

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

ISSN: 2500-6436

Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional

Silva Briceño, Orlando

Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares:
el caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia

Pedagogía y Saberes, núm. 49, 2018, Julio-Diciembre, pp. 81-93

Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064415007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UDEM 

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: el caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia

81

Artículo de investigación

Historical Research of School Subjects and Knowledge:
The Case of Social Sciences Teaching in Colombia

Pesquisar historicamente as disciplinas e os
conhecimentos escolares: o caso do ensino das
Ciências Sociais na Colômbia

Orlando Silva Briceño*

Para citar este artículo:

Silva, O. (2018). Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: el caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, 81-93.

* Profesor Titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctor en Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación de la sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro del Grupo de Investigación Formación de Educadores.

Correo electrónico: orlandosilvab@gmail.com

Código ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6765-0081>

Resumen

Este artículo sintetiza los desarrollos metodológicos derivados de una tesis doctoral sobre historia de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, en el marco de la emergencia de la historia de las disciplinas y de los saberes escolares como campo de investigación. Presenta como aportes para el estudio de este campo cinco apartados sobre aspectos metodológicos del proceso de investigación: 1) la definición del objeto de indagación; 2) la mirada analítica; 3) la opción metodológica; 4) los niveles de análisis; 5) las temporalidades y la periodización resultantes de la mirada histórica sobre las ciencias sociales escolares.

Palabras clave

historia de las disciplinas; historia de los saberes escolares; historia de la enseñanza de las ciencias sociales; campo de saber-poder; descripción enunciativa

Abstract

This article synthesizes the methodological developments derived from a doctoral thesis on the history of social sciences teaching in Colombia, in the context of the emergence of the history of school subjects and knowledge as a field of research. The paper presents as contributions for the study of this field five sections on the methodological aspects of the research process: 1) the definition of the object of inquiry; 2) the analytical look; 3) the methodological option; 4) the levels of analysis; 5) temporalities and periodization resulting from the historical view of social sciences in school.

Keywords

history of school subjects; history of school knowledge; history of social science teaching; field of knowledge-power; enunciative description

Resumo

Este artigo sintetiza os desenvolvimentos metodológicos realizados a partir de uma tese de doutoramento sobre história do ensino das Ciências Sociais na Colômbia, no marco do surgimento da história das disciplinas e dos conhecimentos escolares como campo de pesquisa. Apresentam-se, como contribuições para o estudo deste campo, cinco apartados sobre aspectos metodológicos do processo de pesquisa: 1) a definição do objeto de indagação; 2) o olhar analítico; 3) a opção metodológica; 4) os níveis de análise; 5) as temporalidades e a periodização resultantes do olhar histórico sobre as Ciências Sociais escolares.

Palavras-chave

história das disciplinas; história dos conhecimentos escolares; história do ensino das Ciências Sociais; campo de conhecimento-poder; descrição enunciativa

Introducción

En el desarrollo de la historia de la educación y la pedagogía en Colombia, en el primer decenio del siglo XXI, se consolidaron un conjunto de investigaciones de lo que se puede catalogar como un nuevo ámbito investigativo: *la historia de las disciplinas y de los saberes escolares*. Este nuevo eje de investigación se suma a la ya prolífica producción historiográfica del país en torno a la educación y la pedagogía. El hito en la consolidación de dicho campo de indagación fue la organización y la implementación, en el marco del XIV Congreso Colombiano de Historia, desarrollado en Tunja en el 2008, de la mesa temática titulada “Historia de los saberes escolares”. En dicho escenario se inició un proceso de discusión sobre los criterios centrales que pretendían definir el naciente programa de estudio, y surgió la inquietud y la necesidad de delimitación y articulación entre el concepto utilizado internacionalmente de *historia de las disciplinas escolares* y el que se proponía en ese momento en Colombia como *historia de los saberes escolares*.

Otro aspecto que se resaltó en los debates iniciales de configuración de este emergente campo de investigación es el reconocimiento de las fuentes teóricas y los desarrollos internacionales que constituyen los antecedentes obligados de dicho campo, para lo cual se han identificado dos perspectivas: la historia social del currículo y la historia de las disciplinas escolares, resaltando en ellas los desarrollos elaborados por Chervel (1991), Goodson (1995), Cuesta (1997) y Viñao (2006). Al respecto, Alejandro Álvarez Gallego (2008) expone que

Es un campo de trabajo que a su vez proviene fundamentalmente de dos corrientes de pensamiento, la sajona y la francesa. Nos referimos a las investigaciones sobre el currículo escolar, para el caso sajón y sobre los saberes escolares, para el caso francés. Desde una perspectiva crítica, la investigación sobre el currículo en el mundo sajón tiene varias fuentes, entre ellas la de la sociolingüística, con Basil Bernstein, la del estructuralismo marxista, con Michael Appel y la mirada foucaultiana de Thomas S. Popkewitz. También desde una postura crítica los franceses han estudiado el papel de los saberes escolares en la constitución del dispositivo escolar como escenario donde el poder actúa. Allí han hecho aportes significativos Chevallard y Chervel. Siguiendo esta línea, también han hecho aportes importantes los españoles Larrosa, Álvarez Uría, Julia Varela y Antonio Viñao. (pp. 2-3).

Dadas las condiciones actuales de fortalecimiento y ampliación de la investigación en torno a las disciplinas y los saberes escolares en el ámbito

tanto internacional como nacional, el presente texto pretende aportar los aprendizajes y las construcciones logradas sobre aspectos metodológicos para la investigación acerca de las disciplinas y los saberes escolares, a partir del proceso de elaboración de la tesis doctoral titulada “Configuración y consolidación de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber-poder en Colombia 1976-1994”, culminada en el 2016, en el Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital.

