

# Las ciencias sociales escolares en Colombia al tablero de la historia: explorando lo visible y lo enunciable\*

School Social Sciences in Colombia on the History Blackboard: Exploring the Visible and the Sayable

As ciências sociais escolares na Colômbia ao quadro da história: explorando o visível e o enunciável

Nathalia Martínez Mora\*\*

Fecha de recepción: 05 de junio de 2021  
Fecha de aprobación: 12 de octubre de 2021

## Para citar este artículo

Martínez Mora, N. (2022). Las ciencias sociales escolares en Colombia al tablero de la historia: explorando lo visible y lo enunciable. *Pedagogía y Saberes*, (57), 61-80. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13983>

\* Artículo derivado de una tesis doctoral inscrita en la línea de investigación Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada (HEPEC) del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE).

\*\* Docente Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Grupo de investigación: Ciudadanía, Paz y Desarrollo. Correo: [namartinez@uniminuto.edu](mailto:namartinez@uniminuto.edu)

## Resumen

Este artículo sintetiza los resultados de investigación derivados de la tesis doctoral de la autora, sobre el proceso de disciplinización de las ciencias sociales escolares en Colombia entre 1936 y 1984, junto con sus relaciones en las epistemologías de las ciencias sociales 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 que describen la trayectoria investigativa, teniendo en cuenta: 1) el lugar de enunciación de la autora; 2) la definición del objeto de indagación y los referentes teóricos centrales; 3) la problematización y los niveles de análisis desde donde se partió; 4) la opción metodológica; 5) los principales hallazgos.

### Palabras clave

ciencias sociales escolares; epistemología de las ciencias sociales; historia de las disciplinas; historia de los saberes escolares; Colombia.

---

## Abstract

This article summarizes the research results derived from a doctoral thesis on the history of the process of disciplinization of the school social sciences in Colombia between 1936 and 1984 and its relations with the epistemologies of the social sciences, within the framework of the emergence of the history of school disciplines and knowledge as a field of research. It presents as contributions to the study of this field five sections that describe the research trajectory, having in consideration: 1) the place of enunciation of the author; 2) the definition of the object of inquiry and the central theoretical references; 3) the problematization and the levels of analysis from which it started; 4) the methodological option; 5) the main findings.

### Keywords

school social sciences; epistemology of social sciences; history of school disciplines; history of school knowledge; Colombia.

---

## Resumo

Este artigo sintetiza os resultados da pesquisa derivada da tese de doutorado da autora, sobre o processo de disciplinarização das ciências sociais escolares na Colômbia entre 1936 e 1984, junto com suas relações nas epistemologias das ciências sociais no marco da emergência da história das disciplinas e saberes escolares como campo de pesquisa. Apresenta como contribuições para o estudo deste campo cinco seções que descrevem a trajetória investigativa, levando em conta: 1) o lugar de enunciação do autor; 2) a definição do objeto de investigação e dos referenciais teóricos centrais; 3) a problematização e os níveis de análise desde onde partiu-se; 4) a opção metodológica; 5) as principais descobertas.

### Palavras-chave

ciências sociais escolares; epistemologia das ciências sociais; história das disciplinas; história dos saberes escolares; Colômbia.

---

## Introducción

Este artículo presenta una síntesis de la trayectoria investigativa de la tesis doctoral de la autora, que se preguntó por los rasgos y características que constituyeron el proceso de disciplinarización del saber social, que permitió la emergencia y configuración de las ciencias sociales escolares en Colombia entre 1936 y 1984. Igualmente, indagó por las relaciones entre estas, la formación de comunidades profesionales de la enseñanza y la profesionalización de las ciencias sociales académicas, destacando la naturaleza contingente, no-lineal y multidimensional que delimita las disciplinas escolares como artefactos culturales social e históricamente construidos.

De acuerdo con lo anterior, el texto se divide en cinco apartados. En el primero se muestra el lugar de enunciación de quien lo escribe, entendido como el reconocimiento de los intereses y motivaciones que orientaron la preocupación por el problema de investigación, las relaciones en términos vivenciales, profesionales e investigativas con éste y los referentes desde los cuales se abordó (Torres Carrillo y Jiménez Becerra, 2004). En el segundo se describe el fenómeno que se problematizó en la tesis para convertirse en objeto de estudio. El tercero muestra algunas reflexiones críticas sobre los fundamentos que otorgaron sentido al proceso de investigación, las cuales se soportan en un cuestionamiento sobre las relaciones entre las ciencias sociales escolares y las corrientes epistemológicas de las disciplinas sociales. A continuación, se presenta el enfoque metodológico y las orientaciones que derivaron de este.

El último apartado presenta los hallazgos del proceso de disciplinarización de las ciencias sociales escolares desde el análisis a la cultura escolar, el currículum y la gramática de la escolaridad, para finalizar en una mirada a la profesionalización de los maestros dedicados a la enseñanza de las ciencias sociales en la secundaria y al consecuente surgimiento de las disciplinas académicas, lo cual evidencia condiciones históricas, epistemológicas e ideológicas distintas y relaciones diversas entre estos dos campos a lo largo del periodo estudiado. Es importante señalar que el título del artículo y los subtítulos que acompañan cada uno de estos apartados se construyeron desde preguntas orientadoras para la formación en investigación, particularmente de profesores, articuladas a metáforas de la cultura material de la escuela, lo cual da cuenta de un proceso de reflexión del *después* investigativo.

## ¿Desde dónde se habla? Develando el lugar de enunciación de esta maestra

Quien escribe este artículo se reconoce como una docente que le apuesta a la formación de maestros y maestras que se cuestionen de manera permanente su lugar político, social y académico en el mundo, que se asuman como sujetos de saber-poder en constante cambio y que, en consecuencia, le apuesten a la transformación de realidades sociales inequitativas, excluyentes y violentas. Asimismo, que interroguen de manera permanente la naturaleza del conocimiento escolar, que impugnen los códigos pedagógicos y los disciplinares, las prácticas sociales y educativas normalizadas, la producción y la selección de contenidos de enseñanza, pues en los más de trece años de ejercicio docente en espacios escolares y de formación de maestros he podido observar que frente a diversidad de problemas en el campo educativo (por ejemplo, la violencia y el maltrato o la deserción escolar), se responsabiliza al cuerpo profesoral sin revisar a fondo asuntos relacionados con los fines educativos.

Articulado a lo anterior, he podido percibir que después de al menos cinco años de formación profesional en el campo de la pedagogía ligada a disciplinas o áreas de saber específicas en general las y los maestros quedan cooptados por la maquinaria escolar (Álvarez Uría y Varela, 1991), sufriendo una especie de desprofesionalización que lleva a la reproducción de lo antes mencionado. En palabras de Elizabeth Castillo (2002), esto responde a la divergencia en las prácticas pedagógicas entre el quehacer docente y su formación política, quienes tienden a renunciar a la figura de sujeto pedagógico para unirse en una suerte de salvadores en quienes reside la responsabilidad de curar los males que derivan de la escuela (Martínez Mora, 2021).

Por otro lado, también me afirmo como una mujer que desde hace un tiempo se viene preguntando por el sentido de lo humano en esta biosfera, y que, por tanto, se preocupa por las huellas que dejamos a nuestro paso. Por último, al descubrir de manera reciente en los ámbitos universitarios experiencias de dolor, de miedo, de desesperanza en un sinnúmero de vidas —especialmente de mujeres o de personas no binarias, quienes, además, en su mayoría han tenido que habitarlas en solitario— me he interpelado acerca de la naturalización de las violencias que subyacen

al sistema heteropatriarcal que se reproduce/reproducimos en las instituciones educativas, las cuales se suponen deberían ser espacios de cuidado de la vida.

Estos fenómenos descritos que atraviesan mi trayectoria vital y profesional en el presente se encuentran ligados a la problemática analizada, en la medida en que desde esta es posible encontrar claves para abordarlos al ser centrales en el quehacer docente y en el campo de las ciencias sociales. Por tanto, se constituyen en parte fundamental de las motivaciones que guiaron mi aproximación al tema de estudio.

En todo caso, en lo que sigue de este escrito me enunciaré en tercera persona, pues no ha sido fácil romper con esa tradición académica que intenta a toda costa suprimir, borrar, ocultar al sujeto de enunciación (más aún si se trata de una sujeta). No obstante, cada frase, cada reflexión, cada cita, incluso cada silencio y aspecto aún por decir, refleja la manera como este estudio se adentró hasta la médula de mi cuerpo, hasta la última parte y rincón de mi mente, y hasta lo más profundo de mi corazón, cuyas fatigas, enfermedades, llantos, renunciaciones, pero también, alegrías, potencias y satisfacciones se recogen de forma constante, dando cuenta del parto académico que significó este estudio que duró cerca de ocho años.

## ¿Qué se estudió?: al visor del mapa, el héroe, la bandera y el examen

La investigación, que se fundamentó en la lógica de una ontología del presente u ontología de nosotros mismos,<sup>1</sup> se constituyó en una exploración de las condiciones de existencia de las ciencias sociales escolares desde el análisis desde sus elementos internos y sus relaciones con las epistemologías de las ciencias sociales de referencia. Las primeras se definen como el saber que se produce y que circula en la escuela y para la escuela, que se dispone en materia de enseñanza, y como el saber producido en un régimen más amplio del discurso sobre la enseñanza. De modo que

Las ciencias sociales escolares serían, entonces, un saber que remite a *lo enunciable* sobre lo que se enseña, esto es, las prácticas discursivas que

se producen en función de la enseñanza de las ciencias sociales; el cual es instituido, ordenado y normalizado a partir de un código disciplinar que [...] da cuenta de ese conjunto de ideas, creencias y hábitos que van legitimando la tarea asignada a este saber. Pero también, remite a *lo visible* de una serie de prácticas que se desarrollan en función de esta enseñanza en el ámbito escolar y los sistemas institucionales que la regulan, cuyo código también genera una normalización frente a estas, siendo transmitido de generación en generación y reconocido como válido socialmente. (Martínez Mora, 2021, p. 89)

Otro rasgo particular, tanto de estas como de otras disciplinas escolares, remite al conjunto de saberes o conocimientos que poseen una lógica interna articulada en torno a contenidos específicos “que son ordenados en planes sucesivos claramente diferenciados (Chervel, 1991) y que van siendo constituidas más que por los discursos teóricos o científicos, por la práctica cotidiana y reglamentada (Cuesta, 1997)” (Martínez Mora, 2021, p. 89), mientras que las epistemologías de las ciencias sociales darían cuenta de la manera en que en el mundo moderno se asumió la producción de conocimiento social en el horizonte de la perspectiva racional de la ciencia moderna.

