

# La historia de la enseñanza de las ciencias sociales como referente para la transformación crítica de las prácticas educativas

*Gina Claudia Velasco Peña*<sup>1</sup>

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

## Resumen

**E**l presente artículo hace parte del balance historiográfico realizado en el marco del proyecto de tesis *La configuración y reconfiguración de las Ciencias Sociales escolares en la educación básica y media en Colombia: los alcances de las reformas al currículo oficial (1945-2002)* del doctorado interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Con él se pretende hacer una aproximación a la producción sobre la historia reciente de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, especialmente de aquellas que se acercan a la indagación de las dinámicas históricas de las disciplinas escolares para determinar los ámbitos en que se han investigado, así como los avances, limitaciones y vacíos que persisten en este campo.

Esta es una investigación enmarcada en la historia social desde la perspectiva de la historia total. Tratará de avanzar en la reconstrucción de los procesos de configuración curricular y en la explicación de la función del conocimiento social en la escuela en relación con los diferentes intereses, demandas y expectativas sociales. En este sentido, se pretende aportar por la comprensión global y crítica de la sociedad desde la mirada de los fenómenos educativos, como también develar las formas en que se produce la selección, síntesis y formalización de los discursos y contenidos educativos de las ciencias sociales y analizar las pautas y prácticas de enseñanza con sus intenciones formativas.

---

<sup>1</sup> Licenciada en Ciencias Sociales y magister en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Doctorante en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá.

**Palabras claves:** didáctica de las ciencias sociales, historia de la enseñanza de las ciencias sociales, historia de las disciplinas escolares.

## The history of the teaching of social sciences as a reference for the critical transformation of educational practices

### Abstract

This article is part of the historiographic balance accomplished during the dissertation entitled *The configuration and reconfiguration of social sciences in basic education and high school in Colombia: the scope of official curriculum reforms (1945-2002)* of the inter-institutional PhD in Education at Universidad Distrital Francisco José de Caldas. It is intended to approach the production on the recent history of the teaching of social sciences in Colombia, especially in connection with the study of the historical dynamics of these disciplines within the school to determine the fields that have been researched, as well as the advances, limitations and gaps that remain in this field.

This research project is connected to social history from the perspective of overall story. It seeks to move forward in reconstructing curriculum reconfiguration and explaining the function of social knowledge at school in relation to different interests, demands, and social expectations. Therefore, it pretends to contribute to the global and critical understanding of society from an educational point of view; it also seeks to reveal the circumstances that determine the selection, synthesis, and formalization of social sciences' educational discourses and contents and to analyze teaching patterns and practices with an educational intention.

**Key words:** didactics of social sciences, history of the teaching of social sciences, history of school disciplines.

## Introducción

En Colombia existen profundas y rigurosas investigaciones en el campo de la historia, de la sociología de la educación y de la teoría del currículo, que han avanzado en la reconstrucción, interpretación y explicación de los fenómenos educativos y su relación con los demás campos y ámbitos del sistema social. Sin embargo, hay campos incipientes, como el de la historia de las disciplinas escolares, que a juicio de Álvarez (2007) es un campo prácticamente inédito para nuestra comunidad académica, del que estarían pendientes por determinar los aportes que desde allí se puedan hacer para comprender los procesos educativos, pero en la perspectiva de que éstos permitan estructurar propuestas educativas que permitan transformar las prácticas educativas.

No obstante, las investigaciones sobre la historia de la enseñanza de las ciencias sociales escolares<sup>2</sup> se

han aproximado a establecer la utilidad de la configuración de los proyectos nacionales en una perspectiva principalmente cultural, política e ideológica, así como la preparación para incorporarse al sistema productivo, tarea a que han contribuido significativamente los estudios de los manuales escolares, pero en los que persisten aún vacíos entre los que se pueden contar el análisis de las dinámicas en la configuración epistemológica y en la determinación del código disciplinar de las ciencias sociales como un componente del currículo escolar. Adicionalmente, al ubicar el fenómeno en el marco de las dinámicas estructurales, es posible evidenciar cómo se producen los flujos de intereses, la definición de las políticas públicas educativas, el emplazamiento y la práctica del currículo oficial y las ciencias sociales como uno de sus componentes.

Este puede ser un elemento del sustrato sobre el que sea posible pensar críticamente el sentido de la

2 Cf. Castaño & Velasco (2006), Equipo del posgrado en Enseñanza de la Historia del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (1998), Vega Cantor (1998, 2007).

enseñanza de las ciencias sociales, no solo en función de su pertinencia para analizar y enfrentar los problemas reales de las sociedades, sino de cara a la fundamentación de los procesos de formación inicial de docentes de ciencias sociales.

## Algunos referentes de la didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial de docentes

Desde hace varias décadas en Colombia se empezó a escuchar sobre los “equipos docentes innovadores”, que han dado un nuevo aire a las formas de enseñar en España y en algunos países de América Latina en que han hecho sus veces. Sin embargo, se puede señalar como una experiencia significativa la desarrollada en la década de los ochenta por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE). Promovió la creación del Movimiento Pedagógico, que tuvo entre sus mayores logros dar el impulso para la promulgación de la Ley General de Educación 115 en 1994. Esta ley logró una sintonía con la Constitución Política de Colombia de 1991, que proclama la educación como un derecho fundamental según una dinámica sincrónica con la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* hecha en 1990 por convenios intergubernamentales, en que fueron protagonistas el Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas mediante sus órganos para los asuntos educativos (UNESCO), de la infancia (UNICEF) y de la promoción para el Desarrollo (PNUD).