El objeto de indagación: las disciplinas y los saberes escolares

Como se señaló, un primer aspecto que requiere delimitación y acotamiento es la definición de la categoría central que le confiere singularidad al emergente campo de investigación y, así mismo, la determinación de los objetos específicos de indagación propios de dicho campo. La aparente tensión o antagonismo para abordar investigativamente la historia de las prácticas de formación y enseñanza en contextos institucionales escolares, entre los conceptos de disciplinas escolares, por un lado, y el de saberes escolares, por otro, se supera al optar analíticamente por el concepto de umbrales de saber asociado al enfoque genealógico-arqueológico derivado de los postulados desarrollados por Foucault (1979), permitiendo la amalgama de estos conceptos aparentemente antagónicos en el concepto articulado de historia de las disciplinas y de los saberes escolares.

De forma general, se plantea cómo las prácticas de saber o conocimiento materializadas en acciones y discursos delimitados en un tiempo y contexto concreto ofrecen distintos niveles de sistematicidad y disciplinamiento, que, inicialmente y según el nivel de autonomía e individualidad obtenido por dichas prácticas, posibilitan su acceso a un *umbral de positividad*: cuando se franquea y se consiguen normas de verificación y coherencia, se asiste a un *umbral de epistemologización*; al lograr criterios formales y proposicionales, se identifica un *umbral de cientificidad*; y cuando se alcanza un sistema axiomático y de estructuras proposicionales, se está ante un *umbral de formalización* (Foucault, 1979, pp. 313-314).

Al analizar las distintas prácticas de formación y enseñanza instituidas en los dispositivos escolares de los sistemas educativos modernos, haciendo uso del concepto de umbrales de saber, se puede establecer inicialmente una distinción entre prácticas vinculadas a ciencias de referencia del campo científico y universitario, o a formas de saber más amplias ubicadas en los contextos culturales específicos.

Por ello, el concepto de umbrales permite delimitar y establecer articulaciones entre los dominios discursivos de las asignaturas, materias y áreas de enseñanza, con prácticas de conocimiento ancladas a formas de saber más amplias.

Un primer grupo es el de las asignaturas o áreas de enseñanza vinculadas a los discursos epistemológicos de la ciencia, que haría referencia a las disciplinas escolares, y un segundo grupo de asignaturas o áreas de enseñanza relacionadas a distintos órdenes discursivos, ya sean de carácter axiológico, estético o biopolítico, afines con diversidad de prácticas formativas, las cuales corresponderían al conjunto de los saberes escolares, resaltando que este último grupo no estaría vinculado en una relación esencial con los postulados de la ciencia moderna (Silva, 2017, p. 16).

Es en ese sentido que se propone como nominación para delimitación del campo de investigación el concepto de *historia de las disciplinas y de los saberes escolares*, y los objetos de investigación de este ámbito serían las asignaturas, las materias, las áreas, las cátedras, los proyectos transversales y otros, que, en distintos periodos de constitución de la escuela, han sido configurados como objetos de enseñanza o de formación de los sujetos escolares:

La institución escolar contiene múltiples procesos de historicidad, y derivado de ello diversos desarrollos en lo concerniente a los objetos de enseñanza o de formación. A la escuela de primeras letras del siglo XIX con su canon de enseñanza, denominado ramos de instrucción, en los que destacan la lectura, la escritura, la aritmética, la historia patria, la geografía, la religión, entre otros, se le agregó el nivel de segunda enseñanza en el primer tercio del siglo XX y con ella, los planes de estudio que de forma preponderante estaban inscritos en la lógica de las

ciencias modernas, por ejemplo: la biología, la química, la matemática; aunque también provenientes del ámbito de la humanidades, como es el caso de filosofía y letras. (Silva, 2017, p. 94).

Se asume que las prácticas de enseñanza y formación en el ámbito escolar son singulares y tienen un nivel de originalidad y autonomía que les conceden un carácter de especificidad como campo de saber, diferenciado ya sea de sistemas de saber extraescolares o de disciplinas del ámbito de la ciencia. Sobre esta condición, y en referencia a las disciplinas escolares, Cuesta asevera que

[...] las disciplinas escolares, dadas sus peculiares reglas de formación histórica, poseen una autonomía constitutiva (con respecto a las ciencias de referencia) y no pueden ser asimilables a conocimientos de otra clase surgidos en contextos sociales diferentes. Por ello, como bien han demostrado los sociólogos de la educación, el conocimiento escolar posee un carácter idiosincrásico e irrepetible. (1997, p. 7).

A continuación, se presenta para la discusión y el debate la tabla 1, que permite ejemplificar una organización provisional sobre la forma de distribución, que diferencia algunas de las disciplinas y los saberes escolares en los distintos umbrales de constitución de saber, tomando como referencia las áreas obligatorias estipuladas en la Ley General de Educación de 1994, y algunas de las disciplinas o saberes que han sido objeto de investigación histórica recientemente.

Las bases de institucionalización de las disciplinas y los saberes escolares serían inicialmente los sistemas de instrucción o de educación públicos nacionales, que asumieron la función derivada del Estado en sus dinámicas de gubernamentalización

Tabla 1. Umbrales de constitución de saber para las disciplinas y los saberes escolares

Umbrales	Saberes	Disciplinas
Positivización	Dibujo, música, canto, educación estética, educación artística, educación cívica, religión, democracia, valores humanos, derechos humanos, educación para la paz, educación física, recreación y deporte, educación ambiental, educación sexual, tecnología e informática.	
Epistemologización		Ciencias sociales, historia, geografía, ciencia política, lengua castellana, filosofía.
Cientificidad		Ciencias naturales, biología, física, química.
Formalización		Matemática, trigonometría, cálculo.

