

MESA

SABERES Y DISCIPLINAS ESCOLARES: UNA PERSPECTIVA PARA HACER HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA



Ilustración basada en obras de A. Delarue y Martín Tovar y Tovar

XLIX

Congreso
Colombiano de Historia
Armenia 1 al 4 de Octubre de 2019

Colombia 200 años
de vida republicana

Armenia 130 años
de gesta colonizadora

Contenido

3 / Historia de las ciencias sociales escolares: ¿se necesita la asignatura de historia?

Alejandro Álvarez Gallego

13 / La enseñanza del saber de las artes en la escuela pública de la segunda mitad del siglo xix

Óscar Leonardo Cárdenas Forero

Marco Tulio Cárdenas Forero

Camila Andrea Hernández

22 / “Viejos” saberes escolares para “nuevas” prácticas pedagógicas

Milton Trujillo

30 / Enseñanza de la geografía en Colombia 1825-1869: una posible lectura desde la noción de saber escolar

Arley Gonzalez Saavedra

38 / Facetas ético-políticas de las matemáticas escolares en Colombia durante la segunda mitad del siglo xix

Gustavo Adolfo Parra León

44 / Las ciencias sociales como saber escolar: un estudio de las prácticas de enseñanza en la Educación Básica Secundaria en Colombia (1994-2018)

Nubia Astrid Sánchez Vásquez

50 / Institucionalización de la formación en orientación educativa en la Universidad Pedagógica Nacional (1978 - 1986)

Erika Lorena Almanza Cruz

Laura Fernanda Angulo Garzón

Diana Katherine Vargas Saravia

56 / ¿Qué son las disciplinas escolares? Enfoques y estudio historiográfico

Víctor Daniel Montes Montes

Julián Alberto Montes Montes

MESA

Saberes y disciplinas escolares: una perspectiva
para hacer historia de la pedagogía

Historia de las ciencias sociales escolares: ¿se necesita la asignatura de historia?

Alejandro Álvarez Gallego
Universidad Pedagógica Nacional

Dr. Filosofía y Ciencias de la
Educación Profesor Titular Universidad
Pedagógica Nacional Grupo Historia
de la Práctica Pedagógica.
rizoma.alejandro@gmail.com

Historia de las ciencias sociales escolares: ¿se necesita la asignatura de historia?

Alejandro Álvarez Gallego
Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

Pregunta-problema: ¿Se necesita la asignatura de historia?

Presupuesto conceptual: Las ciencias sociales escolares tienen un estatuto conceptual propio que se puede rastrear en la historia de lo que se ha enseñado en la escuela. El surgimiento de las ciencias sociales en el mundo universitario entre los años 1960 y 1980, dio lugar a la profesionalización de la sociología, la antropología, la historia, la geografía, la filosofía, la psicología, la economía, entre otras. La emergencia de dichas disciplinas estuvo ligada a la configuración de un modelo de gubernamentalidad que exigía un saber técnico como condición de lo que se llamó El Desarrollo. Este fenómeno distanció las ciencias sociales universitarias de la escuela. Desde los años 1990 y recientemente con la promulgación de la Ley 1874 de 2017 se generó un debate sobre la necesidad de darle un lugar específico a la historia en el currículo escolar. La ponencia aporta a este debate desde la noción de saber escolar y saber pedagógico.

Metodología: A partir de una mirada arqueo-genealógica, se identifican los enunciados y las líneas de fuerza que le han dado existencia a los saberes escolares y los enunciados que llevaron a las ciencias sociales universitarias a distanciarse de la escuela.

Fuentes: Archivo pedagógico del siglo XX – Normatividad educativa – Manuales escolares – prensa – Artículos de revista

Palabras claves: Ciencias sociales – Enseñanza de la historia – Saber escolar – Práctica Pedagógica – Saber pedagógico – Escuela

Introducción

Esta ponencia quiere aportar una mirada pedagógica al debate sobre la enseñanza de la historia en Colombia, a propósito de la reciente Ley (1874 de 2017) que obliga a reintegrar la disciplina histórica en el currículo escolar.

El debate sobre qué historia enseñar en la escuela es tan antiguo como la modernidad, es decir, tan antiguo como la escuela misma. En un trabajo anterior mostré (Álvarez, 1995) cómo la escuela había nacido en los países latinoamericanos, entre otras cosas, por la necesidad de [in] formar al pueblo como ciudadanos de una nuevísima figura política que era la República. Lo anterior supuso la unificación de una lengua, la incorporación de la escritura en las culturas y la nacionalización del pasado. No había mejor invento que la escuela para lograr tal cometido, so pena de que la aventura revolucionaria de los criollos fracasara. Todo el siglo XIX estuvo atravesado por un debate intenso que demarcó las fronteras ideológicas entre los incipientes partidos políticos, relacionado con la justificación de la independencia de las Coronas Europeas que tenían sus dominios en el continente. Los territorios dependientes de España fueron demarcando sus nuevas fronteras hasta los años 1930 (aunque aun quedan litigios por resolver) en un proceso que costó decenas de guerras internas y externas en el que se fueron configurando los mapas nacionales, y con ellos, el sistema de verdades que fue perfilando la identidad política de cada país.

Definir qué historia contar acerca de lo que fue ese proceso era parte de las disputas políticas, y era la escuela el escenario privilegiado, no sólo para contar la historia, sino para modelar el carácter, la identidad y la personalidad misma de los llamados ahora ciudadanos, en función del relato histórico que se construyera. Por esa razón hemos sostenido (Álvarez, 2008) que la historia escolar es anterior a la disciplina histórica y que la segunda le debe a la primera parte de sus estructuras canónicas, por lo menos hasta los años 1950, cuando quiso desprenderse de dicho origen.¹

De manera que pretender discutir ahora qué historia enseñar en la escuela sin reconocer la historia de este debate, es, no sólo un anacronismo imperdonable tratándose de historiadores, sino un gesto político que tiene sus efectos nocivos para el proceso de cualificación de dicha enseñanza.

Lo que quiero mostrar es que dar este debate sin la historia de la enseñanza, sin el concurso de los maestros de la educación básica, y sin los aportes de la pedagogía como el saber que le da sentido a la pregunta misma, lleva a quedarse en enunciados simplistas y en descalificaciones ligeras, que no ayudan a comprender las dimensiones de lo que realmente sucede en la escuela y mucho menos a pensar en alternativas sugestivas, viables y pertinentes para cualificar lo que hoy se hace en este campo.

La Ley 1874 con la que se pretende “restablecer la enseñanza de la historia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media” (Artículo 1), expedida el 27 de diciembre de 2017, generó desde antes de su promulgación y después de ella, una nueva discusión que contó con la participación activa de la Academia de Historia y sus seccionales, de la Asociación Colombiana de historiadores, líderes políticos, funcionarios gubernamentales, profesores formadores de maestros y algunos, muy pocos, maestros en ejercicio. Este tipo de debates se han presentado en otras latitudes y convendría hacer un trabajo en el que se rastreara lo que ha pasado con ellos..

Pero en los eventos y escritos que han circulado a propósito de esta ley, consultados para efectos de este artículo, no he encontrado rastros de la reflexión pedagógica, salvo honrosas referencias hechas por maestros de básica y algunos profesores universitarios formadores de maestros. Los argumentos que más han pesado en torno a la definición de la historia que se ha de enseñar, están centrados fundamentalmente en los asuntos propios de la disciplina histórica y en la coyuntura política del acuerdo de paz, con algunos aportes acerca de los métodos didácticos más adecuados para enseñar los contenidos que se definirán en el inmediato futuro.

La Ley finalmente aprobada recogió casi en su totalidad el proyecto que fuera presentado por Vivian Morales, Senadora del partido Liberal, expresando el clamor de los historiadores y de otros políticos para que volviera la cátedra de historia y sacarla del “limbo” donde se encontraba “diluida” en el área de Ciencias Sociales. Tal limbo y tal dilución se refiere a la manera como se estructuró el área de ciencias sociales en la Ley General de Educación de 1994 y en los Lineamientos curriculares expedidos por el Ministerio de Educación en el año 2004.

En la exposición de motivos de dicho proyecto se acudía a expertos en enseñanza de la historia para fundamentar tal solicitud. Pero ninguno da cuenta de la historia de la enseñanza de la historia en Colombia. Reproducen la crítica a-histórica a la llamada historia patria y en particular al texto de Henao y Arrubla, como se ha venido haciendo desde hace más de cuatro décadas. Desconocen la forma

1. Este planteamiento lo han hecho también Raimundo Cuesta (1997), para el caso de España y Maria do Carmo Martins (2002), para el caso de Brasil.

como nació la necesidad de enseñar historia en la escuela, lo que le ha pasado a ese saber durante doscientos años, los cambios que ha sufrido, en particular lo que sucedió durante los años 1930, cuando se implementaron alternativas novedosas, y la forma como la pedagogía se posicionó allí; ignoran también cómo desde los años 1960 se olvidaron de la pedagogía para darle el espacio a la visión más conservadora de la historia y, paradójicamente, también a la llamada Nueva Historia que emergió en Colombia, entre otras cosas, para liberar la historia de los relatos escolares que consideraron ideologizados y pobres, a la luz de los nuevos criterios “científico- críticos”, que se proclamaron.

La exposición de motivos y los argumentos de quienes apoyaron la que sería luego la Ley 1874, insisten en la tesis de la nueva historia de los años 1960 que institucionalizó la creencia de que antes de ellos todo había sido historia patria, episódica y romántica, no científica, no social, no cultural; desconocen todo lo que desde los años 1920 se hizo por una historia escolar que tratara temas económicos, sociales y culturales, desde donde se produjeron importantes textos que luego la nueva historia reconocería como sus antecedentes pioneros, olvidando que tenían mucho que ver con el propósito de renovar la enseñanza en la escuela.

Cuando la llamada “nueva historia” se acordó de la escuela en los años 1980, preocupados por la escalada de la violencia que se vivía y el afán por revisar qué tanto desde la escuela se contribuía a un cambio estructural en el país, volvieron su mirada a la escuela. Ahí ellos se propusieron escribir manuales (cómo si fuera asunto de contenidos) y entraron en la llamada guerra de los manuales con la Academia de historia.

A continuación pretendo mostrar cómo el debate alejado de la historia de la enseñanza, de los maestros y de la pedagogía, como ya dije, lleva a percepciones erróneas y a desconocer las posibilidades que tiene la escuela de responder a los retos del presente, si se le mira estructuralmente y no como una disputa disciplinar por unos contenidos curriculares aislados.

1. La pedagogía como saber que le da sentido a la enseñanza

Lo primero que hay que decirles a los expertos que han terciado en este debate es que la pedagogía no es el método, no es el saber que hace operativo el discurso general de la educación, y la educación no es la que le da el norte y el sentido a la práctica. Esa discusión está superada hace décadas en nuestro país, incluso en las normativas gubernamentales. Los lineamientos de política para la formación de los educadores así lo expresa.²

Aunque el decreto 709 mencionado en la cita anterior ya no está vigente, sí da cuenta de lo que se ha discutido y consolidado en el país, por lo menos desde la década de 1980. Con todo, lo que se expresa en la exposición de motivos de la Ley 1874 va en dirección contraria, pues considera que la disciplina histórica ha sido “subsumida” por el área de las ciencias sociales.

Sin embargo a lo largo de las dos últimas décadas la enseñanza de la historia como asignatura independiente ha sido subsumida por el campo general de la enseñanza de las ciencias sociales o de la formación cívica. Las razones para ello deben atribuirse no a los principios de la ley, sino a su reglamentación y a la práctica escolar de los operadores educativos. (Exposición de motivos, 2016, p. 11)

Es decir, no está de acuerdo que en el currículo se trabaje por áreas, y acusa a los “operadores educativos” de ir contra los principios de la ley.

Lo primero no es cierto. La ley y las políticas curriculares sí promueven la integración de las disciplinas, sin necesidad de prescindir de sus aportes conceptuales. Por esa razón los lineamientos de 2004 propendían por la integralidad de las CCSS en la escuela en torno a ejes generadores: la

2. “[La pedagogía] como saber fundante de la formación de educadores, da sentido e identidad a los diferentes subsistemas. La importancia de la pedagogía en la formación de los docentes está reconocida en el conjunto de la legislación educativa. Así en la Ley 115 de 1994, artículo 109, cuando se define las finalidades de la formación de educadores se establece como una de ellas “el desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador. Posteriormente, en el artículo 8 del decreto 709 de 1996, al definir las líneas transversales que deben tener los programas de formación, se incluyó en primer lugar a la “Formación pedagógica que proporciona los fundamentos para el desarrollo de procesos cualificados integrales de enseñanza y aprendizaje, debidamente orientados y acordes con las expectativas sociales, culturales, colectivas y ambientales, de la familia y de la sociedad...”. (MEN 2013, 64)

defensa de la condición humana y el respeto por la diversidad; las personas como sujetos de derechos; la conservación del ambiente; la superación de las diferencias socioeconómicas; el planeta como casa común de la humanidad, la identidad y memoria colectiva; el saber cultural sus posibilidades y riesgos y el conflicto y cambio social. La concepción que sustenta estas políticas proviene de los más avanzados debates que se daban en el campo de la pedagogía durante los años 1980. Ya desde 1984, en la reforma curricular que el MEN procuraba, se hablaba de la integralidad de las ciencias sociales. Pero el problema no es ese, pues en la misma Ley 115 se habla de las asignaturas que comprende el área de ciencias sociales y se mencionan aparte la historia y la geografía, junto a constitución política y democracia. Incluso, de manera ambigua dice que el área es: Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; no puso dos puntos después de Ciencias sociales; no se sabe si por error u obedeciendo a alguna concepción epistemológica particular.

Lo segundo tampoco es cierto. Los maestros, mal llamados “operadores educativos”, en la mayoría de los casos no han hecho la integración deseada; se sigue enseñando la historia y la geografía separadas. Así es desde mucho antes de la ley. Incluso los textos de ciencias sociales que todavía existen, dividen los capítulos para darle un lugar a los contenidos de historia y otro a los de geografía, cívica, o democracia. Y esto por varias razones que habría que investigar; en principio diríamos que se debe a tres razones fundamentales: porque exige un trabajo en equipo que la escuela no siempre permite, porque la noción de ciencias sociales escolares durante mucho tiempo las ha separado (no siempre, como veremos más adelante), y porque en la academia se siguen formando profesionales disciplinados.

En el proyecto de Ley se insiste hasta la saciedad en la autonomía de cada una de las ciencias sociales. Con esos argumentos se desechan los importantes debates que desde diferentes campos de las CCSS se han dado en el mundo, y que inspiraron la Ley 115 y los lineamientos de 2004. Pero además se incurre en otra imprecisión cuando insinúan que es hoy, y no antes, que el “corpus” de cada una de ellas se reconoce como autónomo. Es al revés; dichas disciplinas nacieron cada una buscando delimitar sus objetos en un afán por fragmentar lo social. Desde los años 1960 hasta hoy se trata de revertir esto.³

Los defensores de la Ley proponen volver a la fragmentación. En el mundo de la academia esto tiene un significado, y en la escuela otro. Diríamos que en la escuela es importante avanzar de la mano de lo que la pedagogía ha venido planteando, también desde hace décadas, y es la estructuración de proyectos que le permitan a los jóvenes aprender y formarse con una visión holística del mundo. La pelea por las disciplinas no se puede trasladar a la escuela.

La arrogancia de los historiadores se refleja en lo que se plantea en la exposición de motivos del proyecto de la citada Ley

Reivindicar que se tenga una materia con el nombre Historia dentro del currículo es, en últimas, reconocer que es el referente más fuerte dentro del trabajo que realizamos hoy bajo el nombre de Ciencias Sociales. Éste es el conocimiento que mejor orienta las reflexiones al interior del aula y a partir de ellas el estudiante se va acercando al entendimiento de mundo que lo rodea. (Sanabria, 2015, citado en Proyecto de Ley, 2016, p. 15)

Decimos arrogancia, porque lo que se percibe en algunas posturas intelectuales es el afán de una u otra disciplina para que las demás se organicen alrededor de ella.

Aunque se critican los lineamientos curriculares, se insiste en que sea la Historia, como disciplina autónoma, la que comande la articulación de los ejes generadores. Esta es la esencia de los argumentos que motivaron la Ley. Y fue justamente esto lo que el MEN cambió al momento de acordar la redacción final, pues planteó que la historia sería parte de los lineamientos curriculares de las ciencias sociales vigentes, pero no una asignatura independiente:

3. Ver, entre muchos otros esfuerzos, lo que los estudios culturales y poscoloniales han planteado. Walsh, C, Schiwy, F, Castro-Gómez, S, editores, (2012)

Artículo 1°. Objeto. La presente ley tiene por objeto restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media (Ley 1874, 2016, p.1)

Si no lo hubiera hecho habría que haber derogado el decreto de los lineamientos curriculares, lo cual cambiaría de fondo el espíritu de la Ley 115.

Los argumentos con los que defendieron el proyecto de ley fueron contradictorios pues por momentos se esgrimía la idea de que la historia es una dimensión que atraviesa el pensamiento social, pero proponían que fuera la disciplina mayor y que fuera tratada de manera independiente. Para defender la idea de la enseñanza de la historia como disciplina independiente, citan a Fontana (2003):

De esta forma, usar su capacidad de construir “presentes recordados” para contribuir a la formación de la clase de conciencia colectiva que corresponde a las necesidades del momento, no sacando lecciones inmediatas de situaciones del pasado que no han de repetirse, como se suele pensar, sino creando escenarios en que sea posible encajar e interpretar los hechos nuevos que se nos presentan. (Proyecto de Ley. 2016, p.18)

Al contrario de lo que deducen los autores de este anteproyecto, Fontana estaría de acuerdo en que la conciencia colectiva no se forma recordando la historia, sino dimensionando históricamente el presente, lo cuál cambia por completo el argumento. Por lo demás esta es una pretensión no solamente de los historiadores, sino de todos los científicos sociales que tienen una mirada crítica del presente.

En medio de la ambigüedad proponen que el currículo se estructure en torno a campos de pensamiento, como lo había dispuesto el Distrito en 2007, que serían: matemático, científico tecnológico, literatura artes y expresión, e histórico. Una vez más la historia como vértice de todas las ciencias sociales, de todo el pensamiento social. Lo que pretende la Ley 1874 al crear la comisión para que revise y ajuste los lineamientos curriculares de ciencias sociales con la historia de Colombia como disciplina integrada, es retomar esa idea:

Un buen ejemplo de como podrían abordarse tales lineamientos data de 2007 con las orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico desarrolladas por la Secretaría de educación de Bogotá que no lograron aplicarse pero que aboga por enseñar la historia como “una forma de pensamiento” respecto de la cual formula varias observaciones que resultan pertinentes. En primer lugar, si bien reconoce que “la narración histórica evidencia ideologías y subjetividades, ello no anula su valor cognoscitivo sino que afirma la posibilidad y el deber permanente que tenemos de re-interpretar y lo desacertado que resulta el proceso de conocimiento como la repetición de verdades establecidas”. Por ello, el pensamiento histórico es “preguntar a partir de los problemas /situaciones del presente y, en la necesidad de responder, el pasado cobra sentido”. (Proyecto de Ley, 2016, p. 33)

Una vez más, esa función integradora no la tienen solamente los historiadores, también la reclaman los sociólogos, los geógrafos, los antropólogos, y aun más los filósofos.

En las dos citas anteriores puede observarse que se reconoce la tarea formativa y podríamos decir “moralizante” que siempre han tenido las ciencias sociales escolares, a pesar de la molestia que sienten los representantes de la nueva historia por este hecho. Tal tarea no es válida para la historia académica, por supuesto, pero no se puede evitar en la enseñanza básica; es una función que la pedagogía puede matizar, y es a ella a la que le corresponde hacerlo de la manera más pertinente, según el momento histórico que se viva y según los fines de la educación que una sociedad, por consenso, procure.

En general parece que los gestores de esta ley confunden lo que los historiadores se proponen, lo que esperan de la Historia como disciplina, es decir sus debates y sus argumentos a favor de un tipo de historia o de otro, con lo que realmente se puede enseñar en la escuela. La historia sí puede y debe desentrañar los vericuetos de los procesos de la formación de una nación o de una identidad nacional, pero eso no lo hace la historia escolar, ni siquiera las ciencias sociales escolares, tampoco la escuela toda. Si se pretende que la historia escolar cumpla el objetivo de formar una conciencia

nacional y los sentimientos colectivos que promueven la paz y la convivencia, como asignatura con 4 horas semanales, es una prueba más de que no se está pensando el problema desde la pedagogía. La pedagogía es la que puede decirnos los alcances y las posibilidades de la escuela y de la enseñanza. Y es que además de la identidad nacional, como reflejo de la coyuntura que vive el país en torno a los procesos de paz, muy parcialmente exitosos, se pretende que la asignatura de historia le apueste a la formación de una “memoria colectiva” que aporte a la paz y la reconciliación.

La asignatura obligatoria de historia, por lo menos en su componente nacional, busca precisamente preservar la memoria colectiva del conflicto armado que está en su proceso de negociación, y transmitirla a todos los nuevos estudiantes, que hacen parte de lo que comúnmente se ha denominado “generación de la paz”. (Proyecto de Ley, 2016, p. 26)

Es loable este propósito y se comprenden las buenas intenciones de quienes lo proponen; máxime cuando se vive un momento angustiante en el que se deben unir muchos esfuerzos para que se consolide un proceso de paz que algunos llaman estable y duradero. Pero en realidad es poco lo que una asignatura como la historia podría hacer al respecto; máxime si se le quiere desligar de una mirada holística de la sociedad para ser trabajada como área de ciencias sociales y articulada a proyectos pedagógicos interdisciplinarios que atraviesen toda la escuela. Una vez más le entregan demasiadas responsabilidades a la escuela y a los maestros. Pedirle a la escuela o a una asignatura como la historia que resuelva el problema de la identidad nacional es un despropósito. No es función de la historia escolar resolver eso, y mucho menos garantizar la formación de sujetos con una identidad determinada, teniendo en cuenta el poder que cada vez más tienen los medios de comunicación y el mundo extra-escolar que rodea a los niños y jóvenes. La formación de una subjetividad ciudadana, sea cual sea, es cada vez más un asunto complejo en el que intervienen muy diversos procesos sociales, culturales y políticos, y escapan del control absoluto de la escuela, la pedagogía y los maestros; puede contribuir, pero no resolverlo de manera definitiva. Este fenómeno está siendo revisado en el campo de la pedagogía desde hace varias décadas⁴, con el propósito de definir con responsabilidad y realismo los alcances y posibilidades de la escuela.

La pelea de los historiadores profesionales, de la Nueva historia y de la Academia de historia, es con los lineamientos de las CCSS de 2004, no con la Ley 115, donde sí se habla de la historia como asignatura. Pero desconocen lo que está pasando en la realidad de los colegios. Cuando se acercan a ellos reconocen que sí se enseña historia, pero una mala historia, la califican de historia tradicional y se quejan porque perciben que hay contenidos imprecisos, erróneos o sesgados. Pero la pregunta es: ¿qué tanto ese acercamiento es juicioso y profundo? En un debate que convocó la Universidad de los Andes a propósito de los alcances de la Ley 1874 que estamos comentando⁵, una prestigiosa historiadora cuestionaba la historia que se enseña porque su nieto le comentó que Cristóbal Colón era un embustero. Su juicio fue implacable: ¿cómo le van a enseñar eso a los niños en la escuela? Juzgar la historia escolar por un acercamiento tan superficial a su enseñanza, es a todas luces irresponsable.

Es cierto que hay un problema con la enseñanza de la historia, pero no tanto por los contenidos que se enseñan, sino justamente por funcionar como asignatura, alejada de un Proyecto Educativo Institucional y de un Proyecto pedagógico que permitiría sí, ofrecer una mirada integradora a los estudiantes, reconociendo la dimensión histórica, por supuesto. Esto haría que se revisen los contenidos de la historia que se enseñan y los haría mucho más pertinente en función de los contextos culturales, institucionales y sobre todo de acuerdo a las dinámicas que la cultura escolar, en particular las características de los estudiantes, vayan indicándole a los maestros qué es lo que conviene enseñar.

Una cosa es formar el pensamiento histórico, o mejor formar en las dimensiones espacio-temporales, como se ha propuesto en las ciencias sociales escolares, y otra es dictar una asignatura de historia.

4. Se puede consultar la cátedra doctoral que recientemente se dictó en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, en el marco de la celebración de los 40 años del grupo de Historia de la Práctica pedagógica. <https://catedradocdoctoral.wordpress.com/> Allí se hizo referencia, entre otros asuntos, a lo que está pasando en la sociedad contemporánea con la sociedad del conocimiento, el aprendizaje durante toda la vida, la expansión de las técnicas de autoayuda y la desestatalización de la educación, como tendencia que lleva al debilitamiento del papel formador de la escuela.