En los años noventa, tiempos de cambios vertiginosos en la educación, que coincidieron con las oleadas reformistas que invadieron la región, en los espacios académicos formadores de docentes, como el departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, había una clara inclinación por el constructivismo. En el campo de la enseñanza de las ciencias sociales, nombres como Mario Carretero (1995), Silvia Finoccio (1993), Francisco Cajiao (1998), Beatriz Aisenberg & Silvia Alderoqui (1994), se tornaron familiares, así como un referente para las prácticas educativas los materiales producidos por el colectivo Cronos<sup>3</sup> y el proyecto *Clio*.<sup>4</sup> En realidad, la producción de materiales de referencia o de resultado de investigaciones en este tema era tan escasa como

los eventos académicos que lo trataran. Muchos de los textos eran de difícil consecución y solo circulaban para ser utilizados en la fundamentación pedagógica y didáctica o en las discusiones académicas en los programas de formación inicial, pero no eran de conocimiento o consulta de los docentes en ejercicio.

Con la innovación y la renovación educativas vino la preocupación por las investigaciones de aula y las didácticas específicas o especiales, consideradas factor fundamental para alcanzar el éxito escolar y superar las prácticas tradicionales caracterizadas por tener y proyectar una visión lineal, aislada y estática del conocimiento social, lo que explicaba y justificaba el apego a los contenidos y los libros de texto, la preocupación por la memorización de información, las relaciones desiguales entre el docente y el poseedor del conocimiento y entre el estudiante y el receptor de la información, entre otros. La didáctica de las ciencias sociales fue vista como la vía iluminada que sacaría de la incertidumbre al *cómo* enseñar; el *qué* no resultaba tan problemático porque desde hacía décadas estaba resuelto a través de lo que se dictaba como norma desde el Ministerio de Educación Nacional.

La didáctica fue entendida como una praxeología educativa, en que debería tenerse en cuenta los corpus conceptuales, teóricos y metodológicos de las ciencias y disciplinas de referencia a fin de “reducirlos” o adaptarlos para su enseñabilidad, tomando principalmente las pautas que desde la psicología educativa, cognitiva o evolutiva se definían para lograr el aprendizaje. Así, la enseñanza de las ciencias sociales se vio inundada de recetas, recursos e instrumentos para lograr una enseñanza innovadora y un aprendizaje efectivo. Las fuentes de la didáctica de las ciencias sociales se centraron en las dos disciplinas que han figurado de forma casi permanente el currículo colombiano: la historia y la geografía.

Los autores más referenciados o difundidos, con reflexiones generales sobre la didáctica de la historia, fueron Joan Pagés, Julio Valdeón Baroque, Cristófol A. Trepal i Carbonell, Roser Calaf Masachs y Joaquim Prats Cuevas. Para el caso de la historia, la mayoría de los trabajos se centraron en adaptaciones disciplinares de la historia, como *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, de Pluckrose (1996), o *Historia: conocimiento*

3 Principalmente los referidos al “comentario de texto” como estrategia para el análisis de fuentes escritas y la cartilla *Trabajo, paro y ocio: una unidad didáctica* (1995).

4 Se tuvo acceso a impresos de materiales publicados en esta página web: <http://clio.rediris.es>

y enseñanza. *La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*, de Cantor (1998); algunos tuvieron un mayor interés en la combinación de asuntos disciplinares y psicológicos, donde se prestó atención a la manera en que se construía o aprendía el conocimiento social más allá de los contenidos, tal como lo presentó Zamudio (1992) en «Enseñar y aprender la historia».

La didáctica de la geografía fue en cambio de menor difusión. Se conocieron reflexiones generales sobre la enseñanza de esta disciplina de Gurevich (1995) y Benejam & Comas (1994). La producción conocida no se distanció mucho de la estructura manejada por la didáctica de la historia: como homólogo del tiempo histórico, el espacio geográfico se presentó como un concepto fundamental para el conocimiento, la aprehensión y el dominio del espacio, habilidades asociadas al dominio cartográfico y la ubicación, al desarrollo de las capacidades de observación, descripción y análisis del entorno, a la utilización de metodologías y herramientas de trabajo de campo, por citar algunos ejemplos.

En los años siguientes, la dinámica de la producción académica sobre la enseñanza de las ciencias sociales no se modificó sustancialmente, pues se mantienen los ejes a través de los cuales se ha estructurado este campo. Si bien los lineamientos curriculares vigentes (MEN, 2002), que contaron con una mayor incidencia de los discursos producidos en las universidades, plantearon una visión integrada e interdisciplinaria para intentar romper con la hegemonía de la historia y la geografía, en la práctica pareciera persistir la tradición. Además, los estándares (MEN, 2004) que los complementan, como una nueva ortodoxia para el cambio en la perspectiva de la adaptación de los sistemas educativos para la exigencia del sistema productivo en la llamada sociedad del conocimiento, no se apartan mucho de la visión pragmática de la enseñabilidad del conocimiento escolar.