El énfasis del estudio en la configuración de la disciplina escolar de las ciencias sociales y las relaciones con las disciplinas sociales académicas implica alejarse y cuestionar nociones convertidas en regímenes de verdad que son reiterativas en los discursos de agencias encargadas de lo educativo, y de actores sociales como pedagogos, didactas, académicos, editores de libros de texto e incluso maestros.

Tal es el caso de las apuestas que pretenden la adecuada adaptación de la producción académica y disciplinar en contenidos de enseñanza, como la transposición didáctica,<sup>2</sup> la consolidación de la formación disciplinar y epistemológica de los maestros o la actualización de los libros de texto en correspondencia con los adelantos científicos, que expresan claramente la superioridad otorgada al conocimiento académico frente al conocimiento escolar, que ha sido promovida principalmente por historiadores y otros académicos en el campo de las ciencias sociales,

1 Categorías que hace referencia al cuestionamiento del horizonte presente en términos de saber, de poder y de ser, a partir del cual se pregunta “¿qué es lo que ocurre hoy? ¿qué es lo que pasa ahora? ¿qué es ese ‘ahora’ en el interior del cual estamos unos y otros y que define el momento en el que escribo? (Foucault, 1991, p. 198). En últimas, de que ¿nos constituye en el presente? Sin recurrir a una instancia trascendental o metafísica, sino desde un análisis arqueológico y genealógico histórico.

2 Algunas de las propuestas en el campo de la didáctica que se articulan a esta perspectiva o que presentan rasgos similares, como el constructivismo diferencial, el programa científico de la didáctica o el aplicacionismo disciplinar, que fortalecen el carácter objetivo y superior del conocimiento científico como referencia esencial de las disciplinas escolares, se pueden encontrar en: Aisenberg (1998), Rodrigo (1994), Gil (1994), Camilloni (1995), Benejam (1997), Martínez y Rivero (2012), Bermúdez y Longuí (2012), Neira (2012), entre otros. Para ampliar esta referencia, véase: Martínez Mora (2018).

quienes observan en ello un obstáculo para cumplir el anhelo de independizar las disciplinas científicas de propósitos ideológicos o intereses disímiles al carácter de un conocimiento objetivo y verificable.

Ejemplo de ello puede verse en publicaciones académicas, en discusiones en eventos (principalmente de historia) o en reportajes de tipo periodístico (Bonilla y Campos, 2012; Melo, 2014;) en donde estos profesionales de las ciencias humanas y sociales llaman la atención sobre la necesidad de fortalecer disciplinar y epistemológicamente la formación de maestros y actualizar los libros de texto acorde con lo que las disciplinas científicas publican.

Pero también de aquellas nociones que invitan a un *pedagogismo ocluido*, que deslegitiman las reflexiones realizadas fuera del ámbito de producción escolar, pues pareciera que el surgimiento de la pedagogía como campo relativamente autónomo (proceso que surge desde el siglo XVII y que se va consolidando hacia el XIX) terminara reducida al ámbito escolar y este a su vez limitado a lo curricular (desde una noción convencional de este). De esta forma, la supuesta inadaptación de las materias escolares frente a los desarrollos de las ciencias ha sido asumida como un problema mecanicista que debe ser resuelto o bien en el ámbito de la escuela o bien en el campo de la pedagogía.

Como advierte Pineau (2001), esta “lógica de reducción y subordinación corrió por la cadena pedagogía-escuela-curriculum e implicó el triunfo de la ‘racionalidad técnica’ moderna aplicada en su forma más elaborada a la problemática educativa” (p. 312). Así, muchas veces y no en pocos escenarios maestros de escuela reclaman tener la verdad sobre la enseñanza y el único panorama válido sobre las realidades/los problemas educativos gracias a su experiencia primigenia,<sup>3</sup> dado que la escuela moderna se erigió, entre otras condiciones, bajo el establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno. Estas son “las únicas posiciones de sujeto posibles en la pedagogía moderna. Así, el docente se presenta como el portador de lo que no porta el alumno” (Pineau, 2001, p. 314) e incluso de cualquier otro agente educativo o social interesado en este campo.

De acuerdo con lo anterior, este estudio se dedicó a explorar la disciplinarización del saber social en la enseñanza secundaria que permitió la emergencia

y configuración de las ciencias sociales escolares en Colombia entre 1936 y 1984, entendido como el proceso de transformación del saber social en objeto de enseñanza que ha provenido en mayor medida externamente de la escuela, pero que también se reactualiza, reinventa y se transmuta en esta, en una suerte de *alquimia*, mediante diversas y sofisticadas estrategias de organización, clasificación y sujeción (Chervel, 1991; Cuesta, 1997; Goodson, 1995; Julia, 1995; Mainer, 2007; Popkewitz, 1987; Viñao, 2006); y que, además, se caracterizaría por la formación de una comunidad disciplinar profesional. De modo que se proyectó como una vía para asumir este problema de estudio más allá de las esperanzas puestas en la pedagogía o de la reducción de la construcción de conocimiento escolar a un simple asunto epistemológico. Conforme con esto, lo que se pudo evidenciar es que en Colombia

este proceso produjo la disposición del conocimiento social en el ámbito escolar (escolarización) por medio de materias, asignaturas o áreas y el despliegue de prácticas sociales de diversa naturaleza relacionadas con éste (por ejemplo, las izadas de bandera); pero también, promovió la formación de un campo académico articulado a esta disciplina o a las materias que la constituyeron, en la medida en que fue esta la que delimitó el contenido y el espacio de la profesionalización académica. (Martínez Mora, 2021, p. 20)

El estudio de esta disciplina escolar implicó aproximarse a muchos de los rasgos constitutivos de la cultura escolar a partir de una mirada a contenidos de enseñanza, prácticas escolares, propósitos y preceptos que condujeron la escuela colombiana durante el siglo XX. También a los procesos de profesionalización docente en relación con los criterios definidos en la formación, los saberes y las costumbres demandadas a los enseñantes.

Por tanto, se focalizó la pesquisa en el currículo prescriptivo, concebido como aquellas formulas y preceptos emanados principalmente desde la macropolítica, al igual que desde los textos visibles de la enseñanza (programas, exámenes, libros de texto), esto es, las regulaciones frente a la disposición del conocimiento social en la escuela, lo cual va a desencadenar en la *escolarización*. Asimismo, en el currículo interactivo que da cuenta de la curricularización y academización de dicho conocimiento en diversos dispositivos de enseñanza —libros, cartillas, planes de estudio, mallas curriculares— y de la apropiación/inención de estos procesos por parte de las y los maestros (prácticas, normas, concepciones y cotidianidad de las escuelas). Por otro lado, en la

3 Esta premisa quedó registrada en la intervención de Rodolfo Llinás en la Cumbre Líderes por la Educación, organizada por la revista Semana en el Centro Cultural del Gimnasio Moderno. Véase Mendoza, (2014).

gramática de la escolaridad (organización escolar) preactiva (disposiciones externas) y la real (que se materializa en la cotidianidad escolar), que muestra la fijación de prácticas escolares y su operativización mediante la organización del tiempo y el espacio escolar, experiencias educativas, relaciones convivenciales y de socialización. Finalmente, en la formación de un campo académico articulado a las disciplinas sociales que llevó a la profesionalización de estas para el decenio de 1960 y en una mirada inicial a los usos profesionales.

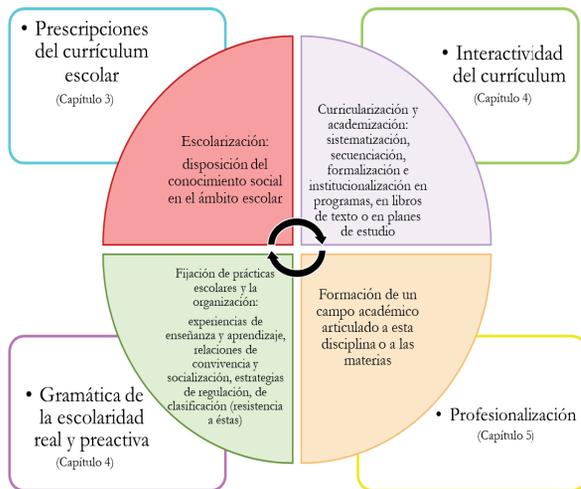


Figura 1. Proceso de disciplinarización de las ciencias sociales escolares

Fuente: elaboración propia

Todo ello permitió identificar la institución del código disciplinar de la enseñanza de las Ciencias Sociales desde los imaginarios de esos modelos de sociedad y de sujetos propuestos desde la macropolítica como uno de sus nodos constitutivos; pero también, de la generación de materiales en los que circularon los contenidos privilegiados sobre el saber social, del acontecer de las escuelas y de las prácticas pedagógicas. Resultado de estas dinámicas se constituyó el *código del quehacer pedagógico*, que da cuenta de los conocimientos, las rutinas, las normas, las conductas y los comportamientos considerados imprescindibles en la labor de maestros, como aplicar exámenes o mantener la “disciplina” o el orden en la escuela.

## ¿Desde dónde se partió?, o relacionando las historicidades de la tiza y del diploma

Es en este marco que se afirma que esta tesis se concibió como una historia obligada con el presente, en la medida en que se ubica en el profundo vacío de conocimiento existente acerca de las mencionadas relaciones entre las ciencias sociales escolares propias del siglo xx y la profesionalización de las disciplinas académicas. Este vacío refleja en la actualidad un reclamo constante por un supuesto “desfase” entre los avances de las ciencias sociales y los saberes/prácticas escolares, que en términos evaluativos no se corresponden con los modelos deseables en los estándares educativos señalados.