5. <https://uniandes.edu.co/noticias/educacion/cual-es-el-alcance-de-la-ley-para-la-ensenanza-de-la-historia-en-los-colegios>

Esta ambigüedad atraviesa todos los argumentos del debate, como se constata a continuación:

La comunidad de historiadores profesionales comparte las preocupaciones docentes sobre los efectos de la desaparición de la enseñanza de la historia nacional, pues para ellos la ausencia de esta asignatura en los currículos de las instituciones educativas en Colombia ha llevado a una suerte de “amnesia” o “analfabetismo” histórico y cultural que conduce a la pérdida de referentes propios y de puntos de orientación compartidos para la sociedad colombiana. En concordancia con lo manifestado por algunos docentes en la encuesta, los historiadores Enrique Serrano y Jorge Orlando Melo señalan que el no desarrollar pensamiento histórico “fomenta un pensamiento mágico: hace que los estudiantes creen en mitos e ideas falsas con extrema facilidad, no tengan una visión razonable de sí mismos y sean personas manipulables”, además los hace incapaces de “tomar decisiones informadas sobre los asuntos políticos, pues ignoran la experiencia que el país ha vivido”. Por ello la advertencia de Álvaro Tirado Mejía es hoy día más que relevante: “las sociedades que no tienen conciencia de lo que son, corren el riesgo de diluirse” (Proyecto de Ley, 2016, p. 31)

Si, pero para ello no se necesita una asignatura exclusiva, sino una mirada histórica, y no sólo de las ciencias sociales, sino de todas las áreas del currículo; por supuesto que en el área ha de profundizarse en dicha mirada.

2. La historia que se enseña en la escuela

Este segundo apartado quiere llamar la atención acerca de la importancia de escuchar a los maestros de ciencias sociales y en general a todos los maestros de la educación básica y media que están haciendo esfuerzos importantes por adelantar la difícil tarea de incorporar una dimensión histórica al currículo, sin necesidad de fraccionarlo, y de renovar pedagógicamente la enseñanza. Son esfuerzos que buscan articular los saberes a proyectos que hacen de la enseñanza y de la escuela en general una oportunidad para que los niños y jóvenes no caigan en la trampa del autoaprendizaje teledirigido y gobernado por las redes virtuales, la propaganda, los centros comerciales y toda la cultura light que nos amenaza en esta sociedad híper consumista e híper individualista.

Como decíamos en la introducción, la integración de las ciencias sociales no se ha logrado. Ni las editoriales ni la mayoría de los maestros lo han hecho en la práctica. En casi todos los casos se sigue dictando historia y geografía aparte, repartiendo las horas asignadas al área entre cada una de las dos disciplinas, y por lo general, en los grados 10º y 11º, dejando un espacio para la cátedra de democracia y lo que la ley 115 llama ciencias políticas y económicas. La filosofía la trabajan aparte en un área que incluye la ética y la religión.

Es un fraccionamiento que tiene también una larga historia y que parece muy difícil de cambiar, aunque desde el punto de vista pedagógico es indudable que la articulación de las disciplinas en la escuela resulta muy potente para responder con más eficacia a los retos de una formación pertinente. Está probado que tal articulación no necesariamente prescinde de las disciplinas, es cuestión de método y de inteligencia pedagógica saber orientar el diálogo entre unas y otras. La historia puede ser transversal a todas, absolutamente todas las áreas del currículo, si la tratamos como parte del pensamiento social o de una dimensión social que se relaciona con el espacio, la ciencia, el arte, las matemáticas, la tecnología, el lenguaje, la educación física, la filosofía, en fin. Para que esto sea posible hay que trabajar con todos los maestros, de todas las áreas, y no ponerlos a competir entre ellos para sumar horas a favor de una u otra disciplina.

Aunque no son muchos, sí hay maestros comprometidos con la renovación pedagógica procurando darle a la escuela una oportunidad para superar el fraccionamiento absurdo que la ha caracterizado. Por esa razón cada vez que los profesionales de una disciplina salen a exigir que se les de un mayor peso en el equilibrio de horas de la malla curricular, lo único que están haciendo es reforzar la competencia por las parcelas del saber en el que se suele caer, con lo cuál se perjudica enormemente a los estudiantes, pues se les impide fortalecer esa visión holística que todavía tienen y que el mundo les exige más y más.

Hay una premisa falsa en todo este alegato de los historiadores y es que en la escuela no se enseña historia, o se enseña una mala historia. Este juicio temerario está hecho sobre experiencias

aisladas y fragmentadas, pero no sobre una investigación cualitativa o estadísticamente validada. Habría que darle la palabra a los maestros de ciencias sociales para que nos digan cómo la enseñan, y si es verdad que la han abandonado.

Muchos se habrán preguntado dónde están los geógrafos en medio de este debate. En realidad siempre han estado. La relación de los geógrafos profesionales con la escuela siempre ha sido más estrecha, tal vez porque reconocen con más humildad la deuda que tienen con ella en la formación de su disciplina. Hace tiempos que la geografía está también planteando la necesidad de pensar el espacio, el territorio y las regiones en una perspectiva histórica y social integrada y en diálogo con otras ciencias; con mayor razón en la escuela.⁶

Hizo bien el Ministerio en impedir que la Ley creara una cátedra de historia exclusiva, por fuera de las ciencias sociales; esto por lo menos garantiza que no se siga haciendo trizas el currículo integrado que las pedagogías progresistas siempre han procurado. Para garantizar que la dimensión social, con una perspectiva histórica clara sea transversal al proyecto pedagógico y al PEI, hay que trabajar en serio con toda la comunidad educativa, incluyendo por supuesto a los padres de familia, para que a través del gobierno escolar se haga un seguimiento a este propósito, y todos, con el liderazgo de los maestros, estén convencidos de la importancia de ello. No es pues, insistimos, un asunto solamente de los maestros del área de ciencias sociales.

Las alternativas didácticas para lograr esto sí que es un tema de los maestros, y ojalá se les permita hablar para que le cuenten al país cómo enseñan la historia, cómo la conectan con el presente, con qué recursos, con qué estrategias metodológicas; y esto a pesar de las condiciones precarias en las que trabajan. Si el Estado de verdad quiere que la dimensión social con perspectiva histórica clara se vuelva transversal en la escuela y se aborde en profundidad, es necesario que se dote de recursos a los colegios, pero no con cartillas y ayudas didácticas prefabricadas por ingenieros o sabios, sino con recursos para que el saber de los maestros, su ingenio y creatividad, se despliegue, diseñando mil formas de hacerlos.⁷

Algunos de los planteamientos que se han escuchado es que la Ley 1874 es inocua, y esto puede ser cierto si pensamos que el problema es realmente de fondo. Lo que pareciera inocuo es ese afán por conquistar en el currículo una parcela para una disciplina específica. No lo es si se aprovecha para continuar realizando esfuerzos para cualificar los procesos de una enseñanza más articulada. Y esto es lo que vale la pena hacer visible.

En muchas revistas de pedagogía o incluso revistas de historia y geografía, y de estudios sociales de diferentes universidades, se registran innumerables experiencias de la forma como se busca renovar la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica; allí se puede rastrear la masa crítica que se ha acumulado en torno a este saber escolar. Es muy importante hacerle seguimiento a un movimiento pedagógico que sigue activo desde la Expedición Pedagógica Nacional⁸ y a las iniciativas que desde muchas ONG,

Universidades y redes de maestros se vienen dando en torno a la Cátedra de Paz, la Cátedra Afrocolombiana, la Catedra de educación sexual y la Cátedra para la democracia, también a quienes impulsan la formación en Derechos Humanos. La lista de referencias es muy grande y cualquier mención va a dejar por fuera otras; lo que no se puede es ignorar los esfuerzos quijotescos que se hacen en esta dirección. Allí hay, más que guías didácticas, relatos de experiencias realmente significativas que muestran que sí es posible trabajar transversal e integralmente el conocimiento, sin necesidad de abandonar los contenidos y la información que suministran las disciplinas específicas.⁹

6. Así se puede ver en el trabajo que se hace desde la Asociación Colombiana de Geógrafos ACOGE <http://www.acoge.net/Ingreso.html>, e incluso desde el Instituto Geográfico Agustín Codazzi IGAC. <https://www.igac.gov.co/>

7. Sería objeto de una investigación mostrar cientos de experiencias interesantes que los maestros adelantan en sus colegios; para una primera aproximación se recomendaría revisar lo que confluente en la *Red colombiana de investigación en didáctica de las ciencias sociales*; hasta el 2018 habían realizado nueve encuentros nacionales. <https://redcolombianadcs.blogspot.com/> También el colectivo de Historia oral de Colombia, que hasta el 2018 llevaban siete encuentros nacionales. <https://colectivohistoriaoral.org/equipo-de-trabajo/>

8. www.youtube.com/watch?v=sF5szlFKSxU En este video se puede ver la propuesta de la Expedición Pedagógica Nacional para leer de otra manera la cotidianidad de la escuela y valorar su riqueza y los aportes que desde allí se hacen para fortalecer el tejido social y cultural.

9. Colectivos de maestros que trabajan por la paz en regiones y colegios, son muchos, como este <https://expresionesdepazsalen.blogspot.com> Red de educación para la paz y los derechos humanos www.rededupaz.com - <http://www.co.undp.org/> Se recomienda revisar las publicaciones de la editorial Magisterio, que tiene una amplia colección en los temas de cátedra afrocolombiana y cátedra para la paz. www.magisterio.com.co

También vale la pena reconocer los esfuerzos que desde hace por lo menos dos décadas están haciendo las licenciaturas de ciencias sociales por renovar sus mallas curriculares; allí seguramente se podrán encontrar aportes valiosos para enriquecer esta discusión.

En este momento el Centro de Memoria Histórica, la Comisión de la Verdad e incluso la Jurisdicción Especial para la Paz, están produciendo contenidos que pueden ser muy valiosos para trabajar en los colegios, de hecho en dichos espacios hay profesionales pensando en ello. Ahora bien, son contenidos peligrosos para algunos intereses políticos y por ello están tan amenazados. Es la historia de la escuela, de la pedagogía y de los maestros, atravesada por las luchas y los conflictos políticos, de manera quizás inevitable. Por eso hay que rodearles y trabajar en equipo antes de seguirlos considerando “operadores educativos”.

Hay una inmensa riqueza por explorar que no se puede dejar al margen de este debate¹⁰. Pero no solamente para guiar a los maestros en estrategias didácticas, sino para recoger de sus reflexiones las pautas que han de orientar las políticas públicas que se propone desarrollar la Ley 1874.

Bibliografía

- Alvarez, A, 1995, ... y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela. Editorial Magisterio y Sociedad Colombiana de Pedagogía, colección Mesa Redonda No.21. 155p.
- Alvarez, A, 2008, Las ciencias sociales en el currículo escolar, Colombia: 1930-1960, Tesis doctoral, sin publicar.
- Alvarez, A, 2010, Formación de nación y educación. Siglo del Hombre Editores. Historia de la Práctica Pedagógica, Bogotá.
- Alvarez, A, 2013 Las ciencias sociales en Colombia. Genealogías pedagógicas. IDEP. Serie Investigación. Bogotá.
- Fontana, J, “Para qué sirve la historia en tiempos de crisis” Citado en ¿Para qué sirve la historia en un tiempo de crisis? de Análisis y Pasado de Proyecto Social, 2003 (Pág. 57)
- Ley 1874, 2017. Por la cual se modifica parcialmente la ley general de educación, ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones.
- Martins, M, 2002, A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: Quem legitima esses saberes?, Sao Paulo, Universidade Sao Francisco.
- Ministerio de Educación Nacional, 2013, Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política.
- Proyecto de Ley Por el cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones, Exposición de motivos, abril de 2016. En: file:///Users/acintoshhd/Google%20Drive/Dropbox/Escritos%20Alejandro/Sobre%20ensen%CC%83anza%20de%20Historia/Morales%20Vivian%20Exposicion%20de%20motivos%20La%20historia%20como%20una%20asignatura.pdf
- Secretaría de Educación Distrital, 2007, Colegios públicos de excelencia.
- Sanabria C. A, 2015, Desafíos para la enseñanza disciplinar de la historia. Ponencia presentada en el Seminario sobre enseñanza de la Historia en ámbito escolar. Bogotá, Secretaría de educación Distrital.
- Walsh, C, Schiwy, F, Castro-Gómez, S, editores, 2012, Indisciplinar las ciencias sociales, geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala,

10. Baste por ahora mencionar: Nodos y Nudos, Revista Magisterio, Revista Folios, Educación y pedagogía, Pedagogía y saberes, Educación y Ciudad, Aula Urbana.

MESA

Saberes y disciplinas escolares: una perspectiva
para hacer historia de la pedagogía

La enseñanza del saber de las artes en la escuela pública de la segunda mitad del siglo XIX

Óscar Leonardo Cárdenas Forero
Marco Tulio Cárdenas Forero
Camila Andrea Hernández
Universidad del Tolima



Magísteres en Desarrollo Educativo y Social
Grupo de Investigación "Historia de las
disciplinas escolares" (GHDE).
ghistoriadisciplinascolares@gmail.com

La enseñanza del saber de las artes en la escuela pública de la segunda mitad del siglo XIX

Óscar Leonardo Cárdenas Forero
Marco Tulio Cárdenas Forero
Camila Andrea Hernández

Universidad del Tolima

Resumen

El presente artículo de investigación inscrito en el enfoque cualitativo, método arqueogenealógico, que apropia elementos de la analítica de la gubernamentalidad formulados por Michel Foucault, tiene el propósito de continuar con las pesquisas iniciadas por el Grupo Historia de las Disciplinas Escolares (GHDE) respecto a la exploración de las condiciones de existencia (procedencia, función y funcionamiento) que hicieron posible la inclusión del saber de las artes en la escuela pública colombiana durante el siglo XIX. Ahora instalado en la segunda mitad de este siglo, pretende mediante el rastreo del corpus documental de la época (manuales, planes de enseñanza, reformas curriculares, entre otros), determinar la racionalidad, relaciones de poder, vestigios, prácticas, discursos y enunciados que continuaron impulsando el proceso de introducción e institucionalización de las artes como saber escolar, en la forma de una materia académica y contenido de enseñanza, dentro de la estructura curricular de la escuela pública colombiana de la segunda mitad del siglo XIX, siendo empleado, además, para la orientación, regulación, subjetivación y gobierno de quienes, allí, asistían.

Palabras clave: saber escolar, saber de las artes, escuela pública, gubernamentalidad.

Abstract

This research article inscribed in the qualitative approach, archeo-genealogical method, which appropriates of the elements of the analytic of governmentality formulated by Michel Foucault, has the purpose of continuing with the researches initiated by the Group: History of School Disciplines (GHDE) towards the exploration of the conditions of existence (origin, function and functioning) that made possible the inclusion of the artistic know in the Colombian public school during the 19th century. Now installed in the second half of this century, seeks through the tracking of the documentary

corpus of the time (manuals, teaching plans, curricular reforms, among others), make evident the rationality, power relationships, the statements, traces, practices and speeches that they promoted the process of introduction and institutionalization of the arts as school knowledge, in the form of an academic subject and teaching content within the curricular structure of the Colombian public school of the second half of the 19th century, being employed, in addition, for the orientation, regulation, subjectivation and government of those who attended, there.

Key words: School knowledge, artistic know, public school and governmentality

Introducción

Cada vez más son los estudios e investigaciones que enriquecen el campo conceptual de los saberes escolares, aportando elementos para la reflexión sobre las formas de enseñanza que a lo largo de la historia se han establecido. Entre estos estudios se encuentran los abordajes realizados en el exterior por Chervel (1991), Goodson (1991), Julia (2012), Viñao (2012), y a nivel nacional Álvarez (2003), Ríos (2017), Martínez (2017) y Cárdenas (2018). Gracias a este tipo de exploraciones, históricas, ha sido posible reconocer el carácter variable y fluctuante de los saberes escolares, pero, además, determinar la procedencia, los diversos modos, función y funcionamiento de los contenidos de enseñanza producidos en la escuela o fuera de ella, lo que permite dilucidar las formas asumidas en cada tiempo por el maestro y la escuela misma.

En virtud de ello, este estudio, de carácter cualitativo, enfoque arqueo-genealógico, que apoyado en los lineamientos de la analítica de la gubernamentalidad, explora las condiciones de existencia, en términos de la procedencia, función y funcionamiento del saber de las artes durante la segunda mitad del siglo XIX en Colombia.

Apuesta que busca determinar cómo definitivamente el saber de las artes se institucionalizó en los planes de enseñanza de la escuela pública, transfigurando y desprendiéndose de la condición de las artes como saber asociado a un *oficio*, “rudimentos necesarios para las artes i oficios mecánicos” (20 de abril de 1840. *Diario de las sesiones de la Cámara de Representantes*, p. 2), o al hacer del artesanado en sus talleres, para instalarse como ramo de instrucción constituido por contenidos relacionados con la música¹, el canto y el dibujo; justificando su introducción en que cada contenido enseñado en la escuela debía tener su aplicación especial o general para la vida. Por ello, se expresó que “todo lo que no pueda explicarse objetivamente; lo que no pueda observarse exterior o interiormente por medio de los sentidos o de una clara deducción del espíritu, no debe enseñarse en las escuelas primarias” (Guarín, 1876, p. 247).

Para dar cuenta de la *procedencia, función y funcionamientos* del saber de las artes en la escuela pública se recurrió a explorar los expedientes de la época, entre los que se destacan, las leyes, decretos, ordenanzas, planes de estudio, guías de instrucción pública, y, por supuesto, los textos escolares, considerados en el siglo XIX, según Cardona (2007), como una materialización con la función de interiorizar aquello que existe por fuera de la escuela en el escenario social, cultural y político, que concretiza los juegos de poder, intereses, deseos, expectativas, en fin, la racionalidad de la época, llevando “[...] al escenario público, [...] principios epistemológicos y deontológicos [...], con el objeto de crear niveles [...] de legitimidad que posibiliten [...] el mantenimiento [...] del sistema político [...] y las formas sutiles de dominación” (p. 85).

Igualmente, los textos escolares se convierten en una de las fuentes históricas, que, por una parte, permiten rastrear el saber de las artes en el siglo XIX, y por otra, determinar su carácter, manera de operar y su función respecto a la formación de ciudadanos con valores democráticos específicos, civilizados e ilustrados, precursores de los principios propios del patriotismo, la identidad nacional y de la república. En ese proceso, el aprendizaje de las artes, en la forma del saber de las bellas artes, fue adquiriendo sentido e importancia, al punto, que contenidos de enseñanza relacionados con el canto, la música y el dibujo, reservados para otros sectores sociales y escenarios educativos, irrumpieron con mayor vehemencia en la escuela pública para transformar su estructura curricular.

1. Según Quijano y Sánchez (1999), desde 1856 hasta 1886, una de las materias de enseñanza que se ofreció en las instituciones escolares fue la *música vocal e instrumental*.

La racionalidad educativa a mediados del siglo XIX

A finales de la primera mitad del siglo XIX, la racionalidad de la época se fue transfigurando para comenzar a dejar atrás la retórica y el ideario colonial y favorecer la irrupción de la *libertad* en muchos escenarios de la vida política, social, económica, cultural, y por supuesto, educativa. Según Zuluaga (1998), uno de los momentos trascendentales de la educación en Colombia se suscitó en el marco de las reformas políticas y sociales ocurridas en la segunda mitad del siglo, durante el gobierno de José Hilario López, en la que se posibilitó la irrupción de la *libertad de enseñanza, la adopción del ideario pedagógico de Pestalozzi y de modo simultáneo con el método lancasteriano y el desarrollo de la Escuela Normal*.

Unido a esto, el programa del partido liberal se enfocó a “[...] erradicar el centralismo heredado de la Colonia, debilitar el poder eclesiástico, disminuir el poder del gobierno central y desactivar los factores propicios al avance de los monopolios” (p. 12), impulsándose entre otras condiciones, el federalismo, la desmonopolización del saber y su enseñanza, y la introducción con mayor fortaleza de diversos saberes escolares en los planes de estudio de las escuelas públicas, entre ellos, el saber de las artes.

Atendiendo a ello, el saber de las artes que aparecía asociado a los oficios, labores y tareas que realizaban los artesanos y sus aprendices en los talleres artesanales, concerniente con los *modos de hacer* en la carpintería, herrería, talabartería, entre otros, comenzaba a distanciarse de manera marcada del saber de las artes en la forma de aquel saber relacionado con las *bellas artes* (pintura, dibujo, música y canto), un *saber culto*, reservado “[...] para otras educaciones, las privadas y de saber élite, útiles y determinadas para las gentes cultas de la sociedad” (Cárdenas y Cárdenas, 2018, p. 181), que en determinado momento de la historia del país, se encontraba *por fuera* de la estructura curricular de la escuela pública, salvo por las apuestas que se formularon en el marco del Plan de las Escuelas Patrióticas, en el que se propuso la enseñanza del saber de las artes como una estrategia para mejorar el “juicio y discernimiento” de los niños, así como, conseguir “[...] cultivar la armonía, la imaginación, la sensibilidad, las pasiones, el buen gusto, la belleza y acercarlos a la contemplación de la naturaleza” (p. 178).

Es más, para 1849 en el periódico *El Museo* de la ciudad de Bogotá se hacían ciertas precisiones respecto a la diferencia entre un artesano y un artista. Se manifestó que a pesar que las dos palabras se derivaban del sustantivo *arte*, no se sabía “[...] en qué se funden para creer que la idea espresada por la primera sea mas lata de lo que realmente es, o que equivalga a la espresada por la segunda. [...] [y] pueden confundirse estas dos voces” (15 de abril de 1849. *El Museo*, p. 18). Según lo expresado, el *artesano* hacía referencia a quien “*ejercita algun arte mecánico*” (p. 18), mientras que el *artista* era aquel “*que estudia el curso de artes –Liberalium artium sodalis alumnus*” (p. 18).

Sin embargo, en el momento en el que apareció la Escuela de Enseñanza de las Artes y Oficios en Bogotá y en el que se proclamaba la educación e instrucción de sus habitantes, el saber se encontraba en esa búsqueda de constituirse y “[...] convertirse en un saber susceptible de ser enseñado y cultivado dentro del plan de instrucción pública, de ser reconocido como un ramo de instrucción y como un *conocimiento útil* en la enseñanza escolar” (p. 177). Y con ello, “[...] desprenderse de aquella concepción que lo ubicaba como un *saber profano*, rezagado y asignado a ciertos sectores de la población considerados de un nivel económico, social, político y cultural distinto al de los nobles, liberales y la aristócratas” (p. 177).

Sumado a lo anterior, a comienzos de la segunda mitad del siglo XIX, según Zuluaga (2003), el país se enfrentó a diversas condiciones que aportaron a la formación del Estado Nación, desde la institucionalización de formas particulares de ser de la educación, la escuela, el maestro y por supuesto, el saber y la emergencia de varias constituciones (1853, 1858, 1863 y 1886), entre otras, que, *funcionando* articuladas al andamiaje del momento, introdujeron una serie de reformas liberales, de carácter educativo, materializadas en la Ley mayo 15 de 1850 sobre instrucción pública y libertad de estudios, que se tradujeron en la *libertad de enseñanza*.

Así, el saber de las artes aparecía asociado a los saberes prácticos y a los oficios, al *hacer* del artesano, un saber *ejercido mecánicamente* por las “clases bajas de la sociedad”, conservando su carácter de saber manual que no requería de ingenio e inspiración, encontrándose instalado de manera insinuante en las casas de educación privada y en algunas instancias públicas. A pesar de esto, las condiciones de emergencia y existencia del saber de las artes en la escuela pública se reconfiguraron en la segunda mitad del siglo XIX, pues se introdujo en la escuela pública, de manera consistente, en la forma de contenidos de enseñanza como la música, canto y dibujo.

En otras palabras, el saber de las artes empezó a abandonar y a despojarse paulatina y *gradualmente* de su carácter asociado a los oficios propios del artesanado como la albañilería, zapatería, herrería, talabartería, entre otros, para asumir un estado, función y funcionamiento distinto, relacionado con las *bellas artes* y los contenidos de enseñanza del *dibujo*, *canto* y la *música* esencialmente. El dibujo lineal asociado a la representación de las *formas geométricas* comenzó a preocuparse por expresar en sus producciones la belleza de la naturaleza, sus paisajes y elementos constitutivos; el canto comenzó a tomar su propio cuerpo, contenidos y carácter; y la música a asociarse y a acompañar a la enseñanza de canciones en las escuelas públicas.

En suma, la racionalidad de la época no solo concibió la libertad de enseñanza, despojando de su monopolio al Estado, y la condición de impartir cualquier tipo de cátedra, abriéndole la posibilidad de institucionalización del saber de las artes, en la forma de bellas artes, en los planes de estudios de la escuela pública, sino, además, distinguir entre el saber del artista y del artesano.