Recientemente han tomado fuerza en las inquietudes el *por qué* y el *para qué* se ha enseñado y se enseña las ciencias sociales. En lo personal, estas preguntas tienden a ser de mayor relevancia en los tiempos en que, lejos de caer en la desideologización, vemos cómo

la escuela y sus prácticas avanzan a la consolidación de las bases interpretativas, argumentativas y explicativas de los procesos cognitivos individuales que estructuran las formas de organizar y comprender el mundo para actuar socialmente en consecuencia con ellas. Este marco de creencias socialmente compartidas que guían u orientan las interpretaciones y las prácticas sociales de las personas y los grupos sociales respondería a intereses materiales y simbólicos, entre los que el poder para dominar o resistir la dominación tienen un papel fundamental como condición y propósito (van Dijk, 2000). La preocupación ha llevado a los grupos de investigación a dotarse de una perspectiva explicativa muy distinta y alternativa que nos acerque a comprender la complejidad y opacidad de las estructuras del comportamiento de profesores y alumnos como agentes sociales, es decir, a pensar histórica y críticamente para lograr la impugnación de los códigos disciplinares y los dispositivos pedagógicos dominantes (Cuesta *et al.*, 2005). Entre los colectivos que se pueden ubicar está Fedicaria en España, pero podemos citar algunos trabajos que en Colombia<sup>5</sup>, apartándose de la pretensión de convertirse únicamente en propuesta o guía para la enseñanza, tienen una postura analítica o crítica frente a los propósitos y funciones del conocimiento social en la escuela. Entre ellos se destacan los de carácter histórico, que son un buen ejemplo, pues el reconocimiento de la trayectoria histórica del campo permite, entre otras cosas, vislumbrar y proyectar rutas menos convencionales para la enseñanza y la consolidación de una práctica educativa más consciente de sus alcances y posibilidades.

## **Contribución de la historia de la enseñanza de las ciencias sociales a la renovación de la didáctica**

Frecuentemente han figurado entre las inquietudes de los grupos humanos preguntarse por los procesos que han dado forma al presente. Es de particular interés la comprensión de los fenómenos de masas, sus tendencias y matices, entre ellos la escolarización. Las interrelaciones entre el campo educativo y el económico, político y sociocultural constituyen ámbitos de indagación para entender y explicar las dinámicas sociales.

5 Entre los colectivos de investigadores o de docentes que están mostrando resultados de investigaciones con grandes aportes al campo de la historia de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia se puede mencionar el grupo interuniversitario de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, los grupos Ciberya y Geopaideia y la línea de investigación *Historia de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia* del doctorado interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Red Colombiana de Grupos de Investigación en didáctica de las ciencias sociales y el equipo Com-prender de la Universidad de Antioquia, entre otros.

Bien señala Carlos Pereyra que el conocimiento del pasado tiene un valor que supera los linderos de la construcción científica o académica; también es un campo teleológico en disputa que puede llegar a convertir los estudios históricos y la difusión de sus hallazgos en medios y recursos útiles para la reproducción o transformación del sistema establecido de relaciones sociales (Pereyra *et al.*, 2005). En este sentido, la reconstrucción histórica de los procesos educativos muestra que estos han tenido un lugar destacado como mecanismos institucionalizados de selección, diferenciación, regulación y control social y como portadores y legitimadores de unos referentes culturales que en el marco de un proyecto general cumplen un rol activo en la determinación de las dinámicas de la sociedad.

En el caso particular colombiano, el mayor acento se ha tenido en las investigaciones de naturaleza histórica, que han utilizado como fuentes los manuales escolares y los que se han centrado en el análisis de la relación entre la producción científico-académica y el saber escolar.

### **Los manuales escolares como fuente inicial para hacer historia de la enseñanza de las ciencias sociales escolares**

Para el caso de los manuales o textos escolares, las investigaciones han experimentado un gran ascenso, aunque disperso. Abarcan multiplicidad de temas o problemas en periodos y escenarios diversos en los que se ha analizado ampliamente las posturas oficialistas (del Estado o del Gobierno) no solo por medio de los textos escolares, sino de la legislación, las regulaciones y el diseño del *currículum*. Con los textos y manuales también se ha avanzado en el análisis de contenido de los discursos de los autores, las políticas editoriales, las intenciones políticas e ideológicas, los géneros didácticos, las influencias pedagógicas, el uso de textos e ilustraciones, entre otros. Sin embargo, parecen persistir algunos vacíos, como el avance en los estudios de tipo comparado para relacionar los hallazgos por periodos y regiones, así como determinar el uso de los manuales por parte del profesor y la manera en que estos fueron trabajados por los estudiantes. Este sería, en realidad, el asunto crítico para precisar los alcances reales del uso de los textos escolares en las prácticas escolares.

Las investigaciones relacionadas con el tratamiento de los contenidos y la perspectiva que estos transmiten

han sido ampliamente abordados. El Centro de investigaciones de Manuales Escolares (MANES, 2011) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España cuenta con una relación detallada de una parte de la producción bibliográfica de este campo en Colombia. Sin embargo, retomaré solo algunos de ellos para mostrar los principales enfoques en este tipo de estudios.