Se alude a la expresión *vacío de conocimiento* siguiendo los planteamientos al respecto de Álvarez Gallego (2007) para señalar la ausencia de estudios sobre estas relaciones, salvo algunos trabajos producidos en y para el ámbito escolar, como los de Rodolfo de Roux (1985), Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán (1986), Archila (2004), Méndez Montenegro (2002), Vega Cantor (1998) o Castro Bueno (2004), al igual que las Rutas pedagógicas del IDEP (2011) y la experiencia de la RED de la Universidad Nacional de Colombia. Estos trabajos, bien sea a partir de la producción de textos escolares o desde experiencias pedagógicas docentes que articulan perspectivas históricas críticas, por ejemplo, han procurado restituir el vínculo entre la enseñanza de las ciencias sociales y la configuración de las disciplinas sociales, constitutivo de ambos campos a principios del siglo xx en el país (Aguilera, 2017).

En cambio, en lugar de la consideración de este desfase construido, lo que en la investigación se pudo observar fueron procesos de configuración distintos tanto de los saberes escolares como de las ciencias de referencia y sus concepciones epistemológicas, que no obstante podrían relacionarse en diferentes momentos. Como síntesis de dichos procesos podrían referenciarse tres sentidos: histórico, ideológico y epistemológico. *Histórico*, pues tanto la aparición y consolidación de las ciencias sociales escolares en Colombia como la circulación, la adecuación y la reformulación de las epistemologías de las ciencias sociales tienen su propia historicidad. *Ideológico*, en la medida en que los objetivos de escolarización de la población constituyeron una fuente propia: el asunto de la nacionalización por medio de la fijación de las poblaciones a un territorio y a un pasado específico. Por su parte, la incursión de discursos epistemológicos de las ciencias sociales respondió a la configura-

ción de un discurso moderno que empezó a circular formalmente en las instituciones dedicadas a la formación de maestros y luego en aquellas destinadas a la profesionalización de estas disciplinas científicas. *Epistemológico*, si se advierte que la configuración histórica de las asignaturas escolares de las ciencias sociales se asentaron sobre la ordenación entre la Historia, la Geografía y la Instrucción cívica (en la primaria); un asunto radicalmente distinto a la configuración de las ciencias sociales en el sistema mundo occidental que, siguiendo a Wallerstein (1997), muestra la historia y la antropología —de carácter ideográfico—, y la ciencia política, la economía y la sociología —de carácter nomotético— como parte de este nuevo orden de saber que puso en suspenso la geografía, la psicología y el derecho.

A partir de ello, surgieron preguntas como ¿por qué la geografía se convirtió en saber escolar obligatorio de la escuela moderna, si no fue considerada una disciplina social del mismo estatus de otras? En este mismo sentido, ¿por qué la sociología, la antropología o la economía no hicieron parte de las ciencias sociales escolares, aun cuando fueron constitutivas de este nuevo orden de saber sobre lo social? Estos cuestionamientos permiten afirmar que se trata de condiciones distintas de surgimiento y dieron luces para abordar la historia de las relaciones entre las ciencias sociales escolares y los discursos epistemológicos de estas ciencias que circularon, se adecuaron y se reformularon durante el siglo xx en el país.

De tal forma, lejos de plantearse una primacía de la ciencia de referencia sobre la enseñanza que la considera un apéndice menor de la primera, lo que se propuso como horizonte del estudio fue analizar estas relaciones desde las condiciones históricas de surgimiento y de trayectoria de cada campo de saber, pues como bien lo ha mostrado Álvarez Gallego (2007; 2015) las disciplinas escolares y las prácticas de escolarización anteceden el surgimiento de la profesionalización de las disciplinas sociales en el país, como en el caso de la historia y la geografía escolares, que surgieron seis décadas antes de que aparecieran las ciencias sociales en el ámbito académico universitario.

## ¿Cómo se estudió?: más allá de los personajes, las fechas y los atlas

Este trabajo histórico recurrió metodológicamente a las premisas del enfoque arqueológico-genealógico, que brinda orientaciones para el estudio desde la discontinuidad o en lógica de una *historia general*,

pero apostando a la localización concreta a partir de una serie de rupturas que propone para diseñar una estrategia propia para la selección, clasificación y procesamiento de las fuentes.

La primera ruptura muestra cómo a partir de la noción de discontinuidad Foucault (2005) pone en consideración las transformaciones que han tenido lugar en la historia de las ciencias, del pensamiento, de la filosofía y de las ideas, en una aproximación a un campo de indagación distinto valiéndose de los aportes de Bachelard, específicamente sobre su categoría de rupturas epistemológicas, de la propuesta de Canguilhem sobre la transformación de los conceptos y sobre la diferenciación entre las escalas micro- y macroscópicas de la historia de las ciencias.<sup>4</sup> También del análisis acerca de las redistribuciones recurrentes y las unidades arquitectónicas de los sistemas de M. Guérout, en las cuales resulta pertinente ya no la descripción de las continuidades culturales, sino de las coherencias internas y de las compatibilidades. Señala Foucault (2005) que

la historia en su forma tradicional se dedicaba a ‘memorizar’ los *monumentos* del pasado, a transformarlos en *documentos* y a hacer hablar esos rastros que, por sí mismo, no son verbales a menudo, o bien dicen en silencio algo distinto de lo que en realidad dice. En nuestros días, la historia es lo que transforma los *documentos* en *monumentos*, y que, allí donde se trataba de reconocer por su vaciado lo que había sido, despliega una masa de elementos que hay que aislar, agrupar, hacer pertinentes, disponer de relaciones, construir conjuntos. (pp. 10-11)

La tarea histórica desde el análisis arqueológico consistiría, entonces, en la descripción intrínseca del monumento, en trabajarlo desde su interior y elaborarlo. Pero esta descripción tiene varias consecuencias: en primer lugar, el efecto de superficie que descansa en la multiplicación de las rupturas, esto es, la construcción de series (series de series). En segundo lugar, la noción de discontinuidad como un concepto de procedimiento que empieza a situarse cada vez más en las disciplinas históricas, y aparece como un instrumento y objeto de investigación a la vez. En tercer lugar, la posibilidad de aparición de una historia general frente a una historia global que comienza a borrarse.

Ahora bien, en la segunda ruptura que hace referencia a la crítica de las categorías tradicionales en la historia de las ciencias, Foucault recurre a distintos instrumentos analíticos que permitan dar cuenta de

<sup>4</sup> Para ampliar los aportes de estas perspectivas epistemológicas y teóricas a los trabajos de Foucault, véase D. Lecourt (2007) y Martínez Mora (2015).

la rareza o escasez de los discursos, de su exterioridad y de sus formas de acumulación (Foucault, 2005). Como lo indica Edgardo Castro (2013), desde estas condiciones es posible restituir a los discursos su condición de acontecimientos. Teniendo en cuenta la suspensión de unidades aceptadas como válidas, el reconocimiento de las formas de discontinuidad, umbral o límite, y el propósito de reconocer enunciados en el campo del discurso y las relaciones de saber que son apropiadas, Foucault propone la descripción de las relaciones que podrían definirse legítimamente entre esos enunciados que se hallan en un agrupamiento provisorio y visible. Una última ruptura se refiere a la distancia propuesta con el estructuralismo. Siguiendo estos planteos en el desarrollo de la investigación:

la apuesta por la discontinuidad permitió visibilizar el tránsito del ideario patriótico soportado en el propósito de instruir a las “tribus salvajes”, de enfrentar los índices de analfabetismo, de ligar un sentimiento, una acción contemplativa y celebratoria a las gestas decimonónicas del país, entre otros aspectos, hacia el ideario nacional fundamentado en la aprehensión racional al orden estatal moderno y a sus sistemas de regulación, que se expresó en la apuesta en el campo de las ciencias sociales escolares por la formación humanística primero, hacia la formación cientificista después. Por tanto, a lo largo del siglo xx se asistirá a la irrupción y al desvanecimiento constante de estas estrategias de gobierno de la población que se van superponiendo unas sobre otras en cada etapa de acuerdo con los modelos de sociedad establecidos, sin que ello implique su desaparición. (Martínez Mora, 2021, p. 62)

De este modo, si la regularidad no debería ras- trearse en aquellas unidades del discurso como el autor, la obra o el libro, por mostrarse como formas de continuidad, sugiere indagarlas en la formación de los objetos, de los tipos de enunciación, de los conceptos y de las elecciones temáticas que hacen posible la constitución de *formaciones discursivas*.