El saber de las artes (1850-1870): el saber del artesano y el saber de las bellas artes

A finales de la primera mitad del siglo *xix*, aprender “[...] á escribir, á leer, aritmetica, principios de gramática y doctrina” (3 de octubre de 1846. *El Constitucional*), se constituían en los ramos de instrucción establecidos en la escuela pública como fundamentales para la enseñanza, el proyecto nacional y la formación de la población, que se aprendían conformes con los métodos prescritos (enseñanza mutua).

En particular, el saber de las artes, en estado incipiente y germinal para considerarse como *ramo* fundamental dentro de la estructura de la instrucción pública, se encontraba reservado para las Casas de Educación privada, y, para algunas instituciones que ofrecían educación pública. Por ejemplo, según la Ordenanza 117 promulgada por la Cámara provincial de Bogotá en 1850, que le otorgaba una nueva planta al Colegio de la Merced, se ordenó la enseñanza de ramos como “Escritura, costura, labor en blanco i bordado; principios jenerales de jeometría, dibujo lineal i de flores i paisajes; [...] La distribucion de estas enseñanzas se hará por el Gobernador entre los preceptores [...]” (7 de diciembre de 1850. *El Constitucional de Cundinamarca*. No. 283, p. 3).

Como se ve, la enseñanza del *dibujo de flores y paisajes* fue uno de los contenidos de formación y aprendizaje de las niñas del colegio. En ese marco, el saber de las artes se asociaba a “[...] la destreza en reunir lo mas agradable, lo mas interesante que la naturaleza produce, empleando sus mismos medios y recursos [...]” (20 de abril de 1848. *El Constitucional de Cundinamarca*. No. 238, p. 3).

Así pues, el saber de las artes se fue manifestando, enunciando y comprendiendo como la *destreza* que poseían las personas para concentrar en un conjunto, en una unidad, lo *agradable e interesante* que la naturaleza producía, vinculado a la idea de lo *hermoso, simple y armonioso*, que se lograba adquirir en la medida en que se *apropiara* en una impresión, lo más exactamente posible, la realidad de los elementos naturales observados.

Ahora bien, con la publicación del *Manual de Enseñanza Mutua para las Escuelas de Primeras Letras* en el año 1845, se expresó no solo que en las escuelas primarias se debían enseñar las materias allí establecidas “[...] indispensables para las últimas clases de la sociedad, porque los pudientes proporcionarán despues á sus hijos la instruccion que les acomode (Triana, 1845, p. 57), sino que se señaló que la *música* debía ser considerada como otro de los ramos de instrucción pública de las escuelas primarias, pues, se constituía en “[...] un medio esencial de la cultura del hombre, [que] penetra el alma con impresiones profundas i variadas, dulcifica las costumbres, embellece la existencia i da los ritos religiosos [...]”. (p. 58)

Así, la música fue comprendiéndose y abriéndose paso como un saber fundamental para la formación cultural, que inspiraba el genio de las personas, consolaba sus desgracias, les permitía concentrarse en sus actividades y oficios y le daba “un nuevo brillo á la prosperidad, [...] dando alivio al alma con el olvido de las penas i dolores mundanos, [haciendo] presentir la existencia de una vida púra, celestial, infinita, término feliz de esta corta peregrinacion” (p. 58). Justificándose, además, la necesidad de ampliar su enseñanza a los niños de las escuelas primarias, en tanto, se podía convertir en un medio para enseñar otros ramos de instrucción como la aritmética y los ejercicios gimnásticos como ocurría en Europa.

Al tiempo, se enunció la importancia de la enseñanza del *canto*, pues, “la naturaleza siempre pródiga ha dado á todos un instrumento el mas dulce, armonioso i variado, -la voz o el canto. Ella conmueve como se quiere el alma é imita todos los tonos que pueden formarse con los instrumentos inventados” (p. 58), por tanto, se consideró trascendental, enseñarles “[...] a los niños á servirse de un instrumento que nada les cuesta i que los acompaña á todas partes” (p. 58). Visto esto, se justificó la inclusión de la *música* y el *canto* en los planes de estudio de la escuela pública primaria, como ramos de instrucción, que aportarían en la formación cultural e intelectual de los granadinos sin importar su condición social y económica.

En definitiva, tanto el canto como la música aparecían como saberes instaurados en escenarios distintos a la escuela, justificándose su importancia en la vida social de la época, lo que se constituirá posteriormente en un discurso para favorecer su presencia, enseñanza e incursión en espacios de carácter educativo y escolar.

El saber de las artes (1870-1880)

En 1870, momento en el que “los radicales respaldaron de manera abierta y comprometida el ideal de la instrucción pública” (Cardona, 2007, p. 88), apareció publicado el Decreto Orgánico de Instrucción Pública, con el que se buscó fomentar la instrucción primaria y la uniformidad de los textos escolares. Por ello, la instrucción pública aparecía fundada en los principios practicados por Pestalozzi, quien proponía introducir “[...] en las escuelas primarias las “artes del dibujo” (Guarín, 1876, p. 129) y comprender que “toda materia de enseñanza debería principiarse con la acción del pensamiento” (p. 29), resaltando que las materias escolares que se enseñaban en la escuela debían estar en relación con el lugar que *posiblemente* los alumnos ocuparán más adelante en la sociedad.

A este respecto, se señaló la existencia de una serie de procedimientos y *modos de enseñar el dibujo*, sobre el que existían dos métodos, uno *natural*, de mayor interés para los niños y otro, en el que “[...] los niños no sólo deben saber teóricamente cómo se dibujan estas figuras, sino que lo harán por sí mismos con su regla, compas i lápiz, de que deben estar provistos” (p. 178). Inmediatamente los niños desarrollarían “[...] las ideas de las líneas, medidas, ángulos, radio, círculo, circunferencia [...]” (p. 177), el maestro estaba en la disposición de adoptar procedimientos de enseñanza de carácter *natural*, de mayor interés para el niño, relacionados con “hacer copiar diseños o pinturas i objetos reales en que se encuentren combinadas líneas rectas i curvas” (p. 177).

Visto esto, el saber de las artes se relacionó de manera marcada con la representación de objetos naturales, que el niño debía copiar e imitar, para representarlos. Además, se discutió que esta manera de proceder fomentaba el amor por la naturaleza, argumentando que “el dibujo en la pizarra debe considerarse mas bien como pasatiempo i recreo que como ocupacion seria” (p. 178). En consecuencia, se sugirió que el maestro escogiera “[...] para dibujar objetos familiares que se encuentren a la mano, como libros, mesas, taburetes, tinteros, sombreros, árboles, [...]”; i no se debe ensayar el dibujo de edificios i de animales sino hasta que los niños hayan aprendido algo de perspectiva” (p. 178).

Así, el dibujo se fue comprendiendo como un ramo de instrucción y un *medio aparente* para “[...] conseguir la actividad observadora i la vigorización de la inteligencia; da a la educación intelectual la importancia que merece, i procura habilidad a ciertas partes del sistema orgánico, i amenidad i recreo a la enseñanza” (p. 180). Estos argumentos sirvieron de fundamento para que se enunciara que no había razón para suprimirlo de las escuelas elementales, pues era tan importante como lo era el *canto*, simplemente, había que darle la dirección debida.

Cabe señalar, que hacia 1876 se publica la *Guía de los directores i directoras de las escuelas públicas del Estado de Cundinamarca. Sistema Moderno de Enseñanza Primaria*, en el que se puso de manifiesto un nuevo sistema de instrucción primaria, que pretendió organizar las escuelas bogotanas y “señalar los métodos i textos de enseñanza” (Guarín, 1876, p. 2), como también, las materias de enseñanza.

La Guía para los Directores y Directoras de escuelas públicas destacaba el valor del saber del *canto*, como un ramo de enseñanza fundamental y un elemento poderoso para dar animación a las tareas escolares, resaltándose que su aprendizaje debía contemplarse en la distribución del tiempo para una escuela elemental, que contribuye al desarrollo y fortificación de los pulmones de los niños.

Respecto al *dibujo*, relacionado con la enseñanza del dibujo de líneas, figuras y cuerpos, contenidos propios y específicos del campo de la geometría, se enunció que su importancia radicaba en que

contribuía a “[...] observar la situación, la forma i los detalles de los objetos, a medir las distancias i a apreciar las proporciones” (Guarín, 1876, p. 25).

Mas aun, hacia 1877, se enunciaban la importancia de ampliar “[...] la fundación de escuelas de artes i oficios, que impulsen estos ramos hácia el desarrollo a que les llaman los copiosos elementos con que la industria ha de contribuir en breve al bienestar general”. (*Revista Municipal*, 1877a, p. 8).

Así pues, hacia 1878, la Nueva Granada se enfrentaba a profundas reformas civilizadoras que se reflejaban, entre otros campos, en las artes. Las artes un hacer que requería ser teorizado, “Las artes mejoran los trabajos, y las gentes se modifican con el brillo de la civilización” (Díaz, 1878, p.154). La música y el dibujo (lineal y de paisaje) eran saberes que se enseñaban en los colegios, en especial, a las niñas, y necesario este último, “para que sus bordados no sean parches alegres, en vez de formas perfectas de pintura” (p. 167). El saber de las artes en la forma de la pintura o la música les daban un estatus distinto a ciertos habitantes neogranadinos.

El saber de las artes (1880-1900)

Para finales de la segunda mitad del siglo XIX, la racionalidad de la época nuevamente sufrió un proceso de metamorfosis. De un modo de ser y actuar de la época centrado en el impulso al federalismo y a la libertad de enseñanza, se optó por el arraigamiento del centralismo, el “orden y la religiosidad” (España, 1986, p. 14), como también, de “[...] un sistema de educación profundamente cristiano” (p. 17). Conforme con esto, en 1882 se promulgó la Ley 67 que creó el *Instituto de Bellas Artes*, argumentando que su influencia y cultivo en la civilización de los pueblos, como, las felices disposiciones artísticas, eran fundamentales para el crecimiento de los habitantes y la distinción de una parte de la juventud colombiana. En el Instituto de Bellas Artes, el saber de las artes se orientó específicamente hacia la enseñanza del dibujo y el grabado, la arquitectura, la pintura y la música.

Así mismo, apareció publicada la cartilla *Teoría de Música* de Vicente Vargas de la Rosa, un adaptación como texto por parte del gobierno general del Estado de Cundinamarca y la Academia Nacional de Música, en el que se expresó que además de la palabra, “[...] para distinguirlo de los brutos en la inmensa escala de la creación” (Caicedo, Prólogo, 1882, p. III), había otro lenguaje que del igual modo, con carácter noble y sublime, marcaba también una distancia que los separaba de ellos, el “lenguaje de los sonidos” (p. III). A diferencia de la palabra, en la música, la voz era fundamental y tenía preferencia sobre lo accesorio que era la articulación.

En esta cartilla se expresó que la música, según el profesor Fétis, era el resultado de combinaciones sucesivas y simultaneas de los sonidos, es decir, “el arte de producir y combinar los sonidos agradablemente al oído” (Vargas de la Rosa, 1882, p. 10), que se componen de sonidos que se distinguían unos de otros por su elevación, unos más altos, otros más bajos, agudos y graves. Mas aun, se expusieron las ideas y contenidos relacionados con la enseñanza de la música, entre ellos, el concepto de música, grados, tonos y semitonos en el piano, intervalos y la escala de sonidos, fundamentalmente.

Para 1892 se expidió, no solo la Ley 89 sobre instrucción pública que le proponía a los estamentos territoriales en los que hubiera personal docente y elementos suficientes para su creación y sostenimiento, el establecimiento de escuelas preparatorias en las de Bellas Artes, entre otras, sino el Decreto 0349 sobre instrucción pública, que la dividió en *departamental*, asociada a la primaria o de primeras letras y *nacional*, articulada con la secundaria y la profesional, y en el que se declaró que hacían parte del ramo de Instrucción Secundaria, establecimientos como la *Escuela de Bellas Artes*, las *Escuelas de Artes y Oficios* y la *Academia Nacional de Música*, entre otros.

Según el decreto, la Escuela de Bellas Artes comprendía las secciones de estudio de geometría aplicada y de perspectiva; anatomía artística, actitudes humanas y fisonomía de las pasiones; dibujo y pintura a la aguada; pintura al óleo; ornamentación; teoría general de la arquitectura, dibujos, planos y proyecciones arquitectónicas escultura; grabado en madera, esencialmente (Decreto 349 de 1892).

Finalmente, en 1893, se emitió el Decreto 0429, por el cual se organizó la instrucción pública primaria, y que expresó que las escuelas tenían por objeto formar hombres instruidos suficientemente en los conocimientos elementales, sanos de cuerpo y de espíritu, dignos y capaces de ser ciudadanos útiles al país; resaltando que la enseñanza en las escuelas no se limitaría a la instrucción, sino que comprendería el desarrollo armónico de las fuerzas del cuerpo, de los sentidos y de todas las facultades del alma.

Reflexiones finales

Para finales del siglo XIX, efecto de la convergencia de una multiplicidad de condiciones, las maneras de comprender, proceder y operar del saber de las artes, se transfiguraron. De estar reservado a la educación privada, liberal y aristócrata del país o al acontecer de los talleres de los artesanos, como un saber profano fuera de la estructura curricular de la escuela pública, se introdujo en ella, para transformar el modo de ser de la escuela, el maestro y las estrategias de regulación de los niños.

Resultado de ello, las guías para directores y directoras de escuelas primarias, los manuales escolares y planes de enseñanza, materializaron las pretensiones de la época por introducir un saber escolar que contribuía en la formación de un ciudadano defensor de sus derechos y de la república; además, de la constitución de un sujeto ciudadano ilustrado, civilizado, apreciador de la belleza de la naturaleza, del esplendor de la música y del canto en sus expresiones.

Así, el saber de las artes se disoció del saber del artesano y de los oficios relacionados con la zapatería, herrería, sastrería, etc., para poseer su propio carácter, estructura, contenido, función y funcionamiento en el marco de la estructura curricular de la escuela pública, relacionado con las *bellas artes*, es decir, con el dibujo, la música y el canto, saberes escolares que se orientaron para la formación de un sujeto particular, requerido por la racionalidad de la época.

La multiplicidad de discursos y prácticas instaladas durante la segunda mitad del siglo XIX, constituyeron el saber de las artes, en la forma de bellas artes asociadas al canto, dibujo y la música e impulsaron su instalación en los planes de estudio de las escuelas públicas de ese momento.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias

- Biblioteca de Señoritas*. No. 4, año 1. Bogotá, 23 de enero de 1858. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/3351/rec/11>
- Barreto, Indalecio. (1856). *Certamen publico de la escuela primaria de niños de la Parroquia de Tasco*. Imprenta de Francisco Torres. Biblioteca Nacional de Colombia. Bogotá. Fondo Pineda 772. Recuperado de http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/75539/0
- Constitución i las Ordenanzas Municipales de Medellin, espedidas en los años de 1853 y 1854*. (1855). Biblioteca Nacional de Colombia. Recuperado de http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/75089/0
- Diario de las sesiones de la Cámara de Representantes*. (20 de abril de 1840). Biblioteca Nacional de Colombia. Recuperado de http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/88559/0
- Díaz Castro, Eugenio. (1878). *Obras Inéditas*. Imprenta La América. Biblioteca Nacional de Colombia. Fondo Cuervo. Bogotá. Recuperado de http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/88026/0
- El Suramericano* (10 de enero de 1850). No. 27. Recuperado de http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/133619/0
- El Ciudadano. Periodico de la Juventud. Cartajena*. (30 de junio de 1850). No. 3. Trim. 1. Recuperado de <http://bibliotecanacional.gov.co/content/conservacion?idFichero=88826>
- El Museo*. (15 de abril de 1849). No. 2. Tomo I. Recuperado de http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/159173
- España, G. (1986). *Rafael Núñez. Escritos Políticos*. Prólogo. El Áncora Editores. Bogotá.
- La Aurora. Ensayos de Literatura*. (8 de junio de 1867). No. 2. Trim. 1. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/2849>
- La Aurora. Ensayos de Literatura*. (31 de octubre de 1867). No. 10. Trim. 2. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/2849>
- La Aurora. Ensayos de Literatura*. (26 de enero de 1868). No. 2. Trim. 1). Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/2849>
- Guarín, (1876). *Guía de los directores i directoras de las escuelas públicas del Estado de Cundinamarca. Sistema Moderno de Enseñanza Primaria*. Imprenta de Gaitán. Bogotá. Recuperado de http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/80825/0

- Pinzón, Cerbeleón (1864). *Catecismo Republicano para instrucción popular, redactado a escitación del ciudadano presidente de los Estados Unidos de Colombia, destinándolo con especialidad a las escuelas de los cuerpos de la guardia colombiana, creadas por el decreto presidencial de 1.º de setiembre de 1864*. Imprenta de “El Mosaico”. Biblioteca Nacional de Colombia. Fondo Pineda. Bogotá. Recuperado de http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/73443/0
- Peña, Domingo. (1855). *Problemas de geometría arreglados i dispuestos para, el uso de los artesanos, de los estudiantes i de las señoritas*. Biblioteca Nacional de Colombia. Fondo Vergara. Bogotá. Recuperado de http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/72918/0
- Pérez, M. (1853). *Un nuevo colegio*. Imprenta de Jacobo F. Lince. Medellín. Biblioteca Nacional de Colombia. República de Colombia. Decreto Orgánico de la Instrucción Pública, 349 de 1892.
- República de Colombia. Ley 67 de 1882, por la cual se establece en la capital de la República un Instituto de Bellas Artes.
- República de Colombia. Decreto 0429 de 1893, por el cual se organiza la instrucción primaria.
- Revista Municipal*. Zipaquirá: Estados Unidos de Colombia, Estado Soberano de Cundinamarca, serie 1, núm. 8, 1 de diciembre de 1877a.
- Vargas de la Rosa, V. (1882). *Teoría de Música*. Imprenta de Medardo Rivas. Bogotá. Adaptada Recuperado de http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/12/1882%20-%20Teoria%20de%20la%20Musica%20por%20Vicente%20Vargas%20de%20la%20Rosa.pdf

Fuentes secundarias

- Cárdenas, O. y Cárdenas, M. (2019). La historia de los saberes artísticos en la escuela pública colombiana en la primera mitad del siglo XIX. *Pedagogía y Saberes*, 50, 173–185.
- Cardona, P. (2007). *La nación de papel. Textos de lectura y política. Estados Unidos de Colombia*. Escuela de Ciencias y Humanidades. Fondo Editorial Universidad EAFIT. Colección Académica.
- Chervel, A. (1991, mayo-agosto). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295. Historia del currículum (I). Madrid. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeroscompletos/re295.pdf?documentId=0901e72b8130f412>
- Goodson, I. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*, 295. Historia del currículum (I). Madrid. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeroscompletos/re295.pdf?documentId=0901e72b8130f412>
- Martínez Velasco, M. Á. (2015). *De las escuelas primarias a las escuelas infantiles: la configuración de un saber escolar para la educación de la tierna edad y de los párvulos en Colombia, 1870-1930*. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación, Departamento de Educación Avanzada. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Miguel_Martinez_Velasco/publication/322448370_De_las_escuelas_primarias_a_las_escuelas_infantiles_la_configuracion_de_un_saber_escolar_para_la_educacion_de_la_tierna_edad_y_de_los_parvulos_en_Colombia_1870-1930/links/5a59549d0f7e9b5fb38405e7/De-las-escuelas-primarias-a-las-escuelas-infantiles-la-configuracion-de-un-saber-escolar-para-la-educacion-de-la-tierna-edad-y-de-los-parvulos-en-Colombia-1870-1930.pdf
- Martínez Velasco, M. (2018). Educación infantil y oficio de maestra-jardinera, Medellín-Colombia: 1915-1930. *Historia y Memoria*, 16, 281-318. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/7193https://doi.org/10.19053/20275137.116.2018.7193
- Quijano Samper, M. S y Sánchez Moncada, M. (1999). Escolarización de niñas y jóvenes en Bogotá, 1870-1920. En: *Historia de la Educación en Bogotá*. Tomo I. IDEP. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Ríos, R. (2015). Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares. *Pedagogía y Saberes*, 42, 9-20.
- Viñao, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación*, 25, 243-269. Recuperado de http://rca.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/11181/11603
- Zuluaga Garcés, O. L. (2003). *Historia de la Educación en Bogotá*. Tomo I. Serie Investigaciones 7. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Bogotá.
- Zuluaga Garcés, O. L. (1998). *La Educación pública en Colombia 1845-1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*. Facultad de Educación Universidad de Antioquia. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Bogotá.

MESA

Saberes y disciplinas escolares: una perspectiva
para hacer historia de la pedagogía

“Viejos” saberes escolares para “nuevas” prácticas pedagógicas

Milton Trujillo
Universidad del Valle

Licenciado en Filosofía; Especialista en
Ciencias Políticas; Magister en Educación.
Profesor Asociado del Instituto de Educación
y Pedagogía. Universidad del Valle, Colombia.
milton.trujillo@correounivalle.edu.co

“Viejos” saberes escolares para “nuevas” prácticas pedagógicas

Milton Trujillo

Universidad del Valle

Resumen

El desarrollo cultural y social de las comunidades está vinculado a la capacidad del sistema para proveer los mecanismos, medios y fines necesarios para que las personas desplieguen su potencial para transformar sus condiciones de vida. En este sentido, la acción educativa contemporánea se convierte en un escenario de encuentro entre las necesidades y retos que enfrentamos los educadores en nuestro quehacer pedagógico y las nuevas formas de saber que están problematizando la enseñanza tradicional, frente a las demandas de un mundo en constante transformación. A la luz del enfoque de Álvarez (2015) en “Del saber pedagógico a los saberes escolares”, pretendemos, en esta ponencia, leer una propuesta formativa denominada Encuentros que entretejan significados de vida, con la que el equipo de profesionales del Instituto de Educación y Pedagogía proyectaron conocer el “mundo de los jóvenes”, a ellos mismos con sus imaginarios y representaciones sociales, para vislumbrar otras posibilidades pedagógicas, que permitieran ayudar a los jóvenes de manera conjunta, a entender su lugar en el mundo de hoy, y a la escuela como el escenario privilegiado para la construcción de identidades, formas de organización social y vínculos afectivos, que favorecen la construcción de sujetos políticos, democráticos y con capacidad crítica. Se emplearon, para esta “nueva” práctica pedagógica, algunos “viejos”, tradicionales y ancestrales saberes escolares, con el propósito de recuperar en los jóvenes su capacidad de “hacer con sentido”, de manera que les posibilite asumirse como sujetos activos, críticos y responsables frente a las demandas del mundo contemporáneo; y para introducirlos a diversas prácticas físico-mentales que ofrecieron un enfoque holístico de la salud (Hatha Yoga, Taijiquan, Aikido, Jiu-jitsu y Hapkido).

Palabras clave: Práctica Pedagógicas, Saberes escolares, Pensamiento Crítico, Negociación cultural, Enseñanza y aprendizaje colaborativos.

Introducción

El desarrollo cultural y social de las comunidades está innegablemente vinculado a la capacidad del sistema para proveer a las personas los mecanismos, los medios y los fines necesarios para que desplieguen todo su potencial como seres sentipensantes, capaces de transformar sus condiciones de vida. En este sentido, la acción educativa contemporánea se convierte en un escenario de encuentro entre las necesidades y retos que enfrentamos los educadores en nuestro quehacer pedagógico y las nuevas formas de saber que están problematizando la enseñanza tradicional, frente a las demandas de un mundo en constante transformación. Por tanto, desde nuestra misión educativa, se hace necesario conocer el “mundo de los jóvenes”, a ellos mismos con sus imaginarios y representaciones sociales, para vislumbrar otras posibilidades pedagógicas, que nos permita ayudar a los jóvenes de manera conjunta, a entender su lugar en el mundo de hoy, y a la escuela como el escenario privilegiado para la construcción de identidades, formas de organización social y vínculos afectivos, que favorecen la construcción de sujetos políticos, democráticos y con capacidad crítica, con visiones propias del mundo y frente a las cuales han emergido nuevas necesidades educativas.

Para cumplir con estos propósitos, la Universidad del Valle, a través de la División de Extensión y Educación Continua, diseñó una propuesta que estuvo a cargo de un grupo de académicos, recogiendo antecedentes y experiencias previas institucionales, denominada *Plan de Nivelación Académica Talentos Pilos*, para beneficiar a los jóvenes que ingresaron por primera vez a la universidad, potenciando la formación integral, vista como “un proceso permanente mediante el cual se pretende cultivar diversas dimensiones del ser humano, tales como la ética, la estética, la científica, la artística, la comunicativa y la socio-política, entre otras, buscando formar ciudadanos que cultiven y pregonen los valores que dignifican a los individuos en el contexto social” (Modelo Pedagógico Talentos-Pilos).