Temas como ciudadanía y nacionalismo en diferentes momentos y escenarios de la historia de Colombia son los más trabajados. El Grupo de Investigaciones Históricas sobre Educación e Identidad Nacional de la Universidad del Atlántico, del que es director Luis Alfonso Alarcón Meneses, tiene una amplia producción. Conforme a la historia social de la educación, la historia cultural y la historia del currículo, realiza la catalogación y el análisis documental principalmente de textos, manuales y libros escolares de historia, geografía, urbanidad, cívica y moral, para analizar el nivel de circulación, uso e influencia, así como las diversas tendencias educativas y científicas y las perspectivas políticas, históricas, mentales, culturales y educativas que tenían en relación con la incidencia en los procesos de construcción de la nación y la ciudadanía. Entre los trabajos más representativos de este grupo están «Entre Dios y la Patria. La formación del ciudadano en Colombia a través de los manuales de Religión y Educación Cívica (siglos XIX y XX)» (Alarcón, 2007), «Imaginando ciudadanos y territorios. Las representaciones sociales en los manuales escolares de geografía e historia. El caso del Caribe colombiano durante el siglo XIX» (Alarcón & Conde, 2003) y *Nación, educación, universidad y manuales escolares en Colombia. Tendencias historiográficas contemporáneas* (Conde, 2002). El grupo de investigación pudo establecer que la iglesia católica ha jugado un papel importante en la vida nacional durante los siglos XIX y XX. Incidió en el proceso de formación ciudadana y de la construcción del nuevo sujeto requerido por la república, que se llevó a cabo en los espacios escolares a partir de los manuales escolares con discursos religiosos y políticos que contribuían a difundir un imaginario sobre Dios y la patria.

Los grupos de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional también han realizado trabajos muy interesantes en este sentido. El grupo Educación y Cultura Política, dirigido por la profesora Martha Cecilia Herrera, tiene entre sus publicaciones *Perspectivas pedagógicas de los textos escolares de Ciencias Sociales en la primera mitad del siglo XX* (Herrera,

Pinilla & Suaza, 2002), que desde la historia cultural de la educación presenta las formas de apropiación de las tendencias pedagógicas en los textos y contextos escolares, así como la manera en que los manuales de enseñanza de la historia, la geografía y la instrucción cívica apoyaron el proceso de construcción de la identidad nacional, de lo popular y de los distintos componentes étnicos de la nacionalidad, mostrando las diferentes representaciones de modelos de ciudadano en la primera mitad del siglo XX. También podemos citar los trabajos del profesor Alejandro Álvarez Gallego, que utilizando como fuente los textos escolares, reconstruyen parte de los procesos que han dado forma a las ciencias sociales escolares, como «La geografía de Colombia a través de los textos escolares. La década del treinta: dos estudios de caso» (2001) y «La enseñanza de la geografía y de las matemáticas en la década del treinta» (2001). Analiza el rol de las matemáticas y de la geografía para imponer el ideario de las élites y romper con tradiciones mestizas, así como establecer la influencia de la medicina y la psicología evolutiva en la configuración de estos saberes escolares en cuanto a los contenidos y los métodos. Un ejemplo: la psicología evolutiva presentó las bases sobre las que era posible lograr el aprendizaje, pues los contenidos tenían pretensiones de científicidad y eran asunto de los especialistas, lo que permitió concluir que la lógica de la ciencia permeó el proceso de configuración de la pedagogía como saber disciplinar.

### **De las ciencias sociales investigadas a las ciencias sociales enseñadas: más allá de la trasposición didáctica**

Uno de los campos más explorados es el que indaga la relación entre la producción académica o científica y los contenidos de enseñanza. Se ha tratado principalmente desde cada una de las ciencias de referencia, que se asumen como una fuente para determinar lo que de esto llega a la escuela o a los libros de texto.

La enseñanza de la historia en Colombia, por ejemplo, presenta diversas tendencias y metodologías de acuerdo al tipo de estudio y las corrientes historiográficas que de una u otra forma han llegado al contexto escolar para influir o determinar en buena medida la práctica pedagógica del docente.

Montenegro (1999) tuvo un interés particular en establecer las relaciones entre la historia que se investiga y la historia que se enseña en Colombia durante el siglo XX y su impacto en la formación de una conciencia histórica. Esta investigación buscaba precisar qué función se asignó a los programas oficiales, con qué enfoque de la historia se ubicaron y qué propósitos ha fijado el Estado a la docencia de la historia y además determinar si predominan las convergencias o las divergencias entre los centros creadores de ciencia histórica y los centros de enseñanza en cuanto a los propósitos, funciones y enfoques de la historia. Las fuentes empleadas para esa investigación fueron diversas. En primer lugar, las políticas educativas y los mecanismos estatales de vigilancia y supervisión fueron objeto de análisis y contrastación a partir de diferentes documentos, correspondencia e informes oficiales; las tendencias en la investigación histórica se encontraron en discursos y publicaciones académicas; la indagación de la historia enseñada se hizo en manuales, planes de estudio y programas oficiales; finalmente, los programas de historia de varias universidades para evaluar la idoneidad para la formación de docentes de bachillerato y de historiadores profesionales se analizaron. El resultado de la investigación permitió delimitar cinco periodos.<sup>6</sup> En ellos variaron las relaciones entre la escuela y la academia y se evidencia que la historia como disciplina escolar y la interacción entre la ciencia y el aprendizaje en Colombia han tenido duraciones y ritmos particulares que no siempre coinciden con los del dinámico contexto nacional.

En cuanto a la geografía, parece mantenerse la disociación entre la geografía escolar, la geografía del gran público y la geografía disciplinar (académica y profesional). Para Montoya (2003), en la geografía escolar persisten como eje los contenidos y la localización, como reflejo de la formación que reciben los docentes en los programas de licenciatura, que al igual que la recibida en la escolarización básica se encuentra al margen de la revitalización de la geografía disciplinar. Esta posición es compartida por Elsa Amanda Rodríguez (2000), quien dirige el grupo de investigación Geopaideia de la Universidad Pedagógica Nacional y para quien los resultados de las investigaciones evidencian que la enseñanza de la geografía sigue teniendo bases deterministas.