Fuente: elaboración propia

de la población, y que se implementaron bajo la forma administrativa de los ministerios, ya sean de instrucción o de educación pública, según cada periodo, desarrollándose a partir de ellos el diseño y desenvolvimiento del dispositivo escolar. Cuesta (1997) afirma que “los orígenes de los sistemas educativos modernos, tan vinculados al desarrollo del capitalismo, constituían las plataformas institucionales sobre las que se erigían y fundaban las disciplinas escolares” (p. 6).

El Estado moderno asume el monopolio y la regulación del saber, siendo crucial para ello el fuero de este sobre lo educativo y las instituciones de saber. El anterior postulado amplía las concepciones clásicas del Estado, que limitan su monopolio a las instituciones coercitivas o a la visión propuesta por el sociólogo Norbert Elías, que atribuye al Estado el monopolio de las emociones; también este monopoliza y regula el orden del saber y el conocimiento, teniendo como base institucional para ello las universidades y el sistema escolar.

Para el caso de lo educativo, y como parte de la regulación del Estado sobre el saber, se implementaron políticas de formación de maestros y docentes bajo las formas institucionales de escuelas normalistas (finales del siglo XIX) y facultades de educación (a partir del tercer decenio del siglo XX). De dicho marco institucional devienen los normalistas y los licenciados como sujetos de saber, los cuales inicialmente soportan de forma respectiva dos formas de cultura escolar: la escuela primaria y la escuela secundaria. Sin embargo, después esta división se desdibuja con el surgimiento de las licenciaturas en educación preescolar, las licenciaturas en primaria o con la modalidad de licenciados en educación básica en sus distintos énfasis, según el Decreto 272 de 1998.

Horizonte analítico: campo de saber-poder

Se propone como categoría para un análisis complejo y dinámico de las disciplinas y los saberes escolares la de campo de saber-poder, que conjuga los postulados de Bourdieu y Foucault. El campo como metáfora espacial permite visibilizar topológicamente las dinámicas de lucha y de tensión de los dominios indagados:

En la perspectiva de Bourdieu, el concepto de campo es concebido para comprender conjuntos de prácticas sociales como escenarios de lucha. Así mismo se considera como un espacio de acción dispuesto socialmente, en el que es posible, a partir de las tensiones que en él se desenvuelven conservar o modificar dicho campo, y por ello, los diferentes

actores o agentes emplean estrategias de acuerdo con el lugar (posición) que ocupan en la estructura, pero también del sistema de disposiciones duraderas o transferibles conocido como *habitus*. (Silva, 2017, p. 10).

Las disciplinas y los saberes escolares, en tanto prácticas sociales circunscritas al dispositivo escolar como forma institucional moderna, están vinculadas a unos sujetos agenciados y agenciadores de saber y a unos dominios discursivos que las delimitan como prácticas de conocimiento, permitiendo, por ello, su abordaje desde el concepto de campo. Desde el uso de este concepto como categoría heurística es posible establecer un proceso analítico que visibiliza y determina la configuración de dichas prácticas como un dominio social particular, identificando el conjunto de luchas que producen como acontecimiento las prácticas de enseñanza y de formación en el escenario escolar: “Al determinar el saber como un dominio de prácticas situadas en un determinado momento y en una sociedad concreta, se puede hacer uso del concepto de campo como metáfora espacial” (Silva, 2017, p. 9).

En la medida en que el saber se va configurando por la acción intencionada y reguladora de la sociedad, a partir de condiciones de institucionalización, de acciones de agenciamiento y de sujetos que soportan dicho saber, se da forma a un conjunto delimitado de luchas y tensiones que constituyen un campo de saber-poder:

El saber [...] expresa y produce un conjunto de acciones y tensiones que dan forma a las posiciones y estrategias de lucha que convierten al saber en objeto de la disputa y a la vez en pivote que moviliza unas determinadas maneras de poder. Por ello, en la sociedad emerge la necesidad de administrar el saber y de dar paso a formas políticas del saber, es en esa perspectiva que el concepto de campo posibilita el análisis de los dominios discursivos como escenarios de lucha. (Silva, 2017, pp. 11-12).

El campo de saber-poder como categoría de análisis visibiliza la forma indisoluble de la relación del saber y el poder, y, por tanto, historiar el saber requiere dar cuenta de las condiciones de poder que hacen posible la emergencia de este en el marco de relaciones, tensiones y luchas estratégicas; además, posibilita establecer las estrategias, las formas y las disposiciones de administración del saber en la sociedad.

Opción metodológica: descripción enunciativa del discurso

La consecuencia metodológica que se desprende al optar por el enfoque genealógico-arqueológico remite al carácter descriptivo del proceso investigativo. La adopción de esta denominación en investigaciones previas sobre la enseñanza de las ciencias sociales (Silva et al., 2010) la concibe como una práctica social con un nivel de regularidades susceptible de ser descrito, al visibilizar los sistemas de enunciados contenidos en las prácticas discursivas que delimitan un campo de saber-poder. Por ello

[...] el escenario de indagación (la enseñanza de las ciencias sociales) es retomado como práctica discursiva, que soportada por los regímenes enunciativos en su condición empírica, admite la constitución de un dispositivo que hace posible la visibilidad de los principios de dispersión y las regularidades enunciativas que configuran el campo problemático de la investigación, y tiene un carácter puramente descriptivo y relacional; por ello, el tipo de investigación utilizado ha sido denominado por el grupo de investigación CYBERIA cómo: DESCRIPCIÓN ENUNCIATIVA DEL DISCURSO, [...]. (Silva et al., 2010, p. 149).