La formación de objetos discursivos se puede localizar en las superficies de emergencia, donde surge y se delimita su dominio, es decir, hace aparecer el objeto; la formación de las modalidades enunciativas

se define por una serie de reglas que determinan quién está autorizado para pronunciar un enunciado, y en qué condiciones a través del estatuto del discurso, de ámbitos institucionales en donde se halla el discurso que descubren su origen genuino y su grado de aplicación, y de las posiciones que ocupa el sujeto frente al discurso. La formación de los conceptos se describe por la organización de un campo enunciativo en el que emergen y transitan; y, por último, la formación de las estrategias, que hace referencia a esos temas o teorías que son conformadas por la organización de conceptos, de formas de enunciación y de objetos que se producen en los discursos, se define por la necesidad de saber cómo se distribuyen en la historia por medio de puntos de difracción (caracterizados como puntos de incompatibilidad, puntos de equivalencia y puntos de enganche), de la economía de la constelación discursiva y de la función del discurso en un campo de prácticas no discursivas, que determinan el régimen y los procesos de apropiación del discurso. Afirma Foucault (2005) que, así como

no se debía referir la formación de los objetos ni a las palabras ni a las cosas, la de las enunciaciones ni a la forma pura del conocimiento ni al sujeto psicológico, la de los conceptos ni a la estructura de idealidad ni a la sucesión de las ideas, tampoco se debe referir la formación de las elecciones teóricas ni a un *proyecto* fundamental ni al juego secundario de las *opiniones*. (p. 116)

Para la descripción de las modalidades enunciativas se procura reconocer las regularidades que otorgan estatuto a quien o quienes son aceptados para pronunciar un discurso y precisar enunciados particulares al respecto y en qué condiciones, apartándose de la figura del sujeto psicológico, para centrarse en las posiciones que ocupa un sujeto en el orden del discurso. Para la descripción de los conceptos no se limita a las relaciones lógicas o sintácticas entre frases o preposiciones; de ahí que la arqueología no debe ser equiparada con un análisis del discurso convencional. La descripción de estrategias discursivas implica, entre otras cosas ya señaladas, el análisis de la función del discurso frente a las prácticas no discursivas. En la figura 2 se muestra la manera como se adecuaron los principios de este enfoque al estudio emprendido:

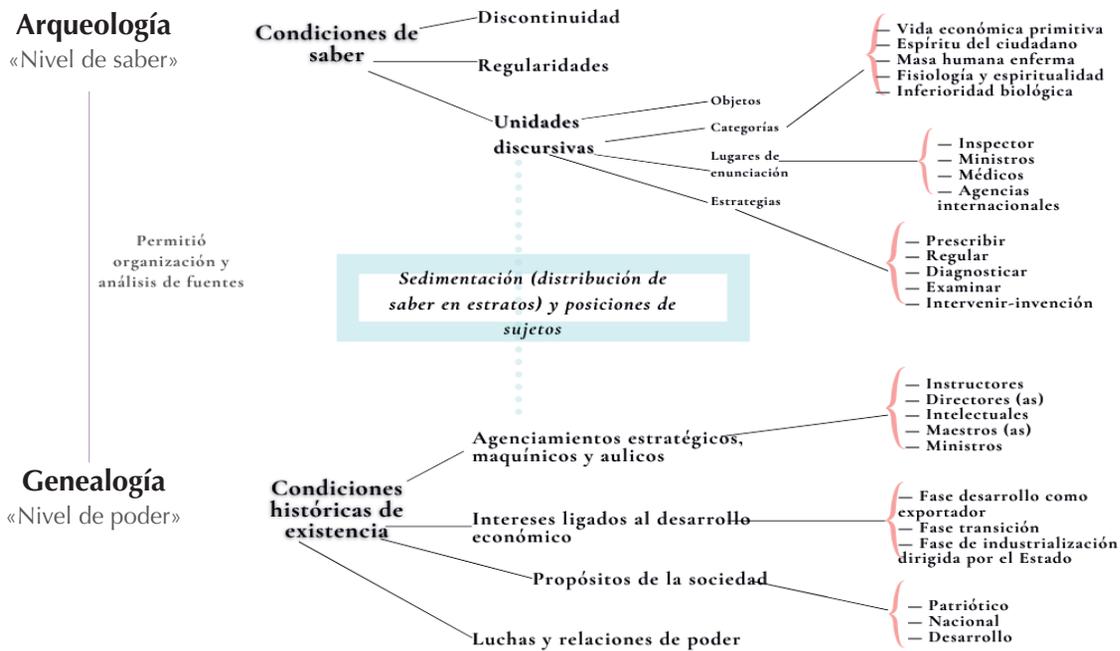


Figura 2. Descripción enunciativa del discurso para las ciencias sociales escolares

Fuente: Mart3nez Mora (2021, p. 75).

En consecuencia, los criterios construidos para la selecci3n y el procesamiento de la informaci3n y los hallazgos encontrados en las fuentes se fundamentaron y procesaron a partir de la metodol3gia *descripci3n enunciativa del discurso*, que permiti3 visibilizar acontecimientos y enunciados que aparecieron y circularon sobre las ciencias sociales escolares. Entre tanto, el archivo se compuso y organiz3 por discursos normativos (pol3ticas educativas, memorias e informes de educaci3n, decretos, resoluciones y reformas educativas), por discursos sociales (producci3n intelectual materializada en libros acad3micos, revistas

educativas especializadas y art3culos de la 3poca), por discursos pedag3gicos (planes de estudio, manuales escolares, textos de enseanza) y por discursos escolares (fotograf3as de la cotidianidad escolar y de la vida acad3mica en las facultades y universidades, de pinturas, reglamentos, memorias de centros, testimonios escritos de car3cter autobiogr3fico, de historias de vida o relatos de maestros y maestras, cuadernos escolares, gu3as de trabajo, carnets escolares, libretas de notas y ex3menes de admisi3n, registros de actos y celebraciones) (v3ase la tabla 1).

Tabla 1. Archivo ciencias sociales escolares

| ARCHIVO  |  | No. de fuentes    |
|--|--|-------------------|
| <b>Discursos normativos</b>                          | -Reformas educativas, decretos y resoluciones  | 63                |
|  | -Memorias e informes de educación  | 31                |
| <b>Discursos pedagógicos y de regulación interna</b> | -Planes de estudio y manuales escolares  | 26                |
|  | -Documentos institucionales (incluyendo pensum universitarios)                                   | 47                |
|  | -Libros de texto   | 31                |
|  | -Normatividad institucional  | 32                |
| <b>Discursos sociales</b>                            | Producción intelectual:  |                   |
|  | -Libros y artículos académicos   | 39                |
|  | -Revistas educativas especializadas  | 25                |
| <b>Discursos escolares</b>                           | -Historias de vida y relatos de maestro(as)  | 13                |
|  | -Notas en periódicos   | 8                 |
|  | -Cuadernos escolares   | 5                 |
|  | -Guías de trabajo  | 5                 |
|  | -Fotografías de la cotidianidad escolar y de la vida académica en las facultades y universidades | 54                |
|  | -Reglamentos de escuelas y memorias  | 15                |
|  | -Carnet escolar, libretas de notas y exámenes de admisión  | 14                |
|  | -Registros de actos y celebraciones  | 4                 |
| <b>Total fuentes primarias</b>                       |  | <b>412</b>        |
|  |  | 195 (secundarias) |

Fuente: elaboración propia

Para el proceso analítico se recurrió a la tematización de los documentos mediante fichas diseñadas para ello, lo cual arrojó unas 1400 de aproximadamente 412 fuentes primarias. Esto posibilitó identificar regularidades que dan cuenta de la emergencia de acontecimientos discursivos como *las ciencias sociales escolares* a partir de lo positivamente enunciado. Posteriormente, estos se clasificaron mediante una matriz analítica adaptada de la propuesta del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas, centrada en identificar las relaciones entre sujetos, discursos e instituciones de saber. Esto permitió reconocer: regulaciones de la enseñanza, discursos o contenidos y prácticas regladas, de acuerdo con dichas regularidades encontradas.

A manera de ejemplo de las claves del enfoque para este estudio, según todo lo señalado, podría mostrarse que en las fuentes se evidenció el surgimiento del sistema de instrucción pública a finales del siglo XX, en el marco del fin del periodo de dominación colonial, que, de acuerdo con Echeverri Sánchez (1989), tenía como objetivo principal la institución de una nueva dominación de la ley, del Estado y de la lógica, mediante diversas estrategias, como la implementación del orden, de la jerarquización, de la selección y del control.

Resultado de ello, circuló una serie de enunciados en multiplicidad de registros de diversa índole, como discursos médicos, políticos y de autoridades educativas de la época, en los que se catalogaba a la población colombiana como masa humana enferma e ignorante, se señalaba la inferioridad biológica de la que sufría y se alertaba sobre la miseria fisiológica y espiritual que mostraba, como puede apreciarse en textos del médico Laurentino Muñoz (1939), por citar algún caso. De modo que la higiene se convirtió en uno de los pilares fundantes de la instrucción “por medio del cual la institución escolar se adecuó al proceso civilizatorio, en tanto que generó prácticas coactivas de comportamiento individual y colectiva tendientes a la higienización de la vida y la consolidación de una moral de salud pública” (Silva Briceño, 2017, p. 127). Es así como este ejemplo permite sacar a la luz

las condiciones de existencia o positivización de este sistema, bajo la lógica del modo de instrucción civilizatorio mediante las anteriores regularidades mencionadas que determinaron aquello de lo que se podía hablar, establecieron el estatuto de quien podía o debía pronunciar cierto enunciado (el inspector, el ministro o el médico), delimitaron los ámbitos institucionales que enmarcaron esos lugares de enunciación (el Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas o el hospital), y la forma en

que debía ubicarse de acuerdo con ciertos objetos (prescribir, regular, diagnosticar, examinar). (Martínez Mora, 2021, p. 72)

En síntesis, podría señalarse que la arqueología consistiría en describir regularidades de los acontecimientos discursivos, mientras que la genealogía se ubicaría en el nivel del poder para identificar las relaciones y los efectos que los constituyen. Esto sugiere una ruptura con la práctica histórica ligada a la referencia cronológica de personajes, hitos y fechas importantes, o la tarea geográfica reducida al análisis de medidas y datos que son representados gráficamente.

## ¿Qué se encontró? Al aula llega un diploma

El proceso de disciplinarización de las ciencias sociales escolares —como se ha anotado— consistió en la transformación del saber social en objeto de enseñanza que ha procedido en buena parte externamente a la escuela, aunque también haya sido inventado, adecuado y transmutado en esta por medio de distintas estrategias de organización, clasificación y fijación. Su análisis muestra que en Colombia, en el transcurso de treinta años (aproximadamente desde 1920 hasta 1950), se asistió a la expansión de prácticas de tipo político, social, cultural, económico

que delinearon los criterios para su modernización, en vínculo con la consolidación del modelo de desarrollo económico capitalista, que se positivizó como discurso predominante hacia 1960, a partir del despliegue de sus distintas fases (según José Antonio Ocampo [2007], primario exportador; industrialización dirigida por el Estado; reformas de mercado, con distintos momentos de transición entre estas), en medio de tensiones y disputas entre los dos partidos políticos hegemónicos para esa época.

