



## 2. CONSTITUCIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA

*CONSTITUIÇÃO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS  
NA AMÉRICA LATINA*

*CONSTITUTING SOCIAL SCIENCES  
IN LATIN AMERICA*



*Gallo*, acrílico sobre papel, 2004 | 93,5 x 116 cm  
Serie Atlas | FERNANDO VICENTE

# EL SURGIMIENTO DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EL OLVIDO DE UNA PEDAGÓGICA POLÍTICA\*

*O SURGIMENTO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS E O ESQUECIMENTO DE UMA PEDAGOGIA POLÍTICA*

*THE UPRISING OF SOCIAL SCIENCES AND THE LOSS OF POLITICAL PEDAGOGY*

Alejandro Álvarez Gallego\*\*

*El artículo se propone mostrar cómo se institucionalizaron las ciencias sociales en Colombia durante los años sesenta, a partir de un proceso de despolitización y de desideologización de la sociedad. Este acontecimiento estaría relacionado con el abandono del proyecto político pedagógico propio del nacionalismo de las décadas anteriores. Tal proceso llevó al distanciamiento entre la academia (los intelectuales universitarios) y el mundo de la escuela, de manera que las ciencias sociales escolares aparecieron como saberes menores, dependientes de las disciplinas universitarias.*

*Palabras clave: ciencias sociales, nacionalismo, pedagogía, tecnocracia, desarrollo, saberes escolares.*

*O artigo propõe mostrar como se institucionalizaram as ciências sociais na Colômbia durante os anos sessenta, a partir de um processo de despolitização e de desideologização da sociedade. Este acontecimento estaria relacionado com o abandono do projeto político pedagógico próprio do nacionalismo das décadas anteriores. Tal processo levou ao distanciamiento entre a academia (os intelectuais universitários) e o mundo da escola, de maneira que as ciências sociais escolares apareceram como saberes menores, dependentes das disciplinas universitárias.*

*Palavras-chave: ciências sociais, nacionalismo, pedagogia, tecnocracia, desenvolvimento, saberes escolares.*

*The article attempts to show how the social sciences in Colombia were institutionalized during the 1960s through a process of de-politicization and de-ideologization of society. This event might be related to the abandonment of a project for political pedagogy, traditionally linked to the nationalism of earlier decades. Such a process caused the academy (the scholars) and the world of school to grow apart, making the school's social sciences to appear as minor knowledge, depending on university disciplines.*

*Key words: social sciences, nationalism, pedagogy, technocracy, development, school knowledge.*

\* Este artículo hace parte del proyecto de investigación "Saberes y disciplinas escolares en Colombia" (junio del 2012-julio del 2014) que coordina Rafael Ríos, profesor de la Universidad del Valle, y es financiado por Colciencias. Dentro del proyecto, el autor trabaja específicamente las ciencias sociales escolares. Parte de los planteamientos retoman la tesis doctoral "Las ciencias sociales en Colombia: Colombia 1900-1950" (2008), cuya síntesis fue publicada por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) bajo el título *Las ciencias sociales en Colombia: genealogías pedagógicas* (2014).

\*\* Historiador de la educación, Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor, Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del grupo Historia de la Práctica Pedagógica, Bogotá (Colombia). E-mail: rizoma.alejandro@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

El artículo se ha estructurado en tres partes. En el primer apartado se plantea que las ciencias sociales en Colombia no existían como un enunciado plural antes de enseñarse en la institución escolar; fue en la escuela y en las instituciones formadoras de maestros donde se habló por primera vez de estudios sociales. El segundo planteamiento de esta primera parte es que dichos estudios sociales estuvieron comprometidos directamente con el fenómeno del nacionalismo.

En la segunda parte se ilustra la manera como desde los años cincuenta, la escuela ya no fue más un instrumento para la formación de ciudadanos localizados geográficamente. En ese momento el campo de la pedagogía se debilitó y sus protagonistas se ubicaron en un lugar de bajo perfil, representantes de un modo de pensar asociado con lo tradicional, lo retrógrado y lo no moderno. Así emergió la idea de la despolitización de la vida nacional, con lo cual se fortaleció el discurso tecnocrático. La capacidad de producir conocimiento se desplazó de la pedagogía a la ciencia, con lo cual se generó una escisión casi definitiva entre estos dos campos del saber.

La tercera parte quiere mostrar la perspectiva teórica en la que se fundamentan los dos primeros planteamientos, y la línea de investigación que se abre allí, conocida como *historia de los saberes escolares*. Se pone en evidencia la importancia que la pedagogía ha tenido en la estructuración de los campos epistémicos de las diferentes disciplinas sociales. La historia de las disciplinas en general puede ser enriquecida si se abre al campo de la historia de sus enseñanzas, tanto en la escuela básica, como en la educación superior.

## EL SURGIMIENTO DE LOS ESTUDIOS SOCIALES

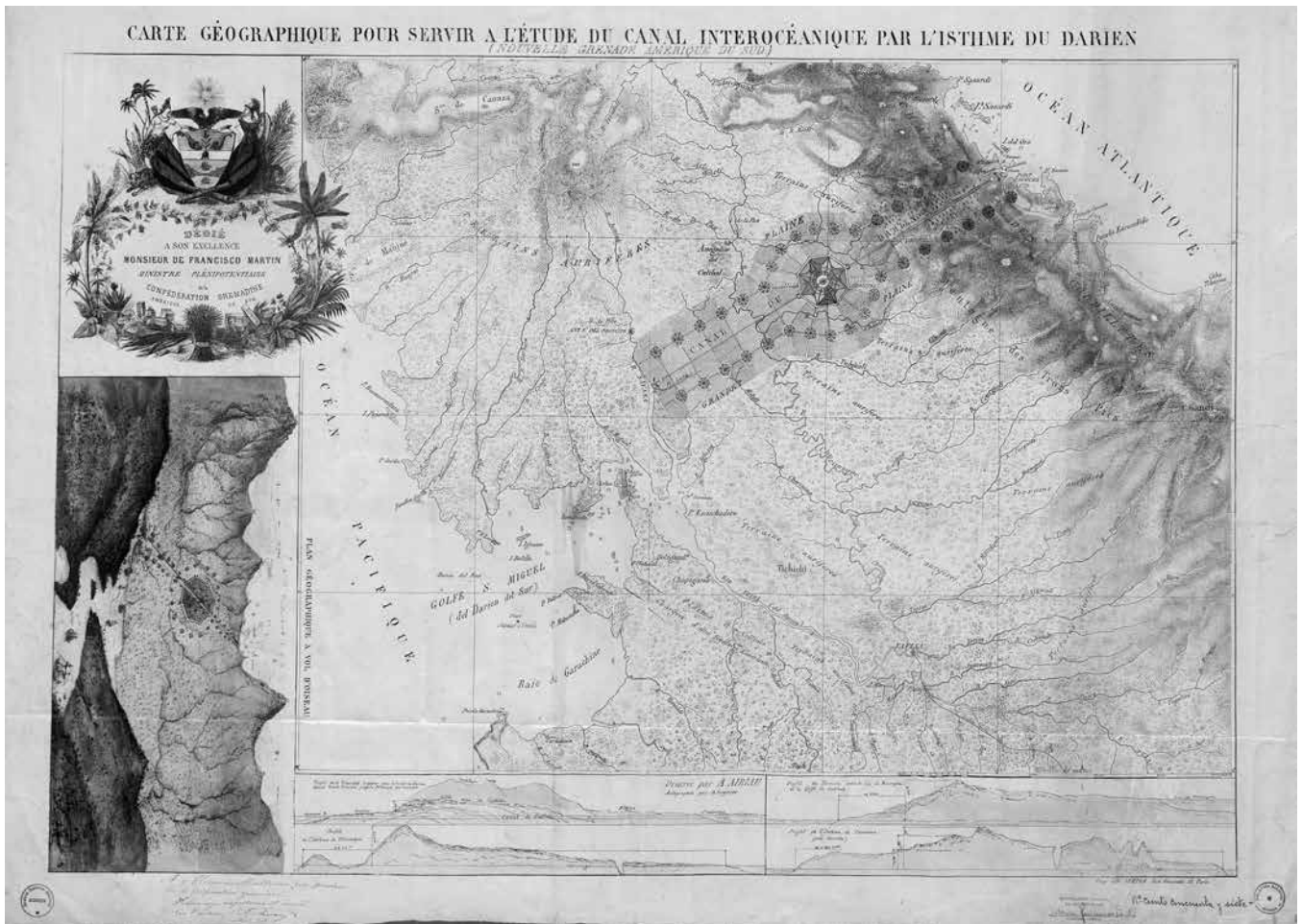
Las ciencias sociales no han existido siempre. En Colombia estas disciplinas han tenido desarrollos disímiles y los avatares propios de cada una muchas veces no se conectan (Leal y Rey, 2000). Es más, la noción misma de *ciencias sociales* es muy reciente, se encuentra referida como Departamento en la Escuela Normal

Superior a mediados de los años cuarenta. Antes de esta fecha, hacia 1930, en las discusiones sobre el *pen-sum* escolar se hablaba de *estudios sociales* (Álvarez, 2013). Si esto es cierto, hay que controvertir la manera como se ha hecho la historia de las diferentes disciplinas sociales, pues por lo general se busca su origen en los trabajos de viajeros, escribanos, políticos, religiosos o literatos de siglos remotos, como si dichas disciplinas estuvieran prefiguradas en el tiempo y alcanzaran su forma en la medida en que las ideas fueran madurando, un trabajo tras otro. Esta manera de hacer la historia de las ciencias ha sido cuestionada desde hace mucho tiempo por la sociología del conocimiento (Mannheim, 1987), la historia social de la ciencia (Bachelard, 1948; Serres, 1991) y la arqueogenealogía (Foucault, 1984; Deleuze, 1987). En Colombia y América Latina, más recientemente, se han hecho aproximaciones desde los estudios culturales y poscoloniales (Castro-Gómez, 2000). Sin embargo, se sigue buscando su pasado en la academia y el mundo intelectual universitario (Leal y Rey, 2000).