En el marco del plan de nivelación académica, el equipo de profesionales del Instituto de Educación y Pedagogía consolidaron una propuesta innovadora para la formación en torno a dos componentes: el primero denominado de inclusión, a través del curso *Encuentros que entretajan significados de vida*, cuyo propósito fue: recuperar en los jóvenes su capacidad de “hacer con sentido”, de manera que les posibilite asumirse como sujetos activos, críticos y responsables frente a las demandas del mundo contemporáneo. El segundo componente denominado transversal se llevó a cabo a través de un curso de deporte y salud que apuntaba a la introducción de los jóvenes a diversas prácticas física-mental, que ofrecieron un enfoque holístico de la salud, ya que ambos puntos de vista, la mente y el cuerpo son inseparables, y contribuyen al fortalecimiento de la estabilidad y el equilibrio de la vida; este componente se desarrolló a través de los cursos de *Hatha Yoga*, *Taijiquan*, *Aikido*, *Jiu-jitsu* y *Hapkido*.

Créditos institucionales

La experiencia educativa innovadora denominada *Encuentros que entretajan significados de vida*, hace parte de uno de los componentes de formación integral del Plan de Nivelación Académica Talentos Pilos (PNATP) de la Universidad del Valle, liderado por la División de Extensión y Educación Continua, adscrita a la Vicerrectoría Académica.

Como se afirma en el documento inédito: *La Experiencia del Plan de Nivelación Académica Talentos Pilos: Una propuesta para el periodo de aprestamiento en la Universidad del Valle*, El PNATP “fue creado mediante la resolución No. 016 de abril 7 de 2015, emanada del consejo superior, en concordancia con el Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad 2005-2015, en el cual se argumenta en favor de una formación con calidad, bajo una política de inclusión con equidad” (p.4). Fue concebido como una estrategia para los jóvenes bachilleres de la región del suroccidente colombiano que ingresaron a la Universidad del Valle en el marco del programa *Ser Pilo Paga*, impulsado por el Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación Nacional durante los años 2014 a 2016.

Según la Universidad del Valle, “esta experiencia educativa para la región, permitirá abrir un nuevo camino a la promoción y la integración efectiva de los jóvenes a la vida universitaria y académica en general. Con este programa se pretende que los jóvenes reconozcan y acepten las diferencias

entre ellos, en la interacción, el auto-reconocimiento como sujetos de derechos, su formación como ciudadanos y su preparación para el futuro laboral” (p. 17). Así mismo, esta estrategia “procura la generación de nuevos espacios curriculares, para una formación de jóvenes de la región, con miras a su inclusión en los programas académicos de la universidad. En este sentido, se apunta a redefinir los desarrollos curriculares referidos tanto a la formación básica y media como a la superior, la ciudadanía, la salud y al mundo del trabajo, de acuerdo con los marcos legales” (ibídem).

La implementación de los cursos, de los que trata esta ponencia, que expone la experiencia de una propuesta innovadora para la formación en torno a dos componentes denominados de inclusión y de transversalidad, fue posible implementarla gracias al equipo de profesionales, profesores y monitores adscritos al Instituto de Educación y Pedagogía, a quienes agradecemos su tenacidad y esfuerzo para resignificar las prácticas de formación y contribuir a la innovación educativa. Los equipos estuvieron conformados, para el curso *encuentros que entretienen significados de vida*: Profesores Carolina Perdomo Lozano, Edna Rocío Jiménez, Marleny Ordóñez Olmedo, Lucrecia Losada, Hanny Navarro Claros, Natalia García, Mar Panesso Quintero; monitores: Natalia Ruiz Fuertes, Lisette Fernanda Cuéllar Avilés, Edwin Arcila, Katherine Rivas, Natalia Ruiz Fuertes, Lisette Fernanda Cuéllar Avilés, Diana Carolina Zúñiga y Viviana Andrea Figueroa Fernández, Edwin Arcila y Daniela Viveros, Katherine Rivas, Daniel Hoyos. En los cursos *deporte y salud* se contó con los profesores María Juliana Rojas (Yoga), Daniel Adolfo Calderón Arenas (Aikido), Hanny Navarro (Aikido), Henry Vidal Peche-ne (Tai Chi Chuan), Francisco Javier Dorado González (Jujitsu), David Cuervo Mulet (Hapkido); y los monitores Andrés Felipe Medina, Natalia Ospina Balanta, David Alexander Ramos, Luis Alexander Bolaños, Junny González Garzón.

Presentación de los cursos

1. Componente de inclusión: *Encuentros que entretienen significados de vida*

Esta propuesta, y el desarrollo de sus actividades, permiten evidenciar y fortalecer así, habilidades sociales, destrezas motrices, capacidad cognitiva, imaginación creadora y competencias emocionales, en el marco del diálogo de saberes y el trabajo colaborativo.

El proceso requiere de un desarrollo en cuatro momentos, cada uno de los cuales se organiza y ejecuta en varias sesiones de 3 horas cada una. Esta distribución en el tiempo permite desarrollar un proceso de manera adecuada, pertinente y efectiva. El diseño metodológico de estas intervenciones, tiene un carácter socio-pedagógico y se organiza en momentos lógicos interconectados, donde los participantes, en cada tarea que ejecutan, encuentran un medio de expresión, simbolización y resignificación de su mundo interior y de la percepción y concepción de los otros y del mundo externo, configurando alteridades, pues la dinámica va en el orden de lo individual y de lo construido colaborativamente con otros.

Consideramos que este tipo de procesos, mediados por la lúdica y la educación, a partir de otras experiencias de reflexión-acción, permite la manifestación libre y espontánea de las formas relacionales cotidianas de los jóvenes, de sus formas de pensar y concebirse a sí mismos y al mundo que les rodea, de sus necesidades emocionales y afectivas y de las configuraciones e imaginarios que los han construido acerca de sus condiciones de vida y de cómo plantear estrategias para abordar y dar respuesta a las problemáticas y confrontaciones que ésta les plantea.

La ruta para el seguimiento del proceso fue la siguiente:

		OBJETIVOS	PREGUNTAS	SESIONES
INTERIORIZACION (CONSTRUCCIONES INDIVIDUALES)	LAS BUSQUEDAS	Revisar el proyecto de vida actual a través de un ejercicio autobiográfico que permita recuperar el papel que cada joven se asigna en el mundo actual frente a sí mismo, su familia y su entorno.	¿Quién soy yo? ¿De dónde vengo?	1. Memoria autobiográfica (Intro) 2. Mi Yo, mi contexto y mi Territorio 3. Deconstruir identidades para resignificar el Sí mismo.
		Visibilizar las formas de relacionamiento y las relaciones que los jóvenes establecen con sí mismos y con los otros, como aportadoras de vínculos nutrientes o disfuncionales para su crecimiento personal.	¿Para qué estoy aquí?	4. Mi propósito Trascendente I 5. Mi propósito Trascendente II 6. Ecomapas de vida 7. Redescubrir relacionamientos para fortalecer los vínculos (Revisión del proceso)
EXTERIORIZACION (CONSTRUCCIONES COLECTIVAS)	LOS DESCUBRIMIENTOS	Reconocer y fortalecer las competencias emocionales y las habilidades sociales que los jóvenes han adquirido para asumir los retos, las dificultades, las posibilidades en una sociedad de "consumos" y que tienen refuerzo en la etapa de transición colegio-universidad	¿Para dónde queremos ir?	8. Habilidades sociales e inteligencia emocional Contigo vivo, contigo, comparto, aprendo y construyo. 9. Expresar para ser y ser para expresar 10. Decisiones 11. Diálogo y encuentro para la mediación
	LAS POSIBILIDADES	Propiciar un espacio de expresión de las demandas afectivas, emocionales y sociales de los jóvenes, que permita configurar acciones de búsqueda y solución de las mismas. Identificar los elementos que se deben transformar o transmutar para fortalecer el proyecto de vida y sus sueños individuales	¿Qué necesitamos?	12. Visión de vida: Obstáculos y amenazas 13. Visión de vida: Posibilidades, oportunidades 14. Construyendo redes: La siembra 15. Construyendo redes: La cosecha (Revisión del proceso) 16. Tejiendo vida (Conclusión del proceso)

2. Componente transversal: *Cursos de deporte y salud*

Considerando que la oferta de un curso de deporte y salud en la modalidad de "práctica de un arte marcial" promueve la adecuada introspección, es de gran apoyo para despejar la mente, así como concentrar la atención a las cosas importantes, y coadyuva al alcance de la paz interior, obteniendo el control completo sobre el pensamiento, para evitar caer en la cotidianidad de pensamientos negativos, enfocándonos principalmente en mantener la mente activa, positiva, relajada y abierta, les permitimos a los estudiantes seleccionar una de las ofertas para su práctica, para que conocieran los aspectos básicos y fundamentales de este arte y no se asumiera como un conjunto de técnicas para la competencia o lastimar al oponente.

2.1 HATHA YOGA

Por tradición el Yoga se ha conocido como "Unión -del sánscrito YUG- del ser con la persona humana". El Yoga más que un conocimiento, una filosofía o una religión es un conjunto de experiencias finas, profundas, conscientes y trascendentes, a través de las cuales se pueden desarrollar las facultades del ser humano, permitiéndole afrontar su realidad. Este curso ofrece a los estudiantes un espacio de re-conocimiento personal a través de la vivencia de prácticas psico-corporales orientadas al contacto personal consigo mismo.

El yoga se constituye en vías, modalidades o técnicas a través de las cuales se vive la experiencia profunda de sí mismo. Una de las más conocidas en occidente y que es utilizada para el desarrollo, conservación y cuidado del cuerpo, es el Hatha Yoga. Entendiéndose como "Ha" como lo solar, lo

activo y “Tha” como lo lunar, lo pasivo, polos que se encuentran en un punto que es el yoga o sea el equilibrio, es decir el hatha yoga busca el “yug” o el equilibrio haciendo un reconocimiento del fluir de nuestra energía tanto positiva como negativa a través de nuestro sistema sensorial.

Algunos temas de reflexión:

- Historia y filosofía del Yoga; Los estadios del Yoga: Yama, Niyama, Asanas, Pranayama, Pratyahara, Dharana, Dhyana y Samadhi; Las dimensiones del Ser Humano: física, energética, mental y espiritual.
- Ejercicio, alimentación e higiene.
- Fisiología de la respiración
- La relajación consciente
- Los beneficios del Hatha yoga

2.2 TAIJIQUAN

El interés de este curso está en involucrar progresivamente a los participantes en una experiencia de sí mismo a través del proceso de apropiación de técnicas corporales producidas en la cultura china, en cuyo lugar tienen un propósito de mejoramiento y mantenimiento de la salud personal y colectiva como consecuencia del logro de armonía consigo mismo y con el ambiente.

El trabajo de cada sesión permitirá hacer consciente el proceso personal de apropiación de las técnicas a través del seguimiento, mediante escritura de la experiencia obtenida durante las sesiones de clase, así como durante el tiempo de auto-estudio y aplicación a la vida cotidiana, para lo cual se realiza un diario que parte de la intención al matricular el curso y de las condiciones de vida al inicio del mismo.

Algunos temas de reflexión:

- Estiramientos pasivos y activos e ideomotrices.
- Respiración, relajación muscular y orgánica.
- Postura, propiocepción. Quietud del pensamiento. Qigong.
- Auto-masaje y masaje mutuo.
- Cualidades del movimiento: suavidad, lentitud, continuidad, redondez, conciencia.
- Movimientos de brazos de Taijiquan: Apertura (pincel), Partiendo la crin del caballo, La grulla blanca despliega sus alas, Limpiar la rodilla, Tocar el laúd, Empujar la cara del oso. Cierre.

2.3 AIKIDO

Aikido no es un deporte ni un arte de combate. Es una práctica marcial enfocada a la búsqueda interior, mediante un ejercicio sincero y disciplinado que logra configurarse en un eficaz método de defensa personal. La práctica del Aikido se basa en los siguientes principios: Relajación, concentración, no-resistencia, ausencia de un espíritu de competencia, respiración abdominal, ausencia del concepto de adversario, y uso del ki (energía). Es, además, un arte depurado que goza de buena estética, sobriedad, dinamismo, sencillez, elegancia y serenidad. El Aikido es un arte marcial japonés tradicional, cuyos vocablos pueden traducirse de la siguiente manera: AI (armonía / juntos), KI (energía / espíritu), y DO (camino). En Aikido no existe la competición porque es un arte netamente defensivo, derivado del arte de la espada KEN - JUTSU que incluye elementos de la filosofía ZEN. Mientras que las escuelas tradicionales de arte marcial hacen énfasis en la defensa personal y el combate, el Aikido rechaza estos ideales puramente físicos y cambia el aspecto de la violencia por la armonía.

En este sentido, como una práctica marcial, ofrece una alternativa diferente y no competitiva, donde lo importante es el respeto por el desarrollo individual de cada uno de los estudiantes en la clase de Aikido. Esto nos lleva, a que nuestros participantes inscritos en la clase, tengan que enfrentarse a sus propios miedos que se evidencian en el trabajo de las caídas (ukemis), como símbolo que representa el constante caer y levantarse en nuestras vidas. Posterior a esto, nuestros Aikidokas, comienzan el acercamiento a las técnicas básicas lo que los lleva a trabajar la paciencia, la permanencia y los niveles

de frustración ya que trabajar las técnicas básicas implican un trabajo de coordinación del cuerpo y del manejo de la fuerza del compañero de práctica. Todos estos elementos ofrecen unas herramientas importantes para la vida universitaria y profesional de nuestros estudiantes, por lo cual la práctica del Aikido se convierte en un medio para el trabajo corporal y desarrollo interno.

2.4 JU-JITSU

El *Ju Jitsu*, es arte de la suavidad que data de hace más de 2000 años es una de las formas de lucha más antigua siendo sus orígenes en la India. Los indios en inferioridad de condiciones frente a los mongoles, se vieron en la necesidad de crear una clase de defensa personal, que no tuviera como fundamento la fuerza muscular, el método se desarrolló bajo el concepto de principio de la palanca contra la fuerza del adversario; posteriormente llegaría a China tal como lo hicieron otras artes y luego a Okinawa y Japón, donde fue adoptado por las clases guerreras. Sus inicios en Japón se remontan a los periodos comprendidos entre los siglos VIII y XVI, donde se usaron como métodos de batalla de los Bushi, guerreros japoneses clásicos para hacer frente a otros guerreros samuráis con armadura; de ahí su énfasis, en atacar con lanzamientos, luxaciones y estrangulaciones, más que fomentar el uso de golpes y patadas. En un arte marcial poco conocido en el mundo occidental, siendo la raíz del Judo, Karate y Aikido.

El Ju Jitsu ofrece a los estudiantes herramientas para el autocontrol de las emociones a través de la práctica de las técnicas básicas, que lo llevan a reconocer el respeto por el otro, donde la victoria no es contra el oponente, sino contra el orgullo y el odio de los mismos practicantes.

2.5 HAPKIDO

Es un arte marcial Koreano, fundado por el maestro Choi Yong Sul o (Yong Sul Choi) en el año 1948; en estos tiempos difiere el modernismo del Hapkido con la estructura metodológica tradicional: fue consolidado por el alumno Ji Han Jae. Su Significado: búsqueda o camino de la unión del espíritu (energía vital) con el Universo. HAP: Significa: "Armonía y Coordinación. KI: Energía en cada ser humano. Do: Es el Arte o el Camino.

Se fundamenta en tres principios esenciales para la aplicación de todas sus técnicas: El Círculo, el movimiento y la Unión.

El Hapkido nació en Korea aproximadamente 1500 años, se practicaba en China y los budistas lo conocían como "Dang - Su". La importancia de desarrollar esta disciplina en un ambiente universitario, es que los estudiantes tienen la posibilidad de aprender técnicas para evitar circunstancias de riesgo a través de principios de conducta y disciplina que le permite respetar la vida del prójimo porque aprenden a conocer el valor de la suya. La práctica del Hapkido, utiliza conceptos dinámicos, principios científicos, aplicaciones reales y sentido común

3. Referencias bibliográficas básicas y complementarias trabajadas en los cursos

BERGER, P. & LUCKMANN, T. (2001). La Construcción Social de la Realidad. Talleres gráficos Color Efe. Buenos Aires

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL YOHA YOGUISMO. (2008) Una Clase de Yoga. Solar fundación cultural. México

BORGHI, F. (2009). Cuerpo y subjetividades en las sociedades de la incertidumbre. En Cuerpos, subjetividades y conflictos: hacia una sociología de los cuerpos en América Latina/ Carlos Figari; compilado por Carlos Figari y Adrián Scribano. -1a ed.- Buenos Aires: Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad - CICCUS, 2009. (23-33).

CASTORINA, J. A. (2010) "Psicología de los conocimientos sociales en los niños y teoría de las representaciones sociales", en M. CARRETERO y J.A. CASTORINA (Eds.) La construcción del conocimiento histórico. Buenos Aires. Paidós.

DESPEUX, Catherine. (1993) Taijiquan, arte marcial: técnica de larga vida. Barcelona: Ibis

- EDWARDS, D. & MERCER, N. (1988). *El Conocimiento Compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós, Barcelona.
- HORST, Hammitzsch. (1983) *El zen y el arte de la ceremonia del té*. Barcelona, ediciones teorema
- KELEMAN, Stanley. (1997), *Anatomía Emocional*. Editorial Desclée. Bilbao.
- KOROL, C. (2004). *Pedagogía de la Resistencia: Cuadernos de Educación Popular*. Ediciones Madres de Plaza de Mayo, Buenos Aires.
- KRAUSKOPV, D. (2000) *El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios*. En www.binasss.sa.cr/revistas/ays/1n2/0517.htm
- LIDELL, Lucy. (1983) *YOGA Una guía para su práctica*. Círculo de lectores. Barcelona. MARCELLI, Adrián. (1997), *Prathyähara, el camino de las percepciones, las emociones y los sentimientos en el yoga*. Solar editores. México.
- MERCADO, Luciano (2009). *Juego y Recreación en Educación*. Editorial Brujas, Argentina. MUÑOZ, G (2003). “Temas y problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI”, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Ene-Jun, vol. 1, número 1. Universidad de Manizales, Colombia.
- ORDOÑEZ, M. y TRUJILLO M. (2011) “Una experiencia de encuentro entre lúdica y educación mediada por la recreación dirigida”. En *Revista Latinoamericana de Recreación (on-line)* No. 1, Vol. 1. Funlibre, Bogotá. Consultada en http://www.revistarecreacion.net/volumen-1/Ordonez_Marlene_Trujillo_Milton.php
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS–OEI (2011). *Educación artística, cultura y ciudadanía. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Metas 2021* Fundación Santillana. En <http://www.oei.es/metas2021/EDART2.pdf>
- TRONCOSO, M. (2012) *HISTORIA DEL JIU-JITSU*. <http://www.kushinkai.cl/unionjiujitsu/historia.html>
- TRUJILLO M. (2010). “El carnaval, una aproximación a la identidad y a la diversidad: narración de una experiencia de encuentro entre lúdica y educación”. En *Revista LúdicoPedagógica*, Vol. 2, núm. 15: *Recreación y lúdica*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Consultada en <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/search/authors/view?firstName=Milton&middleName=&lastName=Trujillo&affiliation=&country=>
- UESHIBA, Morihei. (2012), *Historia del Aikido*, National Geographic.
- WONG, Kiew Kit. (2003) *El gran libro de la medicina china*. Barcelona, Urano YESUDIAN, Selvarajan. Sport & Yoga, Ediciones Garriga s.a, Barcelona. ZHENDUO, Yang. (1991) *Taijiquan Yang Style*. Beijing, Morning Glory Publishers

MESA

Saberes y disciplinas escolares: una perspectiva
para hacer historia de la pedagogía

Enseñanza de la geografía en Colombia 1825–1869: una posible lectura desde la noción de saber escolar

Arley Gonzalez Saavedra
Universidad del Valle

Lic. En Historia; Esp. Enseñanza de las Ciencias
Sociales; Magister en Educación; Candidato
a Doctor en Educación con énfasis
en Historia de la Educación y la Cultura.
argonzav@hotmail.com

Enseñanza de la geografía en Colombia 1825–1869: una posible lectura desde la noción de saber escolar

Arley Gonzalez Saavedra

Universidad del Valle

Resumen

La ponencia hace parte de los resultados parciales de la tesis doctoral: Enseñanza de la geografía en Colombia 1825-1869; que parte de la pregunta ¿qué condiciones que posibilitaron la aparición de la geografía como saber escolar en Colombia? Como presupuesto conceptual, están los desarrollos desarrollados por André Chervel, quien desde la tradición francesa hace aportes significativos relacionados con la noción de disciplina escolar, evidenciando la manera como la escolarización de las ciencias se efectúa a través de procesos de apropiación, como la aparición de los manuales escolares, que permitieron que las disciplinas se convirtieran en entidades autónomas y la escuela como un espacio de emergencia del saber y de una cultura propia. En Colombia, la noción de Saber Escolar ha sido desarrollada por integrantes del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, como Rafael Ríos y Alejandro Álvarez, y sostienen la idea de que las áreas de enseñanza en la escuela difieren de la disciplina de referencia, por tanto en este espacio, se efectúa una apropiación de las mismas, emergiendo un saber particular. Con respecto a la metodología, esta deriva de la propuesta hecha por Michel Foucault denominada Arqueología del Saber, así como también en la historia de los Saberes y Disciplinas Escolares, y los aportes del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. La fuente principal son los manuales escolares para la enseñanza de la geografía producidos durante el periodo ya mencionado, así como también documentos que están por fuera del espacio escolar y que representan otro tipo de discursividad.

Palabras clave: Saber escolar, disciplina escolar, escuela, apropiación, manual escolar, geografía.

Introducción

Se presenta en este documento, las reflexiones parciales de la tesis doctoral denominada *Enseñanza de la Geografía en Colombia 1825-1869*, que se fundamenta en el

análisis de los manuales escolares producidos durante este periodo, con el fin de establecer la constitución de la geografía como una disciplina escolar. En este orden de ideas, se exponen las diferentes miradas con respecto al campo de los saberes y las disciplinas escolares, desde las tradiciones historiográficas como, la inglesa, francesa, española y por último los avances teóricos que se han llevado a cabo en Colombia.

Posteriormente, se muestran los acontecimientos que determinaron la periodización del estudio, para evidenciar los cambios en relación a los manuales escolares y sus diversas formas de presentar la disciplina y su enseñanza en la escuela. Por lo tanto, este espacio se va a configurar como una entidad autónoma no reproductiva, sino generadora de una cultura y saberes propios.

Otro de los puntos importantes en el proceso de institucionalización de la geografía, es la del Estado como promotor de estos estudios, pues pretendía la formación de una idea y representación del territorio y la población, aspecto fundamental en la consolidación del proyecto decimonónico de nación.

1. El campo de los saberes y las disciplinas escolares

El campo de los saberes y disciplinas escolares, analiza a nivel histórico la enseñanza de las ciencias y los saberes que se apropian y circulan en la escuela, teniendo en cuenta que este es un proceso cultural y social particular. Es decir, se configura como una historia que no queda subsumida entre otras historias de mayor duración o en lo que Michel Foucault (2013, 20) denomina como “historia global”.

Inicialmente, este campo ha sido abordado desde la tradición historiográfica anglosajona implementada por Ivor F. Goodson; la tradición francesa estudiada por los autores Dominique Julia, André Chervel y Jean Hebrard; y la española, representada por Antonio Viñao, Raimundo Cuesta, Juan Mainer y el grupo de investigación Fedicaria.

La tradición historiográfica anglosajona, se caracteriza por la aplicación de la sociología al estudio del Curriculum durante los años 80´s del siglo **XX**, analizando la historia de disciplinas como la historia y la geografía en el marco del “auge de los llamados Curriculum Studies” (Viñao 2006, 245), que se desarrollaron durante esta década en los países de habla inglesa. Posteriormente en los años 90´s, el interés investigativo de Goodson se orienta hacia las historias de vida de los profesores y la relación del Curriculum con los intereses y experiencias de los educandos, con el fin de evidenciar a través de su ejercicio investigativo los propósitos de las materias de enseñanza, determinando que estos son motivos sociopolíticos puesto que existe para la educación de la gente común unas materias útiles, que por lo regular eran las que los estudiantes rechazaban, y otras que no lo son frente a las cuales estos manifestaban su empatía. Es decir que “las materias sirven para que alguna gente triunfe y muchas fracasen” (Goodson 2000, 198) debido a que responden a unos lineamientos hegemónicos que determinan el “por qué y el cómo” de las materias escolares.

Por otra parte, dentro de la tradición historiográfica francesa, Dominique Julia se interesa por el estudio de la cultura escolar, que define como:

Un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de esos comportamientos; normas y prácticas subordinadas a unas finalidades que pueden variar según las épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas o simplemente de socialización) (Julia 1995, 131).