Foucault al exponer su método explicitó su distancia con cualquier perspectiva de orden interpretativo, recalando, por el contrario, su elección por una mirada de carácter descriptivo. Además, mostró su distanciamiento de los métodos utilizados por la historia de las ideas, estipulando cuatro principios para esa diferenciación y para expresar la particularidad del análisis arqueológico, en cuanto a su capacidad descriptiva (Foucault, 1979, p. 27). Dichos criterios se resumen a continuación:

Primero, la arqueología pretende definir los discursos como prácticas que obedecen a un conjunto de reglas que se “dirige al discurso en su volumen propio, a título de *monumento*. No es una disciplina interpretativa: no busca ‘otro discurso’ más escondido. Se niega a ser ‘alegórica’” (Foucault, 1979, pp. 233-234). Segundo, la arqueología no busca establecer la continuidad de los discursos, “Su problema es, por el contrario, definir los discursos en su especificidad; mostrar en qué el juego de las reglas que ponen en obra es irreducible a cualquier otro”. Se define a sí misma como “un análisis diferencial de las modalidades de discurso” (Foucault, 1979, p. 234). Tercero, la arqueología pone en suspenso los conceptos de obra y de autor para su análisis: “Define unos tipos y unas reglas de prácticas discursivas que atraviesan

unas obras individuales, [...] La instancia del sujeto creador, en tanto que razón de ser de una obra y principio de su unidad le es ajena” (Foucault, 1979, pp. 234-235). Finalmente, la arqueología no restituye una supuesta exterioridad que le da sentido a la propia práctica discursiva, ni el presunto origen de esta:

No es nada más y ninguna otra cosa que una reescritura, es decir en la forma mantenida de la exterioridad, una transformación pautada de lo que ha sido y ha escrito. No es la vuelta al secreto mismo del origen, es la descripción sistemática de un discurso-objeto. (p. 235).

De este carácter descriptivo de la investigación se desprende la forma como es abordado el proceso empírico del trabajo de indagación, en tanto que determina la constitución del “archivo”, que desde el enfoque genealógico-arqueológico se asume como

[...] un sistema de reglas que rigen para una *cultura* la producción, distribución, la transformación, la exclusión, de las series enunciativas. El análisis pasa indudablemente por los textos: libros, estatutos, memorias, etc., registrados en una red interinstitucional, [...]. El archivo, pasa, pues, por los documentos, pero no tomados como aquello donde se lee directamente, evidentemente, materialmente las cosas, está allí y su estar es definido desde fuera del texto mismo por las regulaciones determinada por una práctica discursiva, [...]. (Zuluaga, 1999, p. 178).

Entonces, el archivo para historiar las disciplinas y los saberes escolares está dado por el registro de acontecimientos de saber y poder que posibilitaron y posibilitan la existencia de prácticas de enseñanza, y formación de disciplinas y saberes en el dispositivo escolar, soportados por unos sujetos de saber (maestros y licenciados) que tienen por objeto de dicha enseñanza o formación a los sujetos escolares (estudiantes). En ese sentido, el archivo es extenso y disperso, requiriendo que la labor de acopio de las fuentes de registro que lo soportan deslinde las tradicionales fuentes usadas en la historiografía. En una perspectiva amplia, al abordar el problema de las fuentes para historiar la enseñanza de la historia como disciplina escolar en España y desde un enfoque de historia social, Raimundo Cuesta advertía que

Una historia social de las disciplinas escolares requiere una diversificación de las fuentes de información y una manipulación especial de las mismas. A las fuentes habitualmente seleccionadas por la historia tradicional de la educación (los documentos jurídico-administrativos, tales como planes de estudio, y los libros de texto) hemos dado en llamarlos los «textos visibles» [...] con lo «invisible» (los

contextos escolares de la práctica de la enseñanza). [...] el tipo de fuentes ha tenido que diversificarse: fotografía, pintura, espacios y arquitecturas escolares, reglamentos, memorias de centros, testimonios orales, encuestas, informes administrativos, etc. Es decir, nos hemos visto obligados a realizar un costoso esfuerzo de descubrimiento, recopilación y reconstrucción de un variado elenco de fuentes, de muy diversa procedencia, naturaleza y ubicación geográfica. (1997, p. 9).

Teniendo en cuenta la diferencia entre archivo y fuente, el desarrollo metodológico requiere de un esfuerzo analítico que permita, a partir de la organización de los distintos registros, la elaboración de sistemas descriptibles (Zuluaga, 1999) que accedan a la identificación de las dinámicas de articulación de los distintos conjuntos de enunciados, en series temáticas que describan las formaciones discursivas que componen los campos y los objetos investigados.

Niveles de análisis: una propuesta desde el concepto de estrato

La opción de metaforizar topológicamente los procesos de análisis con la categoría de campo de saber-poder brinda la posibilidad de reconocer diferentes lógicas y procedimientos de configuración de los acontecimientos a ser historiados en diversos niveles de la vida social, por cuanto las prácticas sociales tienen distintos niveles y formas de concreción; para ello, se recurre a otra categoría de visibilización en una perspectiva espacial: la categoría de estrato. Esta, usada por Foucault en algunas de sus obras como *Vigilar y castigar* o *La historia de la locura*, es reconocida por Deleuze (1987) como una manera de identificar materialidades que expresan formas particulares de ver y decir, de lo visible y lo decible como elementos constitutivos de las prácticas sociales. El autor afirma que

Los estratos son formaciones históricas, positividades o empiricidades. «Capas sedimentarias», hechas de cosas y de palabras, de ver y de hablar, de visible y de decible, de superficies de visibilidad y de campos de legibilidad, de contenidos y de expresiones. (p. 75).