6 Primer periodo: armonía entre ciencia y docencia (1902-1924); segundo periodo: la historia en la reforma y expansión educativa (1924-1945); tercer periodo: estancamiento de los programas de docencia y revisionismo académico (1946-1962); cuarto periodo: nueva historia, auge investigativo y docente (1962-1980); quinto periodo: el fin del siglo: discrepancia entre historia enseñada e investigada.

Un estudio de análisis de los textos escolares desde 1950 realizado por Ovidio Delgado muestran que en estos la geografía era entendida y aprendida como meras cualidades físicas regionales que dan identidad y explican por sí mismas las desigualdades regionales en sus aspectos humanos, enfoque de la enseñanza que coincide con los postulados básicos del determinismo geográfico, es decir, la enseñanza de la geografía en Colombia difundió la idea de que las relaciones del hombre con el medio natural se plantean en un esquema causal unilateral, de leyes absolutas, en que el hombre aparece como un ser fuera de la naturaleza, enfrentado a ella y por último sometido a sus designios dentro de un rango de posibilidades por lo demás estrecho (Delgado, 1987). Además de la disparidad entre la producción académica de la geografía moderna, que sin negar la causalidad ni las influencias del medio examina las relaciones entre el hombre y el medio como interacciones dialécticas complejas con modelos de explicación probabilista —con relación al tratamiento que se da en los textos escolares—, también se pudo establecer que quienes diseñan los libros de texto no tienen formación profesional en geografía, los autores de referencia para la estructuración de los textos pertenecen a corrientes deterministas, no hay un tratamiento riguroso de los contenidos y la reedición de textos sin actualizar es una práctica común.

Una investigación un poco más reciente de la Universidad Nacional (Delgado, Murcia & Díaz, 1999), en la que participó Ovidio Delgado, pudo identificar otras aristas del problema de la geografía escolar. Uno considerado central en la actualidad está relacionado con la perspectiva interdisciplinaria de los lineamientos curriculares vigentes, que a juicio de los geógrafos profesionales dejó la geografía en un lugar marginal con respecto a la historia, campo que “colonizó” el currículo oficial. La formación y práctica docente también es problemática en la medida en que no hay una fundamentación en la disciplina, lo que el autor denomina como “analfabetismo geográfico”, que se caracteriza por el desconocimiento geográfico de conceptos, teorías, métodos, historicidad, problemas y discusiones que puedan convertirse en un punto de referencia para la práctica.

### **Paradigmas educativos de la segunda mitad del siglo XX en Colombia y su abordaje desde los campos de conocimiento escolar: una tarea pendiente**

La teoría y desarrollo curricular en Colombia, en relación con el campo de la pedagogía, es de reciente

aparición. Su producción es escasa, a pesar de reconocerse que las investigaciones en los temas de currículo contribuirían a la ubicación de los fenómenos educativos dentro de sus escenarios históricos, entendiendo que las dinámicas en la producción académica y cultural hacen parte de los procesos de configuración de los hechos educativos. Para la utilidad de la presente investigación, sería de gran relevancia establecer la conexión entre las variaciones en las tendencias educativas y las transformaciones que pudieron producirse en la epistemología de las ciencias sociales escolares.

Adicionalmente, la conjunción analítica de procesos reformistas y dinámicas paradigmáticas en los modelos pedagógicos puede contribuir a la determinación de los cambios de enfoques o teorías que serían tenidos en cuenta para establecer la periodización interna del fenómeno —los procesos de reformas hechas al currículo y de las transformaciones epistemológicas en las ciencias sociales escolares—, definir el estatus particular de las ciencias sociales escolares en los escenarios y discursos, explicar las estrategias de legalización y legitimación del currículo, dilucidar las teorías que sustentan los regímenes discursivos y las prácticas educativas, develar los propósitos explícitos e implícitos que persiguen los procesos de reforma, entre otros, acorde con la perspectiva del establecimiento de un referente de análisis para las relaciones entre estos modelos educativos y la objetivación de las ciencias escolares.

En Colombia, los discursos y prácticas educativas se empiezan a organizar y articular en torno a la planeación y el currículo a partir de mediados del siglo XX, tiempo en que se han realizado cambios paradigmáticos en las teorías, enfoques y modelos curriculares desde el Estado, que incidieron de forma sustancial en las realidades educativas moldeando sus prácticas, redireccionando sus propósitos y determinando su función social. El trabajo *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia* (Martínez, Noguera & Castro, 2003) es considerado uno de los más elaborados estudios de la historia de la educación para el periodo, pero es singular en su género porque desafortunadamente la producción es escasa.<sup>7</sup> No se cuenta con muchos trabajos que aborden desde una perspectiva histórica la relación entre la política, el currículo y el conocimiento escolar y que permitan analizar las transformaciones que ha sufrido la educación y la enseñanza en Colombia durante la segunda

<sup>7</sup> Entre estos estudios merece la pena mencionar los de Vera & Molano (1982) y Cerda (1982).

mitad del siglo XX. En el mismo estudio se esbozan los cambios en los modelos educativos para el periodo que abarca la investigación, pero no se conocen estudios que avancen en el análisis de la incidencia de estas transformaciones en la configuración de las disciplinas escolares, lo que deja abierto el camino para comenzar en esta línea. Falta prácticamente todo.