Aunque cada una de las ciencias sociales haya tenido procedencias distintas como la guerra, la pobreza, la religión, los viajes, la locura, lo cierto es que todas pasaron por la escuela, y en ésta última se produjo un saber que haría parte indiscutible del conjunto de categorías que aleatoriamente han ido tributando a un corpus teórico que no cesa de cambiar.

La historia de los saberes escolares (Álvarez, 2010a) es más que una historia de las disciplinas o del currículo; ha estado ligada, para el caso de las ciencias sociales, con asuntos estratégicos referidos a la manera como funcionó el poder en el proceso de configuración de la nación. Ésta, se sabe también, es un fenómeno histórico reciente que ha sido investigado profusamente. Lo que se propone es no seguir mirando la nación desde las ciencias sociales, sino mirarlas a éstas desde la pregunta por la nación. Una historia de las ciencias sociales escolares sirve para mostrar cómo la historia política, social y cultural de la nación pasa por lo que se hizo en torno a la formación, en clave educativa y pedagógica, de una identidad como la colombiana, para nuestro caso. Y allí es donde nos encontramos con la historia, la antropogeografía y la cívica, tres disciplinas fundamentalmente escolares.





**Mapa geográfico que sirve para el estudio del canal interoceánico, Primeras Repúblicas (1810-1885)**

Colección: ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN | ARCHIVO: BIBLIOTECA NACIONAL DE COLOMBIA

La economía, la antropología, la historia y la geografía, especialmente, le deben en gran parte su existencia como disciplinas a la necesidad de responder a la pregunta ¿quiénes somos?, que se formulara a comienzos del siglo XX. Una serie de acontecimientos como la Guerra de los Mil Días, la separación de Panamá, la celebración del Centenario de la Independencia, el expansionismo económico norteamericano y las luchas obreras nos conectaron directamente con la necesidad de delimitar fronteras, construir un relato de origen y fundamentar un discurso racial sobre el pueblo.

Lo que acontecía en el siglo XIX en relación con el poder giraba alrededor de la patria y la civilización. La gubernamentalidad liberal que se instaló a partir del siglo XVIII (Foucault, 2007) supuso un ideal de sociedad ordenado por los valores del humanismo y el romanticismo; el gobierno de la población obedecía a unos principios regulados por la idea del *hombre*, su natura-

leza y sus derechos universales. De allí la importancia del proyecto civilizatorio que moldeó, desde la lógica imperial, la cultura llamada *occidental* en el sentido de Elias (1993); de ello pueden dar cuenta Napoleón, la reina Victoria o el Imperio austrohúngaro.

El proyecto pedagógico civilizatorio fue muy importante para la configuración de la República en el siglo XIX, pero no fue el mismo que se consolidó desde comienzos del siglo XX jalonado por los ideales nacionalistas. Fue en ese momento cuando hubo que pensar un territorio, un pasado y un pueblo propios, como forma de gobierno; así se hizo necesaria una estrategia pedagógica que pasara por consolidar los saberes que dieran cuenta de estos tres asuntos. Comenzó así a formarse en la escuela un discurso sobre las fronteras, sobre el origen y las características de la raza que identificaban la nación. Veamos brevemente cada uno de estos elementos.

¿Por qué el problema de los límites y del territorio se volvió vital? La historia del mapa de Colombia deja ver que la demarcación de las fronteras y todo lo que se movilizó alrededor definitivamente fue un asunto del siglo XX. Pudo haber mapas antes, por supuesto, y se sabe que en el siglo XIX fue Agustín Codazzi y su Expedición Corográfica quien se ocupó de esto, pero entonces no era un problema identitario, era más bien geopolítico y geoeconómico. El acontecimiento del robo de Panamá cambió de manera determinante este proceso; y decimos *acontecimiento* y no *episodio*, porque simbólicamente esto movilizó a toda la sociedad de la época. Desde entonces, la preocupación por la cartografía se convirtió también en un asunto pedagógico; la demarcación del territorio pasó por el reconocimiento de la identidad.

En ello jugó un papel fundamental la Sociedad Geográfica de Colombia. Desde su *Boletín Oficial* no se cansaba de recordar la importancia de llevar los mapas a las escuelas; en 1948 reclamaba:

De seguro que en toda la República no existe un mapa mural físico de la misma para la enseñanza, como tampoco existe en las escuelas ni en ningún establecimiento docente un atlas que nos diga y nos muestre lo que es la Patria (Sociedad Geográfica de Colombia, 1948).

El mapa era considerado como el verdadero libro donde podía aprehenderse la idea de *patria*. Sin éste la geografía de Colombia sería una abstracción y no sería posible despertar el interés de los niños y jóvenes por los problemas nacionales. Así lo expresaba elocuentemente un estudiante de la Facultad de Ciencias de la Educación en 1934:

Elemento indispensable para lograr la elevación del nivel general sobre los altos planos de una cultura propia, es el conocimiento del ambiente. Todos sentimos a Colombia como Estado o forma de equilibrio político, y la sentimos como país o expresión geográfica. Pero es preciso que una educación que labore penetrante y vigorosamente nos haga sentirla como patria, o sea como el resultado a la vez espiritual y biológico de dos poderosas fuerzas de interacción perenne: la del suelo, y la de una raza que, solidarizada sentimentalmente, se ha vinculado como por arte de una conexión orgánica a la tierra nativa, de cuyas fuentes vitales, inextinguibles y fecundas, surgen para el elemento humano, con mu-

nificencia perpetua, los principios generadores de sus energías funcionales (Castro, 1934).

La creación de la Sociedad Geográfica de Colombia había sido celebrada por el presidente de la República, José Manuel Marroquín, y el ministro de instrucción pública, Antonio José Uribe, por considerar que con ello se favorecía “el incremento de la nacionalidad y el conocimiento de la trascendencia de las disciplinas geográficas para el desenvolvimiento orgánico de la patria” (Ministerio de Educación Nacional, 1903: s/p).

El espacio estaba adquiriendo una forma nacional; no era considerado una dimensión, sino una fuerza que conducía el proceso histórico de las naciones (Londoño, 1955). La geografía en ese momento sería la disciplina capaz, no sólo de delimitarlo, sino de identificar las causas físicas y económicas de las interrelaciones sociales que configuraban la nación. Hasta el mapamundi era visto a través de los intereses nacionalistas; lo importante era llevar este conocimiento a la mente de las nuevas generaciones, por eso, la geografía fue estratégica en la formación de maestros durante esos años. De eso dan fe los escritos de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación:

[...] la Geografía da al niño la visión internacional de las consideraciones económicas y sociales de los demás países; y al compararlos con su patria, le despierta el justo deseo de verla en igual prosperidad y esplendor, fortaleciéndose de este modo la voluntad y modelándole el carácter, suprema finalidad de la educación. [...] y despertar el amor a la raza y a la patria, la confianza en sus destinos y el convencimiento de sus méritos y de su valor en el concierto de los demás pueblos de la humanidad (Tache, 1933: 50-51).

Durante los gobiernos liberales de los años treinta se incentivó la formación de maestros en geografía en la Escuela Normal Superior, de hecho, fue una de las disciplinas que más desarrollos investigativos tuvo, con la presencia de Pablo Vila, entre otros académicos reconocidos internacionalmente. Allí se profundizó en geografía física, general, cosmografía, geología, cartografía, geografía humana, geografía universal, geografía económica y geografía de Colombia. En las cátedras de “Geografía política, económica y humana” se preocuparon por tener al día un *Diccionario geográfico de Colombia* (Sáenz, 1995).