Los campos de saber-poder en su complejidad pueden ser, a su vez, analizados en una lógica sedimentaria, como se adujo en un horizonte geológico. Las dinámicas de lucha en los campos tienen también distintos ritmos y formas de articulación, cada capa o sedimento posee su propia estructura

y desenvolvimiento; la distribución enunciativa en cada estrato sería particular a este y el análisis de su registro, por tanto, debe ser coherente a dicha particularidad:

Los sistemas de prácticas sociales que constituyen regímenes enunciativos son susceptibles de ser analizados a partir de conjuntos de registros y materialidades que se distribuyen en diferentes capas de la experiencia social y tienen una condición histórica, que también permite evidenciar sus desenvolvimientos, cambios y transformaciones y marcan así mismo, temporalidades y periodos diferenciados, en los cuales los regímenes enunciativos son un acontecimiento singular a cada experiencia, y a su propia historicidad. (Silva, 2017, pp. 99-100).

La enseñanza de las disciplinas y los saberes escolares, en su condición de historicidad, aparece ligada a la promoción de las formas de escolarización de la población infantil, en el marco de implementación de los sistemas educativos nacionales que, para el caso de Colombia, se da a partir del tercer decenio del siglo xx. El análisis desde las categorías campo y estrato permite identificar por lo menos tres niveles de despliegue de dicha práctica social:

[...] el conjunto de prácticas sociales que dan forma a la enseñanza, tanto de las disciplinas, como de los saberes escolares, son susceptibles de ser examinados a partir de la metáfora de campo, que se compondría de tres niveles sedimentarios de prácticas diferenciadas sobre lo que se constituyó inicialmente como la instrucción pública, y posteriormente como lo educativo en la lógica de los sistemas de educación nacional. Dichos niveles de practicidad constituirían un campo estratificado en el que es posible diferenciar tres estratos de *territorialización* con sus respectivas formas de agenciamiento. (Silva, 2017, p. 100).

Las prácticas de enseñanza están emplazadas en tres sistemas de estratificación: uno de carácter general, correspondiente al ámbito que en el siglo xx se concretó en los sistemas educativos nacionales, otro que se asienta en el dispositivo escolar, y, finalmente, el que se ancla en las experiencias de las aulas de clase. Un primer nivel de orden estratégico es el que se despliega en la esfera de la cultura y de las formas como se organiza la sociedad; este en el siglo xix se articuló a partir del concepto de instrucción, pero en el xx se delimitó teniendo como eje estructurador el concepto de educación. Un segundo nivel está localizado en las prácticas institucionalizadas que se desarrollan en el escenario pedagógico-escolar, considerado un dispositivo maquínico. Y un tercer y último nivel es el áulico, centrado en las prácticas

propias del aula escolar y sus agenciamientos, ya sea del método de enseñanza en un inicio o a partir del decenio de 1960, orientados por los discursos de lo didáctico escolar.

Estos niveles de sedimentación y estructuración de los saberes y las disciplinas escolares tienen como ejes de configuración un principio de territorialización y una dinámica de agenciamiento enunciativo. En el nivel estratégico, se localiza como territorio en pugna la cultura,

[...] asociada a los sectores sociales que buscan el dominio económico y político, los cuales, como parte de la disputa por la hegemonía, construyen y promueven la implantación de sistemas simbólicos que establecen los principios culturales desde los que se da forma al imaginario de lo que sería el “orden” social. De esto se desprende un conjunto de enunciados, formas institucionalizadas, sistemas de regulación y dispositivos de agenciamiento, que se articulan en técnicas de sujeción de la población al orden tanto material como simbólico instituido en las sociedades modernas. El escenario en el que se despliega ese conjunto de acciones es un escenario de carácter estratégico, nivel en el cual se configuran los dispositivos más profundos tendientes a la conducción y gobierno de la población. (Silva, 2017, p. 102).

Por tanto, los enunciados estratégicos, ya sea de la instrucción o de la educación como formas de agenciamiento, hacen parte de la gubernamentalidad, la cual, según Foucault, es “entendida como un campo estratégico de las relaciones de poder, en el sentido más amplio del término y no simplemente político” (2002, p. 246). La cultura moderna hace parte del Estado gubernamentalizado y en ella se sitúan procedimientos, instrumentos y dispositivos de regulación de los órdenes y los imaginarios que dan forma a la cultura, teniendo como uno de los pivotes de dicha regulación la producción y el control del saber en la sociedad.

En este nivel se localizan, entre otros, la implementación de los sistemas educativos nacionales, las disposiciones que determinan los fines de la educación, las políticas públicas de educación, las reformas educativas, y el conjunto de discursos y disposiciones emanado por los entes de administración estatal y de las administraciones locales, al igual que las disputas por la conducción y la orientación referidas a la organización del campo educativo. Además, como parte de este estrato se ubica el proceso de configuración del campo profesional de la educación a partir de la promoción y la puesta en marcha de las facultades de educación en el decenio de 1930 y, con ello, la formación profesional de licenciados, a quienes se les

asigna como función social la enseñanza en el ámbito de la institución escolar.

Con la conformación del campo profesional de la educación como parte del ámbito intelectual de la educación también surge la producción discursiva sobre la educación, la pedagogía y la didáctica, en el marco de los debates auspiciados por la irrupción de los saberes modernos, los discursos de las ciencias de la educación y de la pedagogía, tanto en los debates públicos de la educación, como en las diversas propuestas formativas de licenciados en el seno de las facultades de educación. Por ello, los discursos producidos en el campo intelectual de la educación hacen parte del análisis del nivel estratégico y se reconocen como parte de la lucha por la hegemonía del campo educativo y de las tensiones de la cultura en la sociedad.