También realiza un aporte al estudio de las disciplinas escolares, desde la mirada normativa del saber escolar, donde existen unas disposiciones que definen los saberes y comportamientos a impartir, al igual que las prácticas y asimilación de los conocimientos, es decir, que existen unas relaciones de poder y de saber en la formación de las disciplinas escolares.

Por otra parte André Chervel, presenta una visión autónoma en la constitución de la cultura escolar, dando una mirada al interior de la escuela como elemento generador de cultura, la cual es específica con relación a saberes y conductas, y a la vez autónoma con respecto al saber oficial. En este sentido, Chervel coincide con el planteamiento de Juliá acerca de la escuela, pero deja en claro que citando a Mainer que:

El conocimiento escolar no es la parte de la cultura global que se difunde en la escuela, es aquel que no se adquiere ni tiene sentido nada más que en la escuela—nada significa fuera de ella—y, por tanto, las disciplinas escolares son productos específicos, en su origen, en su naturaleza, en sus componentes y en su difusión, de la cultura escolar. Por encima de todo, transmiten hábitos, normas, saberes y comportamientos que nacen en el interior de la escuela y llevan las marcas características de la cultura escolar (Mainer 2010, 9-10).

Lo que significa, que hay una adaptabilidad de lo que está fuera de la escuela para la satisfacción de sus necesidades, creando saberes y por ende una cultura propia, es decir, que el lente con que se va a mirar el espacio escolar, dejando claro que la escuela:

No se limita a reproducir [...] lo que nace y está fuera de ella, sino que transforma y transmuta, crea un nuevo saber—abstracto, desvitalizado, diseñado para el atontamiento y para el examen, para disciplinar en el amplio sentido de la palabra: inculcar, instruir, domesticar y someter—un saber apropiado, en fin, a los fines de la institución” (Mainer 2010, 10).

Jean Hebrard aborda el problema de la escolarización de los saberes elementales a través de un análisis histórico, que muestra las condiciones de posibilidad que permitieron el establecimiento de determinados saberes en la escuela a partir del siglo XVII con un propósito distinto a la reproducción para un medio profesional específico. En este sentido, la escuela es el lugar fundamental para la constitución de los saberes elementales escolarizables, lo que entonces permite evidenciar en un lugar específico, unos saberes y destrezas sabias cuyos hallazgos se dirigen a las comunidades científicas y en otro, las disciplinas elementales que son producto de un proceso de escolarización, cuyo fin es la educación primaria para una población infantil.

La tradición historiográfica española, estudia la historia de los libros de texto y el material de enseñanza como productos pedagógicos y culturales, y al mismo tiempo los relaciona con la historia de las disciplinas escolares, las cuales, según Raimundo Cuesta (1997, 7) propone que “no pueden construirse al margen de ciertas ‘marcas’ e intereses sociales, y su misma existencia implica una distribución de poderes entre los diferentes agentes sociales que participan en su creación y reproducción”, es decir, que es necesario analizar su historia, porque de esta manera es posible evidenciar las relaciones que se establecen en su proceso de constitución.

Por otra parte, el grupo de investigación formado por profesores de Ciencias Sociales en los niveles de enseñanza superior, media y básica, Fedicaria, trabaja sobre una base teórica para el estudio de las disciplinas escolares, insistiendo en su origen sociohistórico en el marco de la dinámica propia que se da en la escuela, con lo que se pretende “dar cuenta del nacimiento y recepción en España de un joven campo de investigación en el marco más amplio de la historia social y cultural de la educación” (Mainer 2010, 1).

Los saberes y disciplinas escolares en Colombia, han sido abordados por investigadores que se ubican en campo de la educación y la pedagogía, los cuales han realizado aportes significativos a través de estudios históricos, logrando abrir nuevas perspectivas con relación a este tema y a su vez planteando otros problemas. Un proyecto que inicia con esta perspectiva es el dirigido por el profesor Rafael Ríos Beltrán denominado “Saberes y Disciplinas Escolares En Colombia”, en el cual participan la Universidad del Valle, la Universidad de Antioquia, la Universidad Javeriana y la Universidad Nacional de Colombia. Abordan en este estudio los niveles primario, secundario y superior de la enseñanza y analizan, en una etapa inicial la enseñanza de la Filosofía, las Ciencias Sociales, La Pedagogía, las Matemáticas, la Lectura y la Escritura

En este sentido, lo que se pretende es hacer un aporte a la historia de la educación en Colombia desde la reflexión histórica sobre los saberes y las disciplinas escolares y en este caso, a través de la relación disciplina-escuela-saber en el proceso de constitución de la geografía como disciplina escolar. Es decir que no se pretende exponer la escuela como un lugar de reproducción de saberes a través de un manual escolar y un método utilizado por el maestro para cumplir con unos fines del Estado, privilegiando dualismos como la relación teoría-práctica o la idea de un saber sabio y un saber enseñado. De lo que se trata primero, es mostrar como la escuela cumple una función

importante en la apropiación de saberes y su constitución en disciplinas escolares, mediante un proceso complejo influido por una cultura y la dinámica propia del espacio escolar, debido a que “los saberes y disciplinas escolares poseen una autonomía constitutiva y son, en consecuencia, una invención de las prácticas de enseñanza” (Ríos 2015, 11).

Por lo tanto, es importante mostrar para el caso de la enseñanza de la geografía en Colombia durante el periodo de 1825 a 1869, el papel determinante de la escuela en este proceso y las formas de apropiación del saber geográfico en este espacio y su constitución como disciplina escolar. Este transcurso dura aproximadamente cincuenta años, dentro de los cuales se crea la disciplina escolar, unos saberes, discursos, conceptos, teorías. Por lo tanto, este paso de la geografía a la escuela, se produce a través de diferentes momentos que se describen a continuación.

2. El paso de la geografía como saber a disciplina escolar

Es importante tener en cuenta que tras el ascenso de los Borbones al trono español a inicios del siglo XVIII, se plantearon una serie de reformas que se enfocaron en cambiar la dinámica comercial, tributaria y militar en las colonias, ya que algunos impuestos no se aplicaban de manera efectiva y otros habían dejado de cobrarse. Por estas razones, las Reformas Borbónicas en el fondo, plantean un problema sobre el territorio, al tener como propósito la recuperación del control sobre la Nueva Granada, con base en el cobro de impuestos, la explotación aurífera y agrícola, y el establecimiento de militares en los lugares ocupados.

Siguiendo esta misma lógica, se inicia en 1783 la Expedición Botánica, con el objetivo de tener un mayor conocimiento de los recursos naturales en la Nueva Granada, al igual que dar impulso a la práctica de la botánica, astronomía, historia natural y la geografía, teniendo en cuenta que, en el siglo XVII, “los europeos modernos estaban convencidos de que adquirir más conocimientos siempre era bueno” (Harari 2018, 332).

En compañía del criollo Francisco José de Caldas, aplicaron como naturalistas el examen y el conocimiento metódico, fundamentado en la observación de la naturaleza, la cual se presenta, se expresa; en consecuencia son ideas generales que están a nivel de la representación, es decir que construyen el paisaje. Es un trabajo de recolección, posterior a la observación, en libros con carácter de compendios y dibujos que son la reproducción de la naturaleza; este es un ejercicio que se relaciona con de los “viajeros que en el siglo XIX recorren la América tropical construyen con sus discursos una vasta geografía de paisajes locales. Retratan con sus palabras, cuando no con sus pinceles, su imagen de la naturaleza tropical” (Castrillón 2000, xvii-xviii).

Al tener entonces la Expedición Botánica un espíritu fisiocrático ilustrado, dentro del espectro de la reorganización económica y política del virreinato por parte de la corona española, logra difundir lo que se podrían denominar como las ciencias útiles, dentro de las cuales se encontraba la geografía, considerada como una de las ciencias físicas necesarias para el conocimiento del territorio; de ahí que:

Los ilustrados miraban la cultura como una fuente de felicidad, puesto que ella fomentaba la prosperidad de los pueblos. Pero para que esta eficacia fuera inmediata se debía ante todo cultivar las ciencias útiles. Este utilitarismo es uno de los rasgos más característicos de la ilustración (Pacheco 1975, 54).

En este sentido, es necesario tener en cuenta que la preocupación de Mutis no era solamente el obtener un saber sobre la flora del virreinato, sino que también había en medio de este proyecto científico una preocupación por la geografía, puesto que este aspecto “era complemento inseparable en el análisis de las plantas” (Acevedo 1974, 120). Es decir, que el estudio de la botánica era a su vez un análisis del territorio, en tanto que, es el factor fundamental de la producción en la colonia, y por ello se hacía necesario conocer sus producciones; por esta razón, era pertinente recorrer el territorio, dibujarlo, caracterizarlo, clasificarlo y delimitarlo, lo que explica por qué en esta expedición, “se planteó el objetivo de enviar individuos a diversos lugares del virreinato, a fin de mejorar el conocimiento de las especies locales y, por este motivo, nombró los llamados comisionados” (Soto 2005, 135).

En últimas, la Expedición Botánica como parte de la política reformista de los borbones en la Nueva Granada, planteaba en sí una discusión sobre la geografía, y por ende acerca del territorio; el cual debía comisionarse para su exploración y posterior explotación económica, pero teniendo en cuenta que también implicaba su demarcación, y conocimiento de la población. De igual manera, la expedición también estaba atravesada por una política militar, necesaria para el aseguramiento de los recursos, la defensa del territorio y la población para un mejor control y gobierno del virreinato; así como también de los territorios de ultramar.

En el año 1825, aparece el primer manual para la enseñanza de la geografía en Colombia denominado *Noticia Sobre la Jeografía¹ Política de Colombia: Proporcionada para la Primera Enseñanza de los Niños en este Importante Ramo de su Educación*, de Pedro Acevedo Tejada. Es un texto, sobre el conocimiento que se tiene del territorio para la enseñanza en las escuelas de primeras letras, y por lo tanto necesario para la construcción de una idea y representación del territorio y la población. Este texto aparece un año después (1826) en la *Ley y Reglamentos Orgánicos de la Enseñanza Pública*, en donde se recomienda para la enseñanza de la materia de geografía en Colombia. Vale anotar, que de este mismo texto hay dos impresiones más bajo el mismo título. La primera en una imprenta española de M. Calero hacia 1825; la segunda, con impresión en Bogotá del mismo año, y la tercera en New York en 1827. Al ser la geografía una noticia, continúa siendo un saber representacional, es decir que es un conocimiento que viene de las cosas, por lo tanto es monárquico e instructivo. Por lo tanto, hay que tener en cuenta que la instrucción no introduce el aprender, privilegia lo moral y lo ético debido ya que es de carácter público. Esta situación se puede ver en los textos que en lo sucesivo se producen para la enseñanza de la geografía.

Este manual aparece un año después (1826) en la *Ley y Reglamentos Orgánicos de la Enseñanza Pública*, en donde se recomienda para la enseñanza de la materia de geografía en Colombia. Por lo tanto, es importante porque para la época de la consolidación de la República y más específicamente de la Gran Colombia, es un aporte significativo a la consolidación de la nación desde el campo de la educación, hasta el momento influenciada por una sociedad liberal en la cual Francisco de Paula Santander da un fuerte impulso a una educación laica como elemento clave para la formación ciudadana, fundando escuelas y universidades e incluyendo “en el pensum lecturas de autores ‘heréticos’, tales como el filósofo utilitarista inglés Jeremy Bentham” (Bushnell 2014, 94).

El segundo momento, se caracteriza por la edición del manual *Elementos de Geografía Universal, dispuestos en preguntas y respuestas* de 1826. Se destaca por introducir una forma de instrucción denominada *catecismo* que básicamente se resume a preguntas y respuestas, elementos que son propios de la enseñanza instructiva, donde juega un papel fundamental la iglesia católica. Sustancialmente, este manual a través de preguntas y respuestas, trata en una primera parte las nociones generales sobre geografía y posteriormente aborda los continentes de Europa, Asia, África y América, interrogando básicamente acerca de su ubicación, origen sus países, procedencia de su población y economía.

El tercer momento, se establece a partir de la edición del texto *La Nueva Jeografía Metodica de Meissas I Michelot. Reformada por Jose M Royo*, obra impresa en Cartagena en el año de 1846, que presenta una estructura diferente debido a que va a introducir la separación entre el silogismo instructivo con la escritura de preguntas, e incluye ejercicios de señalar en los mapas; esta podría ser, entonces una forma primitiva de escritura que se fundamenta en el mostrar, convirtiéndose en una actividad de tipo intelectual.

Su importancia para este estudio, radica en que aparece un año después de la edición de la obra de José María Triana denominada *Manual de Enseñanza para las Escuelas de Primeras Letras* en el año de 1845, el cual representa una ruptura con relación al método Lancasteriano al introducir el método de Pestalozzi. Entonces los manuales de geografía dejaron de ser catecismos y lecciones para ser metódica en donde la escritura aparece como elemento fundamental en este cambio, debido a que se va a convertir en una herramienta fundamental para que el estudiante adquiriera una independencia intelectual al resolver problemas, aplicar un método y presentar un resultado.

Posteriormente, la fundación de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia en 1867 fue un hecho que significó el retorno de las instituciones universitarias después de la reforma

1. Es necesario tener en cuenta que, en este tipo de fuentes primarias la ortografía difiere de la actual, por esta razón se presentan estos casos.

educacional de 1850² que proponía la abolición de estos centros educativos. Este centro universitario, brindó un panorama cultural diferente ante la convulsionada realidad nacional marcada por las guerras civiles y paradójicamente, fue un espacio donde las diferencias políticas no generaron tensiones entre el personal docente. “La lista de los profesores era un verdadero ‘quien es quien’ de la elite cultural de la capital; incluía al ideólogo y humanista conservador Miguel Antonio Caro (como profesor de latín), junto con adherentes del liberalismo clásico y de la nueva escuela positivista, para no mencionar otros de difícil clasificación” (Bushnell 2014,187). También fue muy importante para la universidad tener en cuenta las necesidades económicas y de formación a nivel nacional promoviendo las carreras técnicas que le darían un impulso al país hacia la mecanización y el uso de tecnologías aplicadas a la producción económica, como por ejemplo la construcción de ferrocarriles donde el saber geográfico es muy importante.

En este contexto, se edita el texto de geografía para el curso que se ofrece en esta institución en 1869 denominado *Jeografía Matemática, Física i Política i Nociones de Jeografía Antigua* por A. Sanchez de Bustamante. *Obra adoptada de texto por el Consejo de Instrucción Pública en las Facultades de Filosofía i Letras de España i por la Junta de Inspección i Gobierno, para la Escuela de Literatura i Filosofía de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*; el cual presenta un ordenamiento del conocimiento geográfico con el fin de ofrecer una idea más elaborada de la disciplina y también la forma como esta ha de ser enseñada, puesto que trae el método, ejemplos y ejercicios de aplicación con carácter evaluativo. Además incluye un elemento clave en la aplicación del concepto de geografía que aquí se maneja, como lo es el cuadro geográfico de los Estados Unidos de Colombia, el cual comprende la descripción de la ubicación geográfica de los Estados Unidos de Colombia, su historia, número de población, la organización del Estado, establecimiento de la ideología liberal (la abolición de la pena de muerte, abolición de las comunidades religiosas, libertad de prensa, religión, enseñanza, e industria), sistema cambiario, aduanero, rentas, relaciones de amistad y comercio a nivel internacional, libre navegación por los ríos de la unión, productos a comerciar, geografía física, y descripción de cada uno de los Estados resaltando: ubicación geográfica, población, clima, lugares principales y las industrias.

Este texto, marca el paso de la geografía de la escuela de primeras letras a la enseñanza universitaria, permitiendo observar las transformaciones del discurso en el proceso de apropiación de la geografía en la escuela y la lucha por dar una explicación de carácter científico de la misma; como por ejemplo, la definición etimológica que le dan al concepto y su división en campos de estudio como lo son: la cosmografía o geografía matemática, geografía física, geografía política, geografía histórica y geografía comparada (Sánchez 1869). También contiene una propuesta de problemas geográficos que de manera instructiva indican los pasos para su resolución, al igual que, como ya se había anotado, la presentación del cuadro de los Estados Unidos de Colombia como una síntesis geográfica del Estado a través de la descripción de su división territorial, donde se precisan dos elementos muy importantes: sus límites y recursos económicos.

3. Conclusiones

En acuerdo con el análisis de la documentación, se presentan unas particularidades en el paso de la geografía como saber a disciplina escolar, evidentes en la relación método, enseñanza y gobierno, debido a que la escuela como institución donde se apropia un saber sobre la geografía para posteriormente ser enseñado, es un espacio que hace parte de una estrategia para la formación de una idea de población y territorio, teniendo en cuenta la necesidad de consolidación de un proyecto de nación a partir del proceso de descolonización de los españoles; así como también, el difundir una moral y un modelo de ciudadano colombiano para el gobierno de la población, a través del discurso de la geografía escolar. Vale la pena aclarar que, esta estrategia además tiene que ver con discursos que están ubicados fuera de la escuela, en documentos de diversa índole como: la legislación, la política, la teoría, la literatura, la ciencia

En suma, la geografía como disciplina escolar fue posible a través de un proceso de institucionalización singular llevado a cabo en la escuela por medio de los manuales escolares, que posibilitaron

2. Se hace referencia aquí al artículo 16 de la Ley del 15 de mayo de 1850 sobre Instrucción Pública, que suprime las universidades.

la formación de una idea y representación del territorio y la población. Lo que indica que fue primero de tipo escolar (escuela de primeras letras), y después hizo presencia en la universidad. En este marco, se tiene en cuenta la escuela como una entidad autónoma que tiene una organización particular, la cual es susceptible de historiar debido a que presenta una discursividad propia.

Adicionalmente, lo que se pretende ofrecer, es un aporte al campo de los Saberes y Disciplinas Escolares en Colombia, puesto que este estudio posibilita una problematización acerca del proceso de construcción del proyecto decimonónico de nación y las condiciones de emergencia del pensamiento geográfico en nuestro país, además de los nexos y discontinuidades con relación a su desarrollo en Europa y América por ejemplo.

También se busca aportar a la reflexión actual acerca del estado de la geografía en la escuela, el espacio, el medio ambiente, la economía, la geopolítica, entre otros aspectos, que son determinantes a la hora de comprender las dinámicas del mundo actual, debido a las diversas formas que se presentan en la relación entre el ser humano y el espacio.

Referencias

- Acevedo, Eduardo. 1974. *Las ciencias en Colombia. Geografía – cartografía*. Bogotá: Ediciones Lerner.
- Bushnell, David. 2014. *Colombia una nación a pesar de sí misma*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Castrillón, Alberto. 2000. *Alejandro de Humboldt, del catálogo al paisaje*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Cuesta, Raimundo. 2001. “La historia como disciplina Escolar: génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas”. En *Lecturas de la Historia. Nueve reflexiones sobre Historia de la Historiografía*, coordinado por Forcadel, Carlos, Peiró, I, 221-254. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico”.
- Foucault, Michel. 2013. *La Arqueología del Saber*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Goodson, Ivor. 1991. “La construcción social del curriculum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum”. *Revista de Educación*, n° 295: 7-37.
- Harari, Yuval. 2018. *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. Bogotá: QuadGraphics Colombia S.A.S.
- Juliá, Dominique. 2000. “Construcción de las Disciplinas Escolares en Europa”. En *La Cultura Escolar de Europa*, editado por Berrio, Julio, 45-78. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Mainer, Juan. 2010. “La historia de las disciplinas escolares: génesis y problemas de un joven campo de investigación (Proyecto Nebraska-Fedecaria)”. Intervención pronunciada en el Seminario del Doctorado Interinstitucional de Educación de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, 2010.
- Pacheco, Juan. 1975. *La ilustración en el nuevo reino*. Caracas: Universidad Católica “Andrés Bello” Instituto de Investigaciones Históricas Facultad de Humanidades y Educación.
- Ríos, Rafael. 2015. “Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares”. *Pedagogía y Saberes*, n° 42: 9-20.
- Sanchez, A. 1869. *Jeografía Matematica, Fisica i Politica i Nociones de Jeografía Antigua por A. Sanchez de Bustamante. Obra adoptada de texto por el Consejo de Instrucción Publica en las Facultades de Filosofia i Letras de España i por la Junta de Inspeccion i Gobierno, para la Escuela de Literatura i Filosofia de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*. Bogotá: Imprenta de la Nación.
- Soto, Diana. 2005. *Mutis educador de la elite neogranadina*. Tunja: Búhos Editores.
- Viñao, Antonio. 2002. “La Enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico”. *Anales de Documentación*, n° 5: 345-359.

MESA

Saberes y disciplinas escolares: una perspectiva
para hacer historia de la pedagogía

Facetas ético-políticas de las matemáticas escolares en Colombia durante la segunda mitad del siglo XIX

Gustavo Adolfo Parra León
Universidad Pedagógica Nacional

Magister en Educación y Licenciado en Matemáticas.
Profesor de la Facultad de Educación de la
Universidad Pedagógica Nacional.
gaparral@pedagogica.edu.co

Facetas ético-políticas de las matemáticas escolares en Colombia durante la segunda mitad del siglo XIX

Gustavo Adolfo Parra León
Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

Desde hace varias décadas, la enseñanza ha constituido un objeto de análisis que surge como alternativa a miradas sobre la historia de la educación y la pedagogía más ligadas a cuestiones de orden político o económico, o al desarrollo de ciertas ideas y sistemas pedagógicos. En Colombia, algunos de esos estudios sobre la enseñanza se vincularon específicamente a las nociones de disciplina y saber escolar. En ese marco, esta comunicación retoma algunos resultados de una investigación sobre las matemáticas como saber escolar en la segunda mitad del siglo XIX, entendiendo dicha noción como un poliedro de inteligibilidad, es decir, como una herramienta teórico-metodológica que permite describir históricamente la estrecha articulación entre aspectos disciplinares de las materias escolares y aquellos de orden estético, ético y político. En particular, se busca profundizar en las facetas ética y política de la enseñanza de las matemáticas en el periodo estudiado, que se concretaron en la formulación de preceptos de comportamiento individual y colectivo. La aparición de tales preceptos no obedeció apenas a la configuración de un sistema de instrucción pública, necesario para la construcción de un proyecto de nación “republicana y libre”, sino que resultaron de la misma actividad de enseñanza, constituyéndose en derroteros del sistema escolar durante el periodo analizado.

Palabras clave: historia de la educación; enseñanza de las matemáticas; saber escolar.

Desde mediados del siglo XX, las matemáticas y su enseñanza escolar han sido objeto de importantes cuestionamientos, vinculados a diferentes procesos de reforma educativa de alcance global¹. Hacia las décadas de 1950 y 1960 cuando se introdujo la

1. En América Latina, esas reformas educativas tuvieron dos momentos: uno relacionado con la expansión de niveles y cobertura del sistema escolar; el otro asociado a criterios como calidad, eficiencia y competitividad económica. Al respecto, véase Martínez, Alberto. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización educativa en América Latina*. (Bogotá: Anthropos, Convenio Andrés Bello, 2004).

infructuosa reforma de la matemática moderna², algunos empezaron a apuntar el carácter tradicional de los contenidos escolares y la incongruencia de estos con la estructura formal de las matemáticas como ciencia. Más adelante, en las décadas de 1980 y 1990, las reformas educativas procuraron atender la demanda expresada por sectores sociales y políticos de diverso origen: es necesario establecer un vínculo más efectivo entre las matemáticas enseñadas en la escuela y el mundo que experimentan niños y jóvenes cotidianamente, es decir, fuera de las aulas. Dicha demanda recoge preocupaciones que van desde la desmotivación, el desinterés e incluso el temor hacia las matemáticas escolares, hasta aquellas que apuntan a la poca conexión de estas con situaciones reales, bien sea con respecto al contexto de los estudiantes o a sus futuros empleos.