En este marco, se evidenciaron tres propósitos centrales en la constitución del campo educativo, en especial de las ciencias sociales escolares, desde las prescripciones al currículo. Desde finales de 1800 hasta 1927, la configuración de *lo patrio*, que se inscribió en el modo de instrucción civilizatorio, el cual, de acuerdo con la propuesta de Orlando Silva Briceño (2018), consistió en la evangelización e instrucción de la población para lograr la civilización de las llamadas “tribus salvajes” y el progreso del país a partir de artificios como la adhesión a la Patria desde la generación de un sentimiento. Para ese momento las ciencias sociales escolares fueron distribuidas en materias de estudio divididas en Historia y Geografía patrias (junto con la Instrucción Cívica en la primaria), cuyos contenidos se demarcarían por los cánones establecidos para la enseñanza por instituciones como la Academia Colombiana de Historia (Rodríguez Ávila, 2013).

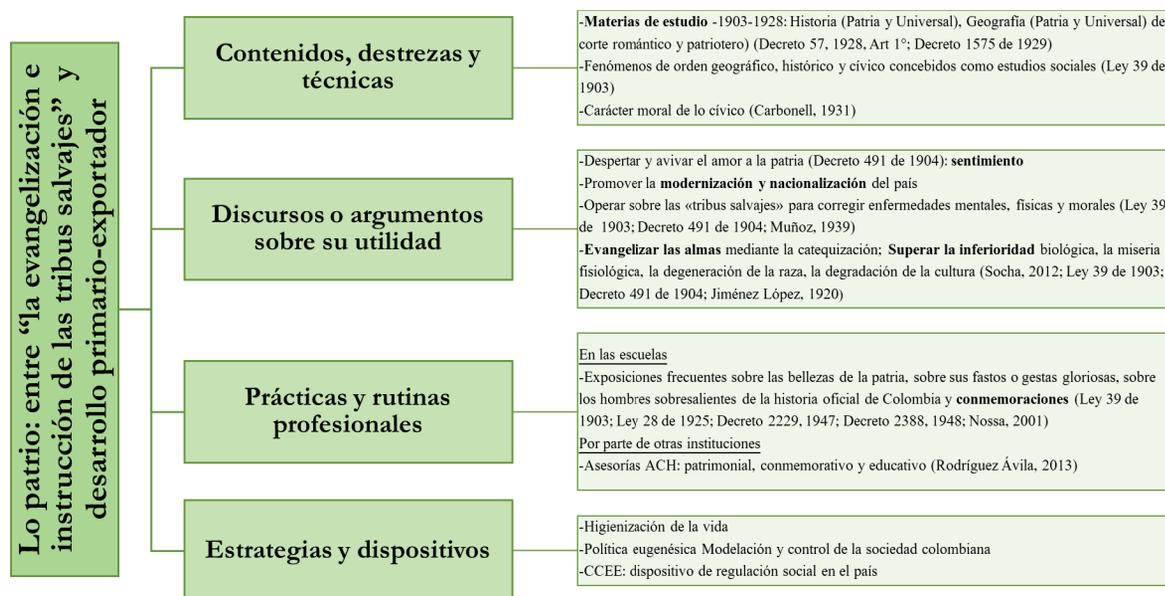


Figura 3. Del código disciplinar de las ciencias sociales escolares (CCEE) en la enseñanza secundaria: Lo patrio

Fuente: elaboración propia

Lo anterior puede verse en diversidad de fuentes así como en la normatividad de la época (por ejemplo, la Ley 39 de 1903; el Decreto 491 de 1904, el Decreto 57 de 1928, el artículo 1 del Decreto 1575 de 1929, la Ley 28 de 1925; el Decreto 2229 de 1947; el Decreto 2388 de 1948), memorias de ministros (Carbonell, 1931; Jiménez López, 1920) o en discursos sociales e intelectuales (Muñoz, 1939), que fueron constituyendo unos contenidos, unos discursos sobre su utilidad, unas prácticas y rutinas profesionales y una serie de estrategias y dispositivos como los que se sintetizan en la figura 3.

Desde 1927 hasta mediados de 1960 se apreciaba la consolidación del propósito de *la nacionalidad* que se inscribió en la transición entre el modo de instrucción civilizatorio y la consolidación del desarrollista, en el que se proyectó la adhesión racional de la población al orden estatal moderno, así como a sus aparatos de gobierno, al impulsar “la empresa de despertar en todas las gentes ese deseo de educarse” (Echandía, 1936). Los planes de estudio muestran que la disposición de las ciencias sociales escolares obedeció a una agrupación precedente (de lo que decenios más tarde sería la integración curricular), inicialmente como ciencias histórico-geográficas, las cuales pertenecían a las disciplinas intelectuales, cuyo fin radicaba en la comprensión y resolución de problemáticas que agobiaban a la nación, en rechazo de

la enseñanza memorística para, en cambio, promover el pensamiento científico y la actividad razonadora (Decreto 1972 de 1933; Decreto 502 de 1936; Decreto 1570 de 1939; Decreto 3087 de 1945). Otras fuentes también permiten que circule este pensamiento y se consolide la nacionalidad, al menos al nivel prescriptivo, del currículum (Arciniegas, 1946; Decreto 2214 de 1935; Echandía, 1936; López de Mesa, 1935; Quijano, 1946; Socarrás, 1936).

Durante el decenio de 1950 se mantuvo este propósito, aunque relacionado con los valores cristianos y cívicos guiados desde lo moral, así como con la promoción del cuidado de la higiene o el enaltecimiento de la hispanidad (Correa, 1949; Lozano y Lozano, 1948), mientras que gremios económicos nacionales movidos por las dinámicas internacionales que mostraban una reorganización geopolítica del mundo intervenían de manera importante en los lineamientos educativos. Las ciencias sociales escolares, en particular la historia patria, cobraron un renovado interés y promoción en las regulaciones, al igual que la Educación cívica, la Moral y la Geografía (hispano-americanistas), bajo la premisa de contribuir desde lo educativo a un nuevo orden de la economía (Decreto 2388 del 28 de julio de 1948, Decreto 3408 del 1.º de octubre de 1948; Decreto 075 de 1951).



Figura 4. Del código disciplinar de las CCEE en la enseñanza secundaria: lo nacional

Fuente: elaboración propia

Por último, desde 1960 se produciría *la positividad del discurso de desarrollo* enmarcado en el modo de educación desarrollista, que generó una ingeniosa modelación de lo educativo vinculada a las políticas de nacionalización, descentralización y planeación característicos de la tecnología educativa, que se consolidaría hacia mediados de 1970, incursionando en el campo educativo como soporte de los discursos pedagógicos (Decreto 088 de 1976; Ley 28 de 1974; Decreto 1419 de 1978; Decreto 1002 de 1984). Esta estrategia, que valga decir se reactualiza en la actualidad mediante una serie de

reformas educativas recientes (Decreto 1330 del 2019 o la Resolución 021975 del 2020), se inscribió en la política de gobierno global de instituciones de administración planetaria que procuraron la expansión del sistema capitalista en la región, por ejemplo, a través de mecanismos de cooperación. Esto supuso que Colombia volcara todos sus esfuerzos para suscribirse al mercado mundial, dando paso a la fase de apertura externa —mejor conocida como neoliberal— que ha sido representativa desde 1990 en el país (Ocampo, 2007).

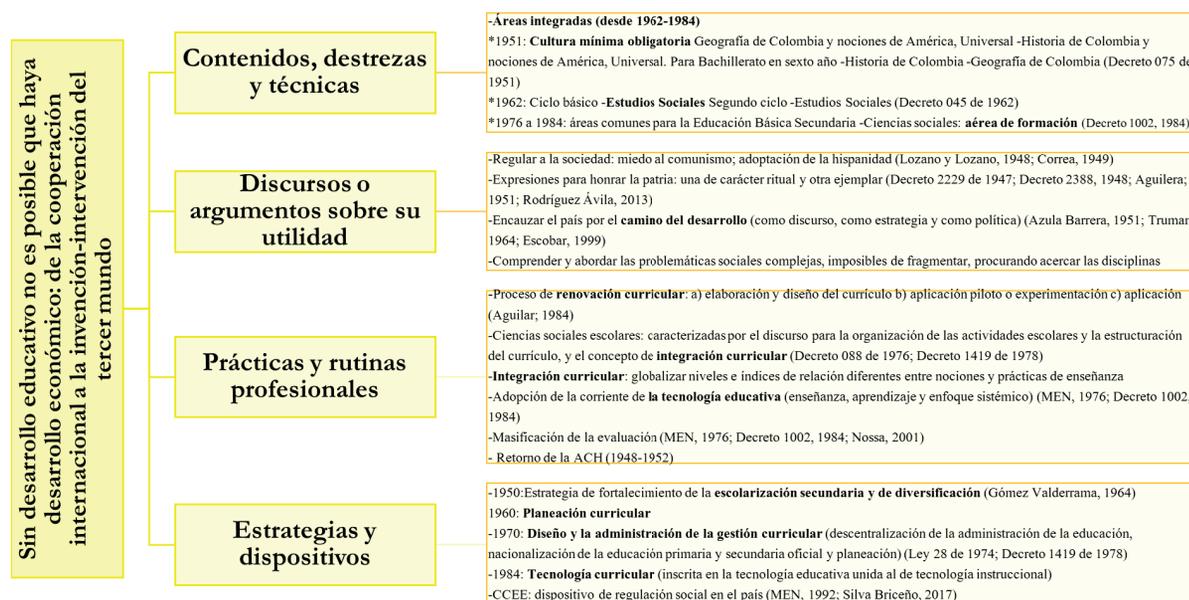


Figura 5. Del código disciplinar de las CCEE en la enseñanza secundaria: El desarrollo

Fuente: elaboración propia

En este contexto, las ciencias sociales escolares lograron su consolidación como disciplina escolar, agrupadas mediante la nominación de Estudios Sociales, en el marco del modelo de integración curricular (Decreto 045 de 1962; Decreto 1002 de 1984), que junto con otras disposiciones permitirían el máximo esplendor de la invención-intervención del tercer mundo (Escobar, 2007), que en este campo formularía “sin desarrollo educativo no es posible que haya desarrollo económico”. Por tanto,

en distintos niveles de lo social, desde instituciones oficiales hasta en el sentido común de las personas se replicará la fórmula de ¡a más desarrollo mayor posibilidad de transformación de las desigualdades,

de la pobreza, de la inequidad, de la hambruna! problemáticas que podrían ser superadas de la mano de uno de sus pilares: la quimera de lo educativo. (Martínez Mora, 2020, p. 215)

En el transcurso de estos modos de educación que exhibieron los propósitos mencionados se produjo la institución/fijación del código disciplinar de las ciencias sociales escolares por medio del posicionamiento de contenidos, destrezas y técnicas; la circulación de discursos o argumentos sobre su utilidad; el desarrollo de prácticas y rutinas profesionales; junto con el despliegue de estrategias y dispositivos, como algunos señalados antes y que se ejemplifican en las figuras 3 a 5.