Pero no bastaba con tener nociones claras de la espacialidad para darle cuerpo a la nación. Era necesario también moldear el tiempo en el formato nacional. Construir un relato del pasado sería el otro reto que se asumió desde la pedagogía. A partir de la Guerra de los Mil Días se hizo imperioso revisar el pasado. Hasta el momento ésta no había sido una preocupación. Lo que antes se hacía era historia patria y esto tenía que ver fundamentalmente con recordar en detalle y glorificar como épicos, es más, inventar, mitificar hasta convertir en ritual, los sucesos de la Independencia. Durante el siglo XIX se polarizaron las diferentes versiones, unas más antihispanistas, otras menos, pero en todo caso coincidían en el propósito. Para finales del siglo XIX y comienzos del XX ya el problema era otro. Las ideas modernistas hicieron pensar que había que organizar la historia de Colombia, y esto era otra cosa. Una historia de Colombia suponía constituir periodos, darle continuidad a un proceso, encontrar explicaciones a los hechos. Había que hacer una historia sin apasionamientos, científica, se decía. Allí se objetivó Colombia, se creó como hecho, como fenómeno dotado de una misma historia, esto es, de un proceso común con un sentido compartido por una comunidad. Antes había descripción de episodios en torno a la Independencia, algo del pasado colonial, con énfasis en el Descubrimiento y la Conquista. Pero el objeto no era Colombia.

Así fue cómo en 1910 se hizo obligatoria la enseñanza de la historia de Colombia en la educación secundaria. Esto exigió definir los criterios para formar a los profesores que se encargarían de ello, pues hasta entonces los maestros eran filósofos o abogados. En parte, esto motivó la idea de fundar la Academia Colombiana de Historia y los centros históricos que se iban creando en todos los departamentos. Se hablaba entonces de una nueva historia, científica, basada en los hechos, que ayudara a despertar la conciencia ciudadana y a formar una idea de nación. Desde entonces los historiadores se pusieron en la tarea de recopilar los hechos que fueran dándole sentido al pasado para identificar aquellos valores que serían dignos de ser exaltados como propios. Esto debía hacerse con rigurosidad, apoyados en fuentes documentales, metodológicamente bien tratadas, de manera que su interpretación llevara a versiones ciertas y no especulativas, como lo hacían en su momento las ciencias naturales (Aguirre, 1999). De la identificación objetiva de los hechos y la interpretación de los valores

allí recogidos, resultaría la identificación del “verdadero carácter de la nación colombiana”. Así, se lograrían superar las rencillas partidistas que habrían impedido conseguir la unidad necesaria para progresar al ritmo que estaban exigiendo los tiempos modernos.

Sin embargo, se produjo una tensión entre la versión conservadora y clerical del nacionalismo y la liberal-socialista en torno a la enseñanza de la historia. Para los primeros era muy importante enseñarla, porque su nacionalismo debía estar matizado por la herencia española y católica; esto suponía abrir las puertas a ciertos valores no nativos que iban en contravía de las tesis de los segundos, quienes reivindicaban la territorialización de dichos valores, por eso privilegiaban la arqueología y la antropogeografía. De hecho, hacia 1948, cuando los conservadores controlaron el Estado, y luego en 1953 con la dictadura, produjeron una reforma curricular cuyo propósito era volver a la historia patria y ampliar las horas en el *pensum* escolar. Esto coincidió luego con el afán universalista que se extendería hasta el presente. Por eso hoy no es extraña la combinación de la historia patria con el proceso de desnacionalización.

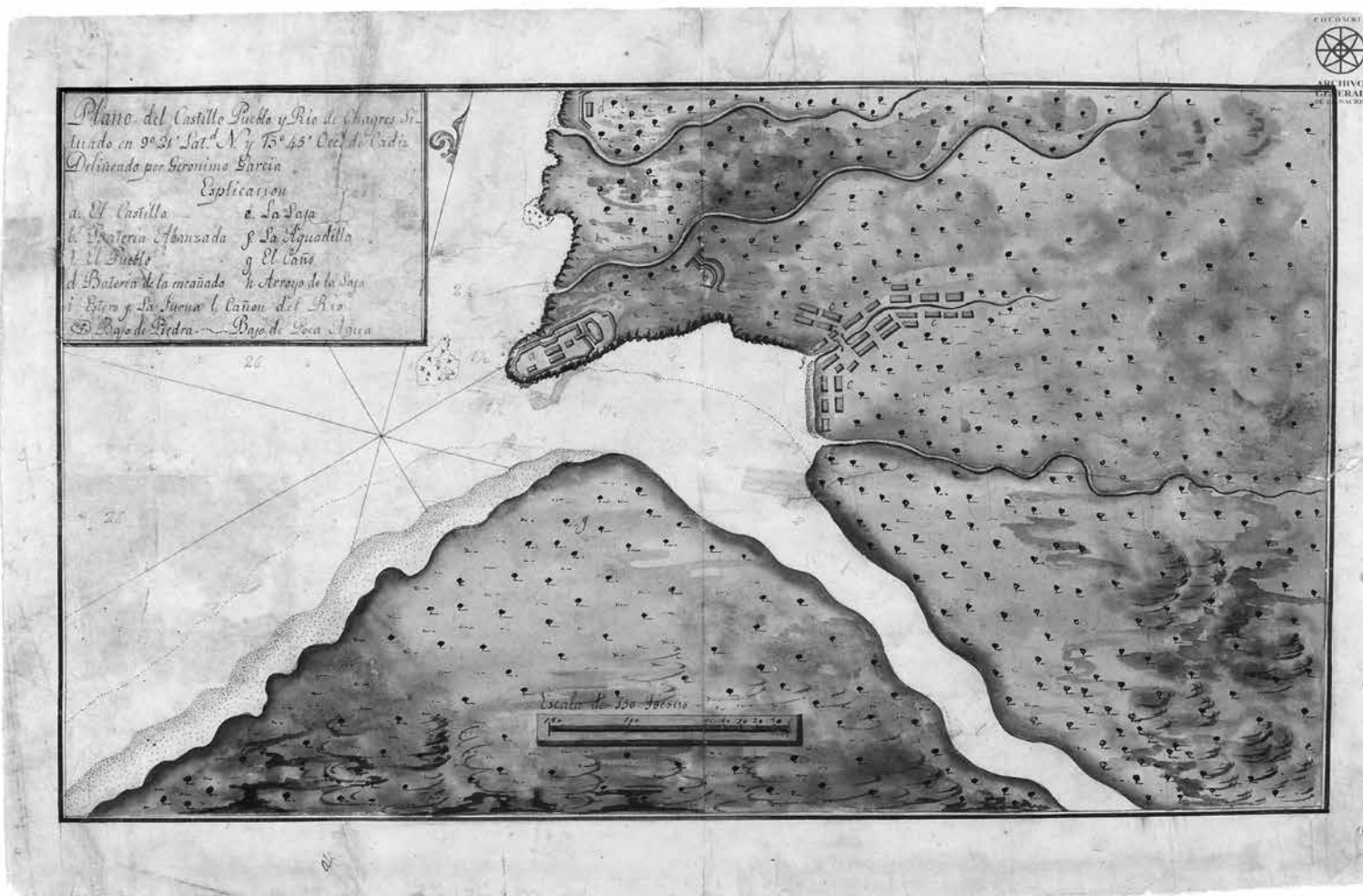
Finalmente la unidad de criterios no se consiguió. La historiografía de la primera mitad del siglo XX (Tovar, 1982) deja ver las disputas que siguieron existiendo entre los partidos políticos, por más que se abogaba por la objetividad y la cientificidad del trabajo histórico. Pero, como se trataba de construir un relato de nación, no fue fácil alcanzar el consenso; justamente este fue uno de los objetos de la disputa ideológica de esos años, centrada en temas como los de la hispanidad, los comuneros, la Iglesia, la descentralización, la lengua y el origen racial del pueblo. Este último fue el tercer eje fundante de la nacionalidad, de donde surgieron importantes aportes al contenido de los saberes escolares que configuraron los estudios sociales de estos años.

El debate más intenso se dio en torno a la identidad, frente a la pregunta ¿quiénes somos?, ¿de dónde venimos?, ¿para dónde vamos? Como se ha dicho, hasta comienzos del siglo XX la pregunta por la identidad no existía en clave de nación. Antes el problema era cómo pasar del estadio salvaje al civilizado; cómo entrar en la historia y atravesar las etapas que todo pueblo debía recorrer. Todo el siglo XIX fue eso; con matices liberales, católicos, conservadores, radicales, republicanos,



positivistas, románticos, en fin. Pero en el siglo XX el asunto cambió. Se daba por descontado que se debía seguir buscando el estadio civilizado, pero en torno a una pregunta que territorializó al sujeto: la cuestión de la identidad nacional. Había que ser una nación, y esto suponía una identidad. Ya no bastaba ser hombres o mujeres, sin más, ahora había que ser colombianos. Pero no se sabía qué significaba eso. Los primeros que advirtieron sobre el asunto fueron los miembros de la llamada *generación del Centenario*. Justo fue la generación que celebró cien años ¿de qué? Eso estaba claro: de la Independencia. Pero, ¿por qué se celebraba? Podía haberse hecho una celebración civilizatoria, o americanista, o humanista, pero resultó ser una celebración que inauguró el nacionalismo. La conmemoración de los cien años de la Independencia se hizo en parte como una ocasión para formular la pregunta: ¿quiénes somos?