Aunque cada reforma tuvo sus respectivos énfasis, se asume que las matemáticas ocupan un lugar central frente a otras materias del currículo escolar y ese lugar es, hasta cierto punto, incuestionable. A su vez, saber matemáticas o alcanzar ciertas competencias matemáticas—asunto que ameritaría una amplia discusión—se relacionaría con una participación democrática más efectiva en las sociedades contemporáneas, atravesadas por vertiginosos desarrollos tecnológicos con un claro fundamento matemático. Esa asociación supondría una especie de neutralidad de las matemáticas (como ciencia y como materia escolar), que las pondría en una relación armónica con los ideales democráticos. Sin embargo, según ha mostrado la perspectiva de la Educación Matemática Crítica, ellas también habrían contribuido a reproducir formas de selección, exclusión y segregación social³. Más allá de valoraciones sobre la relación entre matemáticas y democracia, se sugiere tomar distancia y:

[...] cuestionar la narrativa de salvación que se asocia a las matemáticas como aquello que mejora al ser humano y a la sociedad en general, dada su superioridad epistemológica y su poder como herramienta para competir en una economía del conocimiento globalizada.⁴

Pese a las limitaciones del recorrido acerca de las reformas educativas relacionadas con las matemáticas escolares desde mediados del siglo **XX**, es importante resaltar que en ellas parece emerger un estrecho vínculo entre esa materia escolar y una dimensión política, asociada a objetivos como la participación democrática. Sin embargo, no se trataría de un vínculo tan reciente y mucho menos simple. Como se espera mostrar con esta comunicación, desde su emergencia como saber escolar en el marco de la conformación de un sistema de instrucción, las matemáticas escolares tuvieron una estrecha relación con una dimensión política que, además, tiene como correlato una dimensión ética. Para ese fin, el texto se divide en tres partes: en la primera se describe la noción de saber escolar entendida como poliedro de inteligibilidad, en el cual es posible identificar esas dos dimensiones política y ética. La segunda parte presenta algunos rasgos de estas dimensiones a partir de una investigación sobre las matemáticas escolares en la segunda mitad del siglo **XIX** en Colombia. La tercera y última parte corresponde a la conclusión.

La noción de saber escolar como poliedro

Desde hace poco más de cuatro décadas, diferentes herramientas teórico metodológicas han sido utilizadas para hacer historia de la enseñanza en Iberoamérica, con un marcado interés en la relación entre contenidos y propósitos educativos, asociados a su vez con diferentes tentativas de modernización de la región. Sin embargo, la aparición de nociones como currículo, disciplina escolar, cultura escolar, liturgia escolar y otras más no es un evento fortuito. Al contrario, se observa cierta sintonía con las discusiones planteadas en Europa y los Estados Unidos desde finales de la década de 1970 respecto a la

2. Kline, Morris. *El fracaso de la matemática moderna. ¿Por qué Juanito no sabe sumar?* (Madrid: Siglo **XXI** Editores, 1976).

3. Skovsmose, Ole, y Paola Valero. «Rompimiento de la neutralidad política: el compromiso crítico de la educación matemática con la democracia.» En *Educación matemática crítica. Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas*, de Paola Valero y Ole Skovsmose, 1-24. Bogotá: Universidad de los Andes; Aalborg University, 2012.

4. Valero, Paola. «El deseo de acceso y equidad en la educación matemática», *Revista colombiana de educación*, n.º. 73 (2017): 99-128. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.73rce97.126>

enseñanza como objeto de estudio histórico. Por otra parte, es importante recordar que estos estudios han sido contemporáneos de muchas reformas educativas en la región—al menos desde la década de 1990—y, por tanto, el interés en hacer esa aproximación histórica también tendría un papel estratégico.

Frente a esas diferentes herramientas analíticas, la idea de saber escolar aparecería en trabajos de cuño local, es decir, realizados en Colombia desde hace casi un par de décadas. Esta herramienta analítica retomaría parte de esa discusión previa—que abarcaría elementos de las otras nociones con que se ha estudiado la enseñanza—y desarrollos conceptuales inscritos en la tradición investigativa iniciada en Colombia por el grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP). En ese sentido, su uso inicial—por ejemplo, en trabajos pioneros como el de Alejandro Álvarez sobre las ciencias sociales⁵—se liga estrechamente con las herramientas arqueo—genealógicas de procedencia foucaultiana, a partir de las cuales se acuñaron nociones como saber pedagógico y práctica pedagógica⁶. Reconociendo el acumulado de este conjunto de trabajos, se propone una aproximación a la noción de saber escolar como poliedro de inteligibilidad; en este se reconocen al menos cuatro caras⁷: una epistemológica donde se localizan contenidos, criterios de organización de las materias, métodos de enseñanza y algunos propósitos formativos; segundo, una estética relativa a formas de valoración que definen la relación con el mundo, en términos de una sensibilidad, de una estética de lo cotidiano y la formulación de juicios; tercero, una ética que comprende principios de organización de ejercicios escolares que orientan prácticas del sujeto consigo mismo y definen un modo de vida guiado por reglas consideradas éticas; cuarto y último, una cara política asociada a preceptos y modos de acción colectiva que, visibles en reglamentos y normas consuetudinarias, orientan acciones y decisiones necesarias para la conducción individual y colectiva⁸. En especial, en este trabajo se esbozarán algunos aspectos relativos a las dos últimas facetas o caras del poliedro.

Utilidad pública y formación del carácter: facetas política y ética de las matemáticas escolares (segunda mitad del siglo XIX)

Para iniciar, debe recordarse que las instituciones escolares no existieron desde siempre. La escuela pública orientada a grandes grupos de población solamente emergerá en Europa y en América hasta finales del siglo XVIII, como parte de las estrategias dirigidas al gobierno de la población pobre. En esas primeras instituciones se enseñaba la tríada leer—escribir—contar, que además de la instrucción religiosa conformaba el pensum escolar y eran la base de lo que debía saber cualquier maestro.

Con la independencia de las antiguas colonias americanas, cada país emergente buscó construir un proyecto de nación en el que la conformación de un sistema de instrucción fue fundamental. Para Colombia (o en ese entonces, Nueva Granada), el siglo XIX constituyó un periodo de intensas luchas entre facciones políticas y sectores sociales que procuraban hacerse con el control del recién formado Estado, un fenómeno por el que pasó la mayor parte de los nuevos países, cuyos esfuerzos hacia la construcción de un proyecto de nación, sólo empezaban a rendir fruto hasta la primera mitad del siglo XX.

En esa línea, un asunto central fue la introducción de valores menos orientados hacia el estatus social y los privilegios heredados, y más hacia el trabajo, lo técnico y lo práctico. El problema que enfrentaron las distintas facciones políticas no consistió solo en promover una élite formada en desarrollos técnico-científicos—aspecto eludido mucho tiempo por la élite colonial—frente a otra que asentaba su poder en los privilegios de sangre y la formación en carreras tradicionales (medicina,

5. Al respecto véase: Álvarez, Alejandro. *Ciencias sociales, Escuela y Nación Colombia 1930-1960* (Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2007).

6. Respecto a la definición de estas dos nociones, véase Zuluaga, Olga. *Pedagogía e historia*. (Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad de Antioquia, 1999).

7. Tales caras se relacionan con aquellos umbrales que señalara Michel Foucault como otras rutas para hacer una arqueología del saber. Además de la serie epistemologización, cientifización y formalización, el filósofo francés propone otras alternativas como los umbrales de estetización, etización y politización, ligados respectivamente a formas de valoración y relación con el mundo, preceptos de conducción individual y relación consigo mismo, y preceptos de comportamiento colectivo y relación con otros. Foucault, Michel. *Arqueología del Saber*. (México: Siglo XXI Editores, 1987).

8. Marín-Díaz, Dora Lilia. Parra-León, Gustavo Adolfo. El poliedro de los saberes escolares. *Praxis y Saber* 8, nº 17 (2017): 103-123. DOI: <http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7203>

teología y derecho). Además, para garantizar la estabilidad del orden moral y social era preciso poner a las clases bajas en contacto con nuevas técnicas, para que adquirieran el hábito del trabajo y las habilidades prácticas; en ello jugaba un papel fundamental la alfabetización y la enseñanza de matemáticas elementales.⁹ Así se preparó un tránsito de la tríada leer–escribir–contar hacia la introducción de nuevos ramos y materias de enseñanza. En el caso de los ramos que conformaron las matemáticas escolares, se concretó la introducción de aritmética, teneduría de libro, geometría y dibujo lineal. En relación con estos ramos de instrucción, se definieron tanto preceptos de conducción individual como colectivos, los cuales refirieron a las dimensiones o caras ética y política de las matemáticas como saber escolar en la segunda mitad del siglo XIX.

Como un modo de ilustrar estos preceptos, se retoman dos ejemplos tomados de las fuentes consultadas para la investigación en la que se sustenta esta comunicación. En primer lugar, en una guía dirigida a los maestros del Estado de Cundinamarca, se indicaba que:

Entre los estudios calculados para fortalecer la inteligencia y dotar al espíritu de un poder real sobre la materia, ocupa el primer lugar la Aritmética. Esta ha sido una de las ocupaciones más tristes para el niño, i ahora es para él un asunto de interés i de recreo; el niño no sólo va adquiriendo por grados rapidez de ejecución, prontitud i despejo en sus cálculos, sino, lo que es mejor aquella enerjía i vigor intelectual que ha de ser útil en todas las empresas posteriores i que habrá de formar el carácter de muchos de ellos para toda la vida.¹⁰

Entonces, en la cara ética se observa un llamado a proceder con orden y exactitud en el desarrollo de los ejercicios y actividades. Este precepto constituye un punto de referencia para conducirse a sí mismo. Además, debe recordarse que se consideraba que las matemáticas proporcionaban a los alumnos la energía y el vigor intelectual necesarios para formar el carácter.

En segundo lugar, se tiene este otro ejemplo, proveniente de un manual de pedagogía que circuló como facsímil entre los maestros a través de la Revista de Instrucción Pública. Según este manual, se debía

[...] dar al niño el gusto por el orden, la exactitud, la idea de economía y enseñarle a subordinar sus gastos a sus entradas. No se perderá la oportunidad de hacerles palpable la causa de la ruina de tantas familias y de las quiebras de tantas casas de comercio.¹¹

Este ejemplo corresponde a la cara política, en la cual se encuentra el principio de conducirse y ser conducido de acuerdo con la razón. En el orden político existente, esa razón estaría representada en leyes, decretos y demás disposiciones, pero también en normas consuetudinarias. A esto se suma que tal conducción posibilitaría la enseñanza de la ‘idea de economía’, un hábito necesario para la construcción de una nación republicana y libre.

Conclusión

Debe destacarse que la relación entre estas dos facetas no estaría dada apenas por una yuxtaposición caprichosa. Es importante recordar que, desde la misma aparición de la escuela moderna, esta incorporó funciones tanto individualizantes, como colectivizantes, estrechamente vinculadas a la idea de poder pastoral.¹² En ese sentido, sería necesario pensar que estos dos preceptos, uno orientado hacia la conducción de sí mismo y la formación del carácter, otro encaminado a la idea de

9. Safford, Frank. *El ideal de lo práctico: el desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*. (Bogotá: Empresa Editorial Universidad Nacional. El Áncora Editores, 1989), 31.

10. Guarín, Romualdo. *Guía de los directores i directoras de las escuelas públicas del estado de Cundinamarca. Sistema moderno de enseñanza primaria*. (Bogotá: Imprenta de Gaitán, 1876), 100.

11. Daguet. Manual de Pedagogía Capítulo VI Arte de la Enseñanza o Didáctica – Didáctica Especial. *Revista de Instrucción Pública*, Año II, nº 23 (1894), 388.

12. Saldarriaga, Oscar. *Del oficio de maestro*. (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003).

orden y utilidad pública, tendrían una estrecha relación que puede rastrearse históricamente y que se encuentra anclada en las prácticas escolares como un elemento constitutivo.

A su vez, también es necesario llamar la atención sobre las relaciones con las otras facetas del poliedro del saber escolar, pues constituyen posibles desarrollos del trabajo. Por un lado, respecto a la cara epistemológica, debe anotarse que los contenidos y los métodos de enseñanza procuran disponerse en relación con esos fines formativos que aparecerían en las facetas ética y política. Por el otro lado, la configuración de una estética y de una sensibilidad modernas tenía mucho que ver con la puesta en marcha de esos preceptos de conducción individual y colectiva.

Referencias bibliográficas

- Martínez, Alberto. De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización educativa en América Latina. (Bogotá: Anthropos, Convenio Andrés Bello, 2004).
- Kline, Morris. El fracaso de la matemática moderna. ¿Por qué Juanito no sabe sumar? (Madrid: Siglo XXI Editores, 1976).
- Skovsmose, Ole, y Paola Valero. «Rompimiento de la neutralidad política: el compromiso crítico de la educación matemática con la democracia.» En Educación matemática crítica. Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas, de Paola Valero y Ole Skovsmose, 1-24. Bogotá: Universidad de los Andes; Aalborg University, 2012.
- Valero, Paola. «El deseo de acceso y equidad en la educación matemática», Revista colombiana de educación, n.º 73 (2017): 99-128. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.73rce97.126>
- Álvarez, Alejandro. Ciencias sociales, Escuela y Nación Colombia 1930-1960 (Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2007).
- Zuluaga, Olga. Pedagogía e historia. (Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad de Antioquia, 1999).
- Foucault, Michel. Arqueología del Saber. (México: Siglo XXI Editores, 1987).
- Marín-Díaz, Dora Lilia. Parra-León, Gustavo Adolfo. El poliedro de los saberes escolares. Praxis y Saber 8, n.º 17 (2017): 103-123. DOI: <http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7203>
- Safford, Frank. El ideal de lo práctico: el desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia. (Bogotá: Empresa Editorial Universidad Nacional. El Áncora Editores, 1989), 31.
- Guarín, Romualdo. Guía de los directores i directoras de las escuelas públicas del estado de Cundinamarca. Sistema moderno de enseñanza primaria. (Bogotá: Imprenta de Gaitán, 1876), 100.
- Daguet. Manual de Pedagogía Capítulo VI Arte de la Enseñanza o Didáctica – Didáctica Especial. Revista de Instrucción Pública, Año II, n.º 23 (1894), 388.
- Saldarriaga, Oscar. Del oficio de maestro. (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003).

MESA

Saberes y disciplinas escolares: una perspectiva
para hacer historia de la pedagogía

Las ciencias sociales como saber escolar: un estudio de las prácticas de enseñanza en la Educación Básica Secundaria en Colombia (1994–2018)

Nubia Astrid Sánchez Vásquez
Universidad del Valle

Lic. En Geografía e Historia; Magister en Educación;
estudiante de doctorado en Educación con énfasis
en Historia de la Educación, pedagogía y Educación.
comparada.nubia.sanchez@correounivalle.edu.co

Las ciencias sociales como saber escolar: un estudio de las prácticas de enseñanza en la Educación Básica Secundaria en Colombia (1994-2018)

Nubia Astrid Sánchez Vásquez
Universidad del Valle

Resumen

La ponencia presenta parte de la propuesta del proyecto de tesis doctoral: *Las ciencias sociales como saber escolar: un estudio de las prácticas de enseñanza en la Educación Básica Secundaria en Colombia (1994-2018)*. Parte de la pregunta por cómo se apropiaron las ciencias sociales en la Educación Básica Secundaria en los últimos veinticinco años en Colombia. Esta área fundamental y obligatoria del currículo escolar, es de manera permanente observada con sospecha en los círculos académicos, entre otras razones, porque la definen como un área de conocimiento insustancial, atravesada por saberes coyunturales, reactivos y ligeros. (Vega 2007). Así las cosas, este proyecto propone analizar a las ciencias sociales desde la pregunta por el *saber escolar*, con el fin de indagar a partir de allí, lo que le pasa a la escuela y al maestro posterior a la década de los noventa. Como presupuesto conceptual, se encuentran los estudios realizados por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPP), los cuales, plantean un desplazamiento de los discursos de la enseñanza en la institución escuela para posicionarla en el lugar del aprendizaje. (Martínez, 2004). En ese sentido, el proyecto busca ir tras la pista de lo que sería la Pedagogía hoy en la escuela. (Álvarez 2018). (Ríos 2013). Metodológicamente, se abordará a partir de la tríada: institución, sujeto y saber, para dar cuenta de las prácticas de enseñanza en la educación básica secundaria en Colombia.

Palabras clave: Saber escolar, ciencias sociales escolares, prácticas de enseñanza, educación básica secundaria.

Introducción

Se presenta en esta ponencia, la propuesta de proyecto de tesis doctoral denominada: *Las ciencias sociales como saber escolar: un estudio de las prácticas de enseñanza en la Educación Básica Secundaria en Colombia (1994-2018)*, el proyecto pretende describir las formas de **apropiación** de las ciencias sociales en tanto **saber escolar** en la Educación Básica secundaria en Colombia, además de identificar las prácticas, los sujetos, las instituciones y los discursos que emergen en el saber pedagógico de las ciencias sociales en el lapso de tiempo estudiado.

Inicialmente, se plantea la problematización del proyecto, se hace un recorrido por la noción de saber escolar en el marco de las investigaciones adelantadas en el país a partir del año 2001 y paso seguido se procede a enunciar algunas herramientas metodológicas y conceptuales que operan como nociones básicas en esta investigación, esto es: saber pedagógico, saber escolar y apropiación.

Problematización

En las últimas décadas, el oficio de maestro y específicamente las prácticas de enseñanza y la enseñanza (en menor medida) han sido objeto de interés de múltiples investigaciones¹. Estos estudios tienen una característica común que señala el lugar de subordinación en la que históricamente emergió la imagen del maestro público en América Latina y en Colombia.

A partir del campo documental que levantaron Martínez y Álvarez (1990) para una de sus investigaciones, dejan ver al maestro como un sujeto que no sabe, que no dice, que no piensa, y paso seguido afirman, "(...) *paradójicamente tiene tanto por hacer, por decir, por pensar*".

Lo anterior no es un fenómeno nuevo, Martínez (2010, 53) citando a Braslavsky plantea que

en los últimos años viene haciendo carrera en ciertos círculos un descontento generalizado de la población latinoamericana frente a la escuela, la enseñanza y, sobre todo, al maestro. El supuesto que estaría detrás de ese descontento sería la ya reiterada "mala calidad de la educación" que se ofrece a niños y jóvenes, producto a su vez del fracaso de la educación en relación con las demandas de cierto tipo de competencias que hace la sociedad. Hoy abunda en la literatura educativa diagnósticos que sólo perciben al maestro desde sus carencias, desde sus necesidades, nunca desde sus potencias, discursos que inducen comportamientos y prescriben actitudes.

Lo anterior, refiere específicamente a la relación positiva y clásica que gobierna un número significativo de investigaciones. Para Saldarriaga (2003, 300) "La dificultad reside, como siempre, en que los saberes de los sabios pretenden saberlo casi todo y poder decirlo todo e invaden, incluso ahogan los saberes y los lenguajes propios de la vida escolar misma".

Desde 1978, la profesora Olga Lucía Zuluaga Garcés, propuso reivindicar el saber específico del magisterio y su trabajo en la escuela. En consecuencia, abrió la posibilidad de pensar la brecha que ha existido históricamente en el país entre intelectuales y maestros, ya que como lo planteó la misma profesora

Entre los sujetos que de una u otra manera se relacionan con el discurso de las ciencias o de los conocimientos, hay uno de ellos cuya forma de relación designa una opresión cultural que se establece a través del método de enseñanza. Ese es el maestro (...) mientras más inferior sea la situación cultural del maestro, le es confiado en mayor medida su oficio metodológico. (Zuluaga 1999, 156).

Por lo tanto, al maestro se le reconoce por el método (cómo enseña) minimizando así la importancia de su papel en la escuela, en la formación y la potencia que tiene su trabajo para producir saber, en este caso, saber escolar.

Para Saldarriaga (2017), hay saberes no editados, por consiguiente, no están impresos. Ese tipo de saberes son propios del maestro, ya que gran parte de lo que produce en el aula y en la escuela emerge de su oralidad, vertiente que algunas tradiciones académicas han despreciado o todavía

1. Edelstein (2005) Gimeno (1998) Martínez Bonafé (1998) Pérez Gómez (1989) (Braslavky (1999) Jackson (1998; 2002) Frigerio (2005) Diker (2013) Martínez & Álvarez (1990), Saldarriaga (2002), Vasco (1990), Mockus (1989) Pineau (2001), entre otros.

no han valorado de una manera suficiente. En ese sentido, para el autor, es preciso desnaturalizar la situación cotidiana del maestro, la mirada que ha pesado sobre él, a propósito del carácter técnico, aplicador o de intelectual subalterno que se le ha endilgado históricamente, posiciones que ha ocupado más que, por un determinismo socioeconómico por una jerarquización de saberes y regímenes de verdad.

Así las cosas, se puede afirmar que proliferan estudios que describen al maestro y a las ciencias sociales desde la exterioridad de la escuela, desconociendo que ésta se encuentra en otras coordenadas, obedece a otros ordenamientos, ritmos y lógicas que la diferencian y la hacen única en el orden de la producción del saber. En ese sentido, este proyecto de tesis doctoral propone un acercamiento a las prácticas de enseñanza, específicamente de las ciencias sociales desde la interioridad de la escuela, reconociendo los posicionamientos del maestro, las decisiones cotidianas que asume, la manera cómo transmite los contenidos y los métodos de enseñanza. Así como, el acercamiento a la materialidad de la que están hechas las ciencias sociales, esto es: planes de área, planeaciones, cuadernos de clase, evaluaciones, proyectos de aula, documentos que el maestro elabora, entre otros.

Desde el campo de los estudios históricos en Educación, autores como Chervel (1991, 69;79), resaltan la capacidad productiva tanto de la escuela como de las disciplinas escolares que allí se enseñan. El autor,

“(…) pone de manifiesto el carácter eminentemente creativo del sistema escolar y (…) tacha de falsa esa larga tradición que sólo ve en las disciplinas enseñadas los objetivos que son efectivamente la norma impuesta, según la cual la escuela es el santuario no sólo de la rutina, sino también de lo obligado, y el maestro, el agente impotente de una didáctica que le viene impuesta desde el exterior”.

En este sentido, se asume la escuela, no desde un lugar subsidiario de órdenes emanadas desde instancias gubernamentales, todo lo contrario, se concibe a la escuela como productora de saberes y de sentidos, de ahí la pertinencia de rescatar el discurso del maestro e indagar por sus prácticas de enseñanza.

Para Goodson (2003, 113), los estudios históricos en Educación por mucho tiempo contribuyeron a mantener la historia de la educación como una disciplina que adoptaba un enfoque externo a las escuelas. Es dentro de ellas y, en particular, dentro de las aulas, donde se negocia la realidad de la transmisión del curriculum; no obstante, este es el foro más ignorado por los historiadores de la educación.

Asimismo, Goodson (2003, 83) afirma que le interesa descifrar los patrones “*internos*” de la enseñanza, ya que se sabe muy poco sobre cómo se generan las materias y temas prescritos en las escuelas, cómo se promueven y redefinen y cómo experimentan procesos de metamorfosis. (...) para Goodson (2003, 228), cuando se comience a profundizar en la relación del curriculum escolar y su forma y contenido con los parámetros de la práctica, el texto y el discurso, se comenzará a ver más fundadamente cómo se estructura el mundo de la enseñanza.

Para Ríos (2015, 11), el interés por pensar los saberes o las disciplinas escolares, trasciende la idea de centrar el debate por las ciencias y su enseñanza en la escuela. Algo similar al debate que sostienen los historiadores a propósito de la historia que se debe enseñar en la escuela colombiana o los estudios de Ives Chevallard (1991) sustentados en la concepción de hacer enseñable en el contexto escolar el saber que se produce en la ciencia. Todo lo contrario, siguiendo el hilo de la argumentación, Ríos (2015) apoyado en Dewey (1929, 6) plantea que los saberes y las disciplinas escolares aparecerían como

“(…) formas de apropiación de la ciencia y los saberes en la escuela. Aquí las prácticas de enseñanza no solo harían visibles procesos de institucionalización y de funcionamiento de la ciencia y los saberes en las instituciones educativas, sino también comprenderían las formas de enunciación, circulación y apropiación de los saberes enseñados.

En consecuencia, el presente proyecto doctoral pretende poner en relación a las ciencias sociales que se apropian en el contexto escolar y específicamente en el aula de clase. Al tiempo que pretende ponerlas en diálogo con la práctica política, las experiencias y saberes de los maestros, teniendo en cuenta que este tipo de relaciones potencia los análisis que en materia de la enseñanza de las

ciencias sociales se han realizado en el país y se acerca a lo que Ríos (2012) propone como hipótesis en uno de sus trabajos, “(...) *que los saberes y las disciplinas escolares poseen una autonomía constitutiva, son en consecuencia, una invención de las prácticas de enseñanza*”.

Por lo tanto, se busca investigar a las ciencias sociales como saber y disciplina escolar en la educación básica secundaria, ya que se parte de la hipótesis de que las ciencias sociales tienen una existencia propia en la interioridad de la escuela, de la que poco se ha dicho, en razón de las luchas de saber y de poder presentes en los debates por la disciplinarización de las mismas, principalmente de la Historia y la Geografía.

Para Álvarez (2011)

los avances conocidos aún siguen insistiendo en separar la historia de la geografía y muy pocos se aventuran a pensar en las ciencias sociales como un campo disciplinar que rompió hace tiempo las fronteras que las separaba. Tal vez, en parte, porque las reflexiones sobre la enseñanza todavía siguen dependiendo de las disciplinas en sí mismas y no se han abordado desde la enseñanza misma.