Varios de estos rasgos, en particular ciertos contenidos, se fueron sedimentando, otros desaparecieron, muchos otros trasmularon o se dispusieron junto a algunos más novedosos o próximos a una perspectiva epistemológica, filosófica o pedagógica reconocida para el momento. Por tanto, los agenciamientos del nivel estratégico caracterizaron este proceso de institución del código disciplinar de la enseñanza de las ciencias sociales como uno de sus nodos constitutivos; pero también, la producción de diversidad de materiales como libros de texto, por ejemplo, en los que circularon estos rasgos destacados sobre lo social, como se mencionó al inicio.

De acuerdo con esto, podrá observarse que en el transcurso del siglo xx las ciencias sociales escolares aparecieron y se consolidaron como uno de los dispositivos que permitieron el posicionamiento de los propósitos descritos y como un campo de disputa por la fijación de esos modelos de sociedad y de sujetos promovidos desde la macropolítica. De ahí que en cada momento tensional o de necesidad político-social se apelara a la importancia de la enseñanza de las ciencias sociales y se propusiera su intensificación en los planes de estudio.

En todo caso, en los agenciamientos de los niveles maquínico y áulico que se materializan en las prácticas pedagógicas y en el acontecer de las escuelas, se hicieron invenciones-reactualizaciones de este código disciplinar, a partir de la recurrencia de unos contenidos, discursos y actos conmemorativos relacionados con los valores patrióticos, nacionales o del desarrollismo, mediante unos personajes icónicos, de unos lugares representativos o de unas fechas emblemáticas. Así se evidencia en la crónica de la profesora Cuadros de Francisco (1979):

Me preguntaba uno de los chicos, luego de explicarles que la bandera y el escudo son símbolos por excelencia de la Patria. Pero profesora, al fin, ¿qué es la Patria? Aquí en el libro dice que los niños tendremos que ayudar a edificar el futuro de la Patria, pero ¿cuál es la patria? [...] habría que decirles algo más que "la tierra en que nacimos". (pp. 39-40)

Esta invención se apreció también en la apropiación de políticas de intervención sobre el saber pedagógico, como el caso de la tecnología educativa, en el desarrollo de prácticas y rutinas profesionales como la división en la enseñanza del saber social, en la implementación de estrategias en la enseñanza como el uso de libros de texto o guías, talleres o de la memorización de contenidos, como lo reconoce el profesor Arias Marín (2012), maestro desde 1980:

El profesor abre un armario de color metálico ubicado en una de las esquinas del salón y saca unos cuantos libros de texto envejecidos por el uso. El olor del papel almacenado invade el espacio haciendo que la respiración se torne tortuosa. Los libros de texto completan el cuadro de aquella mesa desbordada por las reseñas que los estudiantes han consignado en hojas sueltas de papel cuadriculado. (p. 68)

Entre tanto, el libro de texto puede ser analizado siguiendo los planteos de Escolano (2009) como *mediador* de los ámbitos macro- y micropolítico, *reproductor* de cánones de la enseñanza, pero también generador de rupturas a estos, *artefacto* que exterioriza la cultura profesional e instrumento del quehacer, *sustento* de imaginarios y prácticas culturales y *sintetizador* clave de toda la cultura empírica de la escuela. Esto muestra su importancia y centralidad en el ejercicio de la enseñanza a lo largo del periodo estudiado.

En esta fase activa del currículo escolar se evidenció, además, la recurrencia, durabilidad y persistencia de ciertos hábitos, normas, relaciones e instrumentos; por ejemplo, las prácticas de vigilancia y de control del aprendizaje, el seguimiento y adaptación de los planes de estudio, la creación de un sistema de prohibiciones y sanciones a través de variadas técnicas de observación, registro y rastreo como los manuales de convivencia, los observadores del alumno, las planillas, entre otras, según se aprecia en la historia de vida del profesor Carlos Nossa (2001) "[los estudiantes], siempre estaban listos para recibir regaños y para firmar matrículas condicionales y observadores del estudiante [...] la escuela represiva es. Los jóvenes se sienten encadenados. Los reglamentos y manuales de convivencia aún son muy drásticos. Hablan de mil cosas que no se pueden hacer" (pp. 186 y 199), o en el relato de Arias Marín (2012), quien señalaba que "no es suficiente con manejar un saber determinado, siempre resulta necesario contar con elementos de pedagogía, por lo menos para mantener 'la disciplina'" (p. 73).

Lo anterior permitió visibilizar la constitución de un *código del quehacer pedagógico*, que ha sido conceptualizado en esta tesis como el conjunto de enunciados, procedimientos, sentidos, rutinas, acciones

no sólo de las materias escolares (código disciplinar o pedagógico del saber escolar), sino, de la labor educadora misma de los maestros que se convierten en regulaciones discursivas y prácticas de ésta sin las que resulta imposible pensar el oficio del maestro. (Martínez Mora, 2021, pp. 270-271)

Finalmente, en esta exploración al acontecer escolar apareció la manera como se distribuyeron las ciencias sociales escolares mediante una gramática de la escolaridad propia, esto es, la organización que constituyó las dinámicas escolares y que ha perdurado en el tiempo con variadas hibridaciones, en una suerte de institucionalización y naturalización de su existencia, que de acuerdo con Tyack y Cuban (2001) “ha demostrado ser notablemente duradera” (p. 172).

Esta gramática muestra una orientación particular del tiempo por medio de prácticas discursivas, como el horario escolar o la fijación de calendarios, y no discursivas, como el timbre o la campana (Nossa, 2001; Cuadros, 1979; Pinzón, 2012). Una división espacial materializada en la arquitectura escolar, en la disposición de mesas y asientos o pupitres, en el uso del cuaderno por alumno o en la fragmentación de materias. Una duración de la escolaridad, una clasificación de alumnos y una segmentación del conocimiento, como por ejemplo, la definición de los siete años de edad para ingresar a la escolaridad (Decreto 1074 de 1934; Jaramillo Arango, 1934; Ley 56 de 1927). Igualmente, se expresa en la implementación de una serie de tácticas, como la invención de mesas y asientos, la creación y uso de útiles escolares, de repisas o de cuadernos, el surgimiento del uniforme que ha denotado ritos propios de las instituciones escolares y las distancias que se han establecido con otras, así como la creación de un código de vestimenta (Dussel, 2003).

Todos estos rasgos dan cuenta del proceso permanente de construcción y reconstrucción de las ciencias sociales como disciplina escolar a lo largo de más de sesenta años, que se podrá apreciar en diversidad de instituciones escolares, con sus particularidades: “Al terminar de hacer la revisión ponía a los niños a hacer los ejercicios de brazos, piernas y tronco, con el fin de que vayan adaptándose a las órdenes que reciben en la escuela” (Ferro, 1978, p. 108). Incluso en instituciones rurales o con población indígena, los cuales debían ser adaptados a las necesidades del contexto, como se evidencia en el relato de la profesora María Socha (2012) “en la penumbra y solo alumbrados por las infinitas estrellas del Vichada [...] ellos se irán al otro día, tenemos que suspender el curso, es tiempo de recoger la hoja de coca, ellos se unirán al grupo de colonos que ya están allá” (p. 99). De modo que

esta organización particular se ha definido por el disciplinamiento del espacio, del tiempo y del ser, que manifiestan distintas funciones de la escolaridad: dispositivo disciplinario, mecanismo de organización y racionalidad escolar e instrumento de control externo a la escuela, las cuales instituyen

un conjunto de límites que solo los actores educativos podrán reconocer, en donde las disciplinas y los saberes escolares harían parte de las formas más generales de la configuración de la escolaridad y de su gramática. (Martínez Mora, p. 383)

Igualmente, esta gramática constituyó patrones y modelos organizativos básicos que han soportado el devenir diario de las instituciones escolares. Por tanto, resultado del ejercicio de exploración del currículo y de la cultura escolar surgió la pregunta: ¿Qué sería de las disciplinas escolares sin la amalgama de rutinas, destrezas, normas, lenguajes, técnicas, estrategias y dispositivos que caracterizan la escuela?

Un último proceso en este intrincado de relaciones se apreciará con la profesionalización de las personas dedicadas a la enseñanza del saber social en las escuelas en la Escuela Normal Superior-ENS (1938), que arrojó al menos seis condiciones de posibilidad para el surgimiento de las disciplinas académicas sociales, para su institucionalización en el ámbito universitario y para su consiguiente profesionalización.

- La circulación de un pensamiento que hizo necesaria la profesionalización de las ciencias sociales en el país.
- La importancia y el valor que fue adquiriendo la educación en el pensamiento de época, la diversificación de la profesionalización, la institucionalización de las disciplinas sociales académicas y el fortalecimiento de la universidad en el país.
- El viraje en los propósitos de la ENS, que inicialmente surgió para fortalecer la formación de maestros de distintas regiones de Colombia que debían incorporarse a las escuelas secundarias para afianzar el sistema de segunda enseñanza.
- La construcción de un pensamiento científico, racional moderno y especializado en el saber que se estudiaba en cada sección de la ENS, lo que generó una exigencia de producción de conocimiento cada vez más experto de las disciplinas sociales académicas. Aquí se destaca la apertura al acceso a la educación superior de las mujeres, quienes cumplirían un rol destacado y fundamental en el desarrollo de las disciplinas sociales.
- El consecutivo desmonte de la ENS, la división de las facultades de educación, la producción académica que circuló durante cerca de cuatro décadas y el surgimiento de instituciones donde se investigaba la sociedad colombiana

- La consolidación de un campo intelectual en ciencias sociales diversificado y cada vez más especializado.

