial Piloto.

Muñoz De Castillo, C. (1976). *Evaluación del programa de estudios de post-grado en ciencias sociales realizado por la Fundación Ford: 1964-1974*, Bogotá, [s.n.]

Muñoz, L. (1939). *La tragedia biológica del pueblo colombiano: estudio de observación y de vulgarización*. Bogotá: Ediciones Antena.

Muñoz, L. (1944). *Tratado elemental de higiene: para la educación pública*. Bogotá: Talleres de la imprenta del departamento.

Publicaciones del Estado Mayor de la Policía Nacional, Departamento Docente. (1971) *Estudios sociales: biblioteca estudio y disciplina*. Bogotá: Voluntad.

Restrepo, B. (1970). *La formación y la capacitación del magisterio en Colombia*. Bogotá: Voluntad.

Restrepo, B. (1993). La Evolución de las Facultades de Educación. *Revista Educación y Pedagogía* N°10-11. Medellín: Universidad de Antioquia. (El documento original es una ponencia presentada en 1982 en el congreso Nacional de Facultades de Educación).

Tafur, A. (1983). *Factores que inciden en el rendimiento académico de las ciencias sociales*. Bogotá: Universidad de la Sabana. Facultad de Ciencias Sociales.

UNESCO (1971). *Unesco y la reforma educativa colombiana*. Bogotá: Gobierno de Colombia.

UNESCO (1974). *Evolución reciente de la educación en América Latina, IV: análisis regional*. México: Unesco.

De Zubiría, M. & De Zubiría, J. (1986). *Fundamentos de pedagogía conceptual: una propuesta curricular para la enseñanza de las Ciencias Sociales para pensar*. Bogotá: Editorial Presencia.

Legislación:

Colombia. Congreso de la República. Ley 039 de 1903.

Colombia. Congreso de Colombia. Ley 23 de 1931.

Colombia. Presidencia de la República. Decreto 1972 de 1933

Colombia. Presidencia de la República. Decreto 0192 de 1951.

Colombia. Presidencia de la República. Decreto 1928 de 1951.

Colombia. Presidencia de la República. Decreto 1955 de 1951.

Colombia. Congreso de Colombia. Ley 19 de 1958.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 0045 de 1962.

Colombia. Presidencia de la República. Decreto 1710 de 1963.

Colombia. Presidencia de la República. Decreto 2996 de 1968.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 080 de 1974.

Colombia. Presidencia de la República. Decreto 088 de 1976

Colombia. Presidencia de la República. Decreto 1419 de 1978.

Colombia. Presidencia de la República. Decreto 080 de 1980.

Colombia. Presidencia de la República. Decreto 1002 del 24 de 1984.

Fuentes secundarias:

Aguirre, J. (2010). *Condiciones de emergencia y contenidos de una representación geográfica puesta en un manual escolar: La "Geografía Superior de Colombia" del Hermano Justo Ramón. 1921-1949*. Asociación Colombiana de Historiadores. *Memorias XV Congreso colombiano de historia*. CD, Bogotá.

Álvarez, A. (2007). *Las ciencias sociales en el currículo escolar: Colombia 1930-1960*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Madrid: UNED.

Álvarez, A. (1991). *El maestro: historia de un oficio*. *Revista colombiana de educación* N° 1. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <http://marthahistoriayfilosofiadelaeducacion.wikispaces.com/file/view/El+maestro+historia+de+un+oficio.pdf>

Álvarez, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria: en busca del sentido actual de la escuela*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. SOCOLPE.

Álvarez, A. (2001). *La historiografía de la educación y la pedagogía en Colombia*. Disponible en: <http://www.fileden.com/files/2011/3/28/3105199/My%20Documents/Copia%20de%20Balance%20historiogr%C3%A1fico.pdf> . Consultado el 23 de julio de 2011.

Álvarez, A. (2010). *Balance provisional para la configuración de una línea de investigación sobre historia de los Saberes Escolares*. Asociación Colombiana de Historiadores. *Memorias XV congreso colombiano de historia*. CD, Bogotá.

Álvarez, A. (2008). *De las relaciones entre disciplinas científicas y saberes escolares*. *Memorias XIV congreso colombiano de historia*. CD, Tunja: UPTC. Asociación Colombiana de Historiadores.

Archila, M. (1999). Jaime Jaramillo Uribe: padre de la nueva historia. *Revista Credencial Historia*. Bogotá Julio 1999. No. 115. Disponible en: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/julio1999/115jaime.htm> consultado el 20 de febrero de 2013.