De allí surgió el interés por los pueblos originarios. En todo el mundo occidental, afanados por la misma pregunta, se intensificaron, y en algunos casos se inauguraron, los estudios arqueológicos para seguir las huellas materiales de un pasado que supuestamente revelaría la identidad originaria del pueblo. En esta búsqueda había que establecer qué tanta fuerza habían tenido los antepasados, qué tan puros o impuros eran y qué tanto se conservaba o se había deteriorado dicha fuerza. Si fuera necesario había que diseñar las estrategias adecuadas para mejorar la raza y alcanzar la superioridad que permitiera entrar en la disputa por posicionarse en el concierto de las naciones. Qué tanto nuestro atraso y pobreza eran resultado de la colonización; si los españoles habían deteriorado, sojuzgado y empobrecido la raza indígena, o, al contrario, los antepasados eran débiles y habían deteriorado la raza blanca. Este debate,



Castillo, pueblo y Río de Chagres, 1800

Sección: Mapas y Planos, 20 x 35 cm | ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN - COLOMBIA

conocido como la *cuestión racial* (Noguera, 2003) fue uno de los más candentes durante toda la primera mitad del siglo; de allí surgieron las tesis higienistas, eugenésicas, indigenistas y deterministas del espacio geográfico, que médicos, antropólogos, etnólogos, psicólogos, sociólogos, geógrafos e historiadores expusieron, y con las cuales se constituyó una parte importante de los cuerpos teóricos de dichas disciplinas en medio de profundas diferencias, como se indicó.

La antropogeografía fue una disciplina escolar que tenía en gran parte la responsabilidad de mostrar el perfil racial del pueblo, según las zonas geográficas, y dirimir el enigma sobre su identidad racial, según las mezclas que se hubieran dado; y a partir de eso, las costumbres, las dietas, las formas de trabajar, las industrias, las formas de organización política y militar, todo en función de su distribución espacial. Un saber completo constituido en la escuela y para ésta, tal como se establecía en los programas oficiales; en su momento se dijo que la antropogeografía debía identificar

[...] las relaciones existentes entre el pueblo colombiano y el medio ambiente geográfico en que se desenvuelve en busca de su propia expresión cultural. [...] el curso de antropogeografía colombiana se orienta hacia la consideración de tales posibilidades en Colombia y al establecimiento de la verdad del hecho cultural colombiano (Ministerio de Educación Nacional, 1935: s/p).

Cuando las ciencias sociales se alejaron de la escuela, como se mostrará más adelante, esta curiosa disciplina desapareció, por las razones que analizaremos en seguida.

El problema de la nacionalización del espacio, del pasado y del pueblo fue pues el acontecimiento en el que los estudios sociales se enmarcaron, muy ligados a la pedagogía, pues de ésta dependía la posibilidad de que la identidad buscada tuviera existencia real.

Todo un conjunto de fenómenos macro y micro tuvieron que ver con los cambios que dieron lugar al nacionalismo y a los estudios sociales, y con ello a la estrategia pedagógica que habría de hacerlos posibles. Las ideas positivistas que se agitaban con fuerza; los intereses manifiestos de Estados Unidos sobre nuestros

recursos naturales; la necesidad de incorporarnos en el mercado mundial con productos como el café, que estaba en pleno auge; cierto agotamiento por las guerras civiles; la presión por desarrollar un pensamiento más técnico que le hiciera contrapeso al romanticismo literario que hegemonizaba las letras, las profesiones y el pensamiento; en fin, una miríada de fenómenos fueron configurando nuevas necesidades, nuevas verdades. Lo mismo pasaba en México, en Argentina, en Brasil (Álvarez, 2010b), en Europa.

## LA TECNOCRACIA Y LA PLANEACIÓN

*Las ciencias sociales estudiadas científicamente y aplicadas en Colombia, deben ser la base de una transformación total, transformación ésta que es un hecho común a todas las naciones latinoamericanas quienes se preparan para una nueva era de la cultura occidental.*

José Rafael Arboleda, S. J.

Después de la Segunda Guerra Mundial cambiaría la manera de concebir lo social; los profesionales que se ocupaban de ello comenzaron a demandar criterios científico-técnicos y no ideológicos para reordenar la vida política. El Estado se legitimó asumiendo un rol neutral en la administración de lo público; las ciencias sociales, ahora desde las universidades, impulsarían la tesis de la despolitización de la sociedad como condición de una nueva modernización. Se generalizó una imagen de la técnica, abstracta e impersonal, que debía acompañar la acción política, alejándola de los intereses clientelistas y personalistas propios de las décadas anteriores, según se percibía. Otra racionalidad política daría lugar al Estado capitalista benefactor que habría de enfrentar la competencia de los Estados planificados y tecnocráticos de los países comunistas.

América Latina, pensada ahora como un bloque continental, comenzó a hacer parte de los países que desde esta nueva racionalidad se llamaron *subdesarrollados* (Escobar, 1986). En esa lógica se formaron los sociólogos, antropólogos, economistas, dueños del discurso planificador con el que enfrentarían con sentido



pragmático los problemas de la pobreza. Así, se dedicaron a proponer planes de vivienda rural y urbana, a hacer campañas de alfabetización, a mejorar la retención escolar y a masificar la secundaria y la educación técnica, a prevenir la delincuencia y las enfermedades con campañas sanitarias, todo esto con la consigna suprapartidista del bienestar y la seguridad social. Como descubriendo un nuevo continente, los recientes analistas sociales se dedicaron a diagnosticar (crear) problemas, aduciendo que eran fenómenos desconocidos. En realidad, era otra manera de mirar, una que le daría cuerpo a las ciencias sociales constituidas ahora desde la Universidad.

Pero, ¿quién y cómo insidió en este cambio de mirada? Una primera fuerza que hizo presencia desde la posguerra fueron las agencias de crédito internacional, quienes presionaron a los gobiernos para que entregaran información sobre las variables macroeconómicas que se necesitaban para los nuevos negocios que habrían de sacarnos del subdesarrollo; si los problemas no eran más nacionales, las soluciones serían supranacionales. El ministro de educación de 1947, Zuleta Ángel, recogía este fenómeno de la siguiente manera:

Basta observar que dada la creciente interdependencia de todos los pueblos entre sí —que es el fenómeno más impresionante y trascendental de la post-guerra— ha sido menester organizar en grande escala, mediante la reunión de innumerables conferencias y congresos internacionales, complicados y numerosos organismos y sistemas de cooperación internacional para la solución, en beneficio de todos los pueblos, de los grandes problemas de la humanidad. [...] Estos sistemas y organismos se hicieron indispensables cuando se llegó a la conclusión de que solamente sobre un plano internacional, y mediante la cooperación de todos los países, podían resolverse adecuadamente los problemas que estábamos acostumbrados a considerar como nacionales, internos y propios de cada país: la defensa del territorio, la seguridad de las fronteras, el desarrollo de la economía, la estabilidad monetaria, el desarrollo del comercio, las cuestiones educativas, las sanitarias, la distribución de alimentos, la organización de los transportes, especialmente los aéreos, los desplazamientos de grandes masas humanas, etc. (1947: 27).