Al tiempo que propone que

“(…) es necesario hacer una historia de la enseñanza que nos permita saber más sobre el ejercicio de la docencia, entendida como una profesión en cuya práctica se tienen relaciones con la ciencia, con el conocimiento en general, pero también con el poder (...) La historia de la pedagogía poco ha aportado a la comprensión del papel de la escuela en la producción y reproducción de la cultura, pues se ha ocupado de la historia de la escuela como institución, de la historia de las corrientes pedagógicas y de la historia de las políticas educativas, pero no ha profundizado en la historia de la enseñanza, no ha abordado suficientemente la historia de los saberes escolares, entendiéndolos como complejos procesos donde se ha producido un conocimiento que ha afectado el devenir de la sociedad y de las ciencias mismas. (Álvarez 2015)

Herramientas conceptuales y metodológicas

Metodológicamente, este proyecto de tesis doctoral se inscribe en los análisis históricos sobre la educación y la pedagogía en Colombia, realizados por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPPC). Varias son las nociones que el grupo ha desarrollado y que para efectos de esta propuesta serán utilizadas como herramientas analíticas, teóricas y metodológicas. La analítica del GHPPC, nos permite acercarnos a los documentos como *registro* de una práctica y no como testimonio silencioso que debe llenarse de contenidos desde otra discursividad.

Zuluaga (1999, 149) define el *saber pedagógico* como “el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad. Está conformado por los diferentes discursos a propósito de la enseñanza entendida en sentido práctico o conceptual. Reúne los temas referentes a la educación, la instrucción, la pedagogía, la didáctica y la enseñanza”. Ahora bien, se opta por la noción *Saber Pedagógico* porque en este proyecto se asume la Pedagogía como saber tal y como se entendió en el Proyecto de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.

Para Álvarez, A (2015, 5) el *saber escolar* es una categoría nueva que tiene la pretensión de ser reconocida como tal. (...) está relacionada con las prácticas culturales (lo que se dice y se hace en la escuela) adquiere un estatuto conceptual digno de ser demarcado con límites propios, esto es, prácticas culturales que se diferencian de otras que acontecen más allá de sus bordes. Dentro de este concepto se incluyen los trabajos que indagan de una u de otra manera por todo aquello que se dice en la escuela y que le confiere un estatuto cultural propio frente a otras instituciones sociales. (Álvarez 2001, 1).

Al defender la tesis de que los saberes escolares tienen un estatuto conceptual propio, se apuesta también por la configuración de un sujeto de ese saber, que sería el maestro; apuesta que le daría un reconocimiento como profesional en el difícil escenario de la academia, de la sociedad y de la política pública. (Álvarez 2015, 5). En ese sentido, (...) hay razones suficientes para pensar que en la

escuela se produce un saber que no se reconoce en otros espacios sociales y, por lo tanto, los saberes escolares están por hacerse visibles. (Álvarez 2015,5).

Para Zuluaga (1997, XIV), *apropiar* es inscribir, en la dinámica particular de una sociedad, cualquier producción técnica o de saber proveniente de otra cultura y generada en condiciones históricas particulares. Apropiar evoca modelar, adecuar, retomar, coger, utilizar, para insertar en un proceso donde lo apropiado se recompone porque entra en una lógica diferente de funcionamiento. Apropiar un saber es hacerlo entrar en coordenadas de la práctica social. Es, por tanto, un proceso que pertenece al orden del saber como espacio donde el conocimiento está accionado por mecanismos de poder y no por la lógica del movimiento de los conceptos en el conocimiento científico. Sin embargo, para historiar un saber apropiado es necesario tomar un campo de conceptos más amplio que el apropiado, con el fin de localizar los recortes, exclusiones, adecuaciones y amalgamas que conlleva tal proceso de institucionalización de ese saber.

El uso de apropiación de la profesora Zuluaga pretende, en primer lugar, describir el universo de lo apropiado, en otras palabras, lo que viene de afuera. En ésta descripción es importante identificar las reglas de su funcionamiento. En segundo lugar, cómo y mediante qué filtros se apropió lo foráneo, esto para ver los recortes, las semejanzas y las diferencias (Ríos 2012, 14).

Referencias

- Álvarez, Alejandro. 2015. *Del saber pedagógico a los saberes escolares*. En: *Revista Pedagogía y saberes*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. # 42. Pág. 21-29. 2015. *Documento del énfasis Historia de la educación, pedagogía y educación comparada. Línea de investigación: políticas del conocimiento, educación y pedagogía*.
- Braslavsky, Cecilia. 1999. *Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores*. *Revista iberoamericana de educación*, 19, 13-50.
- Chervel, André. 1991, mayo-agosto. *Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación*. *Revista de Educación*, (295), pp. 59-111.
- Chevallard, Yves. 1991. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, 3. Goodson, Ivor. 2003. *Estudio del curriculum: casos y métodos*. Amorrortu.
- Martínez, Alberto. 2000. *Políticas educativas en Iberoamérica*. *Cuadernos de la OEI. Educación Comparada*.
- Ríos, Rafael. 2015. *Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares*. En: *Revista Pedagogía y saberes*. N° 42. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Saldarriaga, Óscar. 2003. *Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870-2002*. Editorial Magisterio. Bogotá.
- Vega, Renán. 2007. *Una reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo (des) orden educativo mundial*. *Folios*, (27), 31-50.
- Zuluaga, Olga. 1997. *Historia de la educación y la pedagogía. Desplazamientos y planteamientos*. *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*, 55-75.
- Zuluaga, Olga. 2005. *Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica. Foucault, la pedagogía y la educación*. *Pensar de otro modo*, 11-38.

MESA

Saberes y disciplinas escolares: una perspectiva
para hacer historia de la pedagogía

Institucionalización de la formación en orientación educativa en la Universidad Pedagógica Nacional (1978–1986)

Erika Lorena Almanza Cruz*
Laura Fernanda Angulo Garzón**
Diana Katherine Vargas Saravia***
Universidad Pedagógica Nacional

Estudiantes de licenciatura en psicología y pedagogía
en la Universidad Pedagógica Nacional.

*dsi_elalmanzac193@pedagogica.edu.co

**dsi_lfangulog538@pedagogica.edu.co

***dsi_dkvargass488@pedagogica.edu.co

Institucionalización de la formación en orientación educativa en la Universidad Pedagógica Nacional (1978 – 1986)

Erika Lorena Almanza Cruz
Laura Fernanda Angulo Garzón
Diana Katherine Vargas Saravia
Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

En esta ponencia se presenta el proyecto de investigación que indaga por las formas de institucionalización de la orientación educativa en Colombia, interrogar, entre otros aspectos, por la formación del maestro como orientador y por el lugar de otros profesionales en el contexto escolar. Así mismo por la relación entre la pedagogía y otras disciplinas en el campo de la orientación. Esto exige un estudio histórico que se sitúe en la formación inicial de estos profesionales, con el fin de problematizar el presente en el que la orientación educativa aparece como un cargo en la escuela, el orientador es visto desde la normatividad como un docente (aunque su formación casi nunca proviene de las carreras referidas a la educación) y las funciones de este cargo son dispersas y heterogéneas. Por tal razón este proyecto se plantea el siguiente interrogante: ¿Cómo se institucionaliza la formación del orientador escolar en la Universidad Pedagógica Nacional entre 1978 - 1986?

Para dar respuesta a este interrogante se asume un campo documental institucional, el cual será analizado desde una perspectiva que indaga las relaciones de poder y las formas como los saberes empiezan a configurar un discurso y un quehacer en las Instituciones, específicamente en la Universidad Pedagógica Nacional –UPN–, donde aproximadamente, desde el año 1968 se ofertaron programas enfocados en la formación de orientadores y asesores educativos. La investigación se desarrolla desde una metodología descriptiva cualitativa de corte histórico en la que se hará énfasis en el rastreo de documentos y actas institucionales del archivo general de la UPN, así como documentos teóricos y de divulgación académica sobre la orientación educativa producidos en la época.

Palabras clave: orientación educativa, institucionalización, formación de maestros, educación, docentes de apoyo, saberes docentes.

Introducción

En la actualidad la sociedad colombiana no reconoce un objetivo claro del lugar de la orientación educativa y a su vez no la concibe fuera de la escuela, lo que ha generado que se defina de acuerdo a las necesidades contextuales de cada institución, En consecuencia, el rol del orientador está encaminado a responder a necesidades como la convivencia, el consumo de sustancias psicoactivas, la educación para la paz, educación sexual, bajo desempeño académico, entre otras problemáticas propias del contexto.

A su vez se evidencia una necesidad de reconocer a la orientación escolar como un proceso formativo y educativo que se dirige a los ámbitos individual y social de los estudiantes, que se constata en la amplitud del propósito de esta práctica en la escuela, tal como lo enuncia el MEN en la resolución 09317 de 2016:

Desarrollar una estrategia de orientación estudiantil en el marco del PEI del EE, que permita promover el mejoramiento continuo del ambiente escolar y contribuya a la formación de mejores seres humanos, comprometidos con el respeto por el otro y la convivencia pacífica dentro y fuera de la institución educativa.

Como se observa, estos propósitos van desde la formación del individuo y de la relación con los otros y con el contexto o la comunidad en la que impactan los procesos de educación en la escuela. En ese orden de ideas, si el lugar de la orientación en la escuela no se reduce a una suma de funciones y actividades y su lugar dentro del currículo escolar desborda las demandas propias de la escuela cabe preguntarse ¿cómo se ha configurado en Colombia esta función? Este interrogante nos dirige a indagar en primer lugar, cómo la orientación se posiciona en la escuela hasta constituirse en un cargo, cómo se va transformando hasta configurarse como la entendemos en nuestro presente donde la orientación escolar es la que se encarga de aportar a la formación integral de los individuos y de las comunidades en la escuela, tal como se enuncia en el art 5 de la Ley General de Educación.

En segundo lugar, se desprende otro interrogante relacionado con ¿Cómo ha sido la formación del orientador? ¿Cuáles son las disciplinas, saberes y propósitos que han configurado los programas académicos encargados de formar este docente? Estos interrogantes nos conducen a entender el presente de la formación de los orientadores educativos y de paso su práctica en las dinámicas cotidianas de la escuela.

El rastreo histórico parte de la comprensión de las funciones, requisitos y competencias de los docentes, establecidas en la resolución 09317 del 6 de mayo de 2016, donde se describen las exigencias para ejercer como docente orientador, a quien no se le exige experiencia laboral y quien puede ser egresado de licenciaturas o profesiones que actualmente son reconocidas como afines a la orientación. De esta manera y dando a conocer las funciones del docente orientador, el acuerdo 151 del 30 de Septiembre del 2010 las describe desde la gestión directiva, académica y comunitaria. A grandes rasgos, la primer área -área directiva- apunta sus funciones a la planeación y organización del sistema de evaluación institucional y a la construcción de un clima escolar en donde se esperaría que el docente orientador sea un tipo de “puente” entre los diferentes agentes de la institución escolar. Por su parte, la segunda gestión -académica- advierte que como competencia funcional el orientador debe ser capaz de realizar un diagnóstico y orientación de estudiantes, profesores y directivos en el que su desempeño estará presente en la medida en que ejerza tareas tales como atención, asesoría, diseño y presentación de informes de caso sobre profesores, estudiantes y directivos. A su vez y como tercer y última gestión -la comunitaria- el orientador debe dar cuenta de la convivencia en el contexto institucional en la que éste logre diseñar, promover, participar y establecer relaciones entre las diferentes estancias de la institución educativa. En consecuencia, esta descripción de las funciones que debe cumplir un orientador dispersan el campo de acción de este y no dan cuenta del rol del docente orientador, donde la formación de base del profesional puede llegar a incidir o no sobre su desempeño y los objetivos a los cuales le apunta.

Por lo tanto, actualmente estos profesionales responden a demandas tan diversas que pueden llegar a tener tanto puntos de encuentro como disonancias en torno a las formas en las que abordan las problemáticas cognitivas y psicosociales respondiendo o desbordando lo que dicta la norma, razón por la que es común oír entre éstos, que han aprendido a ser docentes orientadores en la práctica.

Esto nos lleva a la necesidad de interrogar por las formas en las que se ha dado la formación de estos profesionales en el país, es decir, interpelar en la historia de las prácticas educativas en la

escuela, el lugar de este sujeto y las maneras en las que se ha concebido su formación profesional. Por esta razón es indispensable estudiar la institucionalización de la orientación educativa entre 1978-1986, época en la cual se llevó a cabo la primera reestructuración del programa de psicopedagogía con el fin de responder a una demanda educativa que requería la formación de un profesional capaz de realizar procesos de rendimiento académico, integración social y de promoción y satisfacción del éxito. Asimismo y en el primer semestre de 1986 en la UPN comienza a darse efectiva la reestructuración que desde su nomenclatura “Licenciatura con estudios en Psicología y Pedagogía” empezaría a dar bases curriculares para el actual programa de Licenciatura en Psicología y Pedagogía aparece el programa que forma orientadores en la UPN. Sin embargo, es posible encontrar algunos aportes de las fechas y eventos relevantes en tanto condiciones que permiten comprender la formación de los orientadores educativos en la UPN en período seleccionado, algunos de los cuales dan cuenta de las demandas normativas nacionales sobre la orientación educativa como programa en algunas instituciones de educación superior.

Para dar cuenta de nuestro objeto de estudio es preciso retomar la investigación de Mosquera (2013) titulada “Sistema General de Orientación Educativa en Colombia”, donde se evidencia la reciente aparición de la orientación educativa como profesión, a partir de un breve recorrido histórico, evidenciando desde la normatividad las condiciones que hicieron posible la consolidación de la orientación educativa, así como la organización de los criterios en la formación y el ejercicio de la profesión del orientador educativo, referido a los estándares, competencias, dominios (áreas, programas, proyectos), perfiles (personal, profesional y ocupacional), responsabilidades y funciones del orientador, debido a que esta profesión está siendo ejercida en Colombia por algunos profesionales que no han tenido una formación específica en Orientación Educativa.

De esta manera, Mosquera realiza una descripción de la normatividad a partir del Decreto N° 3457 de 1954 desde donde se crean 6 institutos de Estudios Psicológicos y de Orientación Profesional a razón del fracaso de muchos jóvenes en la elección de su carrera; de esta manera dar a conocer las formas en que la orientación fue tomando camino en las diferentes instituciones de educación superior, en la Universidad Nacional de Colombia, por ejemplo, por el Acuerdo 344 de 1957 se constituye el Departamento de Consulta Psicológica y Orientación Profesional con el propósito de dar orientación profesional y seguimiento vocacional a estudiantes que dieran cuenta de fallas y/o confusiones frente a la carrera escogida.

La orientación profesional pasa a implementarse en instituciones educativas a partir del Decreto 1955 de 1963 el cual decreta en su Artículo N°12 que en todas las Escuelas Normales debían tener un servicio de Orientación escolar y profesional con el propósito de brindar seguimiento por medio de fichas psicopedagógicas las cuales evaluaban aspectos de personalidad y de interés sobre estudios posteriores, entre otras dimensiones que darían rasgos de los intereses de los estudiantes.

En este trabajo de investigación Mosquera realiza un trabajo descriptivo de los diversos aspectos que atraviesan las formas en las cuales se ha constituido la función del orientador educativo, lo que contribuye a comprender el estado en el cual se encuentra la orientación educativa, pero no da muestra de las formas de institucionalización de la orientación como oferta académica dentro de la UPN, lo que evidencia la pertinencia de la elaboración de este proyecto.

Uno de los referentes principales para la indagación de la institucionalización de la orientación educativa en la UPN se encuentra en la investigación titulada “La constitución de la subjetividad desde la disciplina Psicopedagógica”, realizada por Faustino Peña Rodríguez y Sandra Acevedo Zapata en el año 2002. Esta investigación realiza un análisis sobre la historia, aún no trazada, puntualmente de la psicopedagogía y cómo las políticas educativas y el contexto colombiano en general han permeado las diversas reestructuraciones de la carrera de los psicopedagogos en Colombia en las tres universidades en las que ha estado presente las cuales son la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Universidad Externado de Colombia. La forma en que se presenta dicho análisis es de forma descriptiva. Inicialmente, se desarrolla una mirada del contexto político y social colombiano dando cuenta de la transición de un modelo económico proteccionista al actual modelo económico neoliberal o desarrollista el que ha emergido de la mano con una serie de demandas en educación que han dado como resultado la reestructuración de la formación en psicopedagogía en el país.

De esta manera y en el transcurso del documento se visualizan en cada una de las carreras de las universidades nombradas en relación con la psicopedagogía, los planes de estudio, el perfil profesional y en algunas descripciones de manera detallada se presentan los contenidos de los programas académicos y los espacios de práctica al igual que su intensidad horaria.

A su vez, para realizar un rastreo entorno a la formación de los orientadores educativos se hace necesario ver el trabajo de investigación “El surgimiento de la psicopedagogía en Colombia, primera mitad del siglo *XX*” (Hortúa, 2011), En este documento se puede evidenciar cómo a través del enfoque de investigación histórico arqueológico se pretende reconocer el surgimiento de la psicopedagogía en Colombia teniendo en cuenta sus múltiples relaciones con las disciplinas de las ciencias sociales, la orientación y en especial con la psicología y la pedagogía. Esta investigación arrojó como conclusión la existencia de una ruptura entre la psicopedagogía que introdujo la psicología experimental a la escuela y la psicopedagogía que dio paso a la orientación educativa durante la década del 60.

Un hallazgo clave de esta investigación, permite reconocer cómo se institucionaliza la orientación en la escuela a partir de la implementación de pruebas psicométricas, la estandarización de los test y la orientación vocacional. Ésta última, influenciada por la publicación de un estudio realizado en el año 1950 por la Organización de Estados Americanos (OEA) donde se identifica la importancia de la orientación vocacional para el desarrollo económico de los estados americanos estableciendo la necesidad de formar profesionales orientadores que desempeñen las funciones instauradas por la OEA. De esta manera, se constituye una relación entre la orientación profesional y la psicopedagogía a partir de los departamentos de investigación de la misma y diferenciado de la práctica que podía ejercer el maestro lo que demuestra la necesidad de una formación profesional especializada en este ámbito. Sin embargo, aunque en esta investigación se encontró que la UPN creó un curso de Orientadores Vocacionales en 1963, no tuvo como objetivo dar cuenta de las formas de institucionalización de la orientación educativa en la UPN.

En consecuencia, para dar respuesta al objetivo de este documento se pretende llevar a cabo una descripción cualitativa de corte histórico en torno a las formas de institucionalización de la orientación escolar en la UPN entre 1978-1986. De esta manera será posible comprender la incidencia de la escuela, las demandas del contexto social y la normatividad en los criterios de formación profesional que históricamente han permeado la práctica de la orientación, para tal fin se tendrán en cuenta cuatro fases: recolección, prelectura, lectura y análisis del archivo. Por lo tanto para la construcción del archivo se tomarán diferentes campos documentales entre los que se hará énfasis en actas y documentos institucionales de la UPN, se retomará la normatividad por la cual se reglamenta la formación y práctica de la Orientación Educativa en el país, así como también documentos que permitan evidenciar cómo fue institucionalizada la orientación escolar en la UPN.

Para finalizar, las investigaciones en torno a la Orientación Escolar y a su historicidad en Colombia dan cuenta a grandes rasgos de la actual multiplicidad de disciplinas y profesiones que hoy se encargan de ella. No obstante y teniendo en cuenta que desde antes de 1978 en la UPN se ha hecho un análisis de demanda y coherencia del programa de Psicología y Pedagogía se hace importante indagar exhaustivamente y bajo un rastreo documental de las condiciones que la hicieron posible. En el período estudiado algunas universidades del país ofertaron licenciaturas en orientación, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ofertó un curso de especialización de Orientación Profesional, por el término de un año, dirigido a los profesores de psicopedagogía, pedagogía y a los psicólogos. Lo que indica el papel preponderante que ha tenido la UPN en la formación en éste objeto, ya que en el Decreto 1419 de 1978 donde se reglamentan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria), Media Vocacional e Intermedia Profesional, y se da relevancia a la Orientación Escolar, fecha a partir de la cual se amplió la necesidad de orientadores para las instituciones escolares y desde donde se pretende indagar institucionalización de la formación del orientador escolar en la UPN.

Como se ha planteado, la orientación educativa en Colombia es un campo en el cual convergen diversos saberes provenientes de las profesiones de quienes se desempeñan como orientadores educativos. Sin embargo, se ha evidenciado que en el campo de la orientación emergen otros saberes que no están directamente relacionados con la formación pre gradual o pos gradual, provenientes de las relaciones que construye el profesional con el campo de acción.

Dichos saberes posibilitan al docente orientador una mayor comprensión y manejo de la incidencia de su quehacer en la escuela en la medida en que se apropian y se validan en la práctica. Desde una investigación realizada por Tardif (2004) se da mayor claridad sobre la producción, tipos y definiciones de saberes planteando que:

“Nuestra investigación indica que el cuerpo docente, ante la imposibilidad de controlar los saberes disciplinares, curriculares y de la formación profesional, produce, o trata de producir, unos saberes a través de los cuales comprende y domina su práctica. Esos saberes le permiten, como contrapartida, distanciarse de los adquiridos fuera de esa práctica.” pp 37

Lo anterior permite interrogar el nivel de certeza que tienen los orientadores acerca de los saberes que construyen en la práctica e interrogar la relación que se ha establecido entre los contenidos de formación y su práctica, cómo han sido abordados o agrupados los saberes que se interrelacionan en la práctica (disciplinares, experienciales, curriculares y profesionales) para la institucionalización de la formación del orientador educativo en la UPN.

Bibliografía

- Hortúa, A (2011). *Surgimiento de la psicopedagogía en Colombia*, trabajo de grado de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Jiménez, A y Figueroa, H (2002) *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, p. 269.
- Peña, F y Acevedo, S (2002) *La constitución de la subjetividad desde la disciplina Psicopedagógica*, CIUP, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Silva, Renán (2003) La servidumbre de las fuentes, en: *Balance y desafío de la historia de Colombia al inicio del siglo XXI*, Universidad de los Andes, Bogotá, p.p.43-74
- Tardif, M. (2004). Los docentes ante el saber. El docente como actor racional. En: *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

MESA

Saberes y disciplinas escolares: una perspectiva
para hacer historia de la pedagogía

¿Qué son las disciplinas escolares? Enfoques y estudio historiográfico

Víctor Daniel Montes Montes*
Universidad Católica de Pereira
Julián Alberto Montes Montes**

Universidad Nacional de España a Distancia

¿Qué son las disciplinas escolares? Enfoques y estudio historiográfico

Víctor Daniel Montes Montes

Universidad Católica de Pereira

Julián Alberto Montes Montes

Universidad Nacional de España a Distancia

Resumen

La investigación abarca la pregunta ¿Cómo estudiar la historia de la filosofía en tanto disciplina escolar en Colombia desde una perspectiva socio-crítica? con esta finalidad se identifica: primero: cómo se ha realizado la historia de las disciplinas escolares a partir de los trabajos de Ivor Goodson, André Chervel, Dominique Juliá, Raimundo Cuesta y Antonio Viñao como los referentes teóricos de cabecera; y posteriormente se elabora un armazón conceptual para la comprensión del código disciplinar de la filosofía como parámetro epistémico.

El documento plantea un marco teórico para la comprensión de la filosofía dentro de la historia de las disciplinas escolares homologando el concepto de “código disciplinar” en la filosofía como parámetro analítico y herramienta hermenéutica que permita acceder al estudio de la historia de la filosofía escolar en Colombia, particularmente durante la segunda mitad del siglo XX.

Palabras clave: Historia de la educación, disciplinas escolares, enfoque socio crítico, tradiciones escolares, academización del conocimiento escolar.

Lo mínimo que se exige a un historiador es que sea capaz de reflexionar sobre la historia de su disciplina, de interrogarse sobre los varios sentidos del quehacer histórico, de comprender las razones que condujeron a la profesionalización de su campo académico.

A. Nóvoa.

Contexto y afianzamiento historiográfico de las disciplinas escolares

Comprender la historia de la arquitectura estatal en el caso latinoamericano, pasa inevitablemente por el entendimiento de la construcción histórica de las formas de percibir -y pensar el mundo- aprendidas a través de la escuela. En esta, las asignaturas de conocimiento han jugado un papel importante, al punto de que recientes investigaciones las entienden como disciplinas de orden escolar.

De tal forma que la historia de estas “disciplinas escolares” ha sido atendida por autores como Ivor Goodson, André Chervel¹, Dominique Juliá, Raimundo Cuesta y Antonio Viñao, entre otros. Estos autores han instalado un nuevo marco historiográfico y epistémico para comprender las disciplinas escolares bajo la categoría de “código disciplinar”; categoría que es a la vez parámetro analítico y herramienta hermenéutica.

El estudio de las disciplinas escolares se inscribe dentro de la historia de la educación después de la segunda mitad del siglo **XX**. Antonio Viñao en “La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación” explica que existen por lo menos existen cuatro momentos en los cuales se han generado perspectivas o enfoques históricos acerca de la educación: la perspectiva histórico tradicional; la historia social; la historia socio-cultural y la historia socio-crítica² (Viñao 2008, 11).