Beane, J.A. (2005). *La integración del currículum*. Ministerio de Educación y Ciencia. Ediciones Morata.

Castro, J.O. (1999). *Historia de la educación y la pedagogía. Una mirada a la configuración de un campo del saber*. En Henao, M., & Castro, J.O. *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Vol. I. Bogotá: COLCIENCIAS pp. 235 – 278.

Castro, J.O. [...] et al. (2007) *Maestro: condición social y profesión docente en Colombia 1991 – 2002*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. IDEP.

Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, nº 295, Madrid. pp. 59-111.

Cortés, R. (2010). Un ciudadano del mundo o el imperioso discurso de la convivencia en la diferencia. Los manuales de civismo en Colombia y Argentina en la segunda mitad del siglo XX. Asociación Colombiana de historiadores. Memorias XV Congreso colombiano de historia. CD, Bogotá.

Cuesta, R., Díez, E., Mainer, Juan., & Mateos, J. (2011). Reformas y modos de Educación en España: entre la tradición liberal y la tecnocracia. *Dossier Revista de Andorra* Nº 11 de 2011.

Cuesta, R., Díez, E., Mainer, Juan., & Mateos, J. (2009). *Transiciones, cambios y periodizaciones en la historia de la educación*. Salamanca: (autoedición de los autores en colaboración con el CEINCE). Salamanca, www.lulu.com.

Cuesta, R. (2001). *La historia como disciplina escolar: génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas*. En Forcadell, C. Peiró, I (Coords). (2001). *Lecturas de la historia. Nueve reflexiones sobre historia de la historiografía*. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico”, pp. 221- 254.

Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor.

Cuesta, R. (2005) *Felices y escolarizados: crítica a la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.

Cuesta, R. (2008). “Conocimiento e interés de la historia de las disciplinas escolares en algunos círculos fedecarianos” En *Con-Ciencia Social*, nº 12 p 136. Disponible en: http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Trabajos_y_publicaciones_files/conocimiento%20intere%CC%81s...pdf.

Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1988). *Mil Mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: PRE-TEXTOS. 1988.

Depaepe, M. (2006). *Vieja y nueva historia de la educación, ensayos críticos*. Barcelona: Octaedro.

Díaz, M. (1993). *El Campo Intelectual de la Educación*. Cali: Universidad del Valle.

Echeverry, A. (1989). *Santander y la instrucción pública. 1819 – 1840*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia. Universidad de Antioquia.

Elías, N. (1987). *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Escolano, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Editorial Escuela Nueva.

Escolano, A. (2006). “La cultura de la escuela en el sistema educativo liberal”. En ESCOLANO B, A. *Historia ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. pp. 23 – 46.

Fandiño, G. (1984). *Tendencias actuales en la educación*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Forcadell, C., & Peiró, I (Coords). (2001). *Lecturas de la historia. Nueve reflexiones sobre historia de la historiografía*. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico”

Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar*. México. Siglo Veintiuno Editores.

Foucault, M. (1991). *Historia de la sexualidad. 1- la voluntad de saber*. México: Siglo veintiuno editores.

Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo*. Buenos Aires: Paidós.
- García, L. (2011). "¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben.". En *A Parte Rei: revista de filosofía*. N° 74 marzo. Disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>. Consultado el 19 de diciembre de 2015.
- García, N. (2004). *Facultad de educación: 50 años haciendo camino*. Medellín: Universidad de Antioquía. pp. 27 – 28.
- García, B. (2007). *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia: transiciones de la colonia a la república*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Goodson, I.F. (2002). "La personalidad de las reformas". En *Cuadernos de Pedagogía* (319), 34 – 37.
- Goodson, I. F. (1995). *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- Helg, Aline. (1987). *La educación en Colombia 1918 – 1957, una historia social, económica y política*. Bogotá: CEREC.
- Helg, Aline. (1989). "La educación en Colombia 1946 - 1957". En *Nueva historia de Colombia*. Volumen IV. pp 111- 134.
- Helg, Aline. (1989). "La educación en Colombia 1958- 1980". En *Nueva historia de Colombia*. Volumen IV. pp. 135 - 158.
- Herrera, J. & Roa, P. (2010). "Historia de los saberes escolares: emergencia de las prácticas de enseñanza relacionadas con la biología en Colombia". En Asociación Colombiana de historiadores. *Memorias XV congreso colombiano de historia*. CD, Bogotá.
- Herrera, M. (1999) *Modernización y escuela nueva en Colombia 1914-1951*. Bogotá: Plaza & Janes Editores
- Herrera, M., & Low, Carlos. (1994). *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo, el caso de la Escuela Normal Superior, una historia reciente y olvidada*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Herrera, M., & Low, Carlos. "Las ciencias humanas y el ambiente académico de Colombia 1930 – 1950" Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce22-23_05arti.pdf. Consultado el 16 de octubre de 2012. En: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa. (2010). *Nuevas miradas historiográficas sobre educación en la España de los siglos XIX y XX*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Jaramillo, J. (1980). "El proceso de la educación del virreinato a la época contemporánea". En *Manual de Historia de Colombia* tomo III. pp. 247 – 339.