El conjunto de estas condiciones hizo posible el surgimiento de departamentos, de programas profesionales y de asignaturas en ciencias sociales desde 1960, inicialmente como licenciaturas, bien fuera en sociología, en antropología o en historia en distintas universidades del país, que se inscribieron en facultades ya existentes para luego dar apertura a facultades exclusivas del campo. Los objetivos de estas carreras trascendieron

de la formación de maestros a la formación de científicos sociales dedicados a la investigación, a la conservación y evaluación de archivos, a la docencia universitaria en algunos casos, a la administración de la sociedad para viabilizar el desarrollo económico y promover el progreso nacional. (Martínez Mora, 2021, p. 385)

Esto derivó en la especialización gradual de las disciplinas sociales, lo que conllevó la aparición de problemas y categorías novedosas de estudio, al igual que el desplazamiento hacia orientaciones metodológicas y teóricas diversas que produjeron una especie de *extrañamiento* u olvido de la matriz que les dio origen: la enseñanza. De acuerdo con esto, como último hallazgo podrían mostrarse tres grandes momentos en las relaciones entre las ciencias sociales escolares y las disciplinas sociales académicas en el periodo de estudio: una relación de facilitación (1920-1946) “de las ciencias sociales escolares frente a las disciplinas sociales académicas”; una relación de mutualismo (1946 a 1960) “entre las ciencias sociales escolares y las disciplinas sociales académicas”; una relación de subordinación y de aleopatía (desde mediados de 1960 hasta nuestros días) “de las disciplinas académicas, principalmente de la historia, sobre las ciencias sociales escolares”, cuyas características se detallan en el cuadro 1.

Cuadro 1. Esquema relacional ciencias sociales escolares (CCE): 1936-1984

| TIPO DE RELACIÓN   | MOMENTOS CONSTITUTIVOS DE LAS RELACIONES ENTRE LAS CIENCIAS SOCIALES ESCOLARES Y LAS DISCIPLINAS SOCIALES ACADÉMICAS<br>1936-1984   |
|--|---|
|  <p data-bbox="310 1221 530 1266"><b>Relación de facilitación</b><br/>1927-1946</p>                             | <p data-bbox="574 1064 1263 1134">Condiciones para el surgimiento de la profesionalización de la formación de maestros en el campo: surgimiento de la escuela moderna y centralidad de la enseñanza de las ciencias sociales en la primera mitad del siglo XX</p> <p data-bbox="617 1155 1220 1200">«de las ciencias sociales escolares frente a las disciplinas sociales académicas»</p>   |
|  <p data-bbox="310 1474 530 1517"><b>Relación de mutualismo</b><br/>1946-196</p>                                | <p data-bbox="574 1287 1263 1427">Fortalecimiento de los dos campos debido al impulso del saber social tanto escolarizado como científico producido por cerca de cuarenta años. A medida que la enseñanza de las ciencias sociales se consolidaba la formación de maestros, el surgimiento de instituciones dedicadas a investigaciones científicas y discusiones rigurosas en el ámbito público sobre la materia hicieron necesaria su aparición en la universidad colombiana, demandando profesionales en el campo</p> <p data-bbox="634 1449 1204 1493">«entre las ciencias sociales escolares y las disciplinas sociales académicas»</p>      |
|  <p data-bbox="310 1747 530 1815"><b>Relación de amensalismo y subordinación</b><br/>1960-1984 (actualidad)</p> | <p data-bbox="574 1517 1263 1659">Institucionalización de la historia, la sociología y la antropología y profesionalización -licenciados en estas disciplinas- que generaría el impulso de la idea que circuló durante buena parte del siglo XX (principalmente en los libros de texto), pero que ahora encontraba asidero en este proceso: el conocimiento científico producido fuera del ámbito escolar debía fundamentar las prácticas pedagógicas y la enseñanza de los maestros en las aulas</p> <p data-bbox="591 1681 1247 1725">«de las disciplinas académicas, principalmente de la historia, sobre las ciencias sociales escolares»</p> |

Fuente: Martínez Mora (2021, p. 374)

El análisis de las anteriores relaciones permitió visibilizar el tránsito que tuvo lugar en la primera mitad del siglo xx entre la necesidad de la formación de maestros y el privilegio de las disciplinas académicas desde el decenio de 1960, aun cuando “la profesionalización de las disciplinas sociales académicas no lleva más de cuarenta años frente a los cerca de 100 años que tiene la enseñanza de éstas en la escuela moderna” (Martínez Mora, 2021, p. 375). Aunque no se trate de definir estatus a partir de la exaltación de tradiciones o temporalidades de larga duración, resulta llamativo —por no decir cuestionador— el olvido o extrañamiento antes mencionado, así como el desconocimiento de estas múltiples relaciones que constituyeron el proceso de disciplinarización de las ciencias sociales escolares.

Como idea de cierre, valdría la pena mencionar la necesidad de continuar por la senda de estudios críticos de la historia de las disciplinas y de los saberes escolares que permitan delinear la genealogía del presente de nuestro estatuto profesional y académico como maestros y educadores del campo de la enseñanza de las ciencias sociales. En todo caso, el desafío consiste en avanzar hacia trabajos colectivos, promovidos y desarrollados por redes de diversa naturaleza que posibiliten fracturar, o por lo menos tensionar, el ejercicio solitario, fragmentario e incluso de poco impacto que caracteriza a la investigación académica universitaria. De esta investigación se derivan muchas preguntas que son vigentes para la historia de las ciencias sociales escolares, por tanto, el camino puede seguir siendo transitado.

## Referencias

- Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: Contrasentidos y posibilidades. *Folios*, 46, 15-27.
- Aisenberg, B. (1998). Didáctica de las ciencias sociales: ¿Desde qué teorías estudiamos la enseñanza? *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3(98), 136-163.
- Álvarez Gallego, A. (2007). *Las ciencias sociales en el currículo escolar: Colombia 1930-1960* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. [Versión electrónica].
- Álvarez Gallego, A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogía y Saberes*, 42, 21-29.
- Álvarez Urúa, F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. La Piqueta
- Archila, M. (2004). El historiador y la enseñanza de la historia. J. G. Rodríguez, *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. RED, Universidad Nacional de Colombia.
- Arias Marín, O. (2012). Solo un día. En *¡Todo pasa... Todo queda!: Historias de maestros en Bogotá*. Serie Investigación. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP); Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) de la OEI, 67-78.
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam, J. Pagés, P. Comes y D. Quinquerc. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Horsori.
- Bermúdez, G. y De Longhi, A. (2012). Análisis de la transposición didáctica del concepto de biodiversidad: Orientaciones para su enseñanza. En A. Molina, *Algunas aproximaciones a la investigación en educación en enseñanza de las ciencias naturales en América Latina*. Doctorado Interinstitucional en Educación-Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bonilla, E. y D. Campos. (2012, 24 de marzo), La crisis de la historia, *Semana*.
- Camilloni, A. (1995). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En B. Aisenberg y Alderoqui, S. (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales: Aportes y reflexiones*. Paidós Ibérica.
- Castro Bueno, F. (2004). *Historias de vida e historias barriales*. Bogotá: Colectivo de Historia Oral; Aspectos del siglo XXI; Institución Educativa Manuelita Sáenz.
- Castro, E. (Ed.), (2013). Archivo y política. En M. Foucault, *Michel Foucault ¿Qué es usted profesor Foucault?: Sobre la arqueología y su método*. Siglo XXI.
- Castillo, E. (2002). *Los maestros de ciencias sociales: Historia escolar y procesos de socialización profesional*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares: Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59-111.
- Congreso de Colombia. (1903). Ley 39 del 26 de octubre de 1903 sobre instrucción pública. *Diario Oficial* 11936.
- Congreso de Colombia. (1925). Ley 28 del 16 de febrero de 1925, por la cual se decretan las fiestas nacionales de la Bandera y de la Madre. *Diario Oficial* 19831.
- Congreso de Colombia. (1927). Ley 56 del 10 de noviembre de 1927, por la cual se dictan algunas disposiciones sobre instrucción pública. *Diario Oficial* 20645.