## Historia de las disciplinas escolares: áreas y asignaturas como campos de conocimiento escolar en disputa

El interés por explorar los desarrollos y las rutas de configuración de los currículos y de los campos de conocimiento escolar es en nuestro contexto académico de reciente aparición, pero ha sido un campo ascendente del que se esperan aportes para comprender las relaciones entre la sociedad, la cultura y la educación. Inicialmente, se puede señalar que los conceptos o referencias de significado que se asocian al currículo y las disciplinas escolares, la función social que cumplen y la estructura y las formas en que se enseñan han tenido variaciones en el tiempo y presentado particularidades de acuerdo a los contextos. Esto significa que para avanzar en los estudios de carácter histórico, con independencia de las variaciones conceptuales o de sentido, el examen de las disciplinas escolares debe estar soportado en un utillaje conceptual que permita en principio apuntar a la identificación de lo que se considera *disciplina escolar* a fin de establecer los cambios y permanencias en su configuración. Retomaremos las concepciones de algunos estudiosos de diferentes tradiciones académicas para decantar en los aspectos fundamentales del objeto de estudio.

### La pugna por la hegemonía sociocultural

Según los estudios británicos, desde Ivor Goodson, las disciplinas escolares no son algo dado; son construcciones socioculturales a manera de «amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones que a través de la controversia y el compromiso influyen en la dirección del cambio» (Goodson, 1995). Esto las convierte en un campo de confrontación y negociación de elementos culturales y les da un carácter dinámico, no solo en el discurrir temporal, sino en los movimientos internos de los elementos que las constituyen. Las tradiciones que invoca Goodson (2000) como constitutivas de las disciplinas escolares son cercanas a una tendencia o enfoque cuyas tipologías son: *académica*, que guarda relación con la disciplina de referencia e

inicia la preparación para su estudio; *utilitaria*, ligada a los campos de aplicación del conocimiento, en cuanto medio para el desarrollo de habilidades o de preparación para el mundo laboral; y *pedagógica*, preocupada en la disposición para el aprendizaje.

Aparentemente, para Goodson, el concepto de disciplina escolar sugiere una idea de subsistema del mundo curricular y social, una producción o invención histórica resultante de las luchas y conflictos entre grupos o clases por ostentar la hegemonía cultural y social. Ellos buscan definir y controlar las materias escolares para conseguir sus fines (Mainer, 2010), lo que es observable no solo en la prescripción, sino en las historias de vida de los maestros y en las prácticas del aula.

### La pugna por la aculturación

La idea de que las disciplinas escolares aluden exclusivamente a los contenidos de enseñanza está fuera de los planteamientos de André Chervel, pues si bien hacen parte de ellas los contenidos explícitos, es decir, los «cuerpos de conocimientos, provistos de una lógica interna, articulados en torno de algunos temas específicos, organizados en planes sucesivos claramente diferenciados» (Chervel, 1991: 89), también están constituidas por una mezcla de elementos cuyo peso relativo puede variar. Entre ellos se cuenta la *enseñanza de exposición*, referida a los discursos de los maestros, los ejercicios o actividades de clase y de evaluación, las estrategias de motivación e incitación al estudio, un sistema para valorar los factores de calificación de pruebas y los manuales escolares, y todo ello, de acuerdo al estado de la disciplina, funciona en estrecha colaboración y en relación directa con los objetivos disciplinares. La presencia de las disciplinas escolares en el currículo estaría pensada para lograr la *aculturación*, que es la condición para alcanzar la denominación de disciplina. La asimilación efectiva de las lecciones impartidas y la aculturación que se deriva como proceso de sustitución cultural son indicadores de la efectividad de los procesos educativos y del funcionamiento real de la disciplina. Cuando no se logran estos propósitos, cuando no se ha establecido una relación de comunicación, no opera la *disciplina*, y así se deja sin valor los esfuerzos de maestros y estudiantes.

### La pugna académica

Un referente ineludible del campo de la historia de las disciplinas escolares en España es Antonio Viñao



Frago (2006b), quien es considerado un precursor en el campo. Él sostiene que una disciplina es el producto de la cultura escolar y del acotamiento que hace un equipo determinado de docentes, considerados profesionales o expertos. Las disciplinas están en constante movimiento y su esencialidad está relacionada con la transposición y transmutación didáctica que implica la escolarización y academización como parte del proceso de transformación en objeto de enseñanza. Adicionalmente, se la curriculariza, sistematiza y secuencia como materia prima para la elaboración de un programa, manual o libro de texto.

### La pugna por el posicionamiento curricular

El acercamiento conceptual de Raimundo Cuesta es compartido por sus compañeros de Nebraskaria y Fedicaria. Considera las disciplinas escolares como conjuntos culturales originales que pugnan por ocupar nichos curriculares y perpetuarse en tradiciones discursivas y prácticas (Cuesta, 2002). Igual que Goodson, admite que son producto de construcciones sociohistóricas, tradiciones sociales inventadas y parte esencial del conocimiento escolar, y pretenden mantenerse en forma de estereotipos de pensamiento y de acción. La genealogía de las disciplinas está profundamente ligada al carácter y función social que desempeña la escuela dentro del grupo social de referencia y a la función de selección cultural. Una parte de su constitución la ocupan los dispositivos de coacción y poder, de violencia simbólica y física. Son saberes-poderes, campos de conocimiento observables en el discurso teórico o científico, pero fundamentalmente en la práctica cotidiana y reglamentada.

### La pugna por el poder

En su tesis doctoral, Alejandro Álvarez Gallego (2007) prefiere la utilización de la categoría *saberes escolares* para evitar anacronismos, debido a que para el periodo de estudio en Colombia no se hablaba de *currículo*, pero su significado lo declara cercano a la concepción anglosajona de disciplina escolar, con la variación de considerarla una estrategia para lograr el gobierno de la población y como una forma de ejercicio del poder.