Jaramillo, J. (1989). "La educación durante los gobiernos liberales 1930 – 1946". En *Nueva Historia de Colombia*. Volumen IV. pp. 87 – 110.

Jiménez, A., & Figueroa, H. (2002). *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Laspalas, J. (2002). *Introducción a la historiografía de la educación*. Navarra: EUNSA.

Leal, F. (2000). "Vicisitudes de la profesionalización de las ciencias sociales en Colombia". En Leal, F., & Rey, G. *Discurso y razón: una historia de las ciencias sociales en Colombia*. Bogotá: Tercer Mundo editores.

Lundgren, U.P. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.

Mainer, Juan. (2009). *La forja de un campo profesional: pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en España (1990-1970)*. Madrid. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Martínez, A. (1984). "El maestro y la instrucción pública en el Nuevo Reino de Granada. 1767 – 1809. En: Martínez, A., & Silva, R. *Dos estudios sobre educación en la colonia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez, A. (1986). *Escuela, maestro y métodos en Colombia 1750-1820*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez, A. (1990). "Una mirada arqueológica a la pedagogía" En pedagogía y saberes N° 1. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01_04arti.pdf. Consultado el 30 de enero de 2014.

Martínez, A., Castro, J., & Noguera, C. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Bogotá: SOCOLPE.

Martínez, A., Castro, J., & Noguera, C. (1994). *Currículo y Modernización: Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia. Tercer Milenio. 1994.

Melo, L. (2005). *Impacto de la descentralización fiscal sobre la educación pública colombiana*. Disponible en: <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra350pdf.pdf>. Consultado el 19 de agosto de 2015.

Melo, J.O. (1985). "Crecimiento y expansión de la educación superior en Colombia: una feria de ilusiones" Disponible en: <http://www.jorgeorlandomelo.com/bajar/educacionsuperior.pdf>. Consultado el 8 de octubre de 2015.

Melo, J.O (1991). "Algunas consideraciones globales sobre "Modernidad" y "Modernización" en el caso colombiano". En *Colombia: el despertar de la modernidad*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, 1991. pp. 225 – 247.

Melo, J.O. (1999). "De la nueva historia a la historia fragmentada: la producción histórica colombiana en la última década del siglo." En: *Boletín Cultural y Bibliográfico* [S.l.], v. 36, n. 50-51. p 165. Disponible en: http://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/1528/1582. Consultado el 3 de septiembre 2015.

Melo, J.O. (2000). "Medio siglo de historia colombiana: notas para un relato inicial". En Leal, F., & Rey, G. *Discurso y razón: una historia de las ciencias sociales en Colombia*. Bogotá: Tercer Mundo editores.

Naranjo, G. (2011). "La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria". En *Revista de Investigación Educativa* 12 enero-junio, 2011. Veracruz. Disponible en: <https://www.uv.mx/cpue/num12/inves/completos/naranjo-construccion-social.html> consultado 17 de febrero de 2014. s.p.

Narowdosky, M. (1999). *Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Noguera, C. (1992). "La investigación educativa y el maestro: una aproximación al maestro como objeto de investigación. En Soto, D. *Memorias I*

coloquio de docentes e investigadores en historia de la educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ocampo, J. (1988). "Los orígenes de las universidades pedagógicas en Colombia". En *Revista Historia de la Educación Colombiana*. Tunja N° 1.

Orjuela, G. (2010). "La escuela como dispositivo en el transcurso de institucionalización de la educación de anormales". En Asociación Colombiana de historiadores. *Memorias XV congreso colombiano de historia*. CD, Bogotá.