Un nivel intermedio para el análisis de la historia de las disciplinas y los saberes escolares es el que se localiza en el territorio de la escuela como institución adscrita a los sistemas educativos modernos. El estrato o nivel para el análisis se nomina *maquínico*:

[...] el sentido maquínico está constituido por una serie de elementos materiales de organización racional y un grupo de acciones que sujetan un grupo poblacional a unas reglas y ritmos de regulación en función de los propósitos de disciplinamiento, de fijación al orden estatal y de regulación de acceso a las distintas formas de saber y conocimiento impulsadas en las sociedades occidentales. (Silva, 2017, p. 107).

Por eso, la escuela es identificada como dispositivo, en tanto que organiza y ordena racionalmente el tiempo, los espacios, la actividad y los cuerpos infantiles en el encierro escolar, teniendo como propósito producir masivamente sujetos *gubernamentalizados* para el orden estatal moderno, es decir, como tecnología social de carácter disciplinario:

Como en otros procesos disciplinarios, la escuela fue muy efectiva en la construcción de dispositivos de producción de los “cuerpos dóciles” en los sujetos que se le encomendaban. La invención del pupitre, el ordenamiento en filas, la individualización, la asistencia diaria obligada y controlada, la existencia de espacios diferenciados según funciones y sujetos, tarimas, campanas, aparatos psicométricos, test y evaluaciones, alumnos celadores, centenares de tablas de clasificación en miles de aspectos de alumnos y docentes, etcétera, pueden ser considerados ejemplos de este proceso. (Pineau, Dussel y Caruso, 1998, p. 36).

La escuela comprendida como máquina escolar tiene como soporte discursivo la pedagogía, la cual se

convierte en el enunciado que articula los postulados sobre maestro, niño, saber pedagógico, relaciones pedagógicas y todos aquellos que se sitúan en los distintos momentos de la experiencia escolar.

El último estrato que se propone para el análisis sedimentario de la historia de las disciplinas y saberes escolares es el áulico. Este concepto que se empieza a generalizar en las últimas décadas, como unidad de análisis para la investigación de la cultura escolar (Rockwell, 2006; Souto, 1996), sitúa el aula de clase como una espacialidad con unas condiciones específicas y autónomas de regulación, en el marco del dispositivo escolar: [...] “las regulaciones institucionales ‘inscritas’ en la materialidad del aula, maestro y alumnos de un grupo de escuela [...] constituyen su espacio áulico, definiendo con ello el tipo de relaciones pedagógicas que establecen” (Naranjo, 2011, s.p.).

Si bien el aula de clase en su complejidad contiene diversidad de aspectos culturales, sociales, morales, convivenciales, de relaciones de poder, comunicacionales, es el asunto sobre la enseñanza de una disciplina o un saber el eje constitutivo del espacio áulico. Este tema conduce a reconocer como central y estructurante de las experiencias de este espacio lo referente a los procesos de enseñanza y, por tanto, a los discursos producidos en el campo de la pedagogía a dicha especificidad, que a partir del decenio de 1960 están centralizados en la cuestión de la didáctica:

Los postulados que iniciando el siglo xx se centran para pensar las prácticas de enseñanza en la categoría del método, fueron remplazados paulatinamente, por el concepto de la didáctica, primero de carácter general y después por las didácticas especiales o específicas, siendo fundamentalmente el proceso de enseñanza y aprendizaje y sus objetivos, el campo de acción de la didáctica, también se identifican como parte de ésta el conjunto de prácticas referidos a la transmisión o producción de conocimiento, por eso, el aula de clase, se identifica como otro estrato el cual se asume como el territorio de despliegue de la didáctica. (Silva, 2017, p. 108).

Por ello, en el análisis de la escala micro de la experiencia de las disciplinas y de los saberes escolares, que tiene como escenario de territorialidad el aula de clase, se sitúa como enunciado de agenciamiento el de la didáctica, que recoge el sentido, los procesos y los procedimientos cotidianos de las prácticas de enseñanza, al igual que los debates sobre las orientaciones y las perspectivas de la enseñanza en los distintos momentos de su configuración.

La tabla 2 esquematiza la propuesta de niveles de análisis expuesta en este apartado:

Tabla 2. Niveles de análisis para las disciplinas y los saberes escolares

Estrato	Territorio	Enunciado de agenciamiento
Estratégico	La cultura	Instrucción (siglo xix) Educación (siglo xx)
Maquínico	La escuela	Pedagogía
Áulico	El aula	Didáctica

Fuente: elaboración propia

Temporalidades y periodización

En relación con los marcos temporales para historiar las disciplinas y los saberes escolares, se proponen dos tipos de temporalidad: una de larga duración y otra de mediana duración. La primera se enfoca en la comprensión de las experiencias que vinculan las funciones que se atribuye el Estado en el marco de la categoría de gubernamentalidad, usada por Foucault (2002) desde los análisis de las relaciones de poder de forma más amplia que lo meramente político. Este autor afirma que

[...] si se toma la cuestión del poder, del poder político, y se la vuelve a situar en la cuestión más general de la gubernamentalidad —gubernamentalidad entendida como un campo estratégico de las relaciones de poder, en el sentido más amplio del término y no simplemente político—, por lo tanto, si se entiende por gubernamentalidad un campo estratégico de relaciones de poder, en lo que tienen de móviles, transformables reversibles. (pp. 246-247).

La segunda propuesta de periodización corresponde a las dinámicas históricas propias de configuración de la enseñanza de las ciencias sociales como una disciplina escolar, determinando una periodización que identifica procesos de ruptura en los discursos y las prácticas sobre dicho campo de enseñanza, teniendo como estructura de análisis la propuesta de estratos expuesta previamente.