- Congreso de Colombia. (1974). Ley 28 del 20 de diciembre de 1974, por la cual se reviste al Presidente de la República de facultades extraordinarias en materia administrativa, y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* 34244.
- Correa, G. (1949). Informe del director del Departamento de Educación Secundaria. En: *Memoria del ministro de Educación Nacional al Congreso de 1949*. Ministerio de Educación Nacional, Imprenta Nacional.
- Cuadros de Francisco, J. (1979). *Desde mi escuela*. Editorial Bedout.
- Cuesta, R. (2009). *Sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia*. Pomares-Corredor. [Versión electrónica].
- De Roux, R. (1985a). *Nuestra historia: Historia cercana 5*. Editorial Estudio.
- Dussel, I. (2003). La gramática escolar de la escuela argentina: Un análisis desde la historia de los guardapolvos. *Anuario de Historia de la Educación*. Prometeo.
- Echandía, D. (1936). *Memoria que el ministro de Educación nacional presenta al Congreso en sus sesiones de 1936*. Tomo 1. Ministerio de Educación Nacional, Imprenta Nacional.
- Echeverri Sánchez, J. A. (1989). *Santander y la instrucción pública 1819-1840*. Foro Nacional por Colombia, Universidad de Antioquia.
- Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Fundación Editorial el Perro y la Rana.
- Escolano Benito, A. (2009). El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. *Tendencias pedagógicas*, 14, 169-180.
- Ferro C., M. (1978). *Mi vida: Historia de una maestra rural colombiana*. [Narraciones más antiguas]. Guadalupe.
- Foucault, M. (1991). Primer curso de 1983 en el Colegio de Francia, "¿Qué es la Ilustración?". *Saber y Verdad*. La Piqueta.
- Foucault, M. (2005). *Arqueología del saber*. Siglo XXI. Obra original publicada en francés (1970) [traductor, Aurelio Garzón del Camino].
- Gil, D. (1994). Relaciones entre conocimiento escolar y conocimiento científico. *Investigación en la Escuela*, 23, 17-31.
- Goodson, I. F. (Comp.) (1995). *Historia del currículum: La construcción social de las disciplinas escolares* [traductor, Joseph M. Apfelbäume]. Pomares-Corredor.
- Jaramillo Arango, J. (1934). *Memoria del Ministerio Educación Nacional al Congreso de 1934*. Tomo I. Ministerio de Educación Nacional, Imprenta Nacional.
- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica: Métodos y fuentes* (pp. 131-152). Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Kalmanovitz, S. y Duzán, S. (1986). *Historia de Colombia Grado 9*. Editorial El Cid.
- Lecourt, D. (2007). *Para una crítica de la epistemología 2.ª ed.* [Traductora, Marta Rojtzman]. Siglo XXI. Obra original publicada en 1973.
- López de Mesa, L. (1935). *Gestión administrativa y perspectiva del Ministerio de Educación-1935*. Ministerio de Educación Nacional, Imprenta Nacional.
- Lozano y Lozano, F. (1948). *Memoria del ministro de Educación nacional*. Ministerio de Educación Nacional, Imprenta Nacional.
- Mainer, J. (2007). *Sociogénesis de la didáctica de las ciencias sociales: Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970)* [Tesis de doctorado]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Zaragoza.
- Martínez Mora, N. (2015). Ciencias sociales, epistemología y ciencias sociales escolares: Relaciones y problematizaciones. En B. García Sánchez (Ed.), *Escuela y Educación Superior: Temas para la reflexión* (pp. 61-86). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Martínez Mora, N. (2018). Tendencias investigativas para pensar la relación entre las ciencias sociales escolares y la epistemología de las ciencias sociales en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (49), 95-113.
- Martínez Mora, N. (2021). *Las ciencias sociales escolares en Colombia: Proceso de disciplinarización entre 1936 y 1984* [tesis de doctorado]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Martínez, C. y Rivero, A. (2012). La investigación sobre el conocimiento profesional del profesor: Algunos aspectos conceptuales y metodológicos. En A. Molina, *Algunas aproximaciones a la investigación en educación en enseñanza de las ciencias naturales en América Latina*. Doctorado Interinstitucional en Educación-Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Melo, J. (2014, 26 de agosto). El fin de la historia. *El Tiempo*.
- Méndez Montenegro, I. (2002). *Hacia una didáctica de la historia: Análisis de las propuestas de enseñanza de la historia que se publicaron durante la última década del siglo XX* [Tesis de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

- Mendoza (2014, 29 de abril). Los maestros siguen pensando que son dueños del conocimiento: Rodolfo Llinás. *El Espectador*, <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/los-maestros-siguen-pensando-son-dueños-del-conocimiento-articulo-489552>
- Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas. (1904). Decreto 491 del 3 de junio de 1904, *por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre instrucción pública*. *Diario Oficial*, 12122-12123. Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas. (15 de julio 1925). Decreto 1108 del 15 de julio 1925, *por el cual se reglamentan las disposiciones pertinentes de la Ley 28 de 1925, sobre la Fiesta Nacional de la Bandera*. *Diario Oficial* 19953.
- Ministerio de Educación Nacional. (1928). Decreto 57 del 19 de enero de 1928, *por el cual se reglamenta la Enseñanza Secundaria*. *Diario Oficial* 20698.
- Ministerio de Educación Nacional. (1929). Decreto 1575 del 20 de septiembre de 1929, *por el cual se reglamenta la Enseñanza Secundaria Profesional para las señoritas*. *Diario Oficial* 21205.
- Ministerio de Educación Nacional. (1933). Decreto 1972 del 12 de diciembre de 1933, *por el cual se modifican los decretos número 1487 de 1932 y 227 3647 de 1933 (Enseñanza Secundaria y Normalista)*. [*Diario Oficial* 22460.
- Ministerio de Educación Nacional. (1934). Decreto 1074 del 23 mayo de 1934, *por el cual se fija el reglamento para los exámenes de cultura general y de admisión a las facultades universitarias*. *Diario Oficial* 22598.
- Ministerio de Educación Nacional. (1935). Decreto 2214 del 11 de diciembre de 1935, *por el cual se dictan algunas disposiciones sobre establecimientos de segunda enseñanza*. *Diario Oficial* 23088.
- Ministerio de Educación Nacional. (1936). Decreto 502 del 9 marzo de 1936, *por el cual se establece plan para la Enseñanza Secundaria*. *Diario Oficial* 23168.
- Ministerio de Educación Nacional. (1939). Decreto 1570 del 2 de agosto de 1939, *por el cual se fija el plan de estudios de Educación Secundaria*. *Diario Oficial* 24140.
- Ministerio de Educación Nacional. (1945). Decreto 3087 del 18 de diciembre de 1945, *por el cual se modifica y adiciona el marcado con el número 2893, de noviembre del corriente año, y se dictan otras disposiciones sobre colegios de bachillerato*. *Diario Oficial* 26021.
- Ministerio de Educación Nacional. (1947). Decreto, 2229 del 8 de julio de 1947, *por el cual se establece la "Institución de la Bandera"*. *Diario Oficial* 26483.
- Ministerio de Educación Nacional. (1948). Decreto 2388 del 15 de julio de 1948, *por el cual se intensifica la enseñanza de la Historia Patria y se dictan otras disposiciones*. *Diario Oficial* 26779.
- Ministerio de Educación Nacional. (1948). Decreto 3408 del 1.º de octubre de 1948, *por el cual se modifica el plan de estudios de bachillerato y se dictan otras providencias para intensificar la enseñanza de la Historia Patria*. *Diario Oficial* 26851.
- Ministerio de Educación Nacional. (1948). Decreto, 03436 del 5 de octubre de 1948, *por el cual se crea la medalla cívica Camilo Torres como homenaje de la República a los educadores más meritorios*. *Diario Oficial* 26855.
- Ministerio de Educación Nacional. (1951). Decreto 075 del 17 de enero de 1951, *por el cual se adopta el plan de estudios para la Enseñanza Secundaria y se dictan otras disposiciones*. *Diario Oficial* 27518.
- Ministerio de Educación Nacional. (1962). Decreto 045 del 11 de enero de 1962, *por el cual se establece el Ciclo Básico de Educación Media, se determina el Plan de Estudios para el Bachillerato, y se fijan calendario y normas para evaluar el trabajo escolar*. *Diario Oficial* 30704.
- Ministerio de Educación Nacional. (1976). Decreto 088 del 22 de enero de 1976, *por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional*. *Diario Oficial* 34495.
- Ministerio de Educación Nacional. (1978). Decreto 1419 del 17 de julio de 1978, *por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de Educación Preescolar, Básica (primaria y Secundaria) Media Vocacional e Intermedia Profesional*. *Diario Oficial* 35070.
- Ministerio de Educación Nacional. (24 de abril de 1984). Decreto 1002 del 24 de abril de 1984, *por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana*. *Diario Oficial*: 36615.
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). Decreto 1330 del 25 de julio de 2019, *por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015-Único Reglamentario del Sector Educación*. Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). Resolución 021975 del 19 de noviembre del 2020, *por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de programa reglamentadas en el Decreto número 1075 de 2015, modificado por el Decreto número 1330 de 2019, para la obtención, modificación y renovación del registro calificado*. *Diario Oficial* 51503.

- Muñoz, L. (1939). *La tragedia biológica del pueblo colombiano: Estudio de observación y de vulgarización*. Ediciones Antena.
- Neira, G. (2012). Del álgebra al cálculo: ¿Transición o ruptura? Notas para una reflexión epistemológica y didáctica. En O. León (comp.), *Pensamiento, epistemología y lenguaje matemático*. Doctorado Interinstitucional en Educación-Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Nossa Urritia, C. (2001). *Memorias de un educador*. Doble G.
- Ocampo, J. A. (2007). *Historia económica de Colombia*. Planeta-Fedesarrollo.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso (2009). *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.
- Pinzón, S. (2012). De la incertidumbre a la vocación. En *¡Todo pasa... Todo queda! Historias de maestros en Bogotá* (pp. 133-138). Serie Investigación. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP); Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) de la OEI.
- Popkewitz, Th. S. (1987). La producción del conocimiento escolar y los lenguajes curriculares: Cuestiones institucionales en el seguimiento de las matemáticas escolares. *Revista de Educación*, 282, 61-84.
- Quijano, E. (1946). Informe de la Dirección de Educación Secundaria. En *Memoria del señor ministro de Educación Nacional al Congreso de 1946*. Ministerio de Educación Nacional, Imprenta Nacional.
- Rodrigo, M. (1994). El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿Un solo constructivismo o tres? *Investigación en la Escuela*, 23, 7-16.
- Rodríguez Ávila, S. (2013). *Memoria y olvido: Usos públicos del pasado desde la Academia Colombiana de Historia (1930-1960)* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Silva Briceño, O. (2017). *Consolidación y configuración de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber-poder en Colombia 1976-1994* (tesis de doctorado), Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Silva Briceño, 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.
- Socarrás, F. (1936). Informe del director nacional de Enseñanza Secundaria. En *Anexos Memoria que el ministro de Educación Nacional presenta al Congreso en sus sesiones de 1936*. Ministerio de Educación Nacional, Imprenta Nacional.
- Socha, M. C. (2012). El ave fénix. En: *¡Todo pasa... Todo queda! Historias de maestros en Bogotá* (pp. 79-84). Serie Investigación. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP); Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) de la OEI.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía: Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Torres Carrillo, A. y Jiménez Becerra, A. (2004). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vega Cantor, R. (1998). *La historia oral, enseñanza de la historia y conocimiento*. Anthropos.
- Viñao Frago, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Revista historia de la educación*, 25, 243-269.
- Wallerstein, I. (1997). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. Siglo XXI.