El primer momento llamado historia tradicional de la educación, se hizo a partir del siglo **XVI** cuando algunas instituciones de la sociedad comenzaron ser inmortalizadas “con la pretensión de mostrar su antigüedad y sus glorias” (Mainer 2008, 84). Un segundo lugar lo ocupa la historia social. Aunque de un modo intemporal y descontextualizado” (Manier, 2008, 14) plantearon el análisis de las funciones de la educación desde el punto de vista de otras realidades que atañen a la educación; permitieron analizar los aspectos e impactos exteriores a los procesos educativos desde otras ciencias como la economía, la sociología y la psicología.

En un tercer momento se configura la historiografía socio-cultural, la cual alimentada por las inquietudes de la antropología cultural analizará dará prioridad a los sujetos, a los análisis cualitativos y la comprensión de los fenómenos humanos entendiéndolos como actores principales de una cultura propia, totalmente reglada y codificada por sus propias prácticas diarias. El último enfoque, el socio-crítico se aleja de esta perspectiva cultural por considerar que la antropología cae en una especie de obnubilación del concepto de cultura, no se interesa por las escuelas de manera aislada o en particular, sino que por el contrario trata de abordar el fenómeno de la escolaridad de manera más global y contingente desde un punto de vista comprado, crítico y hermenéutico.

El currículum como una tradición asignaturizada

Ivor F. Goodson plantea que sí se quiere comprender la educación, la historia educativa debe seguir desarrollándose bajo lineamientos tradicionales e institucionales sin tener en cuenta las prácticas diarias y cotidianas dentro de las instituciones; por lo cual era necesario conocer la cultura escolar en su totalidad para exponer y vincular los hechos históricos en los que esta se originó hasta los tiempos recientes.

Antonio Viñao señala que fueron Goodson y Chervel quienes en el año de 1991 publicaron dos artículos titulados “La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum” (Goodson) e “Historia de las disciplinas escolares” (Chervel.) Sin embargo el concepto de disciplina escolar tomo más fuerza en la historiografía francesa que en la anglosajona³.

1. La importancia no solo de Chervel sino en general de toda la historiografía de la educación en Francia debe ser tenida en cuenta como un ejemplo. Los estudios sobre la cultura escolar han acogido una fuerte recepción en Francia por ejemplo “donde dos recientes órdenes ministeriales de 28 de diciembre de 2009 evidencian como se han introducido la historia de las disciplinas escolares en las pruebas de los concursos de acceso al profesorado de educación secundaria”. (Viñao, 2012, 105).

2. En un reciente encuentro del XII congreso CIHELA 2016 (Congreso iberoamericano de historia de la educación latinoamericana) en el mes de abril en Medellín Colombia, Alberto Martínez Boom planteó una introducción a su conferencia inaugural muy parecida a esta exposición de ideas hecha Antonio Viñao Frago para mostrar las diversas perspectivas en análisis que se puede hacer sobre la educación hasta llegar a la genealogía y la arqueología como los modos de investigar más adecuados en cuanto recursos metodológicos en la investigación educativa.

3. En numerosos coloquios españoles, se ha contribuido con publicaciones y estudios investigativos que han contribuido a consolidar un nuevo campo de investigación denominado Historia de las disciplinas escolares. Estos han abierto un espacio para el debate sobre la historicidad de los saberes y las disciplinas escolares en relación con la enseñanza; pero más allá de ello permitieron pensar la escuela como continuadora de una tradición social que se va complejizando a través de la consolidación de códigos disciplinares normados que integran una construcción social producto de una tensión política, económica, social y cultural.

De igual manera, en el mundo anglosajón, incluso antes de Goodson, el historiador Foster Watson⁴ reflexionaba y escribía sobre la necesidad de que los historiadores que se preocuparan por la educación fueran más allá de los aspectos estadísticos y mensurables, de las simples fechas o de los aspectos exteriores al mundo escolar en su conjunto. Esta tendencia en las reflexiones historiográficas escolares sumadas a los cuestionamientos sociológicos sobre el currículo que se reflejan en los años 60's y 70's empezaron a reclamar la necesidad de investigar históricamente las disciplinas escolares⁵ como un campo de estudio dentro del currículum "Curriculum Studies"⁶. Goodson publicó en 1985 todo un trabajo en la línea de los "Studies in Curriculum History"⁷ que se dio en el momento de auge de estudios sobre la historia de las disciplinas escolares en secundaria.

Este campo ha evidenciado que las reformas educativas tienen un impacto en la sociedad, sin embargo no se ha conocido en su totalidad la alienación que se produce por medio del currículum; es decir, no se ha conocido con claridad ¿A qué propósito sociopolítico están sirviendo las materias que se enseñan en la escuela?⁸ Las disciplinas escolares son "regularidades institucionalizadas [...] en forma de asignaturas" (Viñao, 2006, 243), son realidades construidas social e históricamente. (Viñao, 2008, 248). Young en 1971 argumentaba que:

"las disciplinas no debían ser vistas como reflejos de las formas básicas de conocimiento dadas para siempre, como los filósofos de la educación habían propuesto. Más bien, lo que actualmente pasa por historia, geografía, física, inglés, etc. debe ser tratado como un producto socio-histórico, como el resultado de conflictos pasados entre grupos contendientes que buscaban definir tales materias de formas diferentes"⁹.

Ivor Goodson en los 70's sugirió que dentro de la historiografía escolar había una historia secreta¹⁰ del currículum que va más allá de los hechos, datos, temas políticos, instituciones o ideas educativas. Estas se definen por principios externos¹¹ a la escuela y al aula; son "una tradición inventada, un conjunto de prácticas, en definitiva una construcción socio-histórica"¹². Así, las disciplinas escolares y sus códigos están integrados por un «conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito)» que «rigen el desenvolvimiento de las materias de enseñanza», «legitiman su función educativa» y «regulan el orden de la práctica de su enseñanza» (Cuesta, 2003, 5). Se trata entonces de una tradición social configurada históricamente, que "alberga especulaciones

4. El profesor Watson reclamaba "... el conocimiento de «los hechos históricos en relación con los orígenes de la enseñanza de las asignaturas modernas en Inglaterra» y «la historia de las fuerzas sociales que las llevaron al currículum educativo». WATSON, F.: *The Beginnings of the Teaching of Modern Subjects in England*, London, Pitman, p. viii.

5. Al respecto se pueden consultar las obras de Esland, Musgrave, Young. El libro de Michael Young fue publicado en 1971, *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*.

6. GOODSON, I. F.: «Becoming an Academic Subject: Patterns of Explanation and Evolution», *British Journal of Sociology of Education*, 2-2 (1981), pp. 163-180.

7. GOODSON, I. F.(ed.): *Social Histories of the Secondary Curriculum*, London, The Falmer Press, 1985.

8. Para Foucault por ejemplo, las disciplinas escolares «participan de la doble naturaleza (poder/saber) que él atribuye a los distintos "régimenes de verdad" convertidos en discursos científicos reglamentados». Las disciplinas escolares son en este sentido «saberes-poderes», o sea, campos de conocimiento cuyos cuerpos visibles no están constituidos por el discurso teórico o científico sino por la práctica cotidiana y reglamentada. Ver al respecto el trabajo de CUESTA, Raimundo. *Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica para tiempos de desolación*. Fidecaria – IES Fray Luis León de Salamanca. 2003.

9. HAMMERSLEY, M. y HARGREAVES, A *Curriculum Practice. Some Sociological Case Studies*, pág. 14.

10. GOODSON, I. F.: Estudio del currículum. Casos y métodos. *Revista de educación*, núm 295 (1991) pág11. Goodson explica en este trabajo la distancia que hay entre este nuevo tipo de estudio del currículum como producto de conocimientos disciplinares específicos producidos por profesiones o comunidades que configuran materias y disciplinas y la manera convencional de hacer historia del currículum. "Mientras la mayor parte de los estudios curriculares han sido preceptivos o históricos, el trabajo de algunos sociólogos del conocimiento ha dirigido nuestra atención hacia el currículum como producto socio-histórico. En este sentido, su trabajo ha procurado utilizar los datos y la perspectiva históricos para dilucidar nuestro conocimiento del currículum y su relación con la escolarización" pág. 17.

11. Goodson entiende lo pre-activo del currículum como las prescripciones emanadas de órganos políticos y administrativos, además de los libros de texto, las guías o programas y programaciones del profesor.

12. Para entender las disciplinas escolares como una tradición inventada el trabajo más completo que se puede leer son los textos trabajos publicados por el grupo Nebraska de la fundación Fidecaria conformado por Raimundo Cuesta, Juan Mainer, Julio Mateos, Javier Merchán y Marisa Vicente.

y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de la enseñanza y los arquetipos de la práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran valiosos y legítimos” (Cuesta, 1998, 9).

De tal manera que se puede pensar entonces en investigar históricamente la “estructura” de las disciplinas escolares ya que como afirma Goodson las disciplinas escolares: “no son..., entidades monolíticas sino amalgamas (...variedad de tradiciones) cambiantes de subgrupos [rivales] y tradiciones que a través de la controversia y el compromiso influyen en la dirección del cambio (Goodson, 1991, 86)”.

Son estas variadas tradiciones las que agencian y constituyen un corpus disciplinar constituido por la comunidad de profesores, las demandas de la sociedad, las universidades, los institutos de investigación, las políticas de gobierno y organismos internacionales; además de la racionalidad del sistema socio-económico y cultural¹³ que terminan por generar, jerarquizar y clasificar un tipo de conocimiento que posteriormente también define y articula la orientación curricular y pedagógica del mismo. Estas tradiciones escolares han ido evidenciando la consolidación de una rutina académica que ha ido apuntalando un corpus disciplinar formado por las universidades, que al enseñar unas disciplinas de examen específico que pasan a ser enseñadas en secundaria terminan por naturalizar ciertas disciplinas dentro del universo escolar. Es así, como se hace visible que las materias de enseñanza escolar se han ido transformando en disciplinas, se han ido academizando y no al revés¹⁴.

“Asignaturas con orígenes e intenciones claramente pedagógicos o utilitarios, como el arte, los trabajos manuales (aspirando a diseño y tecnología) y los estudios rurales (aspirando a estudios ambientales/ciencias) han tenido que presentarse como asignaturas académicas teóricas que intentan obtener el prestigio del nivel avanzado. Está claro que cuando a una asignatura se le otorga el prestigio de nivel avanzado y es aceptada como una disciplina universitaria, el «afincamiento» está asegurado” (Viñao, 2006, 251).

La historia de las disciplinas escolares: tendencias y tensiones

Entender la historia de las disciplinas escolares en Colombia pasa por atender a las fuentes directas y fundantes de la historia de las disciplinas escolares: André Chervel e Ivor Goodson. Goodson señala en “Más allá del monolito de la asignatura, tradiciones y subculturas” que:

El estudio de las tradiciones de las asignaturas escolares debe señalar las intenciones y fuerzas que apoyan estas tradiciones. Se espera poder definir ciertos modelos detrás de las tradiciones de una asignatura. ... en el estudio de la evolución de las asignaturas escolares y de las culturas escolares se podrán identificar ciertos imperativos históricos. Las fuerzas que hacen que las asignaturas escolares sigan modelos de evolución algo similares se encuentran inevitablemente relacionadas a las fuerzas que afectan el razonamiento de cada profesor individualmente, sobre como su carrera profesional e intereses materiales deben desarrollarse durante su vida laboral (Goodson, 2000, 142).

Así, las asignaturas escolares están estrechamente relacionadas con “ciertas tradiciones y subculturas, con la búsqueda de prestigio, respetabilidad y búsqueda de recursos para consolidarse” (Goodson, 2000, 142) estas se consolidan en nichos culturales que mantienen determinadas tradiciones que heredan determinados intereses adaptados en diferentes momentos de la historia.

Para comprender los contenidos de la enseñanza expresados en la disciplina filosófica hay que seguir dos grupos de análisis que aunque van por caminos y contextos diferentes permiten estructurar una comprensión más amplia del asunto.

13. En Colombia existe un amplio estudio sobre la relación mercado-educación liderado desde la Universidad Pedagógica Nacional por el profesor Alberto Martínez Boom, acompañado entre otros por Jorge Orlando Castro y Carlos E. Noguera. El Doctor Martínez y su grupo son especialistas en los procesos de modernización de los sistemas educativos en América Latina.

14. Para entender este proceso en el caso inglés, se puede ampliar la lectura sobre la conversión de asignaturas en disciplinas se puede leer Goodson, I. F. El cambio en el currículum, pág. 159 y 197-198, y Goodson, I. F. y Dowbiggin, I. R.: «La historia del currículum, la profesionalización y la organización social del conocimiento». En el caso Colombiano se puede consultar el trabajo de investigación del profesor Alejandro Álvarez Gallego “las ciencias sociales y el currículo escolar: Colombia 1930-1960.

En primer lugar, Ivor Goodson sostiene en el capítulo 7 de su libro el cambio en el currículum, más allá del monolito de la asignatura: tradiciones y subculturas “que las asignaturas (entendidas como disciplinas escolares) son comunidades epistemológicas no diferenciadas que comparten un conocimiento y un método común, atravesadas por tradiciones culturales con intenciones y fuerzas evolutivas históricas particulares que sin embargo son parte de marcos históricos organizados”.

Por otra parte, André Chervel es más esquemático y plantea tres elementos fundamentales a la hora de analizar “la constitución y el funcionamiento de una disciplina”. En primer lugar lo que él denomina “la génesis del código”, es decir es necesario saber cómo produce la escuela una determinada disciplina escolar. Acto seguido, un segundo aspecto a identificar es la función del código disciplinar lo que implica conocer los objetivos de un determinado tipo de conocimiento. En tercer lugar está el funcionamiento de una disciplina con el fin de conocer cómo se materializa la formación que se busca, su eficacia real y concreta. Lo anterior convierte a la escuela en un agente activo cultural y tradicionalmente.

Otro de los aspectos importantes a la hora de construir un código disciplinar es identificar, clasificar y organizar los objetivos de la enseñanza escolar. Sin embargo habría que distinguir dentro de la arquitectura varios aspectos esenciales al momento de discernir los objetivos de una disciplina. El primer aspecto es que los objetivos no se pueden reconstruir meramente de los manuales o textos escolares, ya que para poder identificar un objetivo de un campo específico de la enseñanza es necesario no mirar los textos aislados de un campo singular del conocimiento sino en contacto con la documentación que constituye el corpus documental de una escuela. Al respecto por ejemplo André Chervel afirma:

el historiador puede disponer de una primera documentación: la serie de textos oficiales programáticos, discursos ministeriales, leyes, decretos, disposiciones, instrucciones y circulares que fijan los planes de estudio, los programas los métodos, los exámenes, etc. El estudio de los objetivos debe comenzar evidentemente basándose en este cuerpo de documentación, al que habría que añadir, o mejor dicho, al que deben preceder los planes de estudio, los –ratios- y los reglamentos diversos. (Chervel, 1991,73)

En segundo lugar, los objetivos de una disciplina en particular no son analizables en su totalidad del corpus documental; sino que además deben integrar los documentos jurídicos (leyes, decretos, disposiciones) que expresan la voluntad política en un determinado momento. Aunque en la misma línea de análisis genealógico los objetivos contenidos documentos de carácter jurídico tienen que analizarse junto con los objetivos reales perseguidos por la escuela al momento de acatar tal o cual disposición, ya que a lo largo de la historia de los sistemas educativos se alcanza a observar una enorme distancia entre los objetivos contenidos en las leyes de los gobiernos y las acciones reales (objetivos reales) desarrolladas por la escuela para ajustarse, adaptarse o rechazar una determinada legislación. Aún más, Chervel también advierte que “considerar que los objetivos –vienen definidos por el legislador- equivale a adentrarse en la historia de las políticas educativas, pero no en las disciplinas escolares” (Chervel, 1991, 75).

En general las disciplinas escolares contienen tres componentes: un corpus de contenidos; discursos y prácticas profesionales. Cada uno de estos elementos puede subdividirse en una gran cantidad de otros elementos; de hecho, la manera de agruparlos es un poco diferente en los distintos autores.

Tradiciones socio-culturales, temporalidad y manuales escolares

La historia de las disciplinas escolares se hace en el marco de la nueva historia cultural como núcleo central del entendimiento de la cultura escolar. Es aquí donde las obras de Chervel y Dominique son tan importantes, ya que no se trata entonces de analizar la cultura escolar como espacio de reproducción, transposición de conocimientos sino como producción del saber (Viñao, 2006,11). En palabras de Dominique Juliá,

la cultura escolar está formada por «un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos conocimientos». Estos modos de pensar y obrar, añade, se han difundido ampliamente y han sido adoptados en otros ámbitos de nuestra sociedad «academizada» y constituyen una nueva religión con sus ritos y sus mitos (Viñao, 2002, 11).

De esta manera se puede leer cómo la sociedad se academiza y ritualiza disciplinariamente. Chervel analizando el mismo fenómeno, ve incluso como la “cultura escolar” se ha convertido en el único modo de difusión del saber academizado a través de las disciplinas escolares mediadas por las instituciones escolares. Para construir este universo el espectro es demasiado amplio, la normativa del Ministerio de Educación, informes, encuestas oficiales, libros de texto, programas escolares, prensa pedagógica, exámenes, trabajos de los alumnos, cuadernos, material didáctico, y sobre todo las historias de vida de los profesores. Además de analizar por ejemplo los momentos, “causas y modos de cambio en los contenidos o ejercicios propios de una disciplina que permitirían ver los procesos de disciplinarización o transformación de un saber en objeto de enseñanza” (Viñao, 2006, 13).

Hay que advertir que la historia manualística no es igual a la historia de las disciplinas escolares, aunque esta última está directamente relacionada con la primera. Según Dominique Juliá¹⁵ la historia de una disciplina no se reduce al análisis de los contenidos a través de los manuales, libros de texto o al material de enseñanza en general. Viñao plantea por ejemplo incluso que “la historia de los libros de texto debería hacerse desde la historia de las disciplinas escolares” (Viñao, 2006, 15) ya que la manualística sólo adquiere “sentido histórico” dentro de la historia de las disciplinas escolares.

Hoy en día la historia de las disciplinas escolares permite entender que el conocimiento escolar representa no un tipo de saber cosificado sino un saber directamente relacionado con la distribución histórica del saber y del poder en la sociedad. Un saber que está compuesto por grupos de elementos individuales (identidades, valores, intereses) y variables atravesados por tradiciones culturales, que ocultan intensiones y fuerzas que afectaron y crearon modelos de evolución de las mismas.

Guy Palmade, por ejemplo, en 1977 lo definió como “conjunto específico de conocimientos que tiene sus características propias en el ámbito de la enseñanza, la formación, los mecanismos, los métodos y las materias” y Reswewber las definió “como una unidad metodológica: es la regla común para un conjunto de materias reunidas con fines de enseñanza”. (Mec, 1958,60).

El concepto “disciplina” debe entenderse en el contexto de las disciplinas escolares tal y como lo plantea Raimundo Cuesta:

no se puede confundir las disciplinas escolares con un simple epifenómeno de las ciencias académicas de referencia... ni como un subproducto o rama lateral de la historia de la ciencia y de las ideas científicas, ni tampoco como simple vestigio de universos ideológicos observables a través de los libros de texto u otros documentos. ... las disciplinas escolares constituyen conjuntos culturales originales que pugnan por ocupar nichos curriculares donde asentarse y petrificarse en tradiciones discursivas y prácticas. Son, construcciones socio-históricas, tradiciones sociales inventadas históricamente. Además, las disciplinas portan funciones sociales implícitas y explícitas, contienen dispositivos de coacción y poder, de violencia simbólica y física. Se comportan como saberes-poderes (Cuesta, 2002, 3)

Lo anterior implica que comprender el término “disciplina escolar” obliga a ir más allá de la dimensión discursiva (los marcos teóricos, las fuentes) y jurídica (las leyes, códigos y normas) del conocimiento escolar, y comprenderlo más bien como

“el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito) que a menudo se traducen en discursos legitimadores y lenguajes públicos sobre el valor educativo de la historia, y que orientan la práctica profesional de los docentes. En suma, el elenco de ideas (contenidos), discursos y prácticas dominantes en la enseñanza dentro del marco escolar. El código disciplinar es un producto social que produce realidades socioculturales específicas” (Manier, 2011, 50)

Así las cosas, tal como lo plantea Chervel el término disciplina hoy en día es entendido como “... los contenidos de la enseñanza concebidos como entidades «sui generis», propios de la escuela, independientes hasta cierto punto de cualquier realidad cultural con su propia historia.

15. JULIA, D.: «La construcción de las disciplinas escolares en Europa», pág. 49.

De tal manera que entender el objeto de estudio de las disciplinas escolares pasa en primera instancia por dilucidar la visión que se tiene sociedad, del ideal de educación, de la escuela, de la enseñanza, de la pedagogía y del sistema educativo como tal. Es necesario conocer entonces en primer término, cómo se origina en una estructura histórico-social dada un subsistema educativo- pedagógico, cuáles son las notas que lo caracterizan, de qué forma satisface las expectativas funcionales del modelo social, o contribuye a crear mecanismos crítico- dialécticos en orden a la innovación y, como finalmente, se interrelaciona con los demás factores configurativos de la estructura de la sociedad (demografía, economía, organización social, ideologías, poder político, mentalidades, ciencia, tecnología...).(Escolano, 1997, 68)

La escuela de hoy, fecundada en una racionalidad instrumental de mercado crea discursos legitimadores del poder que luego, al transvasarse en el proceso educativo se convierten en lenguajes de dominio público que amplían y mantienen en control social ligado a la mercantilización de la existencia humana. Ya la educación no es más el proceso mediante el cual se forman hombres, almas jóvenes que se forjan en la virtud a decir del mismo Cuesta en *La escuela y el huracán del progreso*. ¿Por qué todavía hoy es necesaria una crítica histórica de la escolarización de masas? (2006)

la escuela, es en realidad «un instrumento disciplinario de sometimiento», una “forma disciplinaria de distribuir a los individuos en el espacio social” que no sólo transmite «conocimientos» y forma «la mano de obra productivamente utilizable», sino que inculca, reproduce y legitima «las estructuras clasistas» y las «formas de poder dominantes (Cuesta, 2006, 64)

Bibliografía

- Álvarez Gallego, Alejandro. *Constitución de las Ciencias Sociales en América Latina*. (Nómadas:2014)
- Cuesta, Fernández Raimundo. *El código disciplinar: un marco interpretativo y algunas ideas para la explicación de la evolución de la Historia como materia escolar en España*. (1998).
- Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. (Pomares - Corredor. Barcelona: 1997) Chervel, André. *Historia de las disciplinas escolares, reflexiones sobre un campo de Investigación*. (1991)
- Escolano, A. *La historiografía educativa. Tendencias generales*, en *De Gabriel, N. Y Viñao, A. (eds.): La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. (Ronsel, Barcelona: 1997) pág. 68.
- Goodson, Ivor. *Social Histories of the Secondary Curriculum* (London, The Falmer Press: 1985) *El cambio en el currículum. Más allá del monolito de la asignatura: tradiciones y subculturas*. (Editorial Octaedro: 2000).
- Juliá, Dominique. *La construcción de las disciplinas escolares en Europa*, en *Ruiz Berrio, J. Compilador La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes*. (Madrid, Biblioteca Nueva: 2000).
- Martínez Boom, Alberto. *Conferencia inaugural al XII Congreso iberoamericano de historia de la educación. Universidad de Antioquia*. (2016).
- Loforte, Alicia. *La filosofía en el currículum de la escuela media Argentina: una sociogénesis de la asignatura*. (Alición, editora: 2016).
- Obiols, G. Agratti, L. *Concepciones de la Filosofía y enseñanza de la filosofía en la escuela Secundaria. Un análisis de los programas y libros de texto en la filosofía y el filosofar, problemas de su enseñanza*. (Centro editor de América Latina, Buenos Aires: 1993).
- Pérez Hernández Fernando Miguel. *Filosofía e instituciones educativas. El papel de la filosofía escolar en los inicios del siglo XXI*. (Conferencia impartida en el ciclo de conferencias – coloquio: tareas actuales de la ética y la filosofía, en el aula de Filosofía de la sede universitaria de la Ciudad de Alicante (UA), coordinado por la profesora Elena Nájera, el 17 de marzo de 2016).
- Ruiz Berrio, J. *Compilador. La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes*. (Madrid, Biblioteca Nueva: 2000)
- Saldarriaga Vélez, Oscar. *Proyecto Saberes y disciplinas escolares en Colombia. Informe N°1. La filosofía como disciplina escolar en Colombia, siglos XVIII a XX: una hipótesis*. Trabajo inédito, 2016