En Colombia, desde el siglo xviii se han experimentado dos grandes procesos de *gubernamentalidad* como formas de conducción estratégica de la población, a partir de los cuales se constituyeron los sistemas de instrucción y educación públicos que articulan prácticas de formación moral y procesos de enseñanza vinculados a saberes y conocimientos, teniendo como base las instituciones escolares. A partir de esos procesos se derivaron dos modos de asumir, por medio de la organización del dispositivo escolar, el sistema de instrucción y el de educación. El primero, para el que se propone la nominación de

modo de instrucción civilizatorio, se ubicaría en una temporalidad comprendida entre 1774 y 1948, y el segundo, denominado *modo de educación desarrollista*, iniciaría en 1948 y continuaría hasta la actualidad (gráfico 1). Además, se identifica un periodo de transición y ruptura entre dichas temporalidades entre los decenios de 1930 y 1960.

El concepto de modo de educación, como categoría heurística, es retomado de la propuesta de periodización elaborada por Raimundo Cuesta, Enrique Diez, Juan Mainer y Julio Mateos (2011) para historiar los procesos educativos españoles, el cual fue reformulado por ellos a partir del uso de dicho concepto por parte de Carlos Lerena y complementado por los aportes de Julia Varela. Para el caso colombiano, este concepto fue extendido al de modo de instrucción, pues posibilita

[...] cartografiar objetos de investigación dentro del campo de la educación [además se constituye en una caja de herramientas] para la construcción del sujeto-objeto de la investigación educativa [y] conciliar una historia del tiempo presente, no continuista, no evolucionista, no teleológica, cuyos postulados plenamente asumimos, con la necesidad de captar los objetos de investigación en perspectiva histórica en un espacio y secuencia temporal precisos. (Cuesta, Mainer y Mateos, 2009, pp. 21-22).

En un nivel de larga duración se reconocen dos grandes modos de adecuación de las prácticas de enseñanza y formación que se institucionalizaron por medio del dispositivo escolar, teniendo como objeto de intervención social el conjunto de la población infantil. El primero, el modo de instrucción civilizatorio, emerge al finalizar el sistema de dominación colonial, enmarcado en las reformas borbónicas y el pensamiento de la Ilustración, teniendo objetivo estratégico en el carácter civilizatorio de la acción formativa de la instrucción. El segundo, el modo de educación desarrollista, se configura teniendo como eje estructurador el impulso en la geopolítica internacional de la denominada estrategia del desarrollo, que impuso como objetivo e imperativo de los países dependientes de la esfera capitalista el crecimiento económico, y, con ello, se pusieron como énfasis y paradigma de los sistemas educativos nacionales la lógica y los propósitos de los discursos económicos.

Para el análisis particular de las ciencias sociales escolares, a partir de las prácticas y los enunciados sobre la enseñanza de las ciencias sociales promovidos en Colombia a partir de los años treinta y la posterior consolidación del área de ciencias sociales en los años ochenta, se formula una periodización que delimita distintos niveles de concreción de dichas prácticas y evidencia el proceso de configuración de

la enseñanza de las ciencias sociales escolares como campo de saber-poder específico. En la periodización propuesta se determinan cuatro temporalidades de mediana duración marcadas por rupturas que visibilizan las transformaciones experimentadas en la consolidación y la configuración de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia.



Grafico 1. Temporalidades de larga duración, modos de instrucción y de educación

Fuente: elaboración propia

La primera, comprendida a partir de 1936, signada por la titulación otorgada por la escuela normal superior a los primeros licenciados en ciencias de la educación con especialidad en ciencias sociales, explicita la emergencia y el impulso de un nuevo sujeto de saber en el campo profesional con una función social específica: la enseñanza de las ciencias sociales en la educación secundaria. Este periodo va hasta 1948, que se constituye en un año de ruptura de los procesos sociales económicos y políticos del país, y que marca para el campo educativo un punto de inflexión entre los discursos del modo de instrucción civilizatorio y los del modo de educación desarrollista.

El segundo periodo propuesto abarca desde 1948 hasta 1976 y se identifica como una época en la que el área en ese momento nominada como estudios sociales se articula a las concepciones y los postulados del discurso científico, y, además, porque las reformas y las políticas educativas asumen como enfoque general de los fines educativos el horizonte de la ciencia moderna.

El tercer periodo, 1976-1994, se identifica como el lapso en el que las ciencias sociales escolares se consolidan como área primordial de la educación secundaria, fundamentándose en una concepción de integración curricular; además, la formación de los licenciados de ciencias sociales se enmarca en una tendencia de carácter cientificista centrada en los desarrollos disciplinarios de las ciencias sociales.

El último periodo reseñado está encuadrado desde 1994 hasta el 2014, etapa marcada por las dinámicas de la globalización de mercado, la estandarización y la evaluación de los sistemas educativos, y la preeminencia de las corrientes constructivistas

en los discursos educativos. En la formación de los licenciados se asume la pedagogía como saber fundante, y en el área de las ciencias sociales escolares se experimentan las tensiones suscitadas por los nuevos paradigmas del campo científico de las ciencias sociales y la irrupción de las denominadas epistemes emergentes, como los estudios culturales y el giro decolonial. A continuación, se presenta la tabla 3, que sintetiza en cada periodo las características generales para cada estrato de análisis.