Estas cinco tendencias, que corresponden a tradiciones diferentes, confirman que los marcos conceptuales, teóricos y metodológicos imprimen una particularidad a la manera de abordar, analizar y explicar el problema.

## A modo de cierre: los ámbitos pendientes por indagar en la historia de las disciplinas escolares

Los ámbitos de indagación son dimensiones que pueden contribuir a la explicación de las interrelaciones de los procesos de configuración y reconfiguración de las ciencias sociales como componente curricular. Se mencionan algunos aspectos que, además de los que se proponen para el campo general de la historia de las disciplinas escolares<sup>8</sup>, serían fundamentales para la consolidación de una línea de investigación dedicada a la historia de las ciencias sociales escolares. La mayoría de ellos estaría pendiente de ser abordada:

- Establecer la relación entre los procesos de definición o reforma curricular y los de las dinámicas macrosociales.
- Explicar los orígenes, lógicas, fundamentos, intereses, pretensiones y alcances de las reformas que afectan al currículo y los mecanismos para llevarla a cabo y ubicar en ellos los fenómenos de configuración y reconfiguración de las ciencias sociales escolares en interrelación con los procesos de reforma.
- Dilucidar cómo se relacionan las reformas al currículo con las tendencias, enfoques, modelos y teorías curriculares específicas.
- Analizar los procesos de determinación curricular en el tránsito por los diferentes niveles de la estructura burocrática e institucional del Estado, haciendo acento en los intereses, racionalidades y poderes en pugna.
- Esclarecer las maneras en que las reformas curriculares afectan a los campos de conocimiento escolar; los alcances institucionales, sociales y culturales de los procesos de reforma; las per-

8 Para Viñao (2006a), los aspectos mínimos que debían abarcar el estudio de una disciplina determinada serían: a) su lugar, presencia, denominaciones y peso en los planes de estudio; b) sus objetivos explícitos e implícitos y los discursos que la legitiman como tal disciplina escolar; c) sus contenidos prescritos: planes de estudio, libros de texto, programas, programaciones; d) los profesores de la disciplina (1. formación, titulaciones; 2. selección: requisitos, concursos y oposiciones —memorias, criterios, valoraciones—; 3. carrera docente; 4. asociacionismo: formación de comunidades disciplinares; 5. publicaciones y otros méritos; 6. presencia social e institucional); e) un acercamiento, hasta donde fuera posible, a las prácticas escolares y la realidad en el aula a través de memorias, informes, exámenes, diarios y cuadernos de clase, ego-documentos, etc.

cepciones y respuestas de los sujetos frente a estos procesos.

- Identificar los nexos entre el currículo y las disciplinas escolares que superen los criterios de inclusión y estructuración —para avanzar en la manera en que se asumen y concretan, en lo prescrito y en las aulas, los fines y propósitos de la educación—, las tendencias y tradiciones disciplinarias, pedagógicas y didácticas y las prácticas y pautas de enseñanza.
- Reconocer y explicar las variaciones epistemológicas y en el *código disciplinar* de las ciencias sociales escolares el lugar, presencia, denominaciones y peso en los planes de estudio; los objetivos explícitos e implícitos y los discursos que las legitiman; la manera en que se concretan los contenidos prescritos (planes de estudio, libros de texto, programas, programaciones) y la relación entre la configuración disciplinaria escolar y la profesionalización docente. Finalmente, lograr un acercamiento, hasta donde sea posible, a las prácticas escolares y la realidad en el aula a través de memorias, informes, exámenes, diarios, cuadernos de clase y ego-documentos.<sup>9</sup>
- Explicar la forma en que las claves sociales e históricas operan en la construcción del conocimiento escolar y en la difusión de los hábitos culturales dominantes.

## Referencias bibliográficas

AISENBERG, Beatriz y ALDEROQUI, Silvia (Comp.<sup>as</sup>) (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

ALARCÓN MENESES, Luis Alfonso y CONDE CALDERÓN, Jorge (2003). «Imaginando territorios y ciudadanos. Las representaciones sociales en los manuales escolares de geografía e historia. El caso del Caribe colombiano durante el siglo XIX». En: VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. San Luis Potosí.

ALARCÓN MENESES, Luis Alfonso (2007). «Entre Dios y la Patria. La formación del ciudadano en Colombia a través de los manuales de Religión y Educación Cívica (siglos XIX y XX)». En: VIII Congreso

Iberoamericano de historia de la Educación Latinoamericana. Buenos Aires.

ÁLVAREZ GALLEGO, Alejandro (2001). «La enseñanza de la geografía y de las matemáticas en la década del treinta» En: *Educación y pedagogía*, Vol. 13, N.ºs 29-30, pp. 113-128. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

ÁLVAREZ GALLEGO, Alejandro (2001). «La geografía de Colombia a través de los textos escolares. La década del treinta: dos estudios de caso». En: OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA, Miguel. *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*, pp. 193-208. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

ÁLVAREZ GALLEGO, Alejandro (2007). *Ciencias sociales, escuela y nación: Colombia 1930-1960*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

BENEJAM ARGUIMBAU, Pilar y COMAS, Pilar (1994). «¿Nuevas coordenadas para la enseñanza de la Geografía? Las implicaciones del constructivismo en la enseñanza-aprendizaje de las habilidades cartográficas». En: *Iber*, N.º 1, pp. 106-116. Barcelona: Graó.