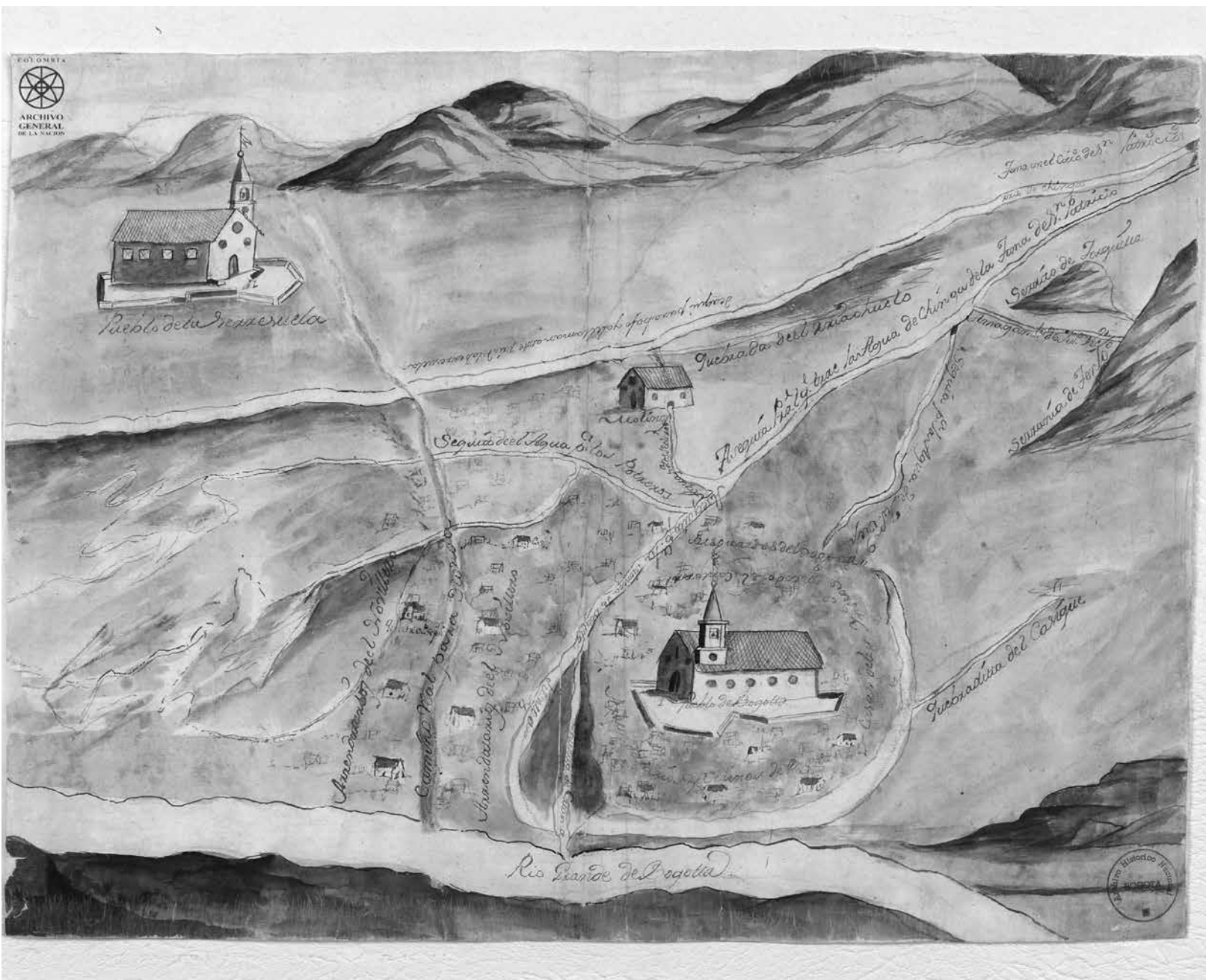
Fue en 1949 cuando llegó la segunda misión económica del siglo XX<sup>1</sup>, esta vez enviada por el Banco Interamericano para la Reconstrucción y Fomento (BIRF), la cual

dejó instaladas políticas de largo aliento, relacionadas con el manejo de la balanza de pagos para mejorar la capacidad crediticia, obras públicas y desarrollo industrial; a esta misión se debe la creación del Departamento Nacional de Planeación (DNP), y un plan de pleno empleo llamado Operación Colombia. Su director, Lauchlin Currie, se quedó a vivir en el país maravillado por la cantidad de problemas a los que creía poder ofrecer soluciones. En 1968 fue decano de la Facultad de Economía de la Universidad Nacional (Kalmanovitz, 1993).

La tercera misión fue contratada con la Iglesia católica por el presidente Laureano Gómez (1950-1953). La Misión Le Bret<sup>2</sup> se centró en el estudio de tres asuntos: las necesidades dotacionales y la capacidad de consumo de la población, temas objeto de planeación macroeconómica y la situación de la educación.

La cuarta misión fue la de la Comisión Económica para América Latina (Cepal) que vino en 1950 a identificar la evolución de las principales variables macroeconómicas para estructurar por primera vez las Cuentas Nacionales. Esta Comisión creó años después (1965-1969) el Programa Latinoamericano de Estudios para el Desarrollo (Pledes), en el que se formarían investigadores para identificar los requerimientos socioeconómicos del desarrollo.

Una segunda fuerza interviniente en este proceso fue la Iglesia católica. En los años cincuenta se había creado la Coordinación Nacional de Acción Social, en el marco de la cual surgió la Acción Cultural Popular (ACPO), con las escuelas radiofónicas de Sutatenza, cuya finalidad era instruir al pueblo en asuntos técnicos agropecuarios y en el manejo de la salud. Al tiempo se creó el Instituto de Estudios Sociales de la Universidad Javeriana (Sanín, 1959) y el cardenal Crisanto Luque fundó el Instituto de Investigaciones Socio-Religiosas, para orientar la Pastoral Social con criterios técnicos y científicos; con ese propósito se enviaron sacerdotes para que se formaran en ciencias sociales en la Universidad de Lovaina (Bélgica) (Arboleda, 1959). En la misma dirección estaba caminando un sector del Episcopado, que fundó la Facultad de Sociología en la Universidad Bolivariana de Medellín, y de los jesuitas, que fundaron una facultad el mismo nombre en la Javeriana de Bogotá, ambas en 1959.



Bogotá y La Serrezuela, 1771 | Sección: Mapas y Planos, 31 x 41 cm | ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN - COLOMBIA

La tercera fuerza sería la acción gubernamental. Los gobiernos conservadores (1946-1953) y la dictadura (1953-1957) impulsaron planes de vivienda y asistencia rural con el apoyo de antropólogos, geógrafos y sociólogos como Ernesto Guhl, quien dirigió el Departamento Técnico de la Seguridad Social Campesina con un equipo conformado por Roberto Pineda, Julio César Cubillos, Milciades Chaves, Luis Duque Gómez y Francisco Antonio Vélez. Levantaron encuestas para elaborar perfiles culturales y sociales que se plasmaron

en monografías departamentales y en estudios como el de la aparcería tabacalera en el Departamento de Santander (Pineda, 2000).

Quienes una década atrás habían participado en el experimento liberal de fortalecer los valores nacionalistas desde la educación, haciendo una apuesta por investigar la realidad social con fines pedagógicos (Herrera y Low, 1994; Álvarez, 2013), ahora devenían funcionarios de un Estado benefactor y apolítico.

Un año después del derrocamiento de Rojas Pinilla, en 1958, la Junta Militar de transición creada convocó a una comisión para que investigara científicamente las causas de la violencia, de la cual hizo parte Orlando Fals Borda, quien insistía en marginarse de la política para poder poner la ciencia y la tecnología, empíricamente sustentada, metodológicamente consistente y teóricamente sólida, al servicio de los cambios económicos de fondo que se necesitaban<sup>3</sup>. Expresamente planteaba que la sociología, y particularmente la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional, que ayudó a crear, era la disciplina que, compartiendo metodologías etnográficas e históricas, podría servir a una política racionalmente planificada que solucionara los problemas concretos de la población (Cataño, 2000). Siendo el primer decano de dicha Facultad, aceptó la Secretaría del Ministerio de Agricultura, mientras Camilo Torres Restrepo, cofundador de la Facultad, haría parte de la Junta Directiva del Instituto Colombiano de la Reforma Agraria, y desde 1959 sería miembro del Comité de Acción Comunal que creó el Ministerio de Educación (Arocha y De Friedmann, 1984; Rueda, 2002). Torres también venía insistiendo en la necesidad de que las ciencias sociales dejaran la especulación, propia de la filosofía social, y entraran en la etapa positiva; más allá de las ideologías, la ciencia debía coincidir en sus resultados si se hacía con rigor; abogaba además por la planificación económica como condición para superar el subdesarrollo. Consideraba que los estudiantes universitarios debían conocer técnicamente las causas del subdesarrollo para superar el idealismo que los caracterizaba (Torres, 2002 [1956]). En palabras del propio Fals Borda:

El tecnicismo —y las normas derivadas del control técnico— lo enfatiza el padre Camilo Torres en innumerables formas, especialmente en su deseo de crear la “unidad en torno a bases técnicas y racionales” a través de la aplicación de las ciencias sociales y económicas traducidas a la realidad colombiana, por “líderes que sean capaces de abandonar todo elemento sentimental y tradicional que no esté justificado por la técnica...”. Su plataforma propone, además, la planificación y la intervención estatal con nacionalización de varias instituciones [...] (Fals, 2002: 38).

Camilo Torres (2002 [1960]) creía en la neutralidad, la eficacia, incluso en la ascética de la investigación empírica propia de la sociología industrial y urbana,

como requisito para desprenderse de los sesgos que la política, la religión y la filosofía marcaban. Según él, había que superar el apasionamiento típico de los países subdesarrollados y aprender de la racionalidad de las naciones que habían basado su desarrollo en la ciencia (Torres, 2002 [1961]).