La periodización anterior es específica para el área de las ciencias sociales escolares, y podría compartir

una dinámica general de conformación con otras disciplinas y saberes escolares, aunque cada uno tendría su propio desarrollo histórico. Es entonces labor de los investigadores de la historia de las disciplinas y los saberes escolares ubicar el lugar que se le asigna a cada una de ellas en los procesos educativos y formativos de los sistemas de instrucción o educación públicos, y establecer los desarrollos epistémicos en el horizonte de los umbrales del saber, identificando los cambios y las adecuaciones que se dan en su interior en las posibles temporalidades que se establezcan en cada investigación particular.

Tabla 3. Periodización histórica de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia

1936-1948: emergencia de la enseñanza de las ciencias sociales	
Nivel-estrato	Características
Estratégico	La modernidad como progreso. Transición de la idea de patria a la idea de lo nacional. La cultura nacional como progreso. Transición del modo de instrucción civilizatorio al modo de educación desarrollista.
Maquínico	Expansión de la máquina escolar y ampliación de los años de escolaridad de los alumnos. El escolanovismo como eje de los discursos para la organización de la enseñanza en el horizonte de la modernización. División de la escuela primaria-secundaria/varones-señoritas/urbana-rural. Asignaturas (Historia, Geografía, Instrucción Cívica). Profesores de primaria (normalistas), profesores de secundaria (licenciados en ciencias de la educación con especialidad en ciencias sociales).
Áulico	Los manuales escolares (determinados por el Estado y regulados por la Iglesia católica). El método como eje de la práctica de los docentes. Contenidos (tensión entre lo patrio y lo nacional).
1948-1976: consolidación de los discursos científicos y vinculación a la estrategia del desarrollo de los estudios sociales	
Estratégico	La modernidad como desarrollo. Mundialización de las políticas educativas (Unesco). Lo nacional orientado por los discursos del desarrollo. Sistema educativo nacional y emergencia de la planeación integral. La profesionalización de las ciencias sociales.
Maquínico	Tecnología instruccional. Primaria-bachillerato. Unificación de un área escolar (tres nominaciones: estudios sociales, ciencias sociales, enseñanzas sociales primordiales). Licenciados en ciencias de la educación con especialidad en ciencias sociales (tendencia centrada en ciencias de la educación).
Áulico	Los textos escolares. Diversificación de los métodos de enseñanza. Contenidos (la realidad social, las ciencias sociales disciplinarias, lo temático).

1976-1994: consolidación del área de ciencias sociales como disciplina escolar	
Estratégico	Internacionalización de la economía. Desarrollo humano. La consolidación de las ciencias sociales.
Maquínico	Constructivismo y cognitivismo. Renovación curricular. Primaria-bachillerato. Las ciencias sociales integradas. La innovación. Licenciados en ciencias sociales, licenciados en historia y geografía, etc. (tendencia científicista).
Áulico	Los textos integrados. Las didácticas específicas. Contenidos (la cotidianidad, la integración del área, lo conceptual, la estructura sociocultural).
1994-2014: reestructuración de las ciencias sociales e interdisciplinarización de la enseñanza de las ciencias sociales escolares	
Estratégico	Globalización. La reciudadanización y la ciudadanía cosmopolita. De lo educativo a las estrategias formativas. Identidad-diversidad. La reestructuración de las ciencias sociales/pensamiento decolonial. Políticas educativas internacionales. Calidad-evaluación (competencias).
Maquínico	Constructivismo, cognitivismo, neurolingüística. Los proyectos transversales. Educación básica-educación media. Las ciencias sociales interdisciplinarias. Cooptación de la innovación. Licenciados en educación básica con énfasis en ciencias sociales (tendencia centrada en la pedagogía).
Áulico	Lo multimediático. De los contenidos a los procesos y los contextos. Los proyectos transversales y los proyectos de aula.

Fuente: elaboración propia

Referencias

- Álvarez, A. (2008). De las relaciones entre disciplinas científicas y saberes escolares. En *Memorias XIV Congreso Colombiano de Historia*. Tunja: UPTC/Asociación Colombiana de Historiadores.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59-111.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Cuesta, R., Díez, E., Mainer, J. y Mateos, J. (2011). Reformas y modos de educación en España: entre la tradición liberal y la tecnocracia. *Dossier Revista de Andorra*, 11.
- Cuesta, R., Mainer, J. y Mateos, J. (2009). *Transiciones, cambios y periodizaciones en la historia de la educación*. Salamanca: CEINCE. Recuperado de www.lulu.com
- Decreto 272 de 1998 (11 de febrero), por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* n.º 43.238.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- Goodson, I. (1995). Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Pomares-Corredor.

- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. México D.F.: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero), por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* n.º 41.214.
- Naranjo, G. (2011). La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 12. Recuperado de <https://www.uv.mx/cpue/num12/inves/completos/naranjo-construccion-social.html>
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (1998). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2006). Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación. *Educação em Revista*, 44, 13-39.
- Silva, O., Aponte, J., Cano, V., Ballesteros, L., Díaz, D., Escobar, C., González, G., Martínez, N., Pineda, A. y Pinto, J. (2010). Entre la memoria oficial y otras memorias: disputas de saber poder en la enseñanza de las ciencias sociales. La primera violencia en Colombia. En C. G. Díaz Soler, J. C. Amador, I. Delgadillo y O. Silva (Eds.), *Emergencias de la memoria. Dos estudios sobre la infancia, escuela y la violencia* (pp. 141-225). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Silva, O. (2017). Consolidación y configuración de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber-poder en Colombia 1976-1994 (tesis inédita de doctorado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11349/7673>.
- Souto, M. (1996). La clase escolar: una mirada desde la didáctica de lo grupal. En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco (Eds.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 117-155). Buenos Aires: Paidós.
- Viñao, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. En *Historia de la educación* n.º 25 (pp. 243-269). Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.