CAJIAO RESTREPO, Francisco (1998). «La construcción de los conceptos. Tiempo y espacio». En: *Alegría de Enseñar*, N.º 35, pp. 24-36. Cali: Fundación FES.

CARRETERO, Mario (1995). *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires: Aique.

CASTAÑO TÁMARA, Ricardo y VELASCO PEÑA, Gina Claudia (2006). *Aprender historia haciendo historia. Métodos y técnicas para la enseñanza de la historia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

CERDA, Hugo (1982). *Pasado y presente de la educación preescolar en Colombia*. Bogotá: Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional (CIUP).

CHERVEL, André (1991). «Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación». En: *Revista de educación*, N.º 295, pp. 59-111. París: Ministerio de Educación.

8 Aspectos mínimos que propone Viñao (2006a) para abarcar el estudio de una disciplina.

CONDE CALDERÓN, Jorge (Comp.) (2002). *Nación, educación, universidad y manuales escolares en Colombia. Tendencias historiográficas contemporáneas*. Barranquilla: Fondo de Publicaciones Universidad del Atlántico.

CRONOS (1995). *Trabajo, paro y ocio: una unidad didáctica*. Madrid: IBER.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo (2002). «El código disciplinar de la historia escolar en España: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza». En: *Encounters on Education*, Vol. 3, pp. 28-29. Kingston, Ontario: Universidad de Queen, Facultad de Educación.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo *et al.* (2005). «Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo». En: *ConCiencia Social*, N.º 9, pp. 17-54. Sevilla: Diada.

DELGADO MAHECHA, Ovidio, MURCIA CIFUENTES, Denisse y DÍAZ MEJÍA, Héctor Ángel (1999). *Geografía escolar: discursos dominantes y discursos alternativos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Programa RED.

DELGADO MAHECHA, Ovidio (1987). «Permanencia del determinismo geográfico en la enseñanza de la geografía en Colombia». En: *Revista Colombiana de Educación*, N.º 18. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

DIJK, Teun Adrianus van (2000). *Ideología, una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

EQUIPO DEL POSGRADO EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (1998). «La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia. Balance y perspectivas». En: *Educación y cultura*, N.º 47, pp. 5-10. Bogotá: Federación Colombiana de Educadores (FECODE).

FINOCCIO, Silvia (1993). *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Troquel.

GOODSON, Ivor (1995). *Historia del currículum*. Barcelona: Pomares-Corredor.

GOODSON, Ivor (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.

GUREVICH, Raquel (1995). *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*. Buenos Aires: Aique.

HERRERA CORTÉS, Martha Cecilia, PINILLA DÍAZ, Alexis Vladimir y SUAZA VARGAS, Luz Marina (2002). «Perspectivas pedagógicas de los textos escolares de Ciencias Sociales en la primera mitad del siglo XX». En: *Pedagogía y Saberes*, N.º 17, pp. 5-16. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

MAINER BAQUÉ, Juan (2010). *La historia de las disciplinas escolares. Génesis y problemas de un joven campo de investigación. El interés del proyecto Nebraska (Fedicaria) en el tema*. En: Intervención en el Seminario del Doctorado Interinstitucional de Educación. Bogotá: Universidad Distrital. Recuperado de: [www.nebraskaria.es/nebraskaria/Trabajos\\_y\\_publicaciones.html](http://www.nebraskaria.es/nebraskaria/Trabajos_y_publicaciones.html)

MANES (2011). «Bibliomanes. Bibliografía sobre manuales escolares de Colombia». Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

MARTÍNEZ BOOM, Alberto, NOGUERA, Carlos y CASTRO, Jorge Orlando (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. 2.ª ed. Bogotá: Editorial Magisterio.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN) (2002). *Lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales*. Bogotá: MEN.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN) (2004). *Formar en ciencias: ¡el desafío! Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Serie: *Guías*, N.º 7. Bogotá: MEN.

MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto (1999). «Convergencias y divergencias entre la creación del conocimiento histórico y su enseñanza en Colombia durante el siglo XX». En: *Historia de la Educación Colombiana*, Vol. 2, pp. 131-149. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.

MONTOYA GARAY, Jhon Williams (2003). «Geografía contemporánea y geografía escolar: algunas ideas para una agenda en Colombia». *Cuadernos de Geografía*, Vol. 12, N.ºs 1-2, pp. 3-27. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Geografía.

PEREYRA, Carlos *et al.* (2005). *¿Historia para qué?* México: Siglo XXI.

PLUCKROSE, Henry (1996). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Morata.

RODRÍGUEZ DE MORENO, Elsa Amanda (2000). *Geografía conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria*. Bogotá: Tercer Mundo.

VEGA CANTOR, Renán (1998). *Historia, conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Bogotá: Antropos.

VEGA CANTOR, Renán (2007). *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar. Las transformaciones mundiales en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

VERA, César y MOLANO, Alfredo (1982). *Evolución de la política educativa en el siglo XX*. Bogotá: Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional (CIUP).

VIÑAO FRAGO, Antonio (2006a). «La historia de las disciplinas escolares». En: *Historia de la educación: revista interuniversitaria*, N.º 25, pp. 243-269. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

VIÑAO FRAGO, Antonio (2006b). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. 2.ª ed. Madrid: Morata.

ZAMUDIO FRANCO, José Ignacio (1992). *Enseñar y aprender la historia*. Cali: Centro Experimental Piloto del Valle del Cauca.



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Artículo recibido 30-01-2014. Aprobado: 15-02-2014