La economía también ayudó a fundamentar los criterios tecnicistas de la nueva mirada sobre lo social; pero no se fortaleció tanto en la Universidad como en las instituciones del Estado (Kalmanovitz, 1993). Desde la Misión Kemerer (1923) se impulsaron los diagnósticos basados en los análisis financieros, contables y econométricos; luego, el Banco de la República, creado por recomendación de la Misión, fundó en 1944 el Departamento de Investigaciones Económicas (Arboleda, 1959).

El discurso desarrollista de lo social pretendió suplir el modo de hacer política de la primera mitad del siglo XX, a nombre de la tecnocracia. A ello contribuyó el programa Alianza para el Progreso que lideraba Estados Unidos, después de que la geopolítica mundial le dio un liderazgo frente a los países del llamado Tercer Mundo. Con dicho programa se propuso contener la “amenaza” comunista; en Colombia se impulsaron a su amparo la reforma agraria conocida como la Revolución Verde, que tecnificaría la producción de alimentos; la reforma administrativa del Estado; y un conjunto de ajustes institucionales que exigieron una reforma constitucional (Palacios, 2003). Lo que justificaba la formación de los nuevos científicos sociales era la necesidad de llevar adelante estos ajustes para, apoyados en la tecnología, garantizar la operación de una racionalidad económica que demandaba eficiencia y productividad.

Los funcionarios públicos serían ahora nombrados con criterios técnicos, no políticos, y su tarea sería ayudar en los diagnósticos y en la estructuración de planes y programas; muchos de ellos serían cooptados de las nuevas carreras universitarias que comenzaron a proliferar con la expresa intención de proveer la fuerza de trabajo intelectual que se necesitaba. De esa manera se lograría la estabilidad en los cargos y así la continuidad en los programas que ahora habrían de ser estatales y no gubernamentales<sup>4</sup>. A nivel internacional se creó



toda una institucionalidad que se ocupó de promover la formación de este ejército de profesionales comprometidos con la ciencia y la tecnología antes que con el derecho y la política (Arboleda, 1959).

Las generaciones que se formaron en las profesiones emergentes reforzaban la necesidad de esta nueva mirada haciendo un juicio moral muy radical a la clase política que en las décadas anteriores habría llevado al país a la hecatombe de la violencia bipartidista. En palabras de Orlando Fals Borda, uno de los más destacados hijos de este movimiento intelectual:

Es la generación de la violencia, que creció en su ambiente de terror, observándola en sus sanguinolentas deformidades, sufriendo sus intolerancias e injusticias y participando de sus miserias. Es la juventud víctima que puede vapulear moralmente a sus progenitores y a los pares de éstos que propiciaron aquella hecatombe, y a quienes puede imputar la culpa de la tragedia nacional. Es la que pone en jaque a los grupos oligárquicos y a las élites tradicionales, para enrostrarles el crimen de lesa patria. Estos grupos de jóvenes y adultos, sin compromisos con la implementación original de la Violencia, surgen ahora para dejar su impronta en la historia [...] (Fals, 1967: 204).

El alegato contra la violencia sirvió, no solamente para darle lugar a una sociología crítica del establecimiento, sino para justificar la necesidad que éste tenía de prescindir de las ideologías políticas. Fue un doble papel el que cumplió esta generación, aparentemente contradictorio, pero en realidad unido por un cambio en el modo de gobierno de la población que funcionaría en nombre de la ciencia y la técnica.

A comienzos del siglo XX, las generaciones de intelectuales que irrumpían con las transformaciones modernistas de la época defendían también su protagonismo apoyadas en los valores que representaban la ciencia y la técnica, en ese entonces también alegando contra las guerras fratricidas que se hacían en nombre de ideologías políticas. Si en el pasado dichas generaciones actuaban desde las instituciones pedagógicas y llegaban a la población a través de los programas educativos, en esta ocasión tendrían a las universidades y a las ciencias, entre éstas las ciencias sociales, como objetivo para ejercer desde allí su rol pretendidamente transformador de la realidad.

En la configuración de un nuevo discurso siempre hay un juego de poder que pasa por la deslegitimación del viejo. Así, las ciencias sociales en esta segunda mitad del siglo XX validaron sus pretensiones de verdad acusando a las ciencias sociales escolares de ser en parte responsables del enfrentamiento fratricida de los años cuarenta y cincuenta, por exacerbar los sentimientos patrióticos y trabajar sin bases científicas, analíticas y críticas. Como las ciencias sociales escolares giraban en torno a la historia y la geografía, serían éstas el centro de la crítica. Tanto es así, que para el caso de la historia, la generación que se formó de la mano de Jaime Jaramillo Uribe en la Facultad de Filosofía y luego en el Departamento de Historia de la Universidad Nacional, se autoproclamó promotora de la nueva historia y se dedicó a cuestionar toda la historiografía pasada por considerarla escolarizada, infantilizada y patriótica, como si no hubiera sido ése el encargo que se le había hecho a dicha disciplina en la escuela.

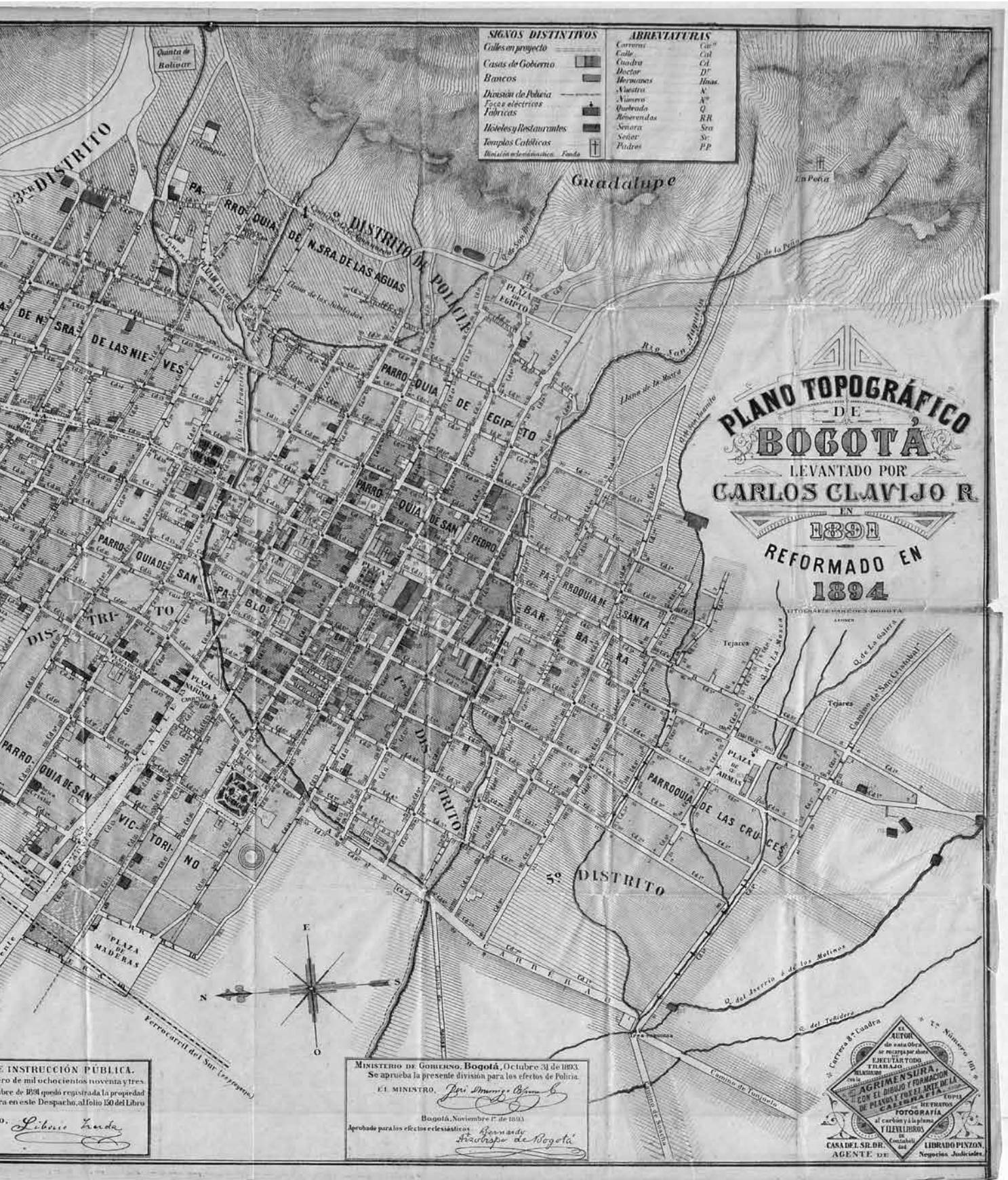
El sacerdote jesuita Rafael Arboleda, promotor también de la nueva historia, señalaba en un informe que le solicitó el Centro Latinoamericano de Investigaciones en Ciencias Sociales, en 1959, que las ciencias sociales en Colombia estaban modernizándose, paso a paso, con la industrialización, para entrar en la nueva era de la cultura universal. Los psicólogos y sociólogos que se prepararían en las universidades, debían ir a las regiones atrasadas donde entrarían a operar las grandes plantas de producción, con el fin de educar a la población y cambiar sus hábitos culturales, sus costumbres y mentalidades, de manera que se cualificara la mano de obra requerida (Arboleda, 1959).

La crítica que se hizo a las ciencias sociales escolares supuso erigir a la Universidad como el nuevo escenario en el que se produciría el saber sobre lo social, articulado a las demandas de las agencias del desarrollo y del Estado; lo que se enseñara en la escuela, desde entonces, debía estar en función de lo que se producía en la Universidad. En palabras del jesuita:

Antes de una nueva planificación educativa debe entrar el sociólogo y el antropólogo para mostrar la realidad del país y los patrones culturales que hay que transformar. [...] Se ha hablado en Colombia en los dos últimos años de la Era del hombre colombiano; como el conocimiento de este hombre colombiano







Plano Topográfico de Bogotá. Levantado por Carlos Clavijo R. en 1891. Reformado en 1894  
 Colección: Fondo JEAS | ARCHIVO: BIBLIOTECA NACIONAL DE COLOMBIA



mismo se vio sometido a una racionalidad instrumental que en su momento se llamó *tecnología educativa*<sup>5</sup>. Los niveles de alfabetización y escolaridad serían ahora determinantes para el crecimiento económico (Ossenbach, 2001), por ello, debían ser incluidos en la lógica de la planeación más rigurosa. Muestra de ello fue la creación de la Oficina de Planeamiento Educativo en 1957, la primera en América Latina, el primer Plan Quinquenal de Educación y el Plan Principal de Educación para América Latina que diseñó la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) en 1960. Con ello se formalizó la llamada *enseñanza programada* y el diseño curricular, y lo que se ha conocido como la *mundialización de la educación*, donde organismos como la Cepal, de las Naciones Unidas; la Organización de Estados Americanos (OEA), con sede en Washington; o la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), con sede en París, pasaron a regir los destinos de las políticas públicas en este campo (Martínez *et ál.*, 1994).

Si se aceptara que el problema de la nación tiene apenas un siglo, quedaría por discutirse si todavía vivimos en ese marco de identificación societal, o si ya no existe, o si está en crisis. Lo que se muestra aquí es que después de la Segunda Guerra Mundial y en Colombia, sobre todo desde finales de los años cincuenta, el nacionalismo comenzó a ser cuestionado. Si antes todas las ideologías y grupos de interés disputaban el carácter que debía tener la nación, en la posguerra ello se consideró arcaico, se asoció con el fanatismo, se consideró premoderno, ingenuo y, sobre todo, profundamente ideológico. Éste fue el comienzo o la emergencia de otra época que pretendió desideologizar la política y por esa vía desideologizar la educación y la pedagogía. Es la época del desarrollo, de la internacionalización de la política, de la desnacionalización de la educación, de la tecnificación de lo social. Si esto es cierto, tendríamos que decir que el nacionalismo fue el periodo intermedio de la modernidad en el que se territorializó, se volvió pueblo y se historizó al sujeto. El humanismo moderno del siglo XVIII y la globalización de hoy coincidirían en la desterritorialización, la ciudadanización y la universalización del sujeto. La vía por la que se transita desde entonces no presenta un antagonismo entre Estado y desarrollo, entre Estado y globalización. Lo que se ha desdibujado es la nación, con un pasado, un

territorio y una identidad propia y única. Así, si el problema ya no era formar la nación, las ciencias sociales escolares habrían de ocuparse de formar al hombre desarrollado que la tecnocracia demandaba, mientras en las universidades y en las agencias estatales se constituía un nuevo corpus para las ciencias sociales, que se debatía entre el estructural-funcionalismo y las teorías críticas, ambas centradas en el análisis de la pobreza. Allí se escindieron estos dos mundos (la escuela y la Universidad), para luego pasar a depender la primera de la segunda, exonerando a los maestros de pensar el contenido de lo que se enseñaba y dejándole esta tarea a las ciencias, ahora universitarias.

## LA HISTORIA DE LAS CIENCIAS Y LOS SABERES ESCOLARES

Desde la historia de los saberes escolares se ha buscado aportar a una de las aristas que nos pueda revelar la práctica pedagógica moderna como acontecimiento histórico aún vigente. La noción de *práctica pedagógica* se ha tomado de la tradición del grupo Historia de la Práctica Pedagógica<sup>6</sup>, según la cual, aquella es un acontecimiento que, siguiendo a Foucault (1984), está atravesado por dinámicas relacionadas con las instituciones, fundamentalmente la escuela, los sujetos, en este caso el maestro y el escolar, y los saberes, en este caso la pedagogía. Esta mirada busca dar cuenta del tipo de saber que se produce en dichas prácticas, entendiendo que es una forma de conocimiento que dialoga con otros modos de ser de este último, entre éstos las ciencias, en sus muy diversas modalidades.

Estos aportes se han cruzado con la perspectiva abierta en el mundo anglosajón, llamada *historia crítica del currículo* (Goodson, 1991), y en el mundo galo la *historia de las disciplinas escolares* (Chervel, 1991). En medio de estas búsquedas y poniendo a dialogar estas tradiciones es que se propone constituir una línea de investigación llamada “Historia de los Saberes Escolares”.

Cuando se hace la historia de las ciencias sociales se suele olvidar su procedencia pedagógica, olvido que será útil para crear la ilusión de que tienen origen en un pasado remoto y que tendrían un lógica propia, un

devenir autónomo, una racionalidad independiente, sin reconocer que el cuerpo de sus contenidos tal vez sólo apareció cuando fueron reconocidas como disciplinas en el ámbito escolar (Chervel, 1991).

El olvido de la procedencia de algunas ciencias tiene efectos políticos de diverso orden. En el caso colombiano, se vio cómo las ciencias sociales se legitimaron en la academia en la segunda mitad del siglo XX, negando todo pasado emparentado con la pedagogía. La mistificación ha llegado hasta el punto de creer que la enseñanza de una disciplina científica en la escuela se justifica por su carácter de ciencia pura, es decir, sin deudas pedagógicas, cuando posiblemente algunos de sus constructos principales puedan provenir de aquello que se enseñaba a los niños. Una vez se desprende de todo vínculo pedagógico, cuando vuelve a la escuela en forma de ciencia, a la pedagogía no le queda sino disponer un método didáctico para adecuar sus contenidos a las mentes infantiles. Así, la pedagogía sería entendida como la disciplina del método, sin ningún vínculo con los contenidos que se enseñan. Chervel dirá que la historia de las disciplinas escolares revela otra cosa; sin éstas, no sería posible hablar de pedagogía. La pedagogía tendría que ocuparse de la enseñanza, con todo y sus contenidos, tanto como del aprendizaje, con todos sus métodos.

En esa misma dirección trabaja Goodson (1991). Para éste último, el currículo es un espacio de negociación permanente donde aparecen todo tipo de intereses, y en medio de negociaciones culturales y relaciones de

poder se va seleccionando lo que entra, lo que se queda por fuera, lo que se camufla, lo que se recicla, en fin. En este sentido, hay una dimensión política en la definición de las enseñanzas curricularizadas pues están en juego los objetivos mismos de la escolarización.

Los currículos son procesos terminados que se presentan como legítimos sin develar su procedencia. El ejercicio histórico lo que hace es mostrar cómo han sido negociados social y políticamente y cómo finalmente se presentan despojados de intereses, como si no hubieran supuesto luchas, tensiones, consensos, acuerdos. Con estas investigaciones los conocimientos que se enseñan aparecen en su dimensión política, más que en su dimensión epistemológica; en ese sentido, Hobsbawm y Ranger (2012) muestran la manera como se construye una tradición, cómo se produce y reproduce la sociedad, y evidencian el papel de los académicos, los maestros y los funcionarios en ese juego de poder.

Metodológicamente, esta mirada resulta muy útil para un trabajo de historia de los saberes escolares, pues ayuda a entender cómo lo que importa no es la aceptación que tenga un determinado corpus de conocimientos incorporados en el currículo, sino el análisis de las “retóricas legitimadoras” que determinan la valoración que se hace de aquél. Los postulados de los científicos o de los maestros, de un lado, o de los periodistas, los funcionarios o el sentido común, del otro, son todos puntos de vista que van jugando en esa llamada *retórica legitimadora de una verdad*. La historia de las ciencias sociales no escapa a dicha retórica.

## NOTAS

<sup>1</sup> La primera había sido la Misión Kemerer, traída por los conservadores en 1923.

<sup>2</sup> Por el nombre del sacerdote que la presidió.

<sup>3</sup> Véase: *Campesinos de los Andes* (Fals, 1961), tesis de maestría en la Universidad de Minesota, y *El hombre y la tierra en Boyacá: bases sociohistóricas para una reforma agraria* (Fals, 1957), tesis doctoral de la Universidad de la Florida.

<sup>4</sup> Las políticas de Estado buscaban permanecer más allá de los cambios de gobierno que se sucedían cada cuatro años.

<sup>5</sup> Sobre este tema, Martínez (2004) ha hecho un trabajo exhaustivo como tesis de doctorado.

<sup>6</sup> El grupo fue fundado por Olga Lucía Zuluaga, profesora de la Universidad de Antioquia. Tuvo su primer proyecto financiado por Colciencias entre 1980 y 1986, y se llamó “Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia”, con cuatro subproyectos: “La práctica pedagógica en la Colonia”, dirigido por Alberto Martínez Boom; “Los jesuitas como maestros”, por Stella Restrepo; “La práctica pedagógica del siglo XIX”, por Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverri; y “La práctica pedagógica del siglo XX”, por Humberto Quiceno y Guillermo Sánchez. Hoy en día, el grupo está integrado por más de veinte investigadores de cuatro universidades.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AGUIRRE, Carlos, 1999, “La recepción de la historiografía francesa en América Latina 1870-1968”, en: *Memoria y Sociedad*, Vol. 3, No. 6, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana-Departamento de Historia y Geografía, pp. 15-30.
2. ÁLVAREZ, Alejandro, 2010a, “Balance provisional para la configuración de una línea de investigación sobre historia de los saberes escolares”, ponencia presentada en el XV Congreso Colombiano de Historia de Colombia, Bogotá, Colombia.
3. \_\_\_\_\_, 2010b, *Formación de nación y educación*, Bogotá, Siglo del Hombre.
4. \_\_\_\_\_, 2013, *Las ciencias sociales en Colombia. Genealogías pedagógicas*, Bogotá, IDEP.
5. ARBOLEDA, José, S. J., 1959, *Las ciencias sociales en Colombia*, Río de Janeiro, Centro Latinoamericano de Investigaciones en Ciencias Sociales.
6. AROCHA, Jaime y Nina de Friedemann, 1984, “Antropología en Colombia: una visión”, en: Jaime Arocha y Nina de Friedemann (comps.), *Un siglo de investigación social: antropología en Colombia*, Bogotá, Etno.
7. BACHELARD, Gaston, 1948, *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI.
8. CÁRDENAS, Jorge, 1972, *Crítica y polémica*, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
9. CASTRO, Diego, 1934, “Las ciencias del espacio y del tiempo: sugerencias sobre la humanización de la enseñanza geográfico-histórica”, en: *Educación: Órgano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional*, Vol. 2, No. 12, Bogotá, pp. 432-439.
10. CASTRO-GÓMEZ, Santiago (ed.), 2000, *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*, Bogotá, Universidad Javeriana.
11. CATAÑO, Gonzalo, 2000, *Crítica sociológica y otros ensayos*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia.
12. CHERVEL, André, 1991, “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, en: *Revista de Educación*, No. 295, Madrid, pp. 59-111.
13. DELEUZE, Gilles, 1987, *Foucault*, Paidós, Barcelona.
14. ELIAS, Norbert, 1993, *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
15. ESCOBAR, Arturo, 1986, “La invención del desarrollo en Colombia”, en: *Lecturas Económicas*, No. 20, Medellín, Universidad de Antioquia-Departamento de Economía y Centro de Investigaciones Económicas, pp. 9-35.
16. FALS, Orlando, 1957, *El hombre y la tierra en Boyacá: bases sociohistóricas para una reforma agraria*, Bogotá, Hombre Colombiano.
17. \_\_\_\_\_, 1961, *Campesinos de los Andes. Estudio sociológico de Saucio*, Bogotá, Universidad Nacional-Facultad de Sociología.
18. \_\_\_\_\_, 1967, “La reiteración de la Utopía”, en: Orlando Fals, *La subversión en Colombia. El cambio social en la historia*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia-Facultad de Ciencias Humanas-Departamento de Sociología/Tercer Mundo, pp. 203-218.
19. \_\_\_\_\_, 2002, “Camilo y la utopía pluralista”, en: Camilo Torres, *Camilo Torres y la Universidad Nacional de Colombia*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
20. FOUCAULT, Michel, 1984, *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
21. \_\_\_\_\_, 2007, *Nacimiento de la biopolítica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
22. GOODSON, Ivor, 1991, “La construcción social del currículo. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del *currículum*”, en: *Revista de Educación*, No. 295, Madrid, Ministerio de Educación, pp. 7-37.
23. HERRERA, Martha y Carlos Low, 1994, *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior; una historia reciente y olvidada*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
24. HOBSBAWM, Eric y Terence Ranger, 2012, *La invención de la tradición*, Barcelona, Crítica.
25. KALMANOVITZ, Salomón, 1993, “Notas para una historia de las teorías económicas en Colombia”, en: Salomón Kalmanovitz et al., *Historia social de la ciencia en Colombia*, Tomo IX, Bogotá, Colciencias/Tercer Mundo.
26. LEAL, Francisco y Germán Rey (eds.), 2000, *Discurso y razón. Una historia de las ciencias sociales en Colombia*, Bogotá, Uniandes-Facultad de Ciencias sociales/Fundación Social/Tercer Mundo.
27. LONDOÑO, Julio, 1955, *Nación en crisis*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.
28. MANNHEIM, Karl, 1987, *Ideología y utopía, Introducción a la sociología del conocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica.
29. MARTÍNEZ, Alberto, 2004, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*, Barcelona, Anthropos.
30. MARTÍNEZ, Alberto, Carlos Noguera y Jorge Castro, 1994, *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*, Bogotá, Foro Nacional por Colombia/Corporación Tercer Milenio.
31. MINISTERIO de Educación Nacional, 1903, “Decreto 809 de 1903, por el cual se crea la Sociedad Geográfica de Colombia”, en: *Diario Oficial*, No II, 892, Año XXXIX.



32. \_\_\_\_\_, 1935, “Decreto número 1283, sobre segunda enseñanza”, en: *Diario Oficial*, No. 22951.
33. NOGUERA, Carlos, 2003, *Medicina y política: discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo XX en Colombia*, Medellín, Universidad Eafit.
34. OSSENBACH, Gabriela y Miguel Somoza, 2000, *Criterios para la interpretación de las reformas educativas latinoamericanas en la primera mitad del siglo XX*, Madrid, mimeografiado.
35. PALACIOS, Marco, 2003, *Entre la legitimidad y la violencia. Colombia 1875-1994*, Bogotá, Norma.
36. PINEDA, Roberto, 2000, “La antropología en Colombia”, en: Francisco Leal y Germán Rey (eds.), *Discurso y razón. Una historia de las ciencias sociales en Colombia*, Bogotá, Uniandes/Fundación Social/Tercer Mundo.
37. RUEDA, José, 2002, “Camilo Torres Restrepo”, en: Camilo Torres, *Camilo Torres y la Universidad Nacional de Colombia*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
38. SÁENZ, José, 1995, “Educación geográfica en Colombia: historia y perspectiva”, en: *Revista Educación y Cultura*, No. 38, Bogotá, Fecode, pp. 45-54.
39. SERRES, Michel, 1991, *Historia de las ciencias*, Madrid, Cátedra.
40. SOCIEDAD Geográfica de Colombia, 1948, *Boletín*, No. 2, Bogotá.
41. TACHE, U., 1933, “Concepto pedagógico moderno de la didáctica de la geografía”, en: *Educación: Órgano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional*, Vol. 1, No. 1, agosto, Bogotá, pp. 47-51.
42. TOVAR, Bernardo, 1982, “El pensamiento historiador colombiano sobre la época colonial”, en: *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, No. 10, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, pp. 5-118.
43. TORRES, Camilo, 2002 [1956], “Los problemas sociales en la universidad actual”, en: Camilo Torres, *Camilo Torres y la Universidad Nacional de Colombia*, Bogotá, Universidad Nacional.
44. \_\_\_\_\_, 2002 [1960], “La sociología en Colombia”, en: Camilo Torres, *Camilo Torres y la Universidad Nacional de Colombia*, Bogotá, Universidad Nacional.
45. \_\_\_\_\_, 2002 [1961], “El problema de la estructura de una auténtica sociología latinoamericana”, en: Camilo Torres, *Camilo Torres y la Universidad Nacional de Colombia*, Bogotá, Universidad Nacional.
46. ZULETA, Eduardo, 1947, *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1947*, Bogotá, Prensas de la Universidad Nacional.