Palacios, J. (1985) *La cuestión escolar* Barcelona, Laia.

Paredes, D. (2010). "Filosofía en Antioquia: análisis epistemológico social del currículo que organizó su enseñanza en secundaria y universidad (1903-1940)". En Asociación Colombiana de Historiadores. *Memorias XV congreso colombiano de historia*. CD, Bogotá.

Parra, G (2010). "Enseñanza de la aritmética, el dibujo lineal y la Geometría en las escuelas primarias del estado de Cundinamarca 1870-1884". En Asociación Colombiana de Historiadores. *Memorias XV congreso colombiano de historia*. CD, Bogotá.

Pereyra, M.A. "Cambio en las reformas educativas". En *Cuadernos de Pedagogía* (319), 44-48.

Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. (1998). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.

Pinilla, P. Formación de educadores y acreditación previa. Citado por: Calvache, J. Caracterización de la formación de educadores a nivel superior en Colombia durante "el frente nacional" 1958 – 1974. Rhela. Vol 6. Año 2004 pp. 105 – 126.

Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas: el poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Ediciones Morata.

Ramírez, M., & Téllez, J. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. Consultado el 14 de noviembre de 2012. Disponible en: <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>. p 55

Rausch, J. (1993). *La educación durante el federalismo: la reforma escolar de 1870*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo. Universidad Pedagógica Nacional.

Rodríguez, L (2010). "Tres tesis de grado sobre la enseñanza de las matemáticas en Antioquia 1939 – 1942" En: Asociación Colombiana de historiadores. *Memorias XV congreso colombiano de historia*. CD, Bogotá.

Ruíz, B.J. (ED.) (2000). *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Sáenz, J., Saldarriaga, O. & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903 – 1946*. Medellín: Ediciones Foro Nacional por Colombia. Ediciones Uniandes. Editorial Universidad de Antioquia/Clio. 2 V.

Saldarriaga, O. (2000). "Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia: siglos XIX y XX". En *Investigación educativa y formación docente*. Año 2 N° 5/6. Bogotá: Universidad El Bosque.

Silva, O. (2012). "El licenciado en ciencias sociales: su constitución histórica como sujeto de saber - Colombia 1930 -1994". En *Conjeturas* N° 12. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. LEBECS

Silva, O. (2013). "Balance historiográfico sobre la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. En *Memorias del coloquio internacional sobre educación, pedagogía y didáctica: problemas contemporáneos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Silva, R. (1989). "La educación en Colombia 1880 - 1930". En *Nueva historia de Colombia*. Volumen IV. pp. 61 – 86.

Socarras, J. (1987). *Facultades de Educación y Escuela Normal Superior. Su historia y aporte científico humanístico y educativo*. Tunja: Ediciones la Rana y el Águila. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Tovar, B. (1993). *La colonia en la historiografía colombiana*. Bogotá: Ecoe.

UPTC. Asociación Colombiana de historiadores (2008) *Memorias XIV congreso colombiano de historia*. CD, Tunja.

Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED.

Viñao, A. (2006). "La historia de las disciplinas escolares". En *Historia de la Educación*, nº 25 Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca. pp. 243-269.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Anthropos. Editorial Universidad de Antioquia. Siglo del Hombre Editores.

Zuluaga, O. & Martínez, A. (1996) "Historia de la Educación y de la Pedagogía: desplazamientos y planteamientos" En: MARTÍNEZ Boom, Alberto. NARODOWSKI, Mariano. *Escuela, historia y poder: miradas desde América Latina*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Este libro se terminó de
imprimir en los talleres
de Imageprinting Ltda. En
Bogotá, D. C. Colombia,
en el mes de agosto de
2020.

En los últimos años en la historia de la educación y la pedagogía en Colombia, se ha constituido un subdominio de indagación referido a las disciplinas y los saberes escolares como problemática de investigación historiográfica. El libro que se presenta se inscribe en dicho ámbito investigativo y se derivó del desarrollo de una tesis doctoral, cuyo objetivo fue el de determinar el proceso de configuración de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber-poder en Colombia y establecer las condiciones y la confluencia de luchas que permitieron la consolidación de dicho dominio en el sistema escolar colombiano en el periodo comprendido entre 1976 y 1994.



**FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DISTRITAL**

UF
Editorial

E-ISBN: 978-958-787-214-9



9 789